

Keyifli Okumalar Dileriz

Binlerce kategoride milyonlarca PDF e-kitap, ders kitapları, dergiler ve romanlara platformumuz üzerinden ücretsiz ulaşabilirsiniz.

RESMİ WEB SİTEMİZ

<https://rantey.org>

Yedek ve Duyuru Kanallarımız

Sitemize erişim engeli gelmesi veya adres değişikliği durumunda aşağıdaki kanallardan güncel giriş adresine erişebilirsiniz:

- Telegram: <https://t.me/birkitapbir>
- WhatsApp Kanalımız : <https://whatsapp.com/channel/0029VbDHv8uE50Us4lvMoc0Y>



TURKISH STUDIES

International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic

EĞİTİM BİLİMLERİ EDUCATIONAL SCIENCES



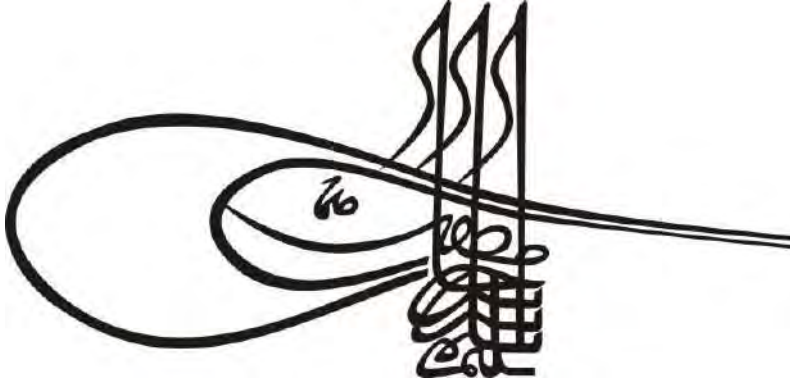
TURKISH STUDIES



Turkish Studies

ACADEMIC JOURNAL

EĞİTİM BİLİMLERİ EDUCATIONAL SCIENCES



Turkish Studies Dergisi, üç ayda bir yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. *Turkish Studies Dergisi*'nde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukukî açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları www.turkishstudies.net'e aittir. Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Dergiye gönderilen yazılar iade edilmez. Dergide yer alan yazıların dijital baskı, grafik tasarım, DOI numaralarının alınması ve uluslararası indekslere tanıtılması gibi işlemler ASOS Eğitim Bilişim Danışmanlık şirketi tarafından ücret karşılığında yapılmaktadır. Dergide basım kararı alınan yazıların sahipleri yazılarının tasarım, yayın ve indeks masraflarını ASOS Eğitim Bilişim Danışmanlık şirketine öderler.

Turkish Studies; EBSCO, DOAJ, ICAAP, Scientific Commons, MLA, ASOS, AMIR (Access to Mideast and Islamic Resources), Journal Directory, DJS (Dayang Journal System), J-GATE, Indeks Copernicus, Indeks Islamicus, PhilPapers, Research Bible ve ULAKBİM indeksleri tarafından taranmaktadır.

ISSN: 1308-2140

Volume 13/4, Winter 2018

**Sahibi***Prof. Dr. Yavuz ÜNAL**Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM***Yayınevi / Publishing House***ASOS Eğitim Bilişim Danışmanlık***Editör***Sibel ÜST***Alan Editörü***M. Dursun ERDEM***Editör Yardımcıları/Assistant Editors***Ramazan BÖLÜK**Mehmet Burak ÇAKIN***Yayın Kurulu/Editorial Board**

Prof. Dr. Ali AKAR	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma S. KUTLAR OĞUZ	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Orhan K. TAVUKÇU	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Prof. Dr. Ülkü ELİUZ	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz ÜNAL	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Caner KERİMOĞLU	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. M. Vefa NALBANT	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Mitat DURMUŞ	Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Tuncay BÜLBÜL	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Dursun Ali TÖKEL	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Ü.

Danışma Kurulu/Board of Advisory

Prof. Dr. Ahmet BURAN	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. M. Fatih KÖKSAL	Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet AYDIN	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan KORKMAZ	Maltepe Üniversitesi
Prof. Dr. Turgut KARABEY	Erzincan Üniversitesi

Genel Koordinatör/General Coordinator*Yavuz ÜNAL***Dış Temsilciler Koordinatörü/General Coordinator of Foreign Editors***Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN*

Dış Temsilciler/Representative of Foreign Country

USA	Robert DANKOFF
Germany	Marcel ERDAL
Greece	Fatih KEMİK
Japan	Yuu KURIBAYASHI
Norway-Swedish	Bernt BRENDEMÖEN
England	Fikret TURAN
Albania	Xhemile ABDÛ
Central Asia	Seadet SHİKHİYEVA
Kazakhstan	Gûlnar KOKUBASOVA
Kyrgyzstan	Ulanbek ALİMOV
Azerbaijan	Vusale MUSALİ
Uzbekistan	Cabbar İŞANKUL
Halab-Aleppo (Syria)	Ahmet DEMİRTAŞ
Poland	Öztürk EMİROĞLU

Hakemler/Referees

Prof. Dr. Ahmet AYPAY	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Alev ÖNDER	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ali CEYLAN	Dicle Üniversitesi
Prof. Dr. Ali MEYDAN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ali TAŞ	Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Arif ALTUN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Asuman AHMED ABDO SHABAN	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe Canan ÇETİNKANAT	Lefke Avrupa Üniversitesi
Prof. Dr. Burhan AKPUNAR	Harran Üniversitesi
Prof. Dr. Cahit AKSU	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Caner KERİMOĞLU	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Cemal SAKALLI	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz ÇINAR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cevriye ERGÛL	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Cihangir DOĞAN	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Çetin SEMERCİ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Çetin YAMAN	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Davut KILIÇ	Nevşehir HBV Üniversitesi
Prof. Dr. Dursun DİLEK	Sinop Üniversitesi
Prof. Dr. Efe AKBULUT	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Ekber TOMUL	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Prof. Dr. Elife DOĞAN KILIÇ	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Ercan ALKAYA	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Ercan YILMAZ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Erdal AKPINAR	Erzincan Üniversitesi
Prof. Dr. Ergün SERİNDAG	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Ersin KIVRAK	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma Sabiha KUTLAR OĞUZ	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Fikriye KIRBAĞ ZENGİN	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Funda TOPRAK	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Gülçin YAHYA KAÇAR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gürer GÛLSEVİN	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Halil İŞİK	Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Prof. Dr. Haluk ÖZMEN	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Handan DEVECİ	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Hanife Nâlan GENÇ	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Haluk ERDEM	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan KAVRUK	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Hülya GÜR	Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin KÜÇÜKÖZER	Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. İlhan GÜNBAĞI	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. İlyas YAVUZ	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. İsmet DOĞAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. İzzet KARA	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Kadir ULUSOY	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Kadriye ÖZTÜRK	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Kaya Tuncer ÇAĞLAYAN	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Kazım İLARSLAN	Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Kemal DURUHAN	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU	Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. M. Muhsin KALKIŞIM	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Mahmut SELVİ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Kayhan KURTULDU	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet KÖÇER	Nevşehir HBV Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Melek KALKAN	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Meral ATICI	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Mesude ATAY	Okan Üniversitesi
Prof. Dr. Michael W. PURDY	Governors State University
Prof. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Murat ÖZBAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Hilmi BULUT	Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa KURT	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ŞANAL	Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Mümtaz KAYA	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Münevver YALÇINKAYA	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Prof. Dr. Nergüz BULUT SERİN	Lefke Avrupa Üniversitesi
Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ	Karabük Üniversitesi
Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Oğuz SERİN	Lefke Avrupa Üniversitesi
Prof. Dr. Oktay BAYKARA	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Osman YILDIZ	Süleyman Demirel Üniversitesi
Prof. Dr. Oya Gülcendam ERSVER	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Rabia SARIKAYA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Rafet AKTAŞ	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan SEVER	Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Raşit ZENGİN	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Rengin KARACA	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Reşat PEKER	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Rifat GÜNDAĞ	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA	Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. S. Deniz KORKMAZ	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Prof. Dr. Salih UŞUN
Prof. Dr. Sefer ADA
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR
Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN
Prof. Dr. Sibel KILINÇ ALPAT
Prof. Dr. Songül TAŞ
Prof. Dr. Suat UNGAN
Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN
Prof. Dr. Şevket KANDEMİR
Prof. Dr. Şeyda ÇILDEN
Prof. Dr. Tahir BALCI
Prof. Dr. Tahsin AKTAŞ
Prof. Dr. Tunay BİLGİN
Prof. Dr. Turan AKBAŞ
Prof. Dr. Ümit DENİZ
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR
Prof. Dr. Zehra ALTINAY GAZİ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
İstanbul Gedik Üniversitesi
Başkent Üniversitesi
Trakya Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi
Amasya Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Yakın Doğu Üniversitesi

Doç. Dr. Abdulkadir TUNA
Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN
Doç. Dr. Abdülkadir KABADAYI
Doç. Dr. Adem BAYAR
Doç. Dr. Adem DURU
Doç. Dr. Adem İŞCAN
Doç. Dr. Adem SEZER
Doç. Dr. Ahmet AKKAYA
Doç. Dr. Ahmet BURAK KAHRAMAN
Doç. Dr. Ahmet DEMİRTAŞ
Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ
Doç. Dr. Ahmet Hakan HANÇER
Doç. Dr. Ahmet KARA
Doç. Dr. Ahmet ÜSTÜN
Doç. Dr. Akif ARSLAN
Doç. Dr. Ali AKSU
Doç. Dr. Ali ARSLAN
Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ
Doç. Dr. Ali Ekber GÜLERSOY
Doç. Dr. Ali Fuat ARICI
Doç. Dr. Aliye USLU ÜSTTEN
Doç. Dr. Alpaslan OKUR
Doç. Dr. Alpay Doğan YILDIZ
Doç. Dr. Alper Cihan KONYALIOĞLU
Doç. Dr. Alper Tolga KUMTEPE
Doç. Dr. Asım ÇOBAN
Doç. Dr. Aslı YAZICI
Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN
Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI
Doç. Dr. Aysel MEMİŞ
Doç. Dr. Ayşegül OĞUZ NAMDAR
Doç. Dr. Ayşenur BÜYÜKGÖZE KAVAS
Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN
Doç. Dr. Ayten Pınar BAL
Doç. Dr. Bahar GÜDEK
Doç. Dr. Barış ÇAYCI
Doç. Dr. Barış DEMİRCİ
Doç. Dr. Baybars Recep EYNUR
Doç. Dr. Baykal BİÇER

Kastamonu Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Amasya Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Adıyaman Üniversitesi
Nevşehir Üniversitesi
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Yakın Doğu Üniversitesi
Cumhuriyet Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Amasya Üniversitesi
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Bülent Ecevit Üniversitesi
Karabük Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Amasya Üniversitesi
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Ahi Evran Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Bülent Ecevit Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Dumlupınar Üniversitesi
Dumlupınar Üniversitesi

Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU
Doç. Dr. Bayram TAY
Doç. Dr. Bedri SARICA
Doç. Dr. Bekir BULUÇ
Doç. Dr. Bilal KIRIMLI
Doç. Dr. Birkan KARGI
Doç. Dr. Burcu ŞENLER
Doç. Dr. Burhan ÇAPRI
Doç. Dr. Bülent AKSOY
Doç. Dr. Bülent AYDOĞDU
Doç. Dr. Bülent GÜVEN
Doç. Dr. Bülent ÖZKAN
Doç. Dr. Cahit EPÇAÇAN
Doç. Dr. Cahit PESEN
Doç. Dr. Canan ASLAN
Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU
Doç. Dr. Cemalettin IŞIK
Doç. Dr. Cengiz ÖZMEN
Doç. Dr. Cengiz ŞAHİN
Doç. Dr. Cenk GÜRAY
Doç. Dr. Cihat YAŞAROĞLU
Doç. Dr. Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ
Doç. Dr. Damla BULUT
Doç. Dr. Derya YAYLI
Doç. Dr. Devrim ÇAKMAK
Doç. Dr. Dilek ÇAĞIRAN GÜLTEN
Doç. Dr. Durmuş ASLAN
Doç. Dr. Dünder YENER
Doç. Dr. E. Özlem YİĞİT
Doç. Dr. Ebru GENÇTÜRK
Doç. Dr. Ebru OĞUZ
Doç. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ
Doç. Dr. Elnur AĞAYEV
Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA
Doç. Dr. Emine AHMETOĞLU
Doç. Dr. Emine BABAOĞLAN
Doç. Dr. Emre ÜNAL
Doç. Dr. Engin ASLANARGUN
Doç. Dr. Ercan KOCAYÖRÜK
Doç. Dr. Ercüment ERSANLI
Doç. Dr. Erdal ASLAN
Doç. Dr. Erdal BAY
Doç. Dr. Erdoğan KARTAL
Doç. Dr. Erdoğan KÖSE
Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ
Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI
Doç. Dr. Erhan DURUKAN
Doç. Dr. Erhan ERTEKİN
Doç. Dr. Erol KARAKIRIK
Doç. Dr. Ersen YAZICI
Doç. Dr. Ertugrul USTA
Doç. Dr. Esra LÜLE MERT
Doç. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE
Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK
Doç. Dr. Faruk ÖZTÜRK
Doç. Dr. Fatih AYDIN
Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA

Dicle Üniversitesi
Ahi Evran Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Mersin Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Mersin Üniversitesi
Siirt Üniversitesi
Siirt Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
Cumhuriyet Üniversitesi
Erciyes Üniversitesi
Bartın Üniversitesi
Ahi Evran Üniversitesi
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Bingöl Üniversitesi
Ahi Evran Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
İstanbul Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Ü.
Kocaeli Üniversitesi
Lefke Avrupa Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Trakya Üniversitesi
Bozok Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Düzce Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Gaziantep Üniversitesi
Université Lumière Lyon 2
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi
Gaziantep Üniversitesi
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Adnan Menderes Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Karabük Üniversitesi
Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Fatih GÜRBÜZ
Doç. Dr. Fatih YILMAZ
Doç. Dr. Fatma AÇIK
Doç. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ
Doç. Dr. Fatma Ebru İKİZ
Doç. Dr. Fatma ÜNAL
Doç. Dr. Figen EREŞ
Doç. Dr. Firdevs SAVI ÇAKAR
Doç. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER
Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL
Doç. Dr. Gül ÜNAL ÇOBAN
Doç. Dr. Gülден TÜM
Doç. Dr. Gülten ŞENDUR
Doç. Dr. Günseli YILDIRIM
Doç. Dr. Gürbüz OCAK
Doç. Dr. Gürcü ERDAMAR
Doç. Dr. Gürsoy AKÇA
Doç. Dr. Güven ÖZDEM
Doç. Dr. Hakan AKDAĞ
Doç. Dr. Hakan KARATAŞ
Doç. Dr. Hakan KOÇ
Doç. Dr. Hakan KURT
Doç. Dr. Hakan ÜLPER
Doç. Dr. Halil AYTEKİN
Doç. Dr. Halil TOKCAN
Doç. Dr. Halit KARATAY
Doç. Dr. Hasan AVCIOĞLU
Doç. Dr. Hasan BAĞCI
Doç. Dr. Hasan BEDİR
Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT
Doç. Dr. Hasan ÜNAL
Doç. Dr. Hatice FIRAT
Doç. Dr. Hatice KUMCAĞIZ
Doç. Dr. Hikmet SÜRMEİ
Doç. Dr. Hilal AKTAMIŞ
Doç. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Doç. Dr. Hülya PİLANCI
Doç. Dr. Hüseyin ANILAN
Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN
Doç. Dr. Hüseyin IZGAR
Doç. Dr. Hüseyin KÖKSAL
Doç. Dr. Hüseyin YOLCU
Doç. Dr. Inna NAGORNOVA
Doç. Dr. İ. Bakır ARABACI
Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN
Doç. Dr. İbrahim YALÇINKAYA
Doç. Dr. İdris ŞAHİN
Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM
Doç. Dr. İlhan ERDEM
Doç. Dr. İlkay ULUTAŞ
Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL
Doç. Dr. İlknur MAYA
Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN
Doç. Dr. Kamil İŞERİ
Doç. Dr. Kasım KIROĞLU
Doç. Dr. Kasım YILDIRIM

Bayburt Üniversitesi
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
İstanbul Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Bartın Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Dumlupınar Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Aydın Kocatepe Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Giresun Üniversitesi
Gaziantep Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi
Cumhuriyet Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Niğde Üniversitesi
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Kahramanmaraş Sütçü İmam Ü.
Yıldız Teknik Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Mersin Üniversitesi
Adnan Menderes Üniversitesi
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Bayburt Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Kastamonu Üniversitesi
Kemerovo State University
Fırat Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Trakya Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Doç. Dr. Kemal Oğuz ER	Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Kenan ÖZCAN	Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Kerim AÇIK	İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Kezban TEPELİ	Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Keziban TEKŞAN	Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Kubilay KOLUKIRIK	Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Levent B. KIDAK	İzmir Katip Çelebi Üniversitrsi
Doç. Dr. Levent KURGUN	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Lütfullah TÜRKMEN	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. M. Cevat YILDIRIM	Mardin Artuklu Üniversitesi
Doç. Dr. Mahmut SAĞIR	Kahramanmaraş Sütçü İmam Ü.
Doç. Dr. Makbule BAŞBAY	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet AK	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Akif SÖZER	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Ali YOLCU	Nevşehir HBV Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet ANIK	Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ	Nevşehir HBV Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR	Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KATRANCI	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet SAĞLAM	Bozok Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet TEYFUR	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet TOK	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet YILMAZ	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Melek ŞAHAN	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Melike NEBİOĞLU	Haydarpaşa Numüne Eğt. ve Arş. H.
Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU	Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Mesut GÜN	Nevşehir HBV Üniversitesi
Doç. Dr. Metin ARIKAN	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Muammer SARIKAYA	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammet KOÇAK	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL	Alman Dili Eğitimi
Doç. Dr. Munise YILDIRIM	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Murat BALKIS	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Murat BAŞAR	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Murat BURSAL	Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Murat Cem DEMİR	Munzur Üniversitesi
Doç. Dr. Murat GÖKALP	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Murat TUNCER	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ALTUN	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa BULUŞ	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa CİNOĞLU	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa DOĞAN	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa DOĞRU	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa GÜNDÜZ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ÖZDEMİR	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa SEVER	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Yaşar ŞAHİN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa YILDIZ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mutlu TÜRKMEN	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Müge BEİDOĞLU	Atatürk Öğretmen Akademisi
Doç. Dr. Münevver Can YAŞAR	Afyon Kocatepe Üniversitesi

Doç. Dr. Nadir ÇELİKÖZ
Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ
Doç. Dr. Necdet EKİNCİ
Doç. Dr. Nejat İRA
Doç. Dr. Nermin KORUKLU
Doç. Dr. Nermin YAZICI
Doç. Dr. Nesrin SİS
Doç. Dr. Nevin AKKAYA
Doç. Dr. Nevzat GÜMÜŞ
Doç. Dr. Nezir TEMUR
Doç. Dr. Nihat BAYAT
Doç. Dr. Nihat Gürel KAHVECİ
Doç. Dr. Nil DUBAN
Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Doç. Dr. Nusret KOCA
Doç. Dr. Oğuz ÖZDEMİR
Doç. Dr. Oğuz Serdar KESİCİOĞLU
Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM
Doç. Dr. Onur KÖKSAL
Doç. Dr. Orhan ERCAN
Doç. Dr. Osman ÇEPNİ
Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ
Doç. Dr. Özge HACİFAZLIOĞLU
Doç. Dr. Özgen KORKMAZ
Doç. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR
Doç. Dr. Özgür YILDIZ
Doç. Dr. Özlem BEKTAŞ ÖZTAŞKIN
Doç. Dr. Öznur ÖZTOSUN ÇAYDERE
Doç. Dr. Perihan YALÇIN
Doç. Dr. Pınar Seda ÇETİN
Doç. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA
Doç. Dr. Recep ÖZKAN
Doç. Dr. Recep Şahin ARSLAN
Doç. Dr. Remziye CEYLAN
Doç. Dr. Rüştü YEŞİL
Doç. Dr. S. Ahmet KIRAY
Doç. Dr. Sabri ÇELİK
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ
Doç. Dr. Sadık KARTAL
Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ
Doç. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU
Doç. Dr. Sedat MADEN
Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU
Doç. Dr. Selahattin KAYMAKCI
Doç. Dr. Selda KILIÇ
Doç. Dr. Semiha ŞAHİN
Doç. Dr. Serdal SEVEN
Doç. Dr. Serdar USLU
Doç. Dr. Serkan TİMUR
Doç. Dr. Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU
Doç. Dr. Seyit ATEŞ
Doç. Dr. Sibel KAYA
Doç. Dr. Soner POLAT
Doç. Dr. Süleyman AVCI
Doç. Dr. Süleyman ELMACI
Doç. Dr. Süleyman YAMAN
Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZUOĞLU

Yıldız Teknik Üniversitesi
Mersin Üniversitesi
Giresun Üniversitesi
Kocaeli Üniversitesi
Adnan Menderes Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Akdeniz Üniversitesi
İstanbul Üniversitesi
Aydın Kocatepe Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Aydın Kocatepe Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Giresun Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Selçuk Üniversitesi
Kahramanmaraş Sütçü İmam Ü.
Karabük Üniversitesi
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
İstanbul Kültür Üniversitesi
Amasya Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Erzincan Üniversitesi
Kırıkkale Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Adnan Menderes Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi
Ahi Evran Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Giresun Üniversitesi
Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Kastamonu Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Muş Alparslan Üniversitesi
Bartın Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Amasya Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Kocaeli Üniversitesi
Kocaeli Üniversitesi
Marmara Üniversitesi
Giresun Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Şahin ORUÇ
Doç. Dr. Şebnem YILDIRIM ORHAN
Doç. Dr. Şehriban KOCA
Doç. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN
Doç. Dr. Şengül ÇELİK
Doç. Dr. Şengül Saime ANAGÜN
Doç. Dr. Şerife IŞIK
Doç. Dr. Şevket KANDEMİR
Doç. Dr. Şevki IŞIKLI
Doç. Dr. Şevkiye KAZAN
Doç. Dr. Şüheda ÖZBEN
Doç. Dr. Tahsin İLHAN
Doç. Dr. Tamer KARADEMİR
Doç. Dr. Taner ALTUN
Doç. Dr. Tarık TOTAN
Doç. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY
Doç. Dr. Tekin ÇELİKKAYA
Doç. Dr. Timur VURAL
Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN
Doç. Dr. Tuba ADA
Doç. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE
Doç. Dr. Tuğba ÇELİK
Doç. Dr. Tuncay DİLCİ
Doç. Dr. Uğur ABAKAY
Doç. Dr. Ümit MORSÜN BÜL
Doç. Dr. Ümit ŞİMŞEK
Doç. Dr. Ümran TÜRKYILMAZ
Doç. Dr. Ünal İMİK
Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ
Doç. Dr. Vedat ACAR
Doç. Dr. Yasin DOĞAN
Doç. Dr. Yavuz AKBAŞ
Doç. Dr. Yavuz ERİŞEN
Doç. Dr. Yılmaz GEÇİT
Doç. Dr. Yunus KARAKUYU
Doç. Dr. Yusuf POLAT
Doç. Dr. Yüksel SAVUCU
Doç. Dr. Zafer KURTASLAN
Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ
Doç. Dr. Zarife SEÇER
Doç. Dr. Zekerya BATUR
Doç. Dr. Zeki NACAKCI
Doç. Dr. Zeynep ÇETİN

Yıldız Teknik Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Mersin Üniversitesi
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Amasya Üniversitesi
Marmara Üniversitesi
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Kahramanmaraş Sütçü İmam Ü.
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Adnan Menderes Üniversitesi
Kafkas Üniversitesi
Ahi Evran Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Cumhuriyet Üniversitesi
Gaziantep Üniversitesi
Aksaray Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Adıyaman Üniversitesi
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Kırıkkale Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Abdullah BALIKÇI
Yrd. Doç. Dr. Abdullah MERT
Yrd. Doç. Dr. Adile YILMAZ
Yrd. Doç. Dr. Ahmet AKÇAY
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Selçuk AKDEMİR
Yrd. Doç. Dr. Ahmet TEKBIYIK
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Turan ORHAN
Yrd. Doç. Dr. Alaattin PUSMAZ
Yrd. Doç. Dr. Ali Haydar ŞAR
Yrd. Doç. Dr. Ali İLHAN
Yrd. Doç. Dr. Ali KIŞ
Yrd. Doç. Dr. Ali TÜRKEL
Yrd. Doç. Dr. Alper BAŞBAY

İstanbul Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Akdeniz Üniversitesi
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Gaziantep Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Cumhuriyet Üniversitesi
Marmara Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Artvin Çoruh Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Ege Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Aslı AVCI AKÇALI
Yrd. Doç. Dr. Aybala ÇAYIR
Yrd. Doç. Dr. Aydın ÇİVİLİDAĞ
Yrd. Doç. Dr. Aysın KALAYCI
Yrd. Doç. Dr. Ayşe SERT ÇIBIK
Yrd. Doç. Dr. Ayşegül DERMAN
Yrd. Doç. Dr. Ayşegül TURAL
Yrd. Doç. Dr. Ayten ARSLAN
Yrd. Doç. Dr. Azize UMMANEL
Yrd. Doç. Dr. Bahadır KILCAN
Yrd. Doç. Dr. Bahattin DEMİRTAŞ
Yrd. Doç. Dr. Barış ÇİFTÇİ
Yrd. Doç. Dr. Başak KASA
Yrd. Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR
Yrd. Doç. Dr. Behiye AKACAN
Yrd. Doç. Dr. Behsat SAVAŞ
Yrd. Doç. Dr. Berat AHİ
Yrd. Doç. Dr. Berna ARİFOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Betül ALATLI
Yrd. Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI
Yrd. Doç. Dr. Birsnel AYBEK
Yrd. Doç. Dr. Bora BAYRAM
Yrd. Doç. Dr. Burak GÖKBULUT
Yrd. Doç. Dr. Burcu ÇILDIR
Yrd. Doç. Dr. Burcu DUMAN
Yrd. Doç. Dr. Bülent Okan MİÇOOĞULLARI
Yrd. Doç. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR
Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Eda ANGI
Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Nilüfer UMAR
Yrd. Doç. Dr. Davut SARITAŞ
Yrd. Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Didem ÇETİN
Yrd. Doç. Dr. Dilek FİDAN
Yrd. Doç. Dr. Dursun ŞAHİN
Yrd. Doç. Dr. Ebru AY
Yrd. Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT
Yrd. Doç. Dr. Ekrem Ziya DUMAN
Yrd. Doç. Dr. Elif AKTAŞ
Yrd. Doç. Dr. Elif AKTAŞ
Yrd. Doç. Dr. Emine AYYILDIZ
Yrd. Doç. Dr. Emine Gül ÖZENÇ
Yrd. Doç. Dr. Emrah EKMEKÇİ
Yrd. Doç. Dr. Emre ÜSTÜN
Yrd. Doç. Dr. Eray ALACA
Yrd. Doç. Dr. Erol KOÇOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Esen ERSOY
Yrd. Doç. Dr. Eser ÖRDEM
Yrd. Doç. Dr. Esra DEMİR
Yrd. Doç. Dr. Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU
Yrd. Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ
Yrd. Doç. Dr. Eyüp İZCİ
Yrd. Doç. Dr. F. Sülen ŞAHİN KIRALP
Yrd. Doç. Dr. Fahri SEZER
Yrd. Doç. Dr. Faruk MANAV
Yrd. Doç. Dr. Fatih CAMADAN
Yrd. Doç. Dr. Fatih DOĞAN
Yrd. Doç. Dr. Fatih KANA

Dokuz Eylül Üniversitesi
Aksaray Üniversitesi
Milli Eğitim Bakanlığı
Erciyes Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Gaziantep Üniversitesi
Bartın Üniversitesi
Muş Alparslan Üniversitesi
Lefke Avrupa Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Nevşehir HBV Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Yakın Doğu Üniversitesi
Lefke Avrupa Üniversitesi
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Kastamonu Üniversitesi
Kıbrıs İlim Üniversitesi
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Bozok Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Bayburt Üniversitesi
Yakın Doğu Üniversitesi
Erzincan Üniversitesi
Bartın Üniversitesi
Nevşehir HBV Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Okan Üniversitesi
Nevşehir HBV Üniversitesi
Kırıkkale Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Kocaeli Üniversitesi
Giresun Üniversitesi
Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi
Cumhuriyet Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Giresun Üniversitesi
Dicle Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Adana Bilim Ve Teknoloji Üniversitesi
Muş Alparslan Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Mustafa Kemal Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Lefke Avrupa Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mat Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Fatih KARAKUŞ	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Fatih YAZICI	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gökhan IZGAR	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gülcan MIHLADIZ	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gülhan KÖÇER	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gülhan YİĞİTALP	Dicle Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gürkan YILDIRIM	Bayburt Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Güven MENGÜ	Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. H. Gülhan ORHAN KARSAK	Kırklareli Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hakan ŞAHİN	İstanbul Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hakan TURAN	Kocaeli Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Halil KUNT	Dumlupınar Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hanifi PARLAR	İstanbul Ticaret Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hasan ERİŞ	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ	Nevşehir HBV Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hatice K. ATEŞ	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hatice V. BAYRAKTAR	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hayriye Gül KURUYER	Aksaray Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hepşen OKAN	Ankara Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU	Fırat Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hilmi ERTEN	Fırat Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ANILAN	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÜL	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İbrahim HABACI	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İlhan TURAN	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İlknur ŞENTÜRK	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İsa Yücel İŞGÖR	Erzincan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İsmail ÇELİK	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İsmail Hakan AKGÜN	Adıyaman Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İsmail SANBERK	Çukurova Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İsmail YAMAN	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. K. Funda NAYİR	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ	Gaziantep Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Kadriye TÜRKAN	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Kamil ŞAHİN	Kırıkkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Kemal ÖZGEN	Dicle Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Kıvanç AYCAN	Erciyes Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Kübra ŞENGÜL	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Lokman TANRIKULU	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. M. Çağatay BÜYÜKUYSAL	Bülent Ecevit Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mahir BİBER	İstanbul Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif ERDENER	Balıkesir Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif HAŞILOĞLU	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet ELBAN	Bayburt Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emin BAKAY	İzmir Katip Çelebi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ertuğrul UÇAR	Aksaray Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet GÜRLEK	İstanbul Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KANAK	Cumhuriyet Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Melike CÖMERT	İnönü Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Merve POLAT	Celal Bayar Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mesut BULUT	Bayburt Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Muhammed Said AKAR	Erzincan Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Muhammet Ahmet TOKDEMİR	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Muhammet AVAROĞULLARI	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Muhammet Emin TÜRKOĞLU	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Muhsin İNCESU	Muş Alparslan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Murat Bayram YILAR	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Murat ÖZCAN	Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENGÜL	Nevşehir HBV Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAŞARAN	Dumlupınar Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ERCENGİZ	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Said KIYMAZ	Adıyaman Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa SÜRÜCÜ	Adıyaman Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU	Nevşehir HBV Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Müfit ŞENEL	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Neslin İHTİYAROĞLU	Kırıkkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Neval AKÇA BERK	Çukurova Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Neval KARANFİL	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nevzat BAKIR	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nihat UYANGÖR	Balıkesir Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nilgün ULUTAŞDEMİR	Avrasya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nur Hümeysra ÖZDEMİR	Bayburt Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nurşat BİÇER	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nurtuğ BARIŞERİ AHMETHAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Oktay ASLAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Oktay YAĞIZ	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Onur ER	Kafkas Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Orhan ÇANAKÇI	Marmara Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Osman ÖZOKCU	İnönü Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ömer ŞAHİN	Amasya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA	Çukurova Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Özgür KARATAŞ	İnönü Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Özkan SAPSAĞLAM	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Özlem BAŞ	Hacettepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Özlem KILINÇER	Nevşehir HBV Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Özlem Melek ERBİL KAYA	Anadolu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Özlem ULU KALIN	Artvin Çoruh Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Öznur ATAŞ AKDEMİR	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Perihan TUNÇ	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Pınar İBE AKCAN	Mersin Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ramazan ALABAŞ	Kastamonu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK	İnönü Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Raşit KOÇ	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Recep ERCAN	Cumhuriyet Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Remzi KILIÇ	Ömer Halisdemir Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Rıza AKYÜREK	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Rüstem ORHAN	Kırıkkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sakıp KAHRAMAN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Salih BİRİŞÇİ	Artvin Çoruh Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Salih GÜLERER	Uşak Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Salim DURUKOĞLU	İnönü Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sami BASKIN	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Savaş AKGÜL	Biruni Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Seda SARAÇ	Bahçeşehir Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Selcen ÇALIK UZUN	Artvin Çoruh Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Selçuk İLGAZ	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sema ÖNGÖREN	Nevşehir HBV Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Senem SOYER	Kırıkkale Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Serap UZUNER YURT	Erzincan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sercan DEMİRGÜNEŞ	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Servet ATİK	İnönü Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sevim GÜVEN	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sezai ARUSOĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sezai DEMİR	Mustafa Kemal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT	Adnan Menderes Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sezgin DEMİR	Aksaray Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sibel ADAR CÖMERT	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sibel ERSEL KAYMAKAMOĞLU	Lefke Avrupa Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sibel YOLERİ	Uşak Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ	KARA Sabahattin Zaim Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Süleyman AKÇAY	Süleyman Demirel Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Süleyman Barbaros YALÇIN	Nemettin Erbakan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Süleyman Kaan YALÇIN	Fırat Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ	Akdeniz Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sümer AKTAN	Balıkesir Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şenay Özen ALTINKAYNAK	Kafkas Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şule FIRAT DURDUKOCA	Kafkas Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şule GECE ÇELİKKAN	Kırıkkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şükran CALP	Erzincan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şükran KILIÇ	Aksaray Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Taner ÇİFÇİ	Cumhuriyet Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Timuçin AYKANAT	Hakkari Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Tuba AYDOĞDU İSKENDERÖĞLU	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Tuğba KONAKLI	Kocaeli Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Tuğba UYGUN	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Tuğçe GÜNTER	Bülent Ecevit Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Tuğçe KAYNAK	Kırıkkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Tuncay ÖZDEMİR	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ufuk TÖMAN	Bayburt Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Vedat AKTEPE	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yasemin DERİNGÖL	İstanbul Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yaşar BARUT	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yavuz TOPKAYA	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yunus Emre KARAKAYA	Fırat Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ	Ahi Evran Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yusuf AY	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yusuf İNEL	Uşak Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ	Fırat Üniversitesi

Dr. Ali YAKAR	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Doğu ATAŞ	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŞ	Gazi Üniversitesi
Dr. Halil Erdem ÇOCUK	Mersin Üniversitesi
Dr. İlker DERE	Uşak Üniversitesi
Dr. Kenan BAŞ	Fırat Üniversitesi
Dr. Mehmet BOYACI	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Mehmet ÖZENÇ	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Meryem VURAL BATIK	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Mustafa İÇEN	Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Nihan POTAS	Gazi Üniversitesi
Dr. Nuray YILDIRIM	Afyon Kocatepe Üniversitesi

Dr. Özge ÖZBAYRAK AZMAN
Dr. Özgür ULUBEY
Dr. Pınar BULUT
Dr. Recep Batu GÜNÖR
Dr. Rifat OYMAK
Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ
Dr. Simge YILMAZ
Dr. Şafak TUNALIOĞLU

Dokuz Eylül Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Kocaeli Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Mersin Üniversitesi
Metin Sabancı Özel Eğitim Okulları

BU SAYININ HAKEMLERİ

Prof. Dr. Ali CEYLAN
Prof. Dr. Cahit AKSU
Prof. Dr. Çetin SEMERCİ
Prof. Dr. Çetin YAMAN
Prof. Dr. Ekber TOMUL
Prof. Dr. Erdal AKPINAR
Prof. Dr. Hasan Haluk ERDEM
Prof. Dr. Hüseyin KÜÇÜKÖZER
Prof. Dr. İlyas YAVUZ
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ
Prof. Dr. Melek KALKAN
Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL
Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ
Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ
Prof. Dr. Rıfat GÜNDAY
Prof. Dr. Suat UNGAN
Prof. Dr. Sibel KILINÇ ALPAT
Prof. Dr. Tahir BALCI

Dicle Üniversitesi
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Bartın Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Erzincan Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi
Marmara Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Karabük Üniversitesi
Bartın Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet ÜSTÜN
Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ
Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN
Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI
Doç. Dr. Aysel MEMİŞ
Doç. Dr. Barış ÇAYCI
Doç. Dr. Birkan KARGI
Doç. Dr. Burcu ŞENLER
Doç. Dr. Bülent AKSOY
Doç. Dr. Bülent GÜVEN
Doç. Dr. Caner KERİMOĞLU
Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU
Doç. Dr. Cengiz ÖZMEN
Doç. Dr. Cengiz ŞAHİN
Doç. Dr. Dilek ÇAĞIRAN GÜLTEN
Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI
Doç. Dr. Esra LÜLE MERT
Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA
Doç. Dr. Gülден TÜM
Doç. Dr. Gülten ŞENDUR
Doç. Dr. Güven ÖZDEM
Doç. Dr. Halil TOKCAN

Amasya Üniversitesi
Karabük Üniversitesi
Ahi Evran Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Bülent Ecevit Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Cumhuriyet Üniversitesi
Bartın Üniversitesi
Ahi Evran Üniversitesi
İstanbul Üniversitesi
Gaziantep Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Düzce Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Giresun Üniversitesi
Niğde Üniversitesi

Doç. Dr. Hasan ÜNAL	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Hilal AKTAMIŞ	Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. İ. Bakır ARABACI	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. İlke EVİN GENÇEL	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Kasım KIROĞLU	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Kasım YILDIRIM	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Kemal Oğuz ER	Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Kezban TEPELİ	Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Keziban TEKŞAN	Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet ANIK	Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR	Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KATRANCI	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Mesut GÜN	Nevşehir HBV Üniversitesi
Doç. Dr. Muammer SARIKAYA	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammet KOÇAK	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Munise YILDIRIM	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Murat GÖKALP	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa YILDIZ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mutlu TÜRKMEN	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Müge BEİDOĞLU	Atatürk Öğretmen Akademisi
Doç. Dr. Nermin YAZICI	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Nevin AKKAYA	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Niyazi ÖZER	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Oğuz ÖZDEMİR	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Onur KÖKSAL	Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Osman ÇEPNİ	Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Öz Nur ÖZTOSUN ÇAYDERE	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA	Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Remziye CEYLAN	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. S. Ahmet KIRAY	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Sedat MADEN	Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Semiha ŞAHİN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Serdal SEVEN	Muş Alparslan Üniversitesi
Doç. Dr. Şehriban KOCA	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Şevki IŞIKLI	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Taner ALTUN	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Tuğba ÇELİK	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Ümit ŞİMŞEK	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Zafer KURTASLAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Abdullah BALIKÇI	İstanbul Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Adile YILMAZ	Akdeniz Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Selçuk AKDEMİR	Gaziantep Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Alaattin PUSMAZ	Marmara Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ali KIŞ	İnönü Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Aslı AVCI AKÇALI	Dokuz Eylül Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Aysin KALAYCI	Erciyes Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ayşegül DERMAN	Gaziantep Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ayşegül TURAL	Bartın Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Bahadır KILCAN	Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Berna ARİFOĞLU	Kıbrıs İlim Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI	Bozok Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Burak GÖKBULUT	Yakın Doğu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Burcu DUMAN	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Burcu ÇILDIR	Erzincan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Davut SARITAŞ	Nevşehir HBV Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ekrem Ziya DUMAN	Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Elif AKTAŞ	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Emine Gül ÖZENÇ	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Emre ÜSTÜN	Nevşehir Hacıbektaş Veli Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erol KOÇOĞLU	Dicle Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Esen ERSOY	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Eser ÖRDEM	Adana Bilim Ve Teknoloji Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gökhan İZGAR	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gülcan MIHLADIZ	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gülhan YİĞİTALP	Dicle Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. H. Gülhan ORHAN KARSAK	Kırklareli Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hakan ŞAHİN	İstanbul Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hanifi PARLAR	İstanbul Ticaret Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hatice V. BAYRAKTAR	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hatice K. ATEŞ	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hayriye Gül KURUYER	Aksaray Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÜL	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İsmail Hakan AKGÜN	Adıyaman Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Kamil ŞAHİN	Kırıkkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Lokman TANRIKULU	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mahir BİBER	İstanbul Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. M. Çağatay BÜYÜKUYSAL	Bülent Ecevit Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif HAŞILOĞLU	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emin BAKAY	İzmir Katip Çelebi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Melike CÖMERT	İnönü Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Muhammed Said AKAR	Erzincan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Muhsin İNCESU	Muş Alparslan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Murat ÖZCAN	Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Müfit ŞENEL	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Neval AKÇA BERK	Çukurova Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nevzat BAKIR	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nihat UYANGÖR	Balıkesir Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nilgün ULUTAŞDEMİR	Avrasya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nur Hümeysra ÖZDEMİR	Bayburt Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nurtuğ BARIŞERİ AHMETHAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Oktay YAĞIZ	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Orhan ÇANAKÇI	Marmara Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ömer ŞAHİN	Amasya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Özkan SAPSAĞLAM	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Özlem KILINÇER	Nevşehir HBV Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Öznur ATAŞ AKDEMİR	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Rıza AKYÜREK	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sami BASKIN	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Savaş AKGÜL	Biruni Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sema ÖNGÖREN	Nevşehir HBV Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Senem SOYER	Kırıkkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Serap UZUNER YURT	Erzincan Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Sercan DEMİRGÜNEŞ	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Servet ATİK	İnönü Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT	Adnan Menderes Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şenay Özen ALTINKAYNAK	Kafkas Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şule GECE ÇELİKKAN	Kırıkkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ	KARA Sabahattin Zaim Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Tuba AYDOĞDU İSKENDER OĞLU	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Tuğba UYGUN	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Tuncay ÖZDEMİR	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yasemin DERİNGÖL	İstanbul Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yaşar BARUT	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yunus Emre KARAKAYA	Fırat Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yusuf İNEL	Uşak Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ	Fırat Üniversitesi
Dr. Ali YAKAR	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Doğu ATAŞ	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Mehmet ÖZENÇ	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Mustafa İÇEN	Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Nuray YILDIRIM	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Özge ÖZBAYRAK AZMAN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Özgür ULUBEY	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Recep Batu GÜNÖR	Gazi Üniversitesi

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

EĞİTİM FAKÜLTESİ SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜSLERİNE
GÖRE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNİN ETKİLİLİĞİNİN
CİNSİYETE GÖRE İNCELENMESİ
*ACCORDING TO THE GRADUATE STUDENTS OF EDUCATION FACULTY
THE INVESTIGATION OF EFFECTIVENESS OF TEACHING PRACTICE
COURSE BY GENDER*
Kamil AKBAYIR
1-19

EDEBİ METİN İNCELEME DERSİNDE FANTASTİK ÇOCUK VE
GENÇLİK EDEBİYATI ESERLERİNİN İNCELENMESİ
*AN INVESTIGATION OF FANTASTIC CHILDREN'S AND YOUTH
LITERATURE WORKS IN THE LITERARY TEXT REVIEW COURSE*
Fatma ALTUN
21-34

PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ ALAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ
SÖZLEŞMELİ ÖĞRETMENLİĞE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
*PEDAGOGICAL FORMATION CERTIFICATE PROGRAM STUDENTS'
OPINIONS CONCERNING THE EMPLOYMENT OF TEACHERS UNDER A
CONTRACT IN TURKEY*
Esergül BALCI
Ferdane DENKÇİ AKKAŞ
35-48

TÜRKÇE DERSİNİN 21. YÜZYIL BECERİLERİ AÇISINDAN
İNCELENMESİ
*INVESTIGATION ON THE 21ST CENTURY SKILLS OF TURKISH
LANGUAGE COURSE*
Mazhar BAL
49-64

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN STEM' E İLİŞKİN TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
*ANALYSIS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS
STEM IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES*

Melike ÖZYURT
Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN
Mehmet BAŞARAN
65-82

ÖĞRENME GALERİSİ ÖĞRETİM TEKNİĞİNİN MATEMATİK BAŞARISINA
VE TUTUMA ETKİSİ
*THE EFFECT OF LEARNING GALLERY TEACHING TECHNIQUES MATHS
LESSON SUCCESS AND ATTITUDE*

Sercan BAYDOĞDU
Hasan Hüseyin ŞAHAN
83-98

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ANA DİLİ EĞİTİMİ SÜRECİNDE OKUMA
BECERİSİNE İLİŞKİN ALGILARININ METAFORLAR ARACILIĞIYLA
BELİRLENMESİ
*DETERMINING THE PERCEPTIONS OF PRE-SERVICE TEACHERS ABOUT
READING SKILLS DURING MOTHER TONGUE EDUCATION THROUGH
METAPHORS*

Bora BAYRAM
99-116

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNE VE
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ
*TEACHER CANDIDATES' OPINIONS ABOUT APPLIED SCHOOL TEACHING
LESSON AND TEACHING PROFESSION*

Mahir BİBER
Hatice Nur ERBAY
Murat KİRİŞCİ
117-138

OKUL MÜDÜRLERİNİN OKUL GÜVENLİĞİNİ SAĞLAMAYA YÖNELİK
STRATEJİLERİ
SCHOOL SECURITY STRATEGIES OF SCHOOL PRINCIPALS

Suzan CANLI
Hasan DEMİRTAŞ
139-162

TÜRKİYE'DE OKULLARDA ÖRGÜTSEL ADALET ARAŞTIRMALARI:
AMPİRİK ARAŞTIRMALARA BİR BAKIŞ
*RESEARCH ON ORGANIZATIONAL JUSTICE IN TURKISH SCHOOLS: A
REVIEW OF LITERATURE*

Ramazan CANSOY
Mahmut POLATCAN

163-184

WORTBILDUNG IM TÜRKISCHEN UND DEUTSCHEN: EINE
KONTRASTIV LINGUISTISCHE UNTERSUCHUNG DER WORTBILDUNG
MIT WORTBILDUNGSANALYSEN VON DaF-STUDIERENDEN
YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRENCİLERİNİN SÖZCÜK YAPIMI
ANALİZLERİ İLE TÜRKÇE VE ALMANCA DİLLERİNDEKİ SÖZCÜK
YAPIMINI İNCELEYEN KARŞILAŞTIRMALI BİR ÇALIŞMA
*A CONTRASTIVE LINGUISTIC PRESENTATION OF WORD FORMATION IN
THE TURKISH AND GERMAN LANGUAGES WITH WORD FORMATION
ANALYZES FROM THE VIEW OF DAF-STUDENTS*

Yasemin CEYLAN

185-202

EVLİLİK DOYUMUNDA ÖZNEL İYİ OLMA: YAŞAM DOYUMU VE
İYİMSERLİĞİN ROLÜ
*SUBJECTIVE WELL-BEING IN MARITAL SATISFACTION: THE ROLE OF
LIFE SATISFACTION AND OPTIMISM*

Pınar ÇAĞ
İbrahim YILDIRIM

203-224

FİZİK ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİNE
UYGULANABİLİRLİĞİNİN BELİRLENMESİ
*DETERMINING THE APPLICABILITY OF THE PHYSICS SELF-EFFICACY
SCALE FOR HIGH SCHOOL STUDENTS*

Gamze Sezgin SELÇUK
Serap ÇALIŞKAN
Salih DEMİRCİOĞLU

225-244

TÜRKİYE'DE 1924-2017 ARASI DİL VE EDEBİYAT DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMLARINA BAKIŞ
AN OVERVIEW ON LANGUAGE AND LITERATURE COURSE
CURRICULUM IN TURKEY BETWEEN 1924-2017
Tuğba ÇELİK
245-274

KUANTUM ÖĞRENME MODELİNE DAYALI ÖĞRETİMİN
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA VE ÖZ DÜZENLEME
BECERİLERİNE ETKİSİ
THE INFLUENCE OF TEACHING BASED ON QUANTUM LEARNING
MODEL ON ACADEMIC ACHIEVEMENTS AND SELF-REGULATION
SKILLS OF STUDENTS
Yaşar ÇELİK
275-298

BİTİŞİK EĞİK YAZI BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ: İLKOKUL
ÜÇÜNCÜ SINIF ÖRNEĞİ
IMPROVING CURSIVE HANDWRITING SKILLS: A THIRD-GRADE PRIMARY
SCHOOL STUDENT SAMPLE
Hayati AKYOL
Ezgi ÇETİNKAYA ÖZDEMİR
299-320

A2 SEVİYESİ İÇİN HAZIRLANMIŞ İSTANBUL YABANCILARA TÜRKÇE
ÖĞRETİM SETİ VE YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜNÜN YEDİ İKLİM
SETİNİN KÜLTÜREL AKTARIM AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI
COMPARISON OF ISTANBUL TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS SET
AND YEDI IKLİM SET BY YUNUS EMRE INSTITUTE PREPARED FOR A2
LEVEL IN TERMS OF CULTURAL TRANSFER
Gülnaz ÇETİNOĞLU
Meral GÜLLÜLÜ
321-344

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENİ ADAYLARININ LİSANSÜSTÜ
EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE BEKLENTİLERİNİN İNCELENMESİ
THE INVESTIGATION OF THE OPINIONS AND EXPECTATIONS OF
PHYSICAL EDUCATION AND SPORT TEACHER CANDIDATES
REGARDING POST GRADUATE EDUCATION
Alaattin ÇİMEN
Mikail TEL
345-362

ATABEK YURDU ETNOPEDAGOJİSİ: AHISKA ÖRNEĞİ
THE ETHNO-PEDAGOGY OF ATABEK COUNTRY: THE AHISKAN CASE

İkram ÇINAR

363-386

ŞİİRLE YABANCI DİL OLARAK ARAPÇA ÖĞRETİMİ
ARABIC TEACHING AS A FOREIGN LANGUAGE THROUGH POETRY

Gürkan DAĞBAŞI

386-402

YURT DIŞINDA VERİLEN TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSLERİ
KAPSAMINDA ÇOCUKLARIN ANLATMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ
*A STUDY ON NARRATION SKILLS OF CHILDREN IN TURKISH AND
TURKISH CULTURE CLASSES ABROAD*

Mustafa DAMAR

403-420

MERAK DUYGUSU İLE ETKİLİ YABANCI DİL ÖĞRETİMİ
CURIOSITY AND EFFECTIVE LANGUAGE TEACHING

Yasemin DARANCIK

421-437

ÖĞRENCİLERİN ÇEVRESEL FAKTÖRLERDEN ETKİLENME
DURUMLARINA DÖNÜK İFADELER İLE ÖĞRENCİLERİN TEFTİŞ
SİSTEMİNİ ALGILAMALARINA DÖNÜK İFADELER HAKKINDAKİ
ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAKIŞ AÇILARI
*THE VIEWPOINTS OF TEACHER CANDIDATES ON THE STATEMENTS
TOWARDS STUDENTS' EXPOSURE TO PERIPHERAL FACTORS AND
THEIR PERCEPTIONS OF INSPECTION SYSTEM*

İhsan Nuri DEMİREL

439-454

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ KAMU HİZMETİ
MOTİVASYONU ALGILARI VE SOSYAL ADALET İDEALLERİ
*PUBLIC SERVICE MOTIVATION PERCEPTIONS AND SOCIAL JUSTICE
IDEALS OF PRESERVICE SOCIAL STUDIES TEACHERS*

Hilmi DEMİRKAYA

Orhan ÜNAL

455-474

Turkish Studies

Volume 13/4, Winter 2018

TÜRK VE YABANCI MÜZİK KİTAPLARINDA YER ALAN BATI MÜZİK
TEORİSİNE AİT GEÇİCİ DEĞİŞTİRİCİ İŞARETLER TERMİNOLOJİSİ
ÜZERİNE BİR İNCELEME

*AN INVESTIGATION ON ACCIDENTALS TERMINOLOGY BELONG TO
WESTERN MUSIC THEORY IN TURKISH AND FOREIGN MUSIC BOOKS*

Zühal DİNÇ ALTUN

475-498

ÖĞRETMEN ADAYLARININ İSTASYON TEKNİĞİ VE İSTASYON TEKNİĞİ
KAPSAMINDA ÖĞRETMEN - ÖĞRENCİ KAVRAMLARINA İLİŞKİN
METAFORİK ALGILARI

*METAPHORICAL PERCEPTIONS OF PROSPECTIVE TEACHERS ON
STATION TECHNIQUE AND TEACHER - STUDENT CONCEPTS IN THE
SCOPE OF STATION TECHNIQUE*

Burcu DUMAN

499-518

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIFLARDA GÖREV YAPAN SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERSLERİNDE ÖĞRENCİLERİNDE
ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ KULLANMALARINI SAĞLAYAN
UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ: GİRESUN İLİ ÖRNEĞİ
*EVALUATION OF THE CLASS TEACHERS' APPLICATIONS THAT ENABLE
THEIR STUDENTS TO USE METACOGNITIVE READING STRATEGIES
DURING FOURTH GRADE TURKISH LESSONS: THE SAMPLE OF
GİRESUN PROVINCE*

Elif DURKAN

Fatmanur ÖZEN

519-550

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK
DÜZEYLERİ, YARATICILIK DÜZEYLERİ VE PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
*THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE
CLASSROOM TEACHER CANDIDATES' COGNITIVE LEVELS, CREATIVITY
LEVELS AND PROBLEM SOLVING SKILLS*

Ahmet Akif ERBAŞ

Gülşah BATDAL KARADUMAN

Güneş YAVUZ

551-568

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ FARKLI METİN TÜRLERİNE
YÖNELİK HAZIRLADIKLARI SORULARIN İNCELENMESİ
*INVESTIGATION OF PRE-SERVICE PRIMARY SCHOOL TEACHERS'
QUESTIONS RELATED TO DIFFERENT TEXT OF TYPES*

Tolga ERDOĞAN

Özge ERDOĞAN

569-582

ÜNİVERSİTELERDE KELİME GRUPLARININ ÖĞRETİMİ VE KELİME
GRUPLARININ ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR ÜZERİNE
BİR İNCELEME
*TEACHING VOCABULARY GROUPS AT UNIVERSITIES A REVIEW ON THE
PROBLEMS ENCOUNTERED IN TEACHING WORD GROUPS*

Serap GACŞİ İLHAN

583-598

PSİKODRAMANIN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KAYGI
DÜZEYLERİNE ETKİSİ
*EFFECTS OF PSYCHODRAMA ON UNIVERSITY STUDENT'S ANXIETY
LEVEL*

Anıl GÖRKEM

Lütfiye TÜCCAR

599-620

ÖN LİSANS DÜZEYİ ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK 'PROTEİNLER'
KONUSUNA İLİŞKİN GELİŞTİRİLEN SENARYONUN UYGULANMASI:
PROBLEME-DAYALI ÖĞRENME
*THE IMPLEMENTATION OF A DEVELOPED SCENARIO CONCERNING
'PROTEINS' TOPIC FOR THE ASSOCIATE'S DEGREE LEVEL STUDENTS:
PROBLEM-BASED LEARNING*

Tuğçe GÜNTER

621-648

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE, OKUL YÖNETİCİLERİNİN
FARKLILIKLARIN YÖNETİMİ VE ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ
*INVESTIGATION OF ADMINISTRATION AND CONFLICT RESOLUTION
SKILLS OF DIFFERENCES OF SCHOOL ADMINISTRATORS BY
TEACHER'S VISION*

İbrahim GÜL

Fatma TÜRKMEN

649-668

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN KIBRISLI RUMLARIN
KAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ
*ANALYZING ANXIETY LEVELS OF GREEK CYPRIOTS LEARNING
TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE*

Ahmet GÜNEYLİ
Düriye GÖKÇEBAĞ
669-683

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KONUŞMA KAYGILARI
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ AÇISINDAN AKRAN VE ÖĞRETMEN
GERİBİLDİRİMİ
*PEER AND TEACHER FEEDBACK IN TERMS OF EFFECT ON SPEAKING
ANXIETY OF TURKISH LANGUAGE STUDENT- TEACHERS*

Sevil HASIRCI
685-706

ÜSTÜN ZEKÂLİ ÇOCUKLARDA MATEMATİKSEL SOYUTLAMAYA
İLİŞKİN BİR ÖRNEK OLAY ÇALIŞMASI
*A CASE STUDY ON MATHEMATICAL ABSTRACTION OF GIFTED
STUDENTS*

Şükrü İLGÜN - Esra ALTINTAŞ
Zeynep HAN ŞİMŞEKLER - Rıdvan EZENTAŞ
707-727

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YILDIRMA ALGISINA İLİŞKİN NİTEL BİR
ÇALIŞMA
*A QUALITATIVE STUDY ON MOBBING PERCEPTION OF PRIMARY
SCHOOL TEACHERS*

Hatice KADIOĞLU ATEŞ
727-747

DEZAVANTAJLI ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLAR İÇİN
ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ DESTEK EĞİTİM PROGRAMI PROJESİ
KATILIMCI GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ
*EXAMINING THE VIEWS OF PARTICIPANTS' ABOUT AN ENRICHMENT
PROGRAM FOR DISADVANTAGED GIFTED AND TALENTED*

Ayşin KAPLAN SAYI
749-770

BİTİŞİK EĞİK YAZIYLA İLK OKUMA YAZMA ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN
BİTİŞİK EĞİK YAZIYA İLİŞKİN TUTUMLARI VE KULLANMA
DURUMLARI
*STUDENTS' WHO LEARN FIRST READ AND WRITE WITH CURSIVE
WRITING ATTITUDES TO CURSIVE WRITING AND USAGE CONDITIONS*
Arif KAPTAN
Hüseyin ANILAN
771-792

ÖĞRETMENLERİN EYLEM KİMLİKLEME BİÇİMLERİ İLE TÜKENMİŞLİK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
*THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER'S ACTION IDENTIFICATION
STYLES AND BURNOUT LEVELS*
Muhammed TURHAN
Songül KARABATAK
Dönüş ŞENGÜR
793-808

ÜNİVERSİTE TARİH BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN TARİH DERS
KİTAPLARI İÇERİSİNDEKİ KONULARA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ
*VIEWS OF THE UNIVERSITY HISTORY DEPARTMENT STUDENTS'
TOWARDS THE SUBJECTS IN THE HISTORY BOOK*
Beytullah KAYA
809-822

OKUMA EĞİTİMİNDE METİN YAPISI FARKINDALIĞI: BİLGİLENDİRİCİ
METİN ÖRNEĞİ
*THE AWARENESS OF TEXT STRUCTURE IN READING INSTRUCTION:
THE CASE OF INFORMATIVE TEXTS*
Çağrı KAYGISIZ
823-840

ANAOKULU ÇOCUKLARININ İLETİŞİM BECERİLERİ İLE SOSYAL
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
*THE RELATIONSHIP BETWEEN KINDERGARTEN CHILDREN'S SOCIAL
PROBLEM SOLVING SKILLS AND THEIR COMMUNICATION SKILLS*
Gökhan KAYILI
841-858

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMSEL SÜREÇ
BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
*EVALUATION OF SCIENCE PROCESS SKILLS OF PRE-SERVICE SCIENCE
TEACHERS*

Nevin KOZCU ÇAKIR
Mustafa SARIKAYA
859-884

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN PSİKOLOJİK ŞİDDETE
MARUZ KALMA DÜZEYLERİNİN MOTİVASYON DÜZEYLERİ ÜZERİNE
ETKİLERİNİN İNCELENMESİ
*INVESTIGATION ON THE EFFECTS OF MOTIVATION LEVELS OF
PSYCHOLOGICAL VIOLENCE EXPOSURE LEVELS ON PHYSICAL
EDUCATION AND SPORT TEACHERS*

Murat KUL
Mustafa YILDIZ
885-898

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MÜZİK OKURYAZARLIK
DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
*EXAMINATION OF CLASSROOM TEACHER CANDIDATES' MUSIC
LITERACY LEVELS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES*

Aylin MENTİŞ KÖKSOY
899-918

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ
ÇERÇEVESİNDE HUKUK OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN
BELİRLENMESİ
*DETERMINING THE LEGAL LITERACY LEVELS OF SECONDARY SCHOOL
STUDENTS IN THE FRAME OF SOCIAL STUDIES EDUCATION*

Sibel OĞUZ HAÇAT
Mehmet Ali ÇAKMAK
919-940

ANREGUNGEN FÜR DAS FACH „VERGLEICHENDE LANDESKUNDE“
IN DER DEUTSCHLEHRERAUSBILDUNG AN DER ULUDAĞ
UNIVERSITÄT
*ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ ALMAN DİLİ EĞİTİMİ BÖLÜMÜNDEKİ
„KARŞILAŞTIRMALI ÜLKEBİLGİSİ“ DERS UYGULAMA ÖNERİLERİ
SUGGESTIONS IN THE PRACTICE FOR “COMPARATIVE COUNTRY
KNOWLEDGE” IN THE FIELD OF GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN
GERMAN TEACHER TRAINING AT ULUDAĞ UNIVERSITY*

Arzu ORHAN
941-963

JAPON EĞİTİM SİSTEMİNE GENEL BİR BAKIŞ
AN OVERVIEW OF JAPANESE EDUCATION SYSTEM
H. Gülhan ORHAN KARSAK
965-997

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMALARINDA GÖZLEMLENEN
AKICILIK SORUNLARININ YAŞ VE CİNSİYET DEĞİŞKENLERİNE GÖRE
İNCELENMESİ
*AN INVESTIGATION OF FLUENCY PROBLEM ON MIDDLE SCHOOL
STUDENTS ACCORDING TO AGE AND GENDER VARIABLES*
Eylem Ezgi ÖZDEMİR
Gülmira KURUOĞLU
999-1013

GERÇEK YAŞAM TEMELLİ DEĞERLER EĞİTİMİ PROGRAMININ
İLKOKUL 1.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL YETERLİK VE OKULA
UYUM BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ
*AN ANALYSIS OF THE EFFECT OF THE REAL LIFE BASED VALUES
EDUCATION PROGRAM ON STUDENTS' SCHOOL ADJUSTMENT SKILLS
AND SOCIAL COMPETENCE OF THE FIRST-GRADE PRIMARY SCHOOL
STUDENTS*
Nermin TEMEL
Özkan SAPSAĞLAM
1015-1034

A QUANTITATIVE STUDY OF POST-READING STRATEGIES USED BY
TERTIARY LEVEL STUDENTS OF ENGLISH LANGUAGE
*ÜNİVERSİTE DÜZEYİNDEKİ İNGİLİZ DİLİ ÖĞRENCİLERİNİN
KULLANDIKLARI OKUMA SONRASI STRATEJİLERİ ÜZERİNE NİCEL BİR
ÇALIŞMA*
Tuba TAN
H. Sezgi SARAÇ
1035-1044

FORMASYON EĞİTİMİ ALAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEMOKRATİK
TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ
*EVALUATION OF DEMOCRATIC OWNERS WHO HAVE TEACHER
NOMINATED FORMATION EDUCATION*
Gülsün ŞAHAN
1045-1056

PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ ÖĞRENCİLERİNİN OKUL
YÖNETİCİLERİ İLE ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN ALGILARI: METAFOR
ÇALIŞMASI
*PERCEPTIONS OF PROSPECTIVE TEACHERS ATTENDING PEDAGOGICAL
FORMATION COURSES REGARDING THE SCHOOL ADMINISTRATORS
AND TEACHERS: A METAPHORICAL STUDY*

Ahmet ŞAHİN
Ali SABANCI
1057-1082

TÜRKİYE'DEKİ BİTİŞİK EĞİK YAZI UYGULAMALARININ BİLİMSEL
ARAŞTIRMA SONUÇLARINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ
*EVALUATING CURSIVE HANDWRITING APPLICATION SCIENTIFIC
RESEARCH RESULTS IN TURKEY*

Ayfer ŞAHİN
1083-1096

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KULLANDIKLARI GÜÇ KAYNAKLARI İLE
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL GÜVEN DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ
*THE RELATIONSHIP BETWEEN POWER SOURCES USED BY SCHOOL
PRINCIPALS AND ORGANISATIONAL TRUST OF PRIMARY AND
SECONDARY SCHOOL TEACHERS*

Melek ŞENER PARS
Cevat ELMA
1097-1112

IDENTIFYING EARLY CHILDHOOD TEACHER CANDIDATES' MUSIC
PERCEPTIONS
*OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MÜZİĞE İLİŞKİN ALGILARININ
BELİRLENMESİ*

Fatma Betül ŞENOL
Tuğçe AKYOL
Aslı YÜKSEL
1113-1136

DİNİ DOGMATİZM VE DİNDARLIK BAĞLAMINDA YAŞAM DOYUMU:
BİR KARMA YÖNTEMLİ YAKLAŞIM
*LIFE SATISFACTION WITH RELIGIOUS DOGMATISM AND RELIGION: A
COMPOSOTION APPROACH*

Nihat ŞİMŞEK
M.Emin KALGI
1137-1152

MATEMATİK ÖĞRETİMİ DERSİNİN SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ
MATEMATİĞE VE MATEMATİK ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUMLARINA
ETKİSİ

*THE EFFECT OF TEACHING MATHEMATICS COURSE ON PRE-SERVICE
PRIMARY TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS MATHEMATICS AND
TEACHING MATHEMATICS*

Mesut TABUK

Metin TABUK

1153-1168

HOŞGÖRÜ TUTUM ÖLÇEĞİ: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI
SCALE OF TOLERANCE ATTITUDE: A STUDY OF SCALE DEVELOPING

Halil TAŞ

1169-1192

8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRK KÜLTÜRÜNÜ
BENİMSEYEBİLMELERİ AÇISINDAN OKULLARIN VE EĞİTİM
SİSTEMİMİZİN İŞLEVSELLİĞİ
*THE EFFECTIVITY OF SCHOOLS AND EDUCATIONAL SYSTEM ON
BEHALF OF ADOPTING TURKISH CULTURE FOR 8TH GRADE STUDENTS*

Fahri TEMİZYÜREK

Bahadır GÜLDEN

1193-1210

MEDYADA YER ALAN HABERLERİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ
SURIYELİLERE YÖNELİK ALGILARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ
*INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF THE NEWS IN THE MEDIA ON
THE PERCEPTIONS OF PRESERVICE TEACHERS TOWARDS THE
SYRIANS*

Fatma TORUN

Çağrı DEMİRTAŞ

1211-1226

DİL ÖĞRENİMİNDE TÜRKÇE-FARŞÇA ORTAK DEYİMLERİN ÖNEMİ
ÜZERİNE BİR İNCELEME
*AN INVESTIGATION ON THE IMPORTANCE OF TURKISH- PERSIAN
COMMON IDIOMS IN LANGUAGE LEARNING*

Funda TÜRK BEN AYDIN

1227-1236

ETKİLEŞİMSSEL OKUMA MODELİNİ TEMEL ALAN TÜRKÇE
ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ
ÜZERİNE ETKİSİ

*EFFECT OF TURKISH TEACHING BASED ON INTERACTIVE READING
MODEL ON READING COMPREHENSION SKILLS OF STUDENTS*

Tuncay TÜRK BEN
Fahri TEMİZYÜREK
1237-1268

ZUR KONZEPTION EINES RAHMENLEHRPLANS FÜR DEN EINSATZ IN
DEN DAF- VORBEREITUNGSKLASSEN IN DER TÜRKEI
*ON PREPARING A GERMAN PREPARATORY FRAMEWORK PROGRAM
DRAFT AT UNIVERSITY LEVEL IN TURKEY*

Adalet UYAN
Ayten GENÇ
1269-1290

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN C1 DÜZEYİNDEKİ
ÖĞRENCİLERİN BAĞLAYICI BİLGİ DÜZEYLERİ
*THE STUDENTS' CONJUNCTION KNOWLEDGE LEVELS WHO LEARNING
TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE AT LEVEL C1*

Mehmet Celal VARİŞOĞLU
Ergün HAMZADAYI
1291-1304

FEN VE MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ FEN VE MATEMATİK
ENTEGRASYONUNA YÖNELİK ALGILARININ VE UYGULAMA
YETERLİKLERİNİN BELİRLENMESİ
*DETERMINATION OF PERCEPTIONS AND IMPLEMENTATION
COMPETENCES OF THE PROSPECTIVE TEACHERS FOR SCIENCE AND
MATHEMATICS INTEGRATION*

Hakan YAMAN - Mehmet BAHAR
Soner DURMUŞ - Mustafa YILMAZ
Yunus ÖZYURT - Naciye SOMUNCU DEMİR
1305-1340

1933 ÜNİVERSİTE REFORMUNDAN GÜNÜMÜZE TÜRKİYE'DE
ÜNİVERSİTELERİN TARİHSEL GELİŞİMİ
*HISTORICAL DEVELOPMENT OF THE UNIVERSITIES IN TURKEY FROM
THE 1933 UNIVERSITY REFORM TO PRESENT*

Taha YAZAR
Emel AVERBEK
1341-1360

ORTAOKUL ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK
DÜZEYLERİ

*ORGANIZATIONAL COMMITMENT LEVELS OF THE SECONDARY
SCHOOL TEACHERS AND ADMINISTRATORS*

Meryem YILMAZ DOĞAN

Necle ŞAHİN FIRAT

1361-1383

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN OKULA BAĞLANMA DÜZEYLERİNİN
YORDAYICISI OLARAK İYİ-OLUŞ DÜZEYLERİ

*WELL-BEING LEVELS AS A PREDICTOR OF UNIVERSITY STUDENTS'
LEVEL OF STUDENT ENGAGEMENT*

Serap YILMAZ ÖZELÇİ

Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL

1385-1396

ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM PROGRAMI KAVRAMINA İLİŞKİN
BİLİŞSEL YAPILARININ KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ İLE
BELİRLENMESİ

*DETERMINING PRESERVICE TEACHERS' COGNITIVE STRUCTURES ON
THE CONCEPT OF CURRICULUMS VIA THE WORD-ASSOCIATION TEST*

Sedat ALTINTAŞ

Güler GÖÇEN KABARAN

Hasret KABARAN

1397-1411

DETERMINATION OF FIFTH GRADE STUDENTS' PERCEPTIONS ON
DIGESTIVE ORGANS IN HUMAN BODY
*BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNSANDAKİ SİNDİRİM ORGANLARINA
İLİŞKİN ALGILAMALARININ BELİRLENMESİ "AĞRI İLİ ÖRNEĞİ"*

Süleyman AYDIN

Pınar URAL KELEŞ

1413-1421

DERLEME MAKALESİ / REVIEW ARTICLE

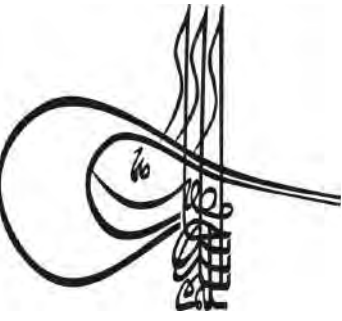
ADÖLESAN DÖNEMDE ÜREME SAĞLIĞI, CİNSELLİK VE CİNSEL
EĞİTİMİN ÖNEMİ

*THE IMPORTANCE OF REPRODUCTIVE HEALTH, SEXUALITY AND
SEXUAL EDUCATION IN ADOLESCENCE*

Vasfiye BAYRAM DEĞER

Elçin BALÇI

1423-1448



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Yrd. Doç. Dr. Tuğba UYGUN – Yrd. Doç. Dr. Ömer ŞAHİN

This article was checked by iThenticate.

EĞİTİM FAKÜLTESİ SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNİN ETKİLİLİĞİNİN CİNSİYETE GÖRE İNCELENMESİ

Kamil AKBAYIR*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Eğitim Fakültesi bazı bölümlerinde öğrenim gören son sınıftaki öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin cinsiyet açısından belirlenmesidir. Bu amaca yönelik olarak, 2016-2017 bahar dönemi sonunda Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfında okumakta olan, 40 ilköğretim matematik öğretmeni adayına, 8 sınıf öğretmeni adayına, 36 bilgisayar öğretmeni adayına, 15 İngilizce öğretmeni adayına ve 35 fen bilgisi öğretmeni aday olmak üzere toplam 134 öğretmen adayına, öğretmenlik uygulaması üzerine görüşlerini yansıtmak üzere 7 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının bu sorulara verdikleri yazılı cevaplar nitel araştırma tekniği olan içerik analiz ile çözümlenmiş, veriler yüzde ve frekans kullanılarak sayısallaştırılmıştır. Bulguların işaret ettiği en önemli sonuç, sorduğumuz 7 açık uçlu soruya karşılık aldığımız cevapların hem kız hem de erkek öğretmen aday açısından değerlendirdiğimizde olumlu verilen cevapların oranının daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşılık olumsuz verilen cevapların da olması, öğretmenlik uygulaması çalışmalarına biraz daha hassasiyetle yaklaşılmasına dikkat çekilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarına yönelttiğimiz yedi açık uçlu sorudan, kız öğretmen adayları %89.3 ile en çok evet dediği soru “Siz ders anlatırken sınıf öğretmeni sizi sınıfta takip etti mi?” sorusu olurken, erkek öğretmen adayları %79.7 ile “Uygulama esnasında kendinizi gerçekten sınıf öğretmeni gibi hissettiniz mi?” sorusu olmuştur. Yöneltilen 7 açık uçlu soruya verilen cevapların oranları cinsiyetlere göre karşılaştırıldığında 5 soruda erkek öğretmen adaylarının evet oranları daha yüksek iken 2 soruda kız öğretmen adaylarının evet oranının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik Uygulaması, Öğretmen Adayı, Staj Okulu.

*  Yrd. Doç. Dr. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği, El-mek: kamilakbayir@gmail.com

ACCORDING TO THE GRADUATE STUDENTS OF EDUCATION FACULTY THE INVESTIGATION OF EFFECTIVENESS OF TEACHING PRACTICE COURSE BY GENDER

ABSTRACT

The purpose of this research, In the last part of the Faculty of Education, the teacher candidates who are studying in some departments are to determine their views on teaching practice in terms of gender. As for this purpose, At the end of the spring semester of 2016-2017, he was studying in the last year of Yüzüncü Yıl University Faculty of Education, 40 primary school mathematics teachers, 8 class teacher candidates, 36 computer teacher candidates, 15 English teacher candidates and A total of 134 teacher candidates, including 35 science teachers, a semi-structured interview form consisting of 7 open-ended questions was directed to reflect his views on teaching practice. Written answers given by teacher candidates to these questions were solved by content analysis, which is a qualitative research technique, the data are digitized using the percentage and frequency. The most important result, pointed out by the findings, we found that the answers we received in response to the 7 open-ended questions were higher in favor of the answers given by both female and male teacher candidates. On the other hand, it is pointed out that there are negative answers and that teachers' practice studies are approached more sensitively. In addition, from the seven open-ended questions we have directed to prospective teachers, 89.3% of the female teacher candidates questioned the most yes: "Did you follow your class teacher in class while you were teaching?", with 79.7% of the male teacher candidates questioned "Did you really feel like you were a class teacher during practice?" When the ratios of the answers given to the 7 open ended questions were compared according to gender, In 5 questions, male teacher candidates had a higher proportion of yes, whereas in 2 questions, female teacher candidates had a higher proportion of yes.

STRUCTURED ABSTRACT

1. Introduction

Teacher application course, which is important in putting the theoretical knowledge learned in school into practice, practices and activities directed towards the teaching profession, where students have gained knowledge and experience in the profession before starting the referral, opinions and convictions. (Karaduz, Eser, Şahin and İlbay, 2009).

Teacher candidates are a process that involves day-to-day participation in school life in a much more detailed way, including activities that students do in their internship schools to acquire and develop their teaching skills and classroom teaching practices. Teaching practice is very important in the training of qualified teachers (Küçükahmet, 2002; Dilmaç and Dilmaç, 2008).

Surveys carried out abroad on teaching practice reveal positive contribution of teacher practices on teacher education and development in internship schools (Beck & Kosnik, 2002; Brooks, 2006; Burton, 1998; Glatte, Cooper, Evans and Woods, 1992, Pittiella and Morrison, 2009). Following this new structuring initiated in the education faculties in our country, a lot of research has been done to evaluate the lessons of School Experience and Teaching Practice (Baştürk, 2007; Boz & Boz, 2006; Bulut & Demircioğlu, 2000; Çetintaş & Sarıçam & Bakır, 2001; Güzel & Cerit, 2006; Güzel & Oral, 2006, Köroğlu, Başer & Güneş, 2000, Eraslan, 2009, Özkılıç, Bilgin and Kartal, 2008, Dilmaç, Dilmaç, 2008, Karadüz, Eser, Şahin and İlbay, 2009, Görgen, Çokçukkan and Korkut, 2012, Kökçü, 2015, Koç, 2015, Altıntaş and Görgen, 2014, Taşdere, 2014, Parker, 2008, Çiçek and İnce, 2005, Demir and Çamlı, 2011). However, there have also been various studies on teacher candidates' opinions and evaluations about teaching practice lesson (Bulut & Demircioğlu, 2000, Boz & Boz, 2006, Baştürk, 2007, Eraslan, 2009, Özkılıç, Bilgin and Kartal, 2008, Karadüz, Şahin and İlbay, 2009, Baştürk, 2009, Kökçü, 2015, Altıntaş and Görgen, 2014, Çiçek and İnce, 2005, Demir and Çamlı, 2011). Among them, Baştürk (2007) reveals the experiences of elementary school mathematics teachers and teacher candidates who are studying in elementary science teacher education programs, that the candidates' lesson hours in this course are very small and that the nature of the conversations between the tutor and teacher is very small for mathematics teaching. In the qualitative study of Boz and Boz (2006), the vast majority of the final grade teacher candidates who read in the department of mathematics and chemistry teaching in secondary education stated that their lectures were cut off by the guidance teachers and thus they did not feel like teachers of the class (Akt Eraslan, 2009).

2. Method

This research, under the faculty-school collaboration program, primary mathematics, science, class, english and computer teacher candidates' opinions and evaluations on the teaching practice course are qualitative studies which are tried to determine by considering gender difference. This study was conducted at the end of the spring semester of 2016-2017 in the last year of Yüzüncü Yıl University Faculty of Education, A total of 134 teacher candidates, 40 primary school mathematics teacher candidates, 8 class teacher candidates, 36 computer teacher candidates, 15 english teacher candidates and 35 science teachers candidates participated. These students were placed in order from the class list in order to complete the Teaching Practice course, with a maximum of 15 teacher candidates in each school for 10 different primary schools in the city center.

2.1. Data Collection Tools

At the end of spring semester, 134 teachers who participated in my work, Seven open-ended questions from Eraslan's (2009) study were asked in order to evaluate the positive or negative experiences that they have achieved in school for the Teaching Practice course. This question is stated in the most elaborate way that the answers they give in response are very important in terms of the development and reorganization of the faculty-school collaboration program and will not be graded in any way. Also, they were asked not to write their names on the papers to ensure that they could write their opinions freely.

2.2. Analysis of Data

Written answers given by teacher candidates to these questions were solved by content analysis, which is a qualitative research technique, the data are digitized using the percentage and frequency. The answers given by each candidate have also been evaluated in terms of gender, and this difference has also been put forward. In the light of the information given by the students, the frequency of repetition of these common opinions and their distribution according to their genders.

3. Findings

When we look at the findings from our study, the rates of both male and female teacher candidates who answered negatively to the open-ended questions we asked were very low. For example, 65.3% of female teacher candidates question whether you have the opportunity to practice, 69.5% of the male teacher candidates said yes they could find enough opportunities. 60% of the female teacher candidates and 71.2% of the male teacher candidates said yes they received satisfactory feedback on whether you have received satisfactory feedback on your application. Same way, 78.7% of the female teacher candidates question whether you can find the opportunity to get to know the school / classroom environment and students more closely, 78% of the male teacher candidates said they could find an opportunity to get to know it better. When you were teaching, 89.3% of the female teacher candidates questioned whether your class teacher followed you in the class, 72.9% of the male teacher candidates said that while we were teaching, our class teacher followed us in class. In the questionnaire, 69.3% of the female teacher candidates were asked if they could see the positive contributions of the courses taken during the eight semesters to the lessons taught in the practice school, 71.2% of the male teacher candidates could see the positive contribution of yes. Teacher candidates who were able to see positive contributions indicated that they had seen more of the lessons from the field courses. In this study, the seven open-ended questions that we directed to the candidate teachers were the question that the most of the female teacher candidates 89.3% answered yes to "Did you follow your class teacher in class?" with 79.7% of the male teacher candidates questioned "Did you really feel like you were a class teacher during practice?" When the ratios of the answers given to the seven open ended questions were compared according to the genders, it was seen that the male ratios of the male teacher candidates were higher in the five questions and the yes ratios of the female teacher candidates were higher in the two questions.

4. Conclusions and Recommendations

In order for the teaching practice course to be carried out in a healthy way, it is necessary for each candidate teacher, practice teacher and related instructor to work in a planned and coordinated manner in a continuous communication with the awareness of the role and responsibilities of each teacher (Beck & Kosnik, 2002; Burton, 1998, Eraslan, 2009). Because within this system each one completes and supervises each other, so this issue should be considered. The inadequacy of the students who fall into the teaching practice course is mentioned in this study and in the previous Erasalan (2009). This can be extended to include teaching lessons in the last two semesters of the

teacher training program in order to remove it or reduce it the most. In this way, prospective teachers can be provided with a minimum of 24 hours practice in the program. Depending on this change, the School Experience II course, which must be taken in the first semester, can be transferred to the program of the previous year (third class) (Eraslan, 2009).

Practitioners who will guide the teacher candidates should be trained, experienced and willing teachers (Brooks & Sikes, 1997, Eraslan, 2009). Otherwise, if the teacher chosen for teaching practice is inexperienced and reluctant, they will not be able to do the tasks due to these disadvantages and therefore they will have negative consequences.

Keywords: Teaching Practice, Teacher candidate, Internship School.

1. Giriş

Okulda öğrenilen teorik bilgilerin uygulamaya dökülmesinde önemli olan öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmenlik mesleğine yönelik uygulama ve etkinliklerin yer aldığı, öğrencilerin göreve başlamadan önce mesleğe ilişkin bilgi ve tecrübe kazandığı, görüş ve kanaatler oluşturduğu bir derstir. (Karadüz, Eser, Şahin ve İlbaş, 2009).

Öğretmen adaylarına, gün geçtikçe okul hayatına çok daha detaylı katılma olanağı sağlayan öğretmenlik uygulaması, adaylarının öğretmenlik yeteneklerini kazanması ve geliştirmesi için staj okullarında yaptığı etkinlikleri ve sınıf içi öğretim uygulamalarını kapsayan bir süreçtir. Kaliteli öğretmen yetiştirilmesinde öğretmenlik uygulaması dersi çok önemlidir (Küçükahmet, 2002; Dilmaç ve Dilmaç, 2008).

Yüksek Öğretim Kurulunun (YÖK), 1998-1999 öğretim yılında, eğitim fakültelerinde gerçekleştirdiği yeniden yapılanma programının en önemli parçalarından biri fakülte-okul işbirliği programıdır (YÖK, 1998a). Bu kapsamda Amerika ve İngiltere’de uygulanan öğretmen eğitim programları incelenerek, Türkiye’de eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının okullarda daha fazla pratik yapmaları sağlanmış ve bu süreçte yapılan çalışmalar düzenli ve sistematik bir biçimde gözlemlenerek değerlendirme yoluna gidilmiştir (YÖK, 1999). Bu süreçte yer alan Öğretmenlik Uygulaması öğretmen yetiştirme programlarının en önemli derslerinden biridir (YÖK, 1998a). Bu dersin amacı, “öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenim süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarını” sağlamaktır (Tebliğler Dergisi, 1998). Bu ders süresince öğretmen adayları gönderildikleri okullarda değişik sınıflarda öğretmenlik uygulamasına katılarak, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlilikleri geliştirme, kendi alanlarına ait okul eğitim programını, ders kitaplarını ve öğrenci değerlendirme tekniklerini tanıyıp yorumlama ve elde edinilen deneyimleri arkadaşları ve öğretim elemanlarıyla paylaşarak geliştirme imkanı elde ederler (YÖK, 1999). Bu dersin, “haftada bir tam gün ya da iki yarım gün (minimum 12 hafta) yapılması öğretmen adaylarının bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazanmasına ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir biçimde öğretmesi ve iki saat öğretmenlik uygulaması semineri, öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi ve paylaşılması” (YÖK, 1998b) şeklinde uygulanması kabul edilmiştir (Akt. Eraslan, 2009). Öğretmen adayının başarısı, uygulamadan sorumlu öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından ortaklaşa yapılır. Öğretmen adayının sınıf içinde yaptığı uygulama sırasında, uygulama öğretmeni ya da uygulama öğretim elemanı tarafından doldurulan ders gözlem formu, dersin bitiminde öğretmen adayına gösterilir, onun güçlü ve zayıf yönleri tartışılarak yapıcı

dönütler elde edilir. Öğretmen adayının, öğretmenlik uygulamasında gösterdiği gelişmeler ve eriştiği öğrenme düzeyi, doldurulan bu ders gözlem formları esas alınarak değerlendirilir (YÖK, 1998c).

Öğretmenlik uygulaması ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar staj okullarında yapılan öğretmenlik uygulamalarının öğretmen eğitimi ve gelişimi üzerinde olumlu katkısı ortaya koymaktadır (Beck & Kosnik, 2002; Brooks, 2006; Burton, 1998; Glatter, Castle, Cooper, Evans and Woods, 2005; Gilroy, 1992; Pitfielda and Morrison, 2009). Ülkemizde ise eğitim fakültelerinde başlatılan bu yeni yapılanmanın ardından Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin değerlendirilmesine yönelik bir çok araştırma yapılmıştır (Baştürk, 2007; Baştürk, 2009; Boz & Boz, 2006; Bulut & Demircioğlu, 2000; Çetintaş & Genç, 2005; Genç, Sarıçam & Bakır, 2001; Güzel & Cerit, 2006; Güzel & Oral, 2006; Koroğlu, Başer & Güneş, 2000; Eraslan, 2009; Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008; Dilmaç, Dilmaç, 2008; Karadüz, Eser, Şahin ve İlbay, 2009; Görgen, Çokçalışkan ve Korkut, 2012; Kökcü, 2015; Koç, 2015; Altıntaş ve Görgen, 2014; Taşdere, 2014; Parker, 2008; Çiçek ve İnce, 2005; Demir ve Çamlı, 2011). Fakat öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili görüş ve değerlendirmelerini konu alan çeşitli çalışmalar da yapılmıştır (Bulut & Demircioğlu, 2000; Boz & Boz, 2006; Baştürk, 2007; Eraslan, 2009; Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008; Karadüz, Eser, Şahin ve İlbay, 2009; Baştürk, 2009; Kökcü, 2015; Altıntaş ve Görgen, 2014; Çiçek ve İnce, 2005; Demir ve Çamlı, 2011). Bunların arasında, Baştürk (2007) ortaöğretim matematik öğretmenliği ve ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının tecrübelerini ortaya koyarken, adayların bu ders çerçevesinde anlattıkları ders saatinin çok az olduğunu ve rehber öğretmenle arasında geçen konuşmaların niteliğinin matematik öğretimi adına oldukça az olduğunu ifade etmiştir. Boz ve Boz'un (2006) nitel çalışmasında ortaöğretim matematik ve kimya öğretmenliği bölümünde okuyan son sınıf öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu ders anlatımlarının rehber öğretmenleri tarafından kesildiğini ve bu yüzden kendilerini sınıfın öğretmeni gibi hissetmediklerini belirtmişlerdir (Akt. Eraslan, 2009).

Flowers'a göre öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarına birçok yönden katkısı vardır. Flowers bu katkıları üç alanda toplamıştır (Akt: Alkan, 1987).

1. Kuramı uygulama imkanı sağlama,

2. Çalışmalarını yöneltmek için öğrenciye olan ihtiyaçlarını ve eksikliklerini görmesi konusunda yardım etme,

3. Gerçek öğretme-öğrenme durumunu yönetirken öğrenci ile çalışma olanağı sağlamak ve etkin biçimde fonksiyonel olma kabiliyeti geliştirmesidir.

Flowers'ın belirttiği başlıklardan da anlaşılacağı gibi öğretmenlik uygulaması ile öğretmen adayları, öğrenciyken başkalarına bir şeyler öğretme sorumluluğunu üstlendikleri öğretmenliğe geçiş sağlayacak tecrübeler kazanırlar. Bu nedenle, alana dayalı tecrübeler, her zaman için öğretmen yetiştiren programların vazgeçilmez bir parçası olmuştur (Conderman, Morin ve Stephens, 2005; Henry, 1989; Akt. Özen ve Arkadaşları, 2009).

Dursun ve Kuzu (2008), yaptıkları nitel bir araştırmada Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitim Bölümünde okuyan 10 öğretmen adayıyla görüşmeler yapmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini saptamıştır. Buna göre öğretmen adayları danışmanlık, iletişim, değerlendirme ve program boyutuna yönelik problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir, bu problemlere yönelik bazı çözüm önerileri ortaya koymuştur (Akt: Taşdere, 2014).

Eraslan (2009), yaptığı çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşlerine başvurmuştur. 47 ilköğretim matematik öğretmen

adayına öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili tecrübelerini aktarmaları için sorulan açık uçlu sorular nitel analize tabii tutulmuştur. Çalışma sonuçlarına göre öğretmen adayları uygulama için yeterli imkan bulamadıklarını ve yapılan uygulamalarla ilgili yeterli dönüt alamadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte kendilerini gerçekten sınıfın öğretmeni gibi hissettiklerini ve okul/sınıf ortamını ve öğrencileri daha yakından tanıma fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir.

Karadüz ve diğ., (2009), yaptıkları araştırmada Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmada öğretmenlik uygulaması öncesi ve sonrası anket uygulamış ve bu dersin etkililiğini farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının konu alanı, alan eğitimi, sınıf yönetimi ve iletişim gibi bazı becerilerde uygulama sonrasında da bazı problemler yaşadıkları saptanmıştır (Akt: Taşdere, 2014).

Demir ve Çamlı (2011), Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama okullarında karşılaştıkları problemler hakkındaki düşüncelerini ortaya koymuşlardır. Elde edilen sonuçlara göre, Sınıf Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının staj okulundaki idareci, öğrenci ve uygulama öğretmeninden olumsuz yaklaşımlarla karşılaştığı öğrenilmiştir (Akt: Taşdere, 2014).

King (2006) nitelikli öğretmenlik uygulamasının fakülte-okul işbirliğini kuvvetlendireceğini, öğrenciler arasındaki işbirliğini arttıracığını, etkin öğrenmeyi geliştireceğini, geribildirim sağlayacağını, zamanında iş yapma becerisi kazandıracağını, beklentileri yükselteceğini ve öğrencilerin farklı öğrenme yollarını görmelerini sağlayacağını ifade etmiştir (Akt: Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008). Bunun yanı sıra, Clift ve Warner (1986) öğretmen yetiştirme programlarında yer alan uygulamaların sağladıkları faydaları şöyle sıralamaktadır (Akt: Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008):

1. Eğitim konularının yansımaları için zaman ve kaynak sağlar.
2. Öğrenme ve öğretme sürecine çoklu bakış açısı sağlar.
3. Okulun yapısı ve amaçlarının anlaşılması için zemin oluşturur.
4. Öğrenme ve öğretme ile ilgili araştırmalar yapılmasını sağlar.

Öğretmenlik uygulaması ile ilgili olarak ülkemizde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, bunların bir kısmında öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı arasındaki işbirliğine dikkat çekilirken diğer bir kısmında ise dersin öğretmen adayına kazandırdıkları üzerine vurgu yapıldığı görülmüştür. Örneğin; Kiraz (2002)'ın yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında derslerinin planlanması, sınıf yönetimi, öğretim modeli ve materyal seçimi konularında uygulama öğretmenlerinden yeterince rehberlik alamadıklarını ifade edilmiştir.

Özbek ve Aytekin (2003) tarafından yapılan ve benzer bulgulara ulaşıldığı bir başka araştırmada, öğretmen adaylarının staj okulu öğretmenleri ile daha etkili iletişim kurmayı arzu ettikleri, daha çok yardım talep ettikleri ve dersleri beraber yürütmek gibi beklentilerinin olduğu ifade edilmiştir.

Azar (2003)'ın yaptığı çalışmanın bulguları, tarafların (fakülte öğretim elemanı, uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları) tümünün okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin yarar sağladığına katılmakta olduklarını belirtmektedir. Fakat bu derslerin daha iyi yapılması için tarafların daha fazla eşgüdümlü çalışmalarının zorunlu olduğu ve bunun için bu konularla ilgili bir hizmet içi eğitim ya da seminer tertip edilmesinin faydalı olacağı elde edilen bulgular arasındadır.

Gökçe ve Demirhan (2005)'ın yaptıkları çalışmanın bulgularına göre; öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı arasındaki işbirliğinin yeterli düzeyde olmadığı, uygulama öğretmenlerinin ders materyalleri geliştirilmesi sürecinde yeterince destek olmadıkları ve uygulama öğretmenleri ile öğretmen adaylarının görüşleri arasında uygulama öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Uygulama öğretmenlerinin üstelendikleri görev ve sorumluluklar açısından kendilerini daha olumlu değerlendirdikleri gözlenmiştir

Dallmer (2004) de, öğretmen eğitiminde yer alan uygulamaların başarılı olmasının, taraflar arasında öngörüldüğü gibi gerçek bir işbirliği sağlanmasına bağlı olduğunu ifade etmiştir. Ona göre, uygulama öğretmenleri, öğretim elemanları ve öğrenciler arasında paylaşılan tecrübeler ve yapılan eleştiriler değişimi destekleyecektir.

Karamustafaoğlu ve Akdeniz (2002) ise öğretmen adaylarının hizmet öncesi programda kazanması gereken davranışları uygulama okullarında ne kadar yansıtılabildiklerini araştırmışlardır. Bu amaçla fizik öğretmenliği programındaki öğretmenlik uygulaması dersini alan sekiz öğretmen adayı ve üç uygulama öğretmeni gözlemlenmiş ve yarı-yapılandırılmış mülakat ile görüş ve değerlendirmeleri tespit edilmiştir. Verilere göre öğretmen adaylarının model benzetme, laboratuvarıdan yararlanma, basit araç gereç geliştirme, bir öğretim dokümanı seçip değerlendirme gibi davranışları uygulama sürecine yansıtılma imkanı elde edemedikleri görülmüştür.

Şişman ve Acat (2003) tarafından yapılan bir başka çalışmada “öğretmenlik uygulaması” çalışmaları öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili algılarını anlamlı ölçüde farklılaştırdığı sonucuna varılmıştır.

2. Yöntem

Bu araştırma, fakülte-okul işbirliği programı kapsamında, ilköğretim matematik, fen bilgisi, sınıf, ingilizce ve bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi üzerine görüş ve değerlendirmeleri cinsiyet farkı da dikkate alınarak tespit etmeye çalışılmış nitel bir çalışmadır.

Bu çalışma, 2016-2017 bahar dönemi sonunda Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfında okumakta olan, 40 ilköğretim matematik öğretmeni adayı, 8 sınıf öğretmeni adayı, 36 bilgisayar öğretmeni adayı, 15 ingilizce öğretmeni adayı ve 35 fen bilgisi öğretmeni olmak üzere toplam 134 öğretmen adayı katılmıştır. Bu öğrenciler Öğretmenlik Uygulaması dersini tamamlamak üzere şehrin merkezinde bulunan 10 farklı ilköğretim okuluna her bir okulda en fazla 15 öğretmen adayı olacak şekilde sınıf listesinden sırasıyla yerleştirilmişlerdir.

Tablo1. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetlere göre dağılımı

	KIZ		ERKEK		TOP.	
	f	%	f	%	f	%
İlköğretim Mat. Öğretmenliği	22	55	18	45	40	100
Fen Bilgisi Öğretmenliği	23	65.7	12	34.3	35	100
Sınıf Öğretmenliği	7	87.5	1	12.5	8	100
Bilgisayar Öğretmenliği	15	41.6	21	58.4	36	100
İngilizce Öğretmenliği	8	53.3	7	46.7	15	100
Genel Toplam	75	56	59	44	134	100

Tablo1'den görüldüğü gibi araştırmamıza katılan 134 öğretmen adayından 75'i kız öğrenciden 59'u erkek öğrenciden meydana gelmektedir. Bu da gösteriyor ki, önceki

çalışmaların (Akbayır, 2002) aksine son yıllarda daha fazla sayıda kızların öğretmenlik mesleğini tercih ettikleri tablo1'den görülmektedir.

2.1. Veri Toplama Araçları

Bahar yarıyılıının sonunda, çalışmamıza katılan 134 öğretmen adayına, Öğretmenlik Uygulaması dersi için gittikleri okullarda elde ettikleri olumlu veya olumsuz deneyimlerini değerlendirmek amacıyla Eraslan (2009)'un çalışmasından elde edilen yedi açık uçlu soru sorulmuştur. Her bir soruyu en ayrıntılı biçimde yanıtlamaları istenirken, verdikleri yanıtların fakülte-okul işbirliği programının geliştirilmesi ve yeniden düzenlenmesi açısından çok önemli olduğu ve herhangi bir şekilde notla değerlendirilmeyeceği belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarından görüşlerini serbestçe yazmalarını sağlamak amacıyla kağıtlara isimlerini yazmamaları istenmiştir.

2.2. Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının bu sorulara verdikleri yazılı cevaplar nitel araştırma tekniği olan içerik analiz ile çözümlenmiş, veriler yüzde ve frekans kullanılarak sayısallaştırılmıştır. Her bir adayın verdiği cevaplar cinsiyet açısından da değerlendirilip, bu farkın da ortaya konulması yoluna gidilmiştir. Öğrencilerin vermiş olduğu bilgiler ışığında ortak görüşler tespit edilmiş, belirlenen bu ortak görüşlerin tekrarlanma sıklığı ve cinsiyetlere göre dağılımı göz önüne alınarak tablo haline getirilmiştir.

3. Bulgular

Tablo2. Uygulama için yeterli fırsat bulabildiniz mi? Sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlere göre dağılımı

	EVET		HAYIR	
	f	%	f	%
KIZ	49	65.3	26	34.7
ERKEK	41	69.5	18	30.5

Tablo2 incelendiğinde, çalışmamıza katılan kız öğretmen adaylarının %34.7'si erkek öğretmen adaylarının %30.5'i uygulama yapabilmek için yeterli fırsat bulamadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo3. Tablo2'de hayır diyenlerin cinsiyetlere göre nedenleri

		f
KIZLAR	Stajyer sayısının fazla olması, yeterince sıranın gelmemesi	6
	Haftada bir defa uygulama dersinin olması	8
	Öğretmenin konuları yetiştirememe endişesi	5
	Teog öğrencileri olduğu için, öğretmenin stajyerlere teslim etmek istememesi	2
	Yöneticilerin ve öğretmenlerin, öğretmenlik uygulaması dersini ciddiye almaması	2
	Derslerin etkileşimli tahtada yapılıyor olması	1
	Öğretmenlerin dersleri genelde teorik işlemleri	2
ERKEKLER	Stajyerleri kimse ciddiye almıyordu	2
	Laboratuvar yetersizdi	1
	Staj günü ders saatinin az olması	5
	Öğretmenin konuları kendisinin anlatma isteği	1
	Öğretmenin ders anlatmamıza izin vermemesi	1
	Öğretmenin konuları yetiştirememe endişesi	1
	Teog öğrencileri olduğu için, öğretmenin stajyerlere teslim etmek istememesi	3
	Çoğunlukla boş derslere göndermeleri	2
	Öğrenci sayısının fazla olması	2
	Öğretmen konuları tamamen bitirdikten sonra stajyerlere fırsat vermesi	1

Tablo3 incelendiğinde, hayır diyen kız öğretmen adaylarının 8 tanesi haftada sadece bir gün uygulama yaptık, buda bize yetmedi derken 6 tanesi stajyer sayısının fazla olmasından dolayı kendilerine yeterince sıra gelmediğini, 5 tanesi ise sınıf öğretmenin konuları yetiştirememesi endişesinden dolayı kendilerine yeteri kadar uygulama fırsatı verilmediğini ifade etmişlerdir. Diğerler adaylar da çeşitli sayıda farklı gerekçeler ifade etmişlerdir.

Hayır diyen erkek öğretmen adaylarının 5 tanesi staj günü ders saatinin az olmasından dolayı yeteri kadar uygulama yapamadıklarını, 3 tanesi ise öğrencilerinin teog sınavına hazırlandığını, bu yüzden öğretmenin sınıfı kendilerine teslim etmek istemediğini ifade etmişlerdir. Diğerler adaylar da çeşitli sayıda farklı gerekçeler ifade etmişlerdir.

Tablo4. Yaptığınız uygulamalarla ilgili tatminkar dönütler aldınız mı? Sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlere göre dağılımı

	EVET		HAYIR	
	f	%	f	%
KIZ	45	60	30	40
ERKEK	42	71.2	17	28.8

Tablo4 incelendiğinde, çalışmamıza katılan kız öğretmen adaylarının %40'ı erkek öğretmen adaylarının %28.8'i yaptıkları uygulamalarda tatminkar dönüt alamadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo5. Tablo 4'te hayır diyenlerin cinsiyetlere göre nedenleri

		f
KIZLAR	Yeterince ders anlatma fırsatı bulamamaktan	6
	Öğretmenlerimiz sorularımıza açıklayıcı cevaplar vermediler	2
	Uygulama yaparken, staj öğretmenimiz sınıfta bulunmadı	7
	Staj öğretmenlerinin stajyerlere yardımcı olmak gibi bir kaygıları yoktu	3
	Bazı öğretmenler kendi bildiklerini dayattıkları için	1
	Öğrenci sayısının fazla olması	2
	Bazı sorularımızı, araştırmamız istendiği için cevaplandırmadılar	2
	Kendi eksikliklerimizden	2
	Çok mükemmel olmamızı istediler, olamayınca eleştirdiler	3
	Öğretmenimiz dönüt verme konusunda yetersizdi	2
	Öğrenci sayısının fazla olması	3
ERKEKLER	Kendi eksikliklerimizden	1
	Yeterince ders anlatma fırsatı bulamamaktan	4
	Uygulama yaparken, staj öğretmenimiz sınıfta bulunmadı	5
	Genellikle boş derslere gönderildiğim için beni değerlendirecek öğretmen yoktu	2
	Öğretmenler bizleri ciddiye almıyorlardı	1
	Staj öğretmenlerimiz, her davranışımızı beğendiklerini söylediler, herhangi bir eleştiri yapmadılar, bizlerde yanlış ile doğruyu ayırt edemedik	1

Tablo5 incelendiğinde, hayır diyen kız öğretmen adaylarının 6 tanesi yeterince ders anlatma fırsatı bulamadığından, 7 tanesi uygulama yaparken, staj öğretmenin sınıfta bulunmadığından dolayı tatminkar dönütler alamadıklarını ifade etmişlerdir. Diğerler adaylar da çeşitli sayıda farklı gerekçeler ifade etmişlerdir.

Hayır diyen erkek öğretmen adaylarının 5 tanesi uygulama yaparken, staj öğretmenin sınıfta bulunmadığından dolayı, 4 tanesi ise yeterince ders anlatma fırsatı bulamadığından dolayı tatminkar dönütler alamadıklarını ifade etmişlerdir. Diğerler adaylar da çeşitli sayıda farklı

gerekçeler ifade etmişlerdir. Tablo5'te en çok dikkat çeken husus hem kız hem de erkek öğretmen adaylarının daha çok yakındıkları durumun, uygulama yaparken staj öğretmenin sınıfta bulunmaması şeklindedir.

Tablo6. Fakültenizde sekiz dönem boyunca aldığınız derslerin uygulama okulunda öğretilen derslere pozitif katkısını görebildiniz mi? Sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlere göre dağılımı

	EVET		HAYIR	
	f	%	f	%
KIZ	52	69.3	23	30.7
ERKEK	42	71.2	17	28.8

Tablo6 incelendiğinde, çalışmamıza katılan kız öğretmen adaylarının %30.7'si erkek öğretmen adaylarının %28.8'i fakültede aldıkları derslerin uygulama okulunda öğretilen derslere pozitif katkısının olmadığını ifade etmişlerdir.

Tablo7. Tablo 6'da evet diyenlerin pozitif katkısını gördüğü dersler

		f
KIZLAR	Programlama Dilleri	2
	Etkili İletişim	2
	Özel Öğretim Yöntemleri I ve II	15
	Sınıf Yönetimi	6
	Eğitim Dersleri	12
	Program İnceleme	5
	Genel Matematik	1
	Temel Matematik I ve II	1
	Fizik, Biyoloji ve Kimya	1
	Çevre Bilimi, Zooloji, Fizyoloji	1
	Öğretim İlke ve Yöntemler	2
	Çocuklarda Yabancı Dil	2
	Methodology	2
ERKEKLER	Programlama Dilleri	2
	Sınıf Yönetimi	3
	Eğitim Dersleri	11
	Materyal Tasarımı	6
	Bilgisayar Ağları, Etkili İletişim	1
	Özel Öğretim Yöntemleri I ve II	12
	Grafik ve Animasyon	1
	Program İnceleme	2
	Öğretim İlke ve Yöntemler, Topluma hizmet Uygulamaları, Eğitimde Bilişim Teknolojileri	1
	Fizik, Biyoloji ve Kimya	3

Tablo7 incelendiğinde, evet diyen kız öğretmen adaylarının, en çok katkısı olan dersin 15 kişinin beyanıyla özel öğretim yöntemleri I ve II dersi olurken 12 kişinin beyanıyla eğitim dersleri ve 6 kişinin beyanıyla sınıf yönetimi dersinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu dersler incelendiğinde hepsinin pedagojik-formasyon dersleri olduğu görülmektedir. Diğer adaylar da çeşitli sayıda farklı dersler ifade etmişlerdir.

Evet diyen erkek öğretmen adaylarının, en çok katkısı olan dersin 12 kişinin beyanıyla özel öğretim yöntemleri I ve II dersi olurken 11 kişinin beyanıyla eğitim dersleri ve 6 kişinin

beyanıyla materyal tasarımı dersinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu dersler incelendiğinde hepsinin pedagojik-formasyon dersleri olduğu görülmektedir. Diğer adaylar da çeşitli sayıda farklı gerekçeler ifade etmişlerdir. Tablo7’de en çok dikkat çeken husus hem kız hem de erkek öğretmen adaylarının, bölüm derslerinden ziyade pedagojik-formasyon derslerinden daha çok istifade etmiş olmalarıdır.

Hayır diyen öğretmen adaylarının gerekçeleri de, genelde sekiz dönem fakültede gördüklerimle ortaokulda öğretilen dersler çok farklı derken, bazı öğretmen adayları da fakültede uygulama (ders anlatma) fırsatı verilmediği için pek faydasını göremediğini belirtmektedirler.

Tablo8. Uygulama esnasında kendinizi gerçekten sınıf öğretmeni gibi hissettiniz mi? Sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlere göre dağılımı

	EVET		HAYIR	
	f	%	f	%
KIZ	50	66.7	25	33.3
ERKEK	47	79.7	12	20.3

Tablo8 incelendiğinde, çalışmamıza katılan kız öğretmen adaylarının %33.3’ü erkek öğretmen adaylarının %20.3’ü uygulama esnasında kendilerini gerçekten sınıf öğretmeni gibi hissetmediklerini ifade etmişlerdir.

Tablo9. Tablo 8’de hayır diyenlerin cinsiyetlere nedenleri

		f
KIZLAR	Öğrencilerin ve danışman hocamın olumsuz tavrı	2
	Çok iyi sınıf yönetimi dersi almadığımızdan	2
	Öğrenciler stajyer olduğumuzu bildiklerinden bizleri ciddiye almıyorlardı	6
	Öğrencilerle tam anlamıyla iletişim kuramadık	2
	Öğretmenler bizi pek öğretmen yerine koymuyorlardı	3
	Sınıfa tam anlamıyla hakim olamadık	2
	Sınıfta diğer stajyer sınıf arkadaşlarım da olduğu için gerekli konsantrasyonu sağlayamadım	1
	Uygulama öğretmeni fırsat vermedi	2
	Kendimi bu mesleğe ait hissetmiyorum	1
	Aşırı heyecanlanmadan dolayı sınıfa odaklanamadım	1
	Daha çok kendimi öğrenci gibi hissettim, çünkü uygulama esnasında beni izleyen hocam vardı	3
ERKEKLER	Daha çok kendimi öğrenci gibi hissettim, çünkü uygulama esnasında beni izleyen hocam vardı	2
	Öğrenciler stajyer olduğumuzu bildiklerinden bizleri ciddiye almıyorlardı	6
	Tecrübesiz olduğumdan dolayı	1
	Öğretmenler ve danışman hocamın eşliğinde ders anlatmak bizleri ister istemez kısıtlıyordu	3

Tablo9 incelendiğinde, hayır diyen kız öğretmen adaylarının 6 tanesi, öğrenciler stajyer olduklarını bildiklerinden dolayı kendilerini ciddiye almadıklarından, 3 tanesi, öğretmenler kendilerini pek öğretmen yerine koymadıklarından, yine 3 tanesi de, daha çok kendimi öğrenci gibi hissettim, çünkü uygulama esnasında beni izleyen hocam vardı diyerek kendilerini sınıf öğretmeni gibi hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Diğerler adaylar da çeşitli sayıda farklı gerekçeler ifade etmişlerdir.

Hayır diyen erkek öğretmen adaylarının 6 tanesi, öğrencilerin stajyer olduğumuzu bildiklerinden dolayı kendilerini ciddiye almadıklarından, 3 tanesi de, öğretmenler ve danışman

hocamın eşliğinde ders anlatmak kendilerini ister istemez kısıtladığından dolayı kendilerini sınıf öğretmeni gibi hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Diğerler adaylar da çeşitli sayıda farklı gerekçeler ifade etmişlerdir.

Hem kız hem de erkeklerden evet diyenlerin büyük bir çoğunluğu, öğrencilerin kendilerine gerçek öğretmenleriymiş gibi davranmaları, sınıfın kontrolünün kendilerinde olması ve öğretmenlerin stajyerleri sınıfa öğretmenleri olarak tanıtması, uygulamada kendilerinin gerçekten sınıf öğretmeni gibi hissetmelerine neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo10. Okul/sınıf ortamını ve öğrencileri daha yakından tanıyabildiniz mi? Sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlere göre dağılımı

	EVET		HAYIR	
	f	%	f	%
KIZ	59	78.7	16	21.3
ERKEK	46	78	13	22

Tablo10 incelendiğinde, çalışmamıza katılan kız öğretmen adaylarının %21.3'ü erkek öğretmen adaylarının %22'si uygulama esnasında okul/sınıf ortamını ve öğrencileri daha yakından tanıyamadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo11. Tablo 10'da hayır diyenlerin cinsiyetlere nedenleri

		f
KIZLAR	Öğrenciler çok umursamaz olduğu için	1
	Uygulamaya girdiğimiz sınıflar her hafta değiştiği için	2
	Haftada 1 gün staja gittiğimiz için (yeterli olmadı)	6
	Yabancı uyruklu olduğum için	1
	Öğretmenler daha çok odalarında oldukları için	1
	Öğretmenler ve okul yönetimi bu konuda yardımcı olmadıkları için	2
	Ders anlatma fırsatı bulamadığım için	2
	İhtiyaç hissetmedim	1
ERKEKLER	Haftada 1 gün staja gittiğimiz için (yeterli olmadı)	7
	Öğretmenler ve okul yönetimi bu konuda yardımcı olmadıkları için	3
	Farklı sınıflarda uygulama yapma fırsatı bulamadığım için	1
	Sınıflar çok kalabalık olduğu için	2

Tablo11 incelendiğinde, hayır diyen kız öğretmen adaylarının 6 tanesi ile erkek öğretmen adaylarının 7 tanesi okul/sınıf ortamını ve öğrencileri daha yakından tanıyamamalarının sebebi olarak staja haftada 1 gün gidebildiklerinin dolayısıyla bunun da yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Bu da, haftada bir gün yapılan stajın yeterli olmadığını göstermiştir. Diğerler adaylar da çeşitli sayıda farklı gerekçeler ifade etmişlerdir.

Tablo12. Farklı sınıfları gözlemleme fırsatı bulabildiniz mi? Sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlere göre dağılımı

	EVET		HAYIR	
	f	%	f	%
KIZ	51	68	24	32
ERKEK	41	69.5	18	30.5

Tablo12 incelendiğinde, çalışmamıza katılan kız öğretmen adaylarının %32'si, erkek öğretmen adaylarının %30.5'i uygulama esnasında farklı sınıfları gözlemleme fırsatı bulamadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo13. Tablo 12'de hayır diyenlerin cinsiyetlere nedenleri

		f
KIZLAR	Aynı gün içinde fakültede de dersimiz olduğundan okulda fazla kalamadık	3
	Sürekli belli sınıflarda uygulama yapmamıza izin verildi	4
	Haftada 1 gün staja gidiyordum ve staj öğretmenimle aynı sınıflara giriyordum	5
	Staj öğretmenin bir sınıfın bütün şubelerine giriyordu, ben de staj öğretmenimle aynı sınıflara girebildim	9
	İdare tarafından sadece bir sınıfta uygulama yapmam istendi	3
ERKEKLER	İdare tarafından sadece bir sınıfta uygulama yapmam istendi	8
	Staj öğretmenin bir sınıfın bütün şubelerine giriyordu, ben de staj öğretmenimle aynı sınıflara girebildim	4
	Haftada 1 gün staja gidiyordum ve staj öğretmenimle aynı sınıflara giriyordum	4
	Aynı gün içinde fakültede de dersimiz olduğundan okulda fazla kalamadık	2

Tablo13 incelendiğinde, hayır diyen kız öğretmen adaylarının 9 tanesi, staj öğretmenin bir sınıfın bütün şubelerine giriyordu, ben de staj öğretmenimle aynı sınıflara girebildim derken, 5 tanesi haftada 1 gün staja gidiyordum ve staj öğretmenimle aynı sınıflara gitmemizden dolayı farklı sınıfları gözlemleme fırsatı bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Diğerler adaylar da çeşitli sayıda farklı gerekçeler ifade etmişlerdir.

Hayır diyen erkek öğretmen adaylarının 8 tanesi, idare tarafından sadece bir sınıfta uygulama yapmam istendi derken 4'er kişide staj öğretmenin bir sınıfın bütün şubelerine giriyordu, ben de staj öğretmenimle aynı sınıflara girebildim ve haftada 1 gün staja gidiyordum. Staj öğretmenimle aynı sınıflara gitmemizden dolayı farklı sınıfları gözlemleme fırsatı bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Diğerler adaylar da çeşitli sayıda farklı gerekçeler ifade etmişlerdir.

Yeterli fırsat bulduk diyen öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu, boş derslere kendilerinin gönderilmesinden dolayı farklı sınıflarda uygulama yapma fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir. Bir kısmı da uygulama öğretmenlerinin ders programından dolayı farklı sınıflara derse girdiğinden, dolayısıyla kendilerinin de uygulama öğretmeniyle birlikte farklı sınıflarda uygulama yapma fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo14. Siz ders anlatırken sınıf öğretmeni sizi sınıfta takip etti mi? Sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlere göre dağılımı

	EVET		HAYIR	
	f	%	f	%
KIZ	67	89.3	8	10.7
ERKEK	43	72.9	16	27.1

Tablo14 incelendiğinde, çalışmamıza katılan kız öğretmen adaylarının %10.7'si, erkek öğretmen adaylarının %27.1'i uygulama esnasında kendileri ders anlatırken sınıf öğretmeni kendilerini sınıfta takip etmediğini ifade etmişlerdir.

Tablo15. Tablo 14’de hayır diyenlerin cinsiyetlere nedenleri

		f
KIZLAR	Sınıf öğretmeni dersten çıkmayı teklif etti bende kabul ettim	1
	Biz dersteysen, öğretmen günlük işlerini takip ediyordu	4
	Bana güveniyordu	1
	Sınıf ortamında daha rahat edebilmemiz için	2
ERKEKLER	Sınıf ortamında daha rahat edebilmemiz için	5
	Biz dersteysen, öğretmen günlük işlerini takip ediyordu	8
	Bana güveniyordu	1
	Yoğunluğundan dolayı	2

Tablo15 incelendiğinde, hayır diyen kız öğretmen adaylarının 4 tanesi ile erkek öğretmen adaylarının 8 tanesi, biz dersteysen, öğretmen günlük işlerini takip ediyordu, yine erkek öğretmen adaylarının 5 tanesi kız öğretmen adaylarının 2 tanesi, sınıf ortamında daha rahat edebilmemiz için biz ders anlatırken öğretmen dersi terk edip kendilerini sınıfta takip etmediklerini ifade etmişlerdir. Diğerler adaylar da çeşitli sayıda farklı gerekçeler ifade etmişlerdir.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, ilköğretim matematik öğretmeni, fen bilgisi öğretmeni, ingilizce öğretmeni, bilgisayar öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının okullarda öğretmenlik uygulaması sırasında elde ettikleri deneyim ve değerlendirmeleri cinsiyet farkıyla ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmaya, katılan hem kız hem de erkek öğretmen adaylarının yaklaşık üçte ikisinden fazlasının bu ders için istenilenleri tam olarak yerine getirme noktasında yeteri kadar fırsat bulabildiklerini ortaya koymuştur. Boz ve Boz (2006) ve Baştürk (2007) ve Eraslan’ın (2009) çalışmalarında da ortaya konulan durum ile farklılık göstermektedir. Yani çalışmamızdan elde ettiğimiz bulgulara bakıldığında, sorduğumuz açık uçlu sorulara olumsuz yanıt veren hem kız hem de erkek öğretmen adaylarının oranları oldukça düşük görülmüştür. Örneğin, uygulama için yeterli fırsat bulabildiniz mi sorusuna kız öğretmen adaylarının %65.3’ü, erkek öğretmen adaylarının %69.5’i evet yeterli fırsat bulabildik demişlerdir. Yaptığınız uygulama ile ilgili tatminkar dönütler aldınız mı sorusuna kız öğretmen adaylarının %60’ı, erkek öğretmen adaylarının %71.2’si evet tatminkar dönütler aldık demişlerdir. Aynı şekilde, okul/sınıf ortamını ve öğrencileri daha yakından tanıma fırsatı bulabildiniz mi sorusuna kız öğretmen adaylarının %78.7’si, erkek öğretmen adaylarının %78’i evet daha yakından tanıma fırsatı bulabildik demişlerdir. Bir başka çarpıcı sonuçta, siz ders anlatırken sınıf öğretmeniniz sizi sınıfta takip etti mi sorusuna kız öğretmen adaylarının %89.3’ü, erkek öğretmen adaylarının %72.9’u evet biz ders anlatırken sınıf öğretmenimiz bizi sınıfta takip etti demişlerdir. Fakültenizde sekiz dönem boyunca aldığınız derslerin uygulama okulunda öğretilen derslere pozitif katkısını görebildiniz mi sorusuna kız öğretmen adaylarının %69.3’ü, erkek öğretmen adaylarının %71.2’si evet pozitif katkısını görebildik demişlerdir. Fakat, pozitif katkısını görebildik diyen öğretmen adaylarına, özellikle hangi derslerin pozitif katkısını görebildiniz diye sorduğumuzda aldığımız yanıtlar gerçekten çok çarpıcı. Pozitif katkısını görebildik diyen öğretmen adayları, alan derslerinden ziyade eğitim derslerinin (kız öğretmen adaylarından 38 kişi, erkek öğretmen adaylarından 35 kişi) daha çok katkısını gördüklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç Eraslan (2009)’un elde ettiği sonuç ile paralellik göstermektedir. Olumsuz cevap verenlerin nedenleri duruma göre ayrı ayrı araştırılıp tablolar halinde belirtilmiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarına yönelttiğimiz yedi açık uçlu soruya kız öğretmen adayları %89.3 ile en çok evet dediği soru “Siz ders anlatırken sınıf öğretmeni sizi sınıfta takip etti mi?” sorusu olurken, erkek öğretmen adayları %79.7 ile “Uygulama esnasında kendinizi gerçekten sınıf öğretmeni gibi hissettiniz mi?” sorusu olmuştur. Yöneltilen yedi açık uçlu soruya verilen cevapların oranları

cinsiyetlere göre karşılaştırıldığında beş soruda erkek öğretmen adaylarının evet oranları daha yüksek iken iki soruda kız öğretmen adaylarının evet oranının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Eraslan (2009)'da dikkat çektiği, öğretmen adaylarının KPSS sınav kaygısı bizim çalışmamızda hem kız hem de erkek öğretmen adayları tarafından bir sorun olarak belirtilmemiştir. Yine Eraslan (2009)'da dikkat çektiği, öğrencilerin OKS'ye hazırlanma isteği bizim çalışmamızda TEOG olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin TEOG'a hazırlanma ve hazırlatma isteği hem kız (2 kişi) hem de erkek (3 kişi) gibi çok az sayıda öğretmen adaylarımız tarafından bir sorun olarak görülmüştür. 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde TEOG sınavının kaldırılıp yerine LGS sınavının yapılacağı olması az sayıda olan bu kaygıyı da ortadan kaldıracaktır ümidi hakimdir.

Bu çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde, olumlu sonuçların çıktığı aşıkardır, dolayısıyla öğretmenlik uygulaması adına olumlu gelişmelerin ve çalışmaların olması, öğretmen adaylarımızın daha iyi yetişeceği adına sevindirici gelişmedir. Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar ışığında, azda olsa olumsuz durumlara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur:

Öğretmenlik uygulaması dersinin sağlıklı yürütülebilmesi için olmazsa olmaz olan aday öğretmen, uygulama öğretmeni ve ilgili öğretim elemanının her birinin rol ve sorumluluğunun bilincinde, sürekli iletişim içinde, planlı ve koordineli bir şekilde çalışması gerekmektedir (Beck & Kosnik, 2002; Burton, 1998; Eraslan, 2009). Çünkü bu sistem içinde her biri birbirini tamamlamakta ve denetlemektedir, dolayısıyla bu konu önemsenmelidir. Öğretmenlik uygulaması dersine ayrılan sürenin yetersizliği bu çalışmada ve daha önce yapılan Eraslan (2009)'da belirtilmiştir. Bu durumu ortadan kaldırmak veya en aza indirmek için öğretmenlik uygulaması dersini öğretmen eğitimi programının son iki semestri içine alacak şekilde genişletilebilir. Bu şekilde öğretmen adaylarına programda öngörülen minimum 24 saat pratik yapma imkanı sağlanabilir. Bu değişikliğe bağlı olarak son sınıf ilk semestride alınması gereken Okul Deneyimi II dersi bir önceki yılın (üçüncü sınıf) programına aktarılabilir (Eraslan, 2009).

Öğretmen adaylarına rehberlik edecek uygulama öğretmenleri yetişmiş, deneyimli ve istekli öğretmenlerden seçilmelidir (Brooks & Sikes, 1997; Eraslan, 2009). Aksi taktirde öğretmenlik uygulamasına seçilen öğretmen deneyimsiz ve isteksiz olursa yapması gereken görevleri bu dezavantajlarından dolayı yapamayacaklardır, bundan ötürü de olumsuz sonuçlar çıkacaktır.

Bu çalışmanın sonuçları öğretmen adaylarının sene sonunda açık uçlu yedi soruya verdikleri yazılı ifadeler ile sınırlıdır. Bu çalışma ve bu istikamette yapılacak yeni çalışmalar Öğretmenlik Uygulaması dersinin eksik ve aksayan yönlerinin tespitine önemli işi tutacaktır.

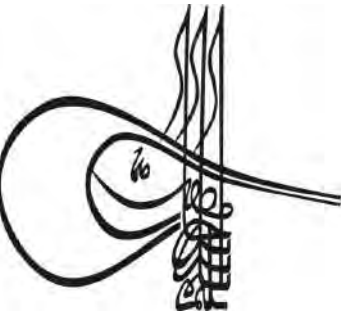
KAYNAKÇA

- Akbayır, K. (2002). Öğretmenlik mesleğine yönelmede ailenin ve branş seçiminde cinsiyetin rolü. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Dergisi*. 2, 1183-1188. 17.8.2016 tarihinde infobank. fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Ogretmen Yetistirme/t271d.pdf.
- Alkan, C. (1987). *Öğretmenlik Uygulamaları El Kitabı*, Yargıçoğlu Matbaası, Ankara.
- Altıntaş, S. ve Görgen, İ. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Üzerine Görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği). *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 9/8, p. 197-208.

- Azar, A. (2003). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerinin Yansımaları. *Milli Eğitim*. 158.
- Baştürk, S. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersiyle İlgili Deneyimleri. *Makale 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur*. Gaziosmanpaşa Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 439-456.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*. 29(2), 81-98.
- Boz, N., & Boz, Y. (2006). Do prospective teachers get enough experience in school placements? *Journal of Education for Teaching*. 32(4), 353-368.
- Brooks, V. (2006). A 'quiet revolution'? The impact of Training Schools on initial teacher training partnerships. *Journal of Education for Teaching*. 32(4), 379-393.
- Brooks, V., & Sikes, P. (1997). *The good mentor guide: initial teacher education in secondary schools*. London: Open University Press.
- Bulut, S., & Demircioğlu, H. (2000). Kimya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19, 194-200.
- Burton, D. (1998). The changing role of the university tutor within school-based initial teacher education: issues of role contingency and complementarity within a secondary partnership scheme. *Journal of Education for Teaching*. 24(2), 129-146.
- Conderman, G., Morin, J. ve Stephens, J. T. (2005). Special Education Student Teaching Practices. *Preventing School Failure*. 49(3), 5-10.
- Çetintaş, B., & Genç, A. (2005). Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüş ve deneyimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29, 75-84.
- Çiçek, Ş. ve İnce, M. L. (2005). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecine İlişkin Görüşleri. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe J. of Sport Sciences*. 16 (3), 146-155.
- Dallmer, D. (2004). Collaborative relationships in teacher education: A personal narrative of conflicting roles. *Curriculum Inquiry*. 34(1), 29-45.
- Demir, Ö. ve Çamlı, Ö. (2011). Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Uygulama Okullarında Karşılaşılan Sorunların Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24 (1), 117-139.
- Dilmaç, O. ve Dilmaç, S. (2008). Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 137-150, Erzurum.
- Dursun, Ö.Ö., Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğretmen Adayı ve Öğretim Elemanı Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25, 159 -178.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Üzerine Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. Cilt 3, Sayı 1, Haziran, 207-221.

- Genç, A., Sarıçam, C., & Bakır, N. (2001). Alman dili eğitimi anabilim dallarında okul deneyimi I dersinin uygulanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21, 41-51.
- Gilroy, D. P. 1992. The political rape of initial teacher education in England and Wales: a JET rebuttal. *Journal of Education for Teaching*. 18(1), 5–22.
- Glatte, R., Castle, F., Cooper, D., Evans, J. and Woods, P. 2005. What’s new? Identifying innovation arising from school collaboration initiatives. *Educational Management, Administration and Leadership*. 33(4), 381-399.
- Gökçe, E., ve Demirhan, C. (2005). Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Bir Yaklaşım mı Yoksa Geleneksel Bir Anlayış mı? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 38(2), 187-195.
- Görge, İ., Çokçalışkan, H. ve Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adayları, Uygulama Öğretmenleri Ve Uygulama Öğretim Üyeleri Açısından İşlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı 28, 56-72, Muğla.
- Güzel, H. & Cerit, N. (2006). *Tezsiz yüksek lisans alan öğretmenliği öğrencilerinin okul deneyimi etkinliklerinin karşılaştırılması*. Makale VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur. Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Güzel, H., & Oral, I. (2006). *S.U. Eğitim fakültesi OFMAE bolumu öğrencilerinin okul deneyimi üzerine bir araştırma*. Makale VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur. Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Henry, M. (1989). Changein TeacherEducation: Focus on FieldExperiences. In. J. Braun (Ed.), *ReformingTeacherEducation: Issuesand New Directions*. (s. 69-95). New York: GarlandPress.
- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C. ve İlba, A. B. (2009). Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Etkililik Düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(11), 442-455.
- Karamustafaoğlu, O.,& Akdeniz, A., R., (2002). “Fizik Öğretmen Adaylarının Kazanmaları Beklenen Davranışları Uygulama Okullarında Yansıtılma Olanakları”. V. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bildiriler*. Cilt: II, s. 530- 536, 16- 18 Eylül, ODTÜ, Ankara.
- Kiraz, E. (2002). Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Mesleki Gelişiminde Uygulama Öğretmenlerinin işlevi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 2(1), 183-196.
- Koç, C. (2015). Öğretmenlik Uygulamasının Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Kaynaklarına Etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 10/11, p. 1037-1060.
- Kökçü, Y. (2015). Türkçe Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Ve Öğretmenlik Uygulaması Dersleri Kapsamında Uygulama Öğretmenleri Hakkındaki Görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 10/15, p. 585-600.
- Koroğlu, H., Başer, N., & Güneş, Y. (2000). Okullarda uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19, 85-95.
- Küçükahmet, L.(2002) “Bir Meslek Olarak Öğretmenlik”, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Nobel Yayıncılık, Ankara.

- Özbek, T. Z., ve Aytekin, F. (2003). Eğitim Fakültesi Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Bakış Açıları ve Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Memnuniyet Durumları Üzerinde Bir Araştırma. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 284(2), 31-39.
- Özen, A.; Ergenekon, Y. ve Batu, E.S. (2009). Zihin Engelliler Öğretmenliği Adaylarının Uygulama Okulları ve Uygulama Sınıf Öğretmenleri Hakkındaki Görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt: 9, Sayı: 1, 185-200.
- Özkılıç, R., Bilgin, A. ve Kartal, H. (2008). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*. 7(3), 726-737. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23(1), 132-139.
- Pitfield, M. and Morrison, (2009). Teachers' experiences of mentoring on a flexible initial teacher education programme: implications for partnership development. *Journal of Education for Teaching*. 35(1), 19-32.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 13 (1), 235-250.
- Taşdere, A. (2014). Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Yaşadıkları Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 9/2, p. 1477-1497.
- Tebliğler Dergisi (1998, Temmuz). *Öğretmen adaylarının milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge*.
- Yükseköğretim Kurulu (1998a). *Aday Öğretmen Kılavuzu*. [Online] Retrieved on 15-April-2008, at URL: http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/aday_ogretmen/adayogr.html.
- Yükseköğretim Kurulu (1998b). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara: Öğretmen Eğitimi dizisi.
- Yükseköğretim Kurulu (1998c). *YÖK Dünya Bankası Fakülte-Okul İşbirliği Kılavuzu*. Ankara: Öğretmen Eğitimi Dizisi.
- Yükseköğretim Kurulu (1999). *Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Ankara: Öğretmen Eğitimi dizisi.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Ocak 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Birkan KARGI – Prof. Dr. Rıfat GÜNDAY – Yrd. Doç. Dr. Nevzat BAKIR – Yrd. Doç. Dr. Müfit ŞENEL

This article was checked by iThenticate.

EDEBİ METİN İNCELEME DERSİNDE FANTASTİK ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI ESERLERİNİN İNCELENMESİ

Fatma ALTUN*

ÖZET

Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri Alman Dili Eğitimi Anabilim Dallarının 5. ve 6. Yarıyıllarında Edebi Metin İnceleme I ve Edebi Metin İnceleme II dersleri verilmektedir. Bu derslerin ders içerikleri incelendiğinde edebi türlere yer verildiği tespit edilmiştir. Çoğunlukla kısa öykü, şiir, drama, roman gibi edebi türler tercih edilmektedir. Alman edebiyatının edebi dönemlerini yansıtan çeşitli yazarlar ve onların eserleri incelenmektedir. Yabancı dil eğitimi ve öğretiminin en önemli unsurlarından biri olan kültürün en iyi edebiyatla aktarıldığı düşünüldüğünde, edebi metin inceleme dersinin önemi yadsınamaz. Bu sebepten dolayı klasik eserlerin yanı sıra Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatı eserlerinin de bu ders içerisinde yer alması gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışma, Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatı eserlerinin alternatif öğretim yöntemi kullanılarak, öğrenci odaklı ve etkili bir şekilde, sadece amaç olarak değil araç olarak da nasıl aktarılabilirliğini amaçlamaktadır. Öncelikle Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatı'nın tanımına, eylemsel ve üretimsel yöntemin tanıtımına yer verilmiştir. Çalışmanın esas amacını ise Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatı eserinin eylemsel ve üretimsel yöntemle ders ortamında belirlenen amaçlara göre uygulanması oluşturmaktadır. Christine Nöstlinger'in "Konrad ya da Konserve Kutusundan Çıkan Çocuk" isimli eseri Günther Waldmann'ın eylemsel ve üretimsel yöntemi ile ders ortamında nasıl ele alınabileceğine yönelik ders modeli çalışma içerisinde yer almaktadır. Adı geçen eserin eylemsel ve üretimsel yöntemle göre ele alınmasının olumlu yönleri, dil öğretimine katkısı göz önüne serilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatı, dil öğretimi, eylemsel ve üretimsel yöntem, Christine Nöstlinger

AN INVESTIGATION OF FANTASTIC CHILDREN'S AND YOUTH LITERATURE WORKS IN THE LITERARY TEXT REVIEW COURSE

ABSTRACT

Literary Text Analysis Course I and II are given in German Language Teaching Departments of universities in the fifth and sixth academic sessions. Handled text types are detected when the contents of these courses are analysed. The literary genres such as short stories, poems, drama and novels are mostly chosen. Various authors and their works reflecting the literal periods of German Literature are examined. Considering the culture which is one of the most important elements of Foreign Education and Teaching is best transferred by literature, the importance of Text Analysis Course is undeniable. Because of this reason, fantastic kids and youth literature works are thought to be in the context of this lesson as well as the classical ones. So, this study is aimed how the fantastic kids and youth literature works can be transferred not only as an object but also as a tool using alternative teaching methods effectively in a student centred learning. The description of kid's and youth's literature and actional and generative method has been included in this work in the first place. The main goal of this work is to form the practise of the fantastic kids's and youth's literature's work using actional and generative method according to the desired objectives in a classroom atmosphere. In this study, there is the work "Conrad the Factory-Made Boy" by Christine Nöstlinger and it includes not only Günther Waldmann's actional and generative method but also how it will be handled in a classroom atmosphere. The positive effects of the mentioned work according to the actional generative method, its contributions to language teaching have been presented in this study.

STRUCTURED ABSTRACT

Literary Text Analysis Course I and II are given in German Language Teaching Departments of universities in the fifth and sixth academic sessions. Handled text types are detected when the contents of these courses are analysed. The literary genres such as short stories, poems, drama and novels are mostly chosen. Various authors and their works reflecting the literal periods of German Literature are examined. Considering the culture which is one of the most important elements of Foreign Education and Teaching is best transferred by literature, the importance of Text Analysis Course is undeniable. Because of this reason, fantastic kids and youth literature works are thought to be in the context of this lesson as well as the classical ones. So, this study is aimed how the fantastic kids and youth literature works can be transferred not only as an object but also as a tool using alternative teaching methods effectively in a student centred learning. The description of kid's and youth's literature and actional and generative method has been included in this work in the first place. The main goal of this work is to form the practise of the fantastic kids's and youth's literature's work using actional and generative method according to the desired objectives in a classroom atmosphere. In this study, there is the work "Conrad the

Factory-Made Boy” by Christine Nöstlinger and it includes not only Günther Waldmann’s actional and generative method but also how it will be handled in a classroom atmosphere. The positive effects of the mentioned work according to the actional generative method, its contributions to language teaching have been presented in this study.

Reading written works in the target language is very important and will definitely contribute to the development of language skills. Based on the fact that we are known as a society which doesn’t read enough books even in our mother tongue, it is not a hard situation to predict how less the predation of reading books in the target language is. The plain linguform of fantastic kids and youth literature works and its comprehensive plot makes a great contribution to form the pleasure of reading. Moreover, the various activities and exercises performed during lesson form a basis for this cage. Fantastic kids and youth literature books are works written in the form of novel and thus, reading the whole work during lesson will take time. For this reason, the major parts of the work have been death of the work have been death with. Reading some parts of the concerning work arouses interest for the student to read the whole work and guides students for reading. A lot of fantastic kids and youth literature works have been translated into Turkish. No matter how pleasant it is to read the form of the works translated into matter tongue, the pleasure and the feeding of reading it in the original language can be better and contribute to the development of the target language for the students at the same time.

Asking students to read the work and analysing the text afterwards or translating it into the native language is not actually an attractive activity. Instead of this kind of approach, a foreground stage suggested by Waldmann Model and then forming the other phases one after another will affect students’ attitudes and work in a positive way. The initial attitude like a game motivates students at the first step and this gives them clues that the lesson is going to be interesting and the activities in which students will perform related with the work give students an opportunity to compretand and interpret the work and develop students’ language skills by evoking their imaginative and productivity.

Executive Determinations

Actional and generative method is a procedure which can be implemented with several text types. What is important in this context is how to apply it for the fantastic kids and youth literature works. Literary outputs enhance students’ imagination (Koppensteiner, 2001:14). The fantastic patterns inspected in this work (Conrad: The factory-made boy) make a contribution to enhance imaginative and it increases the attendance to the lesson by drawing students’ attention to the lesson.

Teaching the work, Conrad: The factory-made Boy in text analysis course including six hour period totally in an actional and generative method has been applied to the students in the third grade of German language teaching department. The declarations related with experiences, determinations and deficiencies in the course of application will be illustrated in this chapter.

The absolute amount of the work wasn’t distributed to the students pre-emptively. Only some of the pages which could provide a general overview or access were distributed. Students were informed about the access of the fullest extent of the book. One of the goals of the application

is to be able to read and comprehend the works in the target language and to help engendering enthusiasm and the pleasure of reading. This practice aroused curiosity and students read the whole work. All of the students participated in the entire activity fervently during the preliminary survey carried out.

Students weren't asked for performing magnificent and perfect drawings at all. The fact that they had crayons and paper paved the way.

For drawing easily and willingly the cans they generated with their imaginations. Since the students were motivated. They felt comfortable because they saw the fun staff of the activity and the present case laid the groundwork for the students to express themselves easily and have a talk. Furthermore, students were given the opportunity of talking about their experiences. Students who stirred up their fancy expressed themselves more comfortably. A lesson model in which students were more active and efficient was formed without just reading, translation, question and answer teaching method.

Quotations and Citations

Fantastic kids and youth literature works should be included in the course contents like other types which are taught in text analysis course in the fifth and sixth academic year of German Language Teaching Departments. A lot of reasons can be ranged about why it is necessary. Firstly, it is necessary for students to improve their four basic linguistic skills, to familiarize with German Literature, to comprehend the importance of literature in language teaching, to enhance the reading enthusiasm of the works in the target language, to create motivation, to develop cultural progress, to identify and perform the alternative teaching methods which provide effective language teaching.

To deal with literature means dealing with language simultaneously. Students improve their basic language skills using this method at the same time. They enhance their writing and speaking abilities in an entertaining way by using their own experiences, imaginations coping with the given activities.

Fantastic kids and youth literature has an important place in indicating progress in terms of vocational competence for the learner trying to be a teacher. These forms of artifacts enable identifying target culture better by paving the way for comparing their own culture in the same breath. And what's more, the characters in these works are either child or adolescent, they come across lots of problems while they are growing up, they over jump some abstracts in order to overcome these handicaps and they gain experience. Consequently, reading these works provide an opportunity for us to empathize the incidents taking place at the present time and grab characters perspectives and get the message better. Especially, teacher candidates can enlarge their attitudes and approaches towards students by reading these kinds of works besides their pedagogical formations. This will definitely contribute to their personal and professional developments as a future teacher and parent as well.

Students have made acquainted with the fantastic kids and youth literature and they have also observed different kinds of teaching methods in practice. They have also interested how to deal with student-centred methods in a more active atmosphere apart from the traditional ways. According to Günday, distinctively designed educational

documents are used in traditional methods with the aim of teaching mostly. Nevertheless, communicational and action oriented procedures include lots of authentic and original documents like advertisement products, traffic signs, video clips, newspapers, web adverts, songs and street interviews (Günday, 2013: 321)

Christine Nöstlinger's works, *The Cucumber King*, *Die feuerrote Friederike*, *Der Zwerg im Kopf*, can be examined not only using actional and generative method but other alternative methods (scenic interpretation method, productional method etc.) as well, and these works can be interpreted. One of the important representatives of fantastic kids and youth literature Eric Kästner's works *The Animal Conference* and *The flying Classroom* can be using in the lessons and they offer opportunity for different activities and practices.

Consequently, we should definitely keep in mind that we must choose the right work and match the teaching methods suitable for this work. Instructor's experts on the work, method and classroom and their creativity and energy have a considerable importance.

Keywords: fantastic kids and youth literature, language teaching, actional and generative method, Christine Nöstlinger

Giriş

Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Almanya'da ve Almanca konuşulan diğer ülkelerde iyi bir okuyucu kitlesine sahip bir türdür. Kitap okuma oranı oldukça yüksek olan ülkelere biri olan Almanya'da, kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı çocuklara okul çağına daha gelmeden kazandırılmaya çalışılıyor ve çocuk artık okumaya başladığında da raflardaki, her yaş grubuna uygun, farklı türlerdeki Çocuk ve Gençlik Edebiyatı eserleriyle tanışıyor. Bu bağlamda “çocuklara edebiyat yapıtlarını okumayı sevdirmek, bir gereksinimden de öte adeta bir zorunluluktur.” (Günday, 2012: 3) Bazı alışkanlıklar erken yaşta kazanıldığında süreklilik arz edebilir. Çocuklukta iyi kazanılmış bir alışkanlık ilerleyen yaşlarda da devam eder. Okuma alışkanlığının ve zevkinin oluşması için de çocukların temas ettikleri, içerisinde kendisini bulduğu, duygularına tercüman olan, yaşına uygun kitaplar önemli rol oynamaktadır. Çalışmamız Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatı ile sınırlı olduğu için sadece bu alandaki eserlere değinilecektir. Bu türde önemli eserler vermiş, çeşitli ödüller almış, eserleri dünya edebiyatı koleksiyonuna girmiş yazarlar Christine Nöstlinger, Michael Ende, Erich Kästner dir.

Adı geçen bu yazarların önemli eserleri Türkçeye de çevrilerek çocuk ve genç okuyuculara sunulmuştur. Bu çalışmayla amaç aslında çok da fazla dikkat çekmeyen, yurt dışında olduğu kadar ülkemizde ilgi görmeyen bu türün farklı etkinliklerle ele alınmasını sağlayıp orijinal dilde de okunmasını ve okutulmasını sağlamaktır. Bu bağlamda üniversitelerin Alman Dili Eğitimi Bölümlerinde okutulan Edebi Metin İnceleme I ve Edebi Metin İnceleme II derslerinde Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatı eserlerinin incelenmesi doğrultusunda bir çalışma hazırlanmıştır. Hem klasik türler ve eserler dışında, farklı güncel eserleri ele almak, hem de geleneksel öğretim yöntemleri yerine alternatif yöntem kullanmak amacıyla Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatı eserinin Edebi Metin İnceleme dersinde nasıl ele alınabileceğini bilmek önemlidir. Böylece söz konusu derse yenilik ve değişiklik katmış oluruz.

Edebiyatın dil öğretiminde ne kadar önemli bir rol oynadığı aşikârdır. Zira, “kültürel bir nesne durumunda olan edebiyat metinleri, dilbilimsel donanımların yanında antropolojik bir boyut içermektedir.” (Günday, 2012:6) Koppensteiner edebi metinlerle ilgili içeriksel, dilsel, yöntemsel ve didaktik argümanlar sunmaktadır. Anna Bauer de Koppensteiner'in bu argümanlarını

çalışmasında özetlemektedir. Bauer' e göre edebiyat ilginç öğrenme durumları için muntazam bir potansiyel oluşturmaktadır. Bir şiir, kısa öykü, roman her yerde okunabilir ancak ders kitaplarından öğrenilen diyaloglar gerçek yaşama kolaylıkla dönüştürülemez. Edebi metinlerle çalışmak gerçek iletişim durumları yaratır. Edebiyat kültür oluşumuna katkı sağlar ve Almanlar gibi düşünerek Almanca kullanma olanağı (Deutsch für Köpfe) sunar. Almanca öğrenenler dil ile beraber bir parçada spesifik Alman kültürünü de tanır(Bauer, 2003: 283).

N. Bakır a göre kültür halkın dilini, edebiyatını, tarihini, dinini, sanatını, ekonomisini, bilimini, hakkını ve ahlakını ifade etmektedir ve kültür kendini teknoloji, bilim, sanat, din, hukuk ve gelenek, sosyal kurumlar ve daha pek çok alanda göstermektedir (Bakır, 2013: 149). Edebi eserlerde toplumların kültürel özelliklerine rastlamak mümkündür. Kültürün de en iyi edebiyat ile aktarılabilceği unsuru göz önünde bulundurulduğunda edebi metinlerin yabancı dil öğretimi dersinde hem amaç hem de araç olarak kullanımından söz edilebilir. Bu bağlamda Alman dili eğitimi bölümü öğrencileri Edebi Metin İnceleme derslerinde Alman Edebiyatının farklı türlerdeki klasik eserlerini incelemektedirler. Alman edebiyatının klasik eserleri dilsel olarak zor olabilmekte ve öğrenciler anlamakta zorluk çekebilmektedir. Ayrıca öğrencilerin edebiyata ilgileri de az olabilir, yöntemsel ve didaktik açıdan da yeteri kadar dilbilgisi, kelime dağarcığı, konuşma çalışmaları yapılamaması edebi metinlerle çalışmayı zorlaştırabilir. (Koppensteiner, 2001:12) Bu sebeplerden dolayı Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatı eserleri didaktik ve yöntemsel açıdan derslerde kullanım için daha elverişli görülmektedir.

Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatı

Fantastik edebiyatın ortaya çıkışı aydınlanma çağına dayanmaktadır. Ancak o zamanlar ortaya çıkan bu tür, çocuklardan ziyade yetişkinler içindir. Toplumsal normların ve değerlerin çocuklara verilmesi önem taşıyordu. Çocuk ve Gençlik Edebiyatının pedagojik işlevi de bunu yerine getiriyordu. Romantizm ekolü döneminde fantastik tür yükselişe geçmiştir. ETA Hoffmann'ın “Der Goldene Topf” (1814) isimli eseriyle ilk fantastik olaylar gerçek gündelik hayatın içinde yer almıştır. Hoffmann'ın eserinde fantastik dünya ile gerçek dünya bir arada yansıtılmıştır. Tıpkı “Der Nussknacker und der Mausekönig” (1816) isimli eserinde olduğu gibi. Oyuncaklar gerçek dünyada gece saat 12'den sonra canlanmaktadır.

19. yy. başlangıcında İngiltere de Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatı oluşmaya başlamıştır. Çocukların gelişimlerinde fantezi ve hayal gücü dikkate alınmaya başlanmıştır. 1865 de Lewis Carrol'un “Alice im Wonderland” ı (Alice Harikalar Diyarında) yazması bu türün başlangıç noktasını oluşturmuştur. Fantastik kurgunun ilk motifleri burada belirginleşmiştir. Gerçek dünyadan hayal dünyasına geçiş buna en belirgin örnektir. 1881de de Carlo Collodi'nin yazdığı “Pinocchio” da fantastik türün ilk eserlerindendir (Tabbert, 2000: 192).

Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatının gelişimine katkı sağlayan İsveçli yazar Astrid Lindgren 1945 de “Pippi Langstrumpf” u çıkarmıştır. Bu eserle dünyaca tanınan bir yazar olmuş ve eseri pek çok dile çevrilmiştir. 20. yy. a gelindiğinde Erich Kästner (1934), Michael Ende (1960) ve Christine Nöstlinger (1970) Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatına ait birbirinden ünlü eserlerini çıkarmaya başlamışlardır.

1970'li yıllara gelindiğinde Çocuk Edebiyatı daha gerçekçi olmaya yöneldi ve sosyal, politik sorunlar eserlerde ele alınmaya başladı. Ben-dili, iç monolog, özgür dolaysız anlatım gibi anlatım türlerine bu tür eserlerde yer vermeye başlanmıştır. Zamanla mizah ve korku da ilave edilmiştir.

Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatının karakteristik özelliklerini Lucia Binder “Phantastische Erzählungen der Jugendliteratur” isimli çalışmasında ortaya koymuştur. Binder'e göre eserlerde iki dünya vardır. Biri gerçek, biri olağanüstü olan fantastik dünyadır. Artık

masallarda da olduğu gibi bu iki dünya bir bütün oluşturmaz, birbiriyle çarpışır. Bu iki dünya arasında geçiş noktaları yer alır. Çocukların dünyası önceliklidir. Çünkü yetişkinlerin dünyası çok fazla mantıklı olduğu için çok sıkıcı ve çirkindir. Mizah kademeli olarak ortaya çıkar. Fıkra, ironi, saçmalık ve kelime oyunları yer alır. Binder, bu türün her türde oynama sevinci ile de çocuklara hitap ettiğini ve oyuna yönelttiğini ifade etmektedir. Okuyucunun izine düştüğü gizemli olana, gizemli ipuçlarıyla ulaşmasıdır. Yani fantastik anlatılamaz ve alışılmışın dışında olandır (Binder, 1969: 77).

Binder'in tanımında rastladığımız Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatı eserlerinde iki farklı dünya vardır yaklaşımını, Patzelt'in tanımında da görmekteyiz. Patzelt'e göre de fantastik tür sınırların aşılmasıdır. Gerçek dünya ile fantastik dünya arasında ileri geri geçişler mevcuttur. Bu yüzden de hayal/düş ile gerçek arasında sınır aşılmış olur (Patzelt, 2001:257). Müller de bu iki dünya arasındaki gidiş gelişi üç varyasyonda açıklamaktadır;

- a) Gerçek ve fantastik dünya yan yanadır.
- b) Hikâye baştan sona gerçek dünyadadır. Sadece gerçek dünyada olmayan fantastik figürler, yaratıklar, sıra dışı olaylar gerçek dünyada yer alır.
- c) Son olarak da olaylar baştan sona fantastik dünyada gerçekleşir. Tıpkı J.J.R. Tolkien'in "Der kleine Hobbit" (1937) gibi (Müller, 1984: 38).

Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatının ayrıca işlevleri de vardır. Müller dört tane işlevini belirtmektedir. Bunlar dengeleyici, pedagojik, özgürlükçü, sembolik işlev olarak sıralanmaktadır. Dengeleyici işleviyle çocuklar kendi istek, dilek, problem ve ihtiyaçlarını edebi kahramanlarla aktarabilir, onlarla kendini yeniden bulabilir. Tabularını yıkabilir. Ayrıca çocuklar bu tür eserleri okurken rahatlarlar, kendi tasalarından, dertlerinden uzaklaşırlar. Pedagojik işlevselliği, eserlerde çocuklarda olması gereken, ya da onlardan beklenen davranışların eğitime uygun bir şekilde gösterilmesinde saklıdır. Özgürlükçü işlev ise çocuğun esas temel kuralları kabul etmesini sağlamaktır. Sembolik işleve gelince, bu işlevin amacı eserlerde yer alan fantastik yaratıklar, olaylar, kişiler, eşyalar vs. dan hareketle gerçek hayattaki bir takım unsurları sembolize etmektir (Müller, 1984: 39).

Ayrıca Gerhard Haas'a göre de çocukların hayal yeteneği ve soyutlama yeteneği desteklenir, okuma motivasyonu ve okuma isteği uyandırılır, kendi yaşantısı sorguya çekilir (Haas, Klingberg, Göte & Tabbert, 1984: 281). Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatı eserlerinde farklı dünyalar, değişik, sıra dışı yaratıklar, doğaüstü canlılar yer alır. Fantastik, yani gerçekte var olmayan, düş ürünü, kendini bu tür motiflerle göstermektedir. Özetle bu motifleri sayacak olursak, en başta seyahat motifi gelmektedir. Birçok fantastik eserde kahramanın bir seyahati söz konusu olmaktadır. Bu seyahat esnasındaki çocuk kahraman büyür ve olgunlaşır. Tekrar geri döndüğünde ise bakış açısı değişmiş, problemlerinin karşısında daha güçlü durabilen ve onları çözebilen bir karakter olmuştur. Bir başka motif ise diğer türlerde de rastladığımız iyinin kötüyü karşı olan mücadelesidir. Dünyayı ele geçirmeye çalışan bir canıye karşı, bu kötülükle mücadele eden ve aslında somut problemleriyle başa çıkamayan kahraman bir birey olarak açığa vurulur. Kötü ile mücadele esnasında kahramana yardımcı olan doğaüstü, yardım sever hayvan türü yaratıklarda Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatının motifleri arasında yer alır. Cadı, büyücü, uzak diyarlardan gelen yabancı yaratıkların gerçek dünyada ortaya çıkması da bir diğer motiftir. Son olarak da canlı oyuncaklara motif olarak bu tür içerisinde sıkça rastlanmaktadır. Çocukların çok sevdikleri oyuncakları olur ve onları yanlarından ayırmazlar, hatta beraber yatarlar, korktuklarında ondan destek alırlar. Bu bazen bebek, peluş ayıcık olabilmektedir. Bu oyuncaklar eserlerde birdenbire canlanabilir ve kahramana yolculuğu sırasında eşlik eder.

Erich Kästner'in "Hayvanların Konferansı" (1949) isimli eserinde hayvanlar gerçek dünyada insanlar gibi yaşamakta ve onlar gibi davranmaktadır. Örneğin devekuşu kuaföre tüylerini

kıvırcıklaştırmaya, aslında yelelerine perma yaptırmaya gider, fil konferansa başkanlık eder. Eserde insanların oluşturamadıkları huzur ve barış ortamını hayvanlar sağlamaya çalışmaktadır. B. Kargı yazında amaçların gerçekleştirilmesi için yer yer hayvan temalarına başvurulduğunu ve gerek istedik gerekse istenmedik özelliklerin onlar aracılığıyla iletmeye çalışıldığını belirtmektedir. Ayrıca yazarların yapıtlarında hayvan dünyasından yararlanmak istemelerinin sebebinin insana, yaşama dair sosyal, toplumsal ve politik gerçeklerin aktarılmasında hayvanların eleştirilere uygun bir araç olarak görülmesine değinmektedir (Kargı, 2017: 217). Kästner'in bu yapıtı bir çocuk eseri gibi görünse de içerdiği mesajlarla insanları uyandırmaya çalışır.

Klasik Alman Edebiyatı eserlerinin yabancı dil derslerinde kullanılmasında zorluklar yaşanacağına, yeteri kadar didaktik ve yöntemsel açıdan yararlanılamayacağına değinilmiştir. Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatına ait eserlerin (Christine Nöstlinger'in Konrad yada Konserve Kutusundan Çıkan Çocuk, Kim Takar Salatalık Kralını, Kızıl Saçlı Frederike, vb.) Almanca öğretiminde ve Edebi Metin İnceleme dersinde kullanılabileceğinin uygunluğunu savunduğumuz bu çalışma, yukarıda sıraladığımız tanım, işlev ve motiflerden dahi yabancı dil öğretiminde ve edebiyat derslerinde ne kadar geniş çaplı etkinlikler bağlamında yararlanılabileceğini göstermektedir.

Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatının Yabancı Dil Almanca ve Edebi Metin İnceleme Dersinde Kullanımı

Genel olarak edebi metinlerin yabancı dil dersinde kullanımı yönünde çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda edebi metinlerin yabancı dil öğretimi üzerine olan olumlu etkileri belirtilmiştir. “Edebiyat ile dilin birbirini tamamlayan bir bütün olduğu düşünülürse, yabancı dil öğretmeni yetiştirme izlencelerinde edebiyata; edebi metin incelemelerine ve edebiyat öğretimine yer verilmesinin kaçınılmaz olduğu görülmektedir. Dil-kültür ilişkisi bağlamında edebiyat dersleri, yabancı dil öğretmenliği izlencelerinin bir parçasıdır.” (Günday, 2009: 139).

Yabancı dil öğretimine yönelik geliştirilen yöntemlere bir göz attığımızda yöntemlerin çoğunun yabancı dil eğitiminde edebi metinleri bir materyal olarak kullandıkları görülmektedir. Sadece Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi gibi geleneksel yöntemler değil, İletişimsel Yaklaşım, Eylem Odaklı Yaklaşım gibi çağdaş yöntemler de edebi metinlere yabancı dil eğitiminde yer verilmesi anlayışını benimsemektedirler. (Günday, 2010: 194).

Edebi metinler yoluyla, öğrencilere hedef dilin kültürünü tanıma imkânı da sağlanmış olur. Çünkü edebi metinler ortaya çıktığı toplum ve ülkeye ait bilgiler içermektedir. Toplumun geleneklerini, zihniyetini, tarihini, coğrafyasını, politikasını ve sosyolojisini okura aktarır ve tanımasını sağlar. Edebi metinlerde kullanılan dil gazete haberlerinde, düz metinlerde olduğundan daha zengindir ve dil seviyesi yüksektir. Bu sebepten dolayı da kelime dağarcığını geliştirmek için iyi bir kaynaktır. Öğrencilerin kültürel gelişimlerine katkı sağlamaları yanında edebi metinlerin, öğrencilerin bakış açılarını, hayal gücünü, yorumlama yeteneklerini ve eleştirel düşünme gününü zenginleştirdiği gerçeğini göz ardı etmemek gerekmektedir. Ayrıca genel dil gelişimi yanında (Günday, 2010: 194), dört temel dil becerisinin gelişimine de katkı sunan edebi metinler okuma-anlama, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimi için çeşitli alıştırma imkânı sunarak bu gelişime katkı sunmaktadır.

Dil öğretiminde edebi metinlerden yararlanmanın olumlu yönlerinin yanı sıra olumsuzluklar içeriksel, dilsel, yöntemsel ve didaktik alanda kendini göstermektedir. Koppensteiner'e göre öğrencilerin edebiyata olan ilgilerinin az olabileceğini, eserlerin çok eski olabileceğini, kullanılan dilin çok üst düzeyde olabileceğini belirtmiştir. Tüm bu unsurlar yüzünden öğrencinin ilgisi, motivasyonu azalabilir ve beklenen, istenilen sonuçlara ulaşamaması kaçınılmaz olur. (Koppensteiner, 2001: 12)

Tüm bu argümanların ortadan kaldırılması ya da minimum düzeye indirilmesi doğru metin seçimine bağlıdır. Hiç kuşkusuz rehber rolünde olan öğretmenin eser hakkındaki bilgisi ve yöntemsel yeterliliği de çok önemlidir.

Genel olarak edebi metinlerin dil öğretimine katkısına değinilmişti. Edebi metinlerin dil öğretimine sağladığı faydaları Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatı eserleri de sağlamaktadır. Ancak bu türde yazılan eserlerin edebi metin inceleme dersinde ele alınması da farklı yönlerden faydalar sağlamaktadır.

Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatı eserleri oldukça fazladır. Almanca yazılmış bu eserlerin sayıca fazla ve çeşitli olması öğrencilerin dil seviyesine, ilgisine uygun olanı seçmede kolaylık sağlar. Eserler zaten 6-18 yaş arasına hitap edecek şekilde yazılmış olduğundan dili oldukça sade, basit ve dolayısıyla kolay anlaşılabilirlikte ve rahatlıkla da yorumlanabilmektedir. Bu geniş yelpazede öğretmen, öğrencilerin ilgisini çekecek, onlarda hedef dilde okuma zevki uyandıracak eserleri seçmede özen gösterecektir.

Edebiyat iyi bir kültür aktarma aracı olduğu için Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatı eserlerinde Almanların yaşam tarzları, yemek kültürleri ve alışkanlıkları, okul sistemleri, gelenekleri, aile yaşamları görülmektedir. Çoğu Almanca öğretmen adayı Almanya'da bulunmamıştır. Gelecekte öğretmen olacak olan bu öğrencilerin bu tür kültürel özellikleri tanınması önem arz etmektedir. Hedef dilin kültürünü tanımak, öğrenmek aynı zamanda kendi kültürünü de tanıma ve kıyaslama imkânı sunmaktadır. Bu motivasyonu artırdığı gibi öğrenci de merak ve ilgi de uyandırmaktadır. Ayrıca kültürler arası farklılıklara karşı toleransı, yenedünyalara açık olmayı, kabullenmeyi geliştirir.

Yukarıda Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatı eserlerinin bazı motiflerinden söz ettik. Bu motiflerden belki en önemlisi gerçek dünya ile fantastik dünyanın iki farklı dünya oluşturmalarıdır. Fantastik dünyada hareket eden kahraman kendi problemleriyle yüzleşir, onlarla mücadele eder ve tekrar gerçek dünyaya döndüğünde tüm sorunlarının üstesinden gelmiş, olgunlaşmış olur. Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatının konularını çocukların ya da gençlerin zaafları, korkuları, aşk acısı, ilk platonik aşkı, arkadaşlıkları, kötü notları, ebeveynleriyle yaşadığı kuşak çatışmaları, ergenlik dönemleri, vb. oluşturur.

Okurla kahraman arasında bir empati oluşmakta ya da okur kahramanla özdeşleşmektedir. Gerçek hayatta kendisinin de mücadele ettiği aynı sorunları, eserdeki kahramanın da yaşaması, okurun sorunlarının üstesinden nasıl gelmesi gerektiğine dair çözüm yolları göstermektedir.

Kast'a göre öyle eserler okunmalı ki gençlere diyecek bir şeyi olsun, onlara hitap etsin, isteklerini ve gereksinimlerini karşılasın, özdeşleşmeye ve projeksiyona izin versin (Kast, 1985: 31). Kast'ın (1985) tespitinden yola çıkarak öğrencilere onların problemlerini, ihtiyaçlarını, deneyimlerini, istek ve arzularını yansıtan eserleri önermek gerekmektedir. Öğrenci kendine hitap edildiğini ve eserde kendinden bir şeyler olduğunu hissettiğinde otomatik olarak derse bağlanır. Kendisinin de yaşamış olduğu bir olayı anlatmak için ya da bir şeyler üretmek için can atar (s.31).

Hedef dilde yazılı eserleri okumak dil becerilerinin gelişimi için oldukça önemlidir ve katkı sağlayıcıdır. Ana dilinde dahi yeteri miktarda kitap okumadığı bilinen bir toplum olduğumuzdan yola çıkarak hedef dilde bir kitap okumanın da ne kadar az olduğu tahmin edilemeyecek bir durum değildir. Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatı eserlerinin dilinin sade olması, olay örgüsünün kolay anlaşılabilir olması okuma zevki oluşmasına oldukça büyük katkı sağlamaktadır. Ayrıca ders esnasında yapılan çeşitli alıştırma ve etkinlikler de bu duruma zemin hazırlamaktadır. Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatı kitapları roman türünde yazılmış eserlerdir ve dolayısıyla eserin tamamının ders esnasında okunması vakit alacaktır. Bu yüzden eserin başlıca bölümleri ele alınmıştır. Esere ait bazı yerlerin okunması öğrencide eserin tamamıyla ilgili merak uyandırmaktadır ve onu okumaya sevk etmektedir. Birçok Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatı eseri Türkçeye de çevrilmiştir. Her ne kadar eserin anadilde çevirisinin okunması güzel olsa da orijinal dilde okumanın

verdiği ya da yaşattığı haz daha başka olabilmekte ve aynı zamanda öğrencilerin hedef dili geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

a) Konrad ya da Konserve Kutusundan Çıkan Çocuk Ders Örneği

Christine Nöstlinger’in kaleme aldığı “Konrad ya da Konserve Kutusundan Çıkan Çocuk” (2006) isimli eser ile Edebi Metin İnceleme dersinin nasıl işleneceğine dair örnek bir ders planı hazırlanmıştır. Bu eseri ders ortamında incelemek, dil becerilerini geliştirmek, öğrenci odaklı, aktif, etkili ve yaratıcı bir ders hazırlamak için yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerine ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak bu çalışmada geleneksel dil öğretim yöntemleri yerine alternatif yöntemler başlığı altında toplanan yöntemlerden biri olan eylemsel ve üretimsel yöntem tercih edilmiştir. Bunun sebebi bu tarz yöntemlerin öğrencileri pasif durumdan aktif duruma geçirmesi, onların yaratıcılığını ön plana çıkarması ve öğrenci odaklı olmasıdır.

Bu yöntem Günther Waldmann tarafından geliştirilmiştir. Waldmann eserin anlaşılmasına daha çok değer vermiştir. Yöntemin amacı öğrencilerin eseri üretimsel olarak eğlenceli bir şekilde öğrenmesi, anlaması ve öğrencilerin öğrenilenleri bireysel üretimleriyle pekiştirmeleridir. Waldmann bunun için beş aşama modelini geliştirmiştir. Waldmann’a göre eserleri okumak ve anlamak üretimsel bir süreçtir. Eserler yaratıcı bir şekilde keşfedilmeli, üzerinde çalışılmalı, öğrenilmeli, denenmeli ve son olarak da üretimsel ve yaratıcı bir şekilde aktarılmalıdır (Waldmann, 1998b: 495).

Waldmann’ın aşamaları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

Ön aşama : Edebi metinlere oyunlu yaklaşım

1. Evre : Edebi metnin okunması ve alımlanması
2. Evre : Edebi metnin somutlaştıran öznel özümsemi
3. Evre : Edebi metnin metinsel çözümlemesi
4. Evre : Edebi metinlerle metni aşan münakaşa (tartışma)

Çalışmanın yapılacağı eseri öğrencilerden okumalarını istemek ardından da metin çözümleme çalışmaları yapmak ya da onu anadile çevirmek aslında çok da ilgi çekici bir etkinlikmiş gibi gelmemektedir. Böyle bir yaklaşım yerine Waldmann modelinin de önerdiği gibi ön aşamanın olması ve ardından diğer evrelerin birbiri ardı sıra gelmesi öğrencilerin esere yaklaşımlarını ve çalışmalarını olumlu yönde etkileyecektir. Ön aşamada yapılan oyunlu yaklaşım öğrenciyi ilk etapta motive etmekte ve ona derste ilgi çekici, eğlenceli etkinliklerin olacağına dair ipucu vermektedir. Diğer aşamalarda da yine öğrencinin eserle beraber yapacağı etkinlikler öğrencinin hayal gücünü, üretkenliğini harekete geçirerek öğrencinin dil becerilerini geliştirmesini, eseri anlayıp yorumlayabilmesine olanak sunmaktadır. Eylemsel ve üretimsel yöntemle Konserve Kutusundan Çıkan Çocuk isimli eserin edebi metin inceleme dersinde işlenmesine yönelik ders bir sonraki aşamada ayrıntılı olarak verilecektir.

b) Konrad yada Konserve Kutusundan Çocuk ile Edebi Metin İnceleme Dersi Planı

Dersin Amacı: Eseri okumak, anlamak yorumlayabilmek. Okuma zevki ve hevesinin uyanması. Dört temel dil becerisinin gelişmesi.

Öğretim Yöntemi ve Süresi: Eylemsel ve Üretimsel Yöntem / 6 ders saati

Öğretim Aktivitesi: Waldmann’ın eylemsel ve üretimsel yöntemine göre yapılan etkinlikler evre evre anlatılacaktır.

Katılımcılar: Alman Dili Eğitimi üçüncü sınıf öğrencileri

Materyaller: Boya kalemleri, resim kağıdı, fon kartonu, eserden bölümlerin fotokopisi

Ön aşama: Bu aşamada metinden bağımsız çalışılmaktadır.

- Konserve kutusu denilince aklınıza ne gelir? Konserve kutusundan ne çıkmasını istersiniz? Soruları sorulur. Öğrencilere kâğıt ve rengârenk kalemler verilir. Hayal güçlerini kullanarak normalde olmayan bir şeyi resmedebilecekleri söylenir.

- Resimler çizildikten sonra herkes bir cümleyle kendi konserve kutusunu ve içinden ne çıktığını söyler. Kalıp cümle şu şekilde olmalıdır:

..... kommt aus der Konservenbüchse.

- Çizdikleri konserve kutusuyla ilgili Almanca olarak kısa bir anı, deneyim, fıkra yada masal yazmaları istenir.

I. Evre :

- Eserle ilgili ilk resim öğrencilere gösterilir.
- Eserin 17, 18 ve 19. Sayfaları öğrencilere çoğaltılarak, dağıtılır ve okumaları istenir. Duruma göre eserin bu sayfalarını bir kişi okuyup diğerleri takip edebilir, öğretmen okuyabilir, daha önce sesletimi yapılmış kayıt var ise bilgisayardan bu sesletim dinlenebilir, rolleri dağıtıp herkes kendi rolünü okuyabilir, renklendirme yapılabilir.
- Çocuk deyince aklınıza ne gelir? diye sorularak öğrencilerin verdikleri cevaplarla tahtada kavram haritası oluşturulur.

II. Evre:

- Öğrencilere Konrad'ın özelliklerinin yazılı olduğu yerler dağıtılır ve okuyup bu özellikleri not almaları istenir.
- Özellikler tahtaya yazılır ve üzerine konuşulur.
- Berti Bartolotti ve Egon'un çocuğa karşı olan davranış ve tutumlarının yazılı olduğu yerler öğrencilere dağıtılır (s. 51-53) ve okumaları istenir.
- Berti Bartolotti ve Egon'un karakteristik özellikleri tespit edilir.
- İki karakterin anne ve baba rolleri tartışılır. İkisinin ne gibi farklılıklara sahip olduğu tartışılır.
- Öğrenciler iki karakterin davranışlarını dramatizasyon yoluyla canlandırır.
- Otoriter ve anti-otoriter tutumların ne olduğu ve velilerin daha çok hangi tutumu sergiledikleri tartışılır.

III. Evre:

- Öğrencilerden kendi çocukluklarını düşünmeleri istenir. Şu soruları cevaplamaları istenir:
 - a) Yaramaz mı, uslu mu? Nasıl bir çocuktunuz?
 - b) Ebeveynlerinizin tutumu nasıldı?
 - c) Siz ebeveyn olsanız nasıl bir tutum sergilerdiniz? Neden?

IV. Evre:

- Öğrencilere farklı görevler verilir ve öğrenciler kendileri bir tanesini seçerek yaparlar.

a) Romandaki karakterlere mektup yazın. Onlara ne tavsiye edersiniz, neyi eleştirir ya da överdiniz?

b) İçerisinde anne, baba, çocuk, okul, eğitim, öğretim ve öğretmen kavramları geçen bir gazete haber, köşe yazısı ya da makale yazınız.

Ders süresince yapılan bu etkinlikler bittikten sonra öğrencilerle genel değerlendirme yapılır. Eğitim sistemi, öğrencilerin ya da çocukların yaşadıkları sorunlar, ebeveynlerin, öğretmenlerin genel tutumları tartışılır. Eserin genel yorumu yapılarak eser ile çalışma sona ermiş olur.

Eylemsel ve üretimsel yöntem bir çok metin türüyle uygulanabilecek bir yöntemdir. Burada önemli olan Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatı eserleriyle uygulanmasının nasıl olacağıdır. Edebi eserler öğrencilerin hayal gücünü artırır (Koppensteiner, 2001: 14). İncelenen bu eserde yer alan fantastik motifler (fabrikada üretilen konserve çocuk) hayal gücünün artmasına katkı sağladığı ve öğrencinin ilgisini çekerek derse katılımını artırdığı görülmüştür.

c) Uygulama ile ilgili tespitler

Toplamda altı ders saatini kapsayan, eylemsel ve üretimsel yöntemle Konrad ya da Konserve Kutusundan Çıkan Çocuk isimli eserin Edebi Metin İnceleme Dersinde işlenmesi Alman Dili Eğitimi üçüncü sınıf öğrencileri ile uygulanmıştır. Uygulama esnasında yaşananlar, tespitler, eksiklikler açıklamalar bu bölümde anlatılacaktır.

Öncelikle öğrencilere eserin tamamı dağıtılmamıştır. Sadece eserle ilgili genel bir bakış ya da yaklaşım sağlayacak kadar, bazı sayfa aralıkları verilmiştir. Öğrencilere eserin tamamını temin edebilecekleri söylenmiştir. Uygulamanın amaçlarından bir tanesi de hedef dilde eserler okuyup anlayabilmek, okuma zevkinin ve hevesinin oluşmasına katkıda bulunmaktır. Öğrencilerde eserle ilgili merak uyanmış ve eserin tamamını okumuşlardır.

Yapılan ön aşama çalışmasında öğrencilerin tümü etkinliğe istekli bir şekilde katılmışlardır. Öğrencilerden asla muhteşem, kusursuz çizimler istenmemiştir. Kağıt ve renkli kalemli hazır olması öğrencilerin hayal güçleriyle oluşturdukları konserve kutularını rahatlıkla ve istekli çizmelerine ortam hazırlamıştır. Motive oldukları için, işin eğlenceli tarafını da gördüklerinden öğrenciler rahat davranmışlar ve bu durum da bir sonraki aşamada kendilerini rahatça ifade etmelerine, konuşmalarına zemin hazırlamıştır. Ayrıca öğrencilere kendi deneyimlerinden söz etme fırsatı verilmiştir. Hayal güçleri harekete geçen öğrenciler kendilerini böylelikle daha rahat ifade edebilmişlerdir. Sadece okuma, çeviri, soru-cevap alıştırmaları olmadan öğrencilerin daha aktif, etkin olduğu bir ders modeli oluşturulmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatı eserleri, Alman Dili Eğitimi Bölümünde 5. ve 6. ders yarıyılında okutulan Edebi Metin İnceleme dersinde ele alınan diğer türler gibi ders içeriklerine alınmalıdır. Bunu gerektirecek birçok sebep sıralanabilir. Öncelikle öğrencilerin dört temel dil becerilerinin gelişimi, Alman Edebiyatını tanıma, edebiyatın dil öğretimindeki önemini kavrama, hedef dile ait eserleri okuma hevesinin, zevkinin ve motivasyonunun oluşması, kültürel yönden gelişimi, etkili dil öğretimini sağlayan alternatif öğretim yöntemlerini tanıma ve uygulama.

Edebiyatla uğraşmak aynı zamanda dille de uğraşmaktır. Öğrenciler bu yolla dört temel dil becerilerini aynı anda geliştirirler. Verilen etkinliklerle, öğrenciler kendi yaşantılarını, hayal güçlerini de kullanarak hem yazma hem konuşma becerilerini eğlenerek özgürce geliştirirler.

Öğretmen olma yolunda çabalayan öğrencilerin mesleki anlamda gelişim göstermelerinde de Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatı önem taşımaktadır. Bu tür eserler hedef kültürü tanıma aynı zamanda kendi kültürüyle de karşılaştırma imkânı vererek onu daha da iyi tanıma olanağı sağlamaktadır. Ayrıca bu eserlerde kahramanlar çocuktur veya ergendir, bu çocuklar büyürken birçok sorunla karşı karşıya gelir ve onların üstesinden gelebilmek için bir takım engeller aşar ve deneyimler kazanır. Bu yüzden de bu eserleri okumak günümüzde vukuu bulan olaylara çocukların gözünden bakma, onların bakış açılarını yakalama, onları daha iyi anlama imkânı sunar. Özellikle de öğretmen adayları, pedagojik formasyonlarının yanı sıra bu tür eserler okuyarak da öğrencilere olan yaklaşımlarını ve tutumlarını geliştirebilirler. Hem geleceğin öğretmenleri, hem de ebeveynleri olarak kişisel ve mesleki gelişimlerine de katkı sağlayacaktır.

Öğrenciler sadece Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatı ile tanışmamış bunun yanı sıra farklı öğretim yöntemlerini de uygulamada görmüşlerdir. Sadece geleneksel yöntemlere bağlı kalınarak değil daha etkin ve öğrenci odaklı yöntemlerle de nasıl çalışılacağını görmüşlerdir. Günday'a göre de geleneksel yöntemlerde daha çok öğretme amacına yönelik özel hazırlanmış eğitsel dokümanlar kullanılmaktadır. Ancak iletişimsel ve eylem odaklı yöntemlerde ise reklam ürünleri, trafik levhaları, video klipler, gazete yada web ilanları, şarkı ve sokak röportajları gibi bir çok otantik/öзgün dokümanlar yer almaktadır (Günday, 2013: 321).

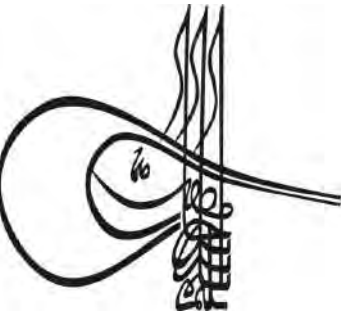
Christine Nöstlinger'in "Kim Takar Salatalık Kralını" , "Kafamdaki Cüce" , "Kızıl Saçlı Friderike" isimli eserleri de gerek eylemsel ve üretimsel yöntemle, gerekse diğer alternatif yöntemlerle (sahnesel yorumlama yöntemi, üretimsel yöntem, vb.) incelenebilir, üzerine çalışmalar yapılarak eserler yorumlanabilir. Yine Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatının en önemli temsilcilerinden olan Erich Kästner' in "Hayvanların Konferansı" , "Uçan Sınıf" isimli eserleri de derslerde ele alınabilecek türdendirler ve çeşitli alıştırma ya da etkinlik imkânı sunmaktadırlar.

Sonuç olarak kesinlikle unutulmaması gereken unsur ise doğru eser seçimi ile bu esere uygun öğretim yönteminin eşleştirilmesidir. Öğretim elemanının da esere, yonteme ve sınıfa olan hâkimiyeti, yaratıcılığı, enerjisi de oldukça önem teşkil etmektedir.

KAYNAKÇA

- Altun, F. (2016). Der Einsatz von Phantastischen Kinder- und Jugendliteratur im Deutsch als Fremdsprache Literaturunterricht, (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ondokuzmayıs Üniversitesi).
- Bakır, N. (2013). Interkulturalität in Hermann Sudermanns „Die Ehre“, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/10 Fall 2013, Ankara, s. 145-154.
- Bauer, A. (2003). Literatur im DaF-Unterricht: Die Verwandlung Franz Kafkas und ihre didaktische Aufbereitung für russische Studierende, *Germanistisches Jahrbuch GUS, Das Wort*, s. 283-298.
- Binder, L. (1969). Phantastische Bücher der Jugendliteratur, In: Bamberger, R. (Hrsg.): *Trends in der modernen Jugendliteratur*, Wien, s. 76-92,
- Darancık, Y. (2008). İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Alternatif Yöntemlerin Almanca Edebi Metinlerle Uygulanması, (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova Üniversitesi, Adana).
- Günday, R. (2012). *Edebi Metinlerin İncelenmesi ve Öğretimi*, Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağıtım.

- Günday, R. (2013). Çok Dillilik Ve Çok Kültürlülük Bağlamında Yabancı Dil Öğretimine Toplumdilbilimsel Yaklaşım, *TurkishStudies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/10 Fall*, Ankara, s. 313-330.
- Günday, R. (2010). Fransızca Öğretmenliği İzlemlerinde Edebiyatın Yeri, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28/ 2009, s.139-154.
- Günday, R. (2009). Démarche de lecture en classe de français langue étrangère, *Synergies Turquie Revue de Gerflint*, 3/2010, s.191-204.
- Haas, K. und Tabbert. Phantastische Kinder- und Jugendliteratur; in: Haas (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur - ein Handbuch*, Philipp Reclam Jun. Stuttgart, 3. Auflage.
- Haas, G., Klingberg, G. und Tabbert, R. (1984). Phantastische Kinder- und Jugendliteratur. In: *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch*. Hg. v. Gerhard Haas, Stuttgart, s. 267-284.
- Kargı, B. (2017). *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 12/17*, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11884> ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY, p. 213-226.
- Kast, B. (1985). *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*, Berlin: Langenscheidt.
- Koppensteiner, J. (2001). *Literatur im DaF-Unterricht: eine Einführung in produktivkreative Techniken*, Wien: öbv und hpt.
- Müller, H. (1984) *Phantastische Erzählung. In Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur: Personen-, Länder- und Sachartikel zu Geschichte und Gegenwart der Kinder- und Jugendliteratur*, Dritter Band, P-Z. Institut für Jugendbuchforschung der Johann Wolfgang Goethe-Universität (Frankfurt) bibliographische Angaben unter Mitwirkung der Internationalen Jugendbibliothek in München. Redaktion Klaus Doderer [et al.] Weinheim: Beltz.
- Nöstlinger, C. (2006). *Konrad oder Das Kind aus der Konservenbüchse*, Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger.
- Pazelt, B. (2001). *Phantastische Kinder- und Jugendliteratur der 80er und 90er Jahre. Strukturen - Erklärungsstrategien - Funktionen*, Frankfurt am Main.
- Pıtraklı, O. (1999). Zum Phantastischen in der Deutschsprachigen und türkischen Kinderliteratur, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara).
- Tabbert, R. (1997). Jugendbücher auf Englisch. *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 5/1997, s.4-9.
- Tabbert, Reinbert (2000): Phantastische Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange, Günter (Hg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 1: Grundlagen - Gattungen*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 187-200.
- Waldmann, G. (1998a). *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Waldmann, G. (1998b). Produktiver Umgang mit Literatur, In: *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Hg. von Günter Lange, Karl Neumann u. Werner Ziesenis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 6., vollst. überarb. Aufl., Band 2: Literaturdidaktik, s. 488-508.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Ocak 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN – Doç. Dr. Semiha ŞAHİN

This article was checked by iThenticate.

PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ ALAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ SÖZLEŞMELİ ÖĞRETMENLİĞE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Esergöl BALCI* - Ferdane DENKCI AKKAŞ**

ÖZET

Eğitim hem bireyleri hem de toplumları daha sağlıklı, daha varlıklı ve daha bilge hale getiren çok önemli bir değişkendir. Eğitim sisteminin en temel bileşenlerinden biri olan öğretmenler bu nedenle toplumlar tarafından her zaman önemsenmiştir. Öğretmenlerin yetiştirilmesi, seçilmesi, geliştirilmesi ve görevlendirilmesi gibi konular toplumların eğitim sistemlerinin niteliğini ve dolayısı ile uzun vadede kalkınma hedeflerini büyük ölçüde etkilemektedir. Bu çalışmada, 2016-2017 akademik yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi bünyesinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı'na devam eden öğretmen adaylarının 2016 yılı itibarı ile koşulları ağırlaştırılan sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşlerinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu çalışma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen 24 maddelik bir anket ile 2016-2017 akademik yılında sertifika programına devam eden 487 öğretmen adayından toplanmıştır. Frekans ve yüzdelik hesabı ile yapılan analiz sonuçlarına göre; Türkiye'de yeniden uygulamaya konan sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına, öğretmen adayları sıcak bakmamakta, bu uygulamayı ancak zorunlu şartlarda bazı bölgeler için uygulanabilir bulmaktadırlar. Ayrıca, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının sözleşmeli öğretmenlerin haklarına, iş güvenliğine ve koşullarına ilişkin olumsuz görüşlere sahip oldukları; seçim ve atama süreçlerine kuşku ile yaklaştıkları ve bu uygulama ile kadrolu öğretmen atamalarının aksayacağına inandıkları anlaşılmaktadır. Bu durumda, halen uygulanmakta olan sözleşmeli öğretmenlik atamasının gözden geçirilerek, yapılan araştırmalar doğrultusunda ilgili yönlerinin düzeltilerek geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sözleşmeli öğretmenlik, pedagojik formasyon, öğretmen adayları.

*  Prof. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD, El-mek: esergulbalci@gmail.com

**  Yrd. Doç. Dr. İstanbul Medeniyet Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi ABD, El-mek: ferdanedenkci@yahoo.com

PEDAGOGICAL FORMATION CERTIFICATE PROGRAM STUDENTS' OPINIONS CONCERNING THE EMPLOYMENT OF TEACHERS UNDER A CONTRACT IN TURKEY

ABSTRACT

Education is a significant variable which enhances both individuals and communities to get healthier, wealthier and wiser. Therefore, teachers have always been known to have a crucial role in the society since they are a key part of the whole education system. The way adopted to train, employ, develop and assign teachers has a direct relation with the quality of an educational system and so has a direct impact on developmental objectives of a society in the long run. The purpose of this paper is to reveal the pedagogical formation certificate program students' opinions concerning the employment of teachers under a contract. This is a descriptive study with a survey model. The data were collected via the Questionnaire of the Opinions about Teachers under a Contract which included 26 items. The sample of the study consisted of 487 participants attending the pedagogical formation certificate program at Dokuz Eylül University in Izmir, Turkey during 2016-2017 academic year. The analysis was carried out with frequency and mean calculations. The analysis revealed some significant findings: The participants do not consider this new practice as a need for the country and they do not find it reliable since they are suspicious of the selection process. They also find it against basic human rights since these teachers will not have job security and they will have to face some serious difficulties in terms of their family life and professional efficacy.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Education is a crucial factor that enhances both individuals and communities to get better, wealthier and wiser (Kingston and et. al., 2003). As a result, teachers have always been valued as the most vital component of educational system (Çelikten and et. al., 2005; Sağlam and Sağlam, 2005). Such issues as training, employing and improving teachers influence the quality of educational systems and accordingly the developmental objectives of communities in the long run (Tuncer, 2012; Schmidt and et. al., 2011; Sezgin-Nartgün, 2008).

There are numerous studies which show that teachers in Turkey face some serious problems and teacher employment is one of them (Demir and Arı, 2013; Gündoğdu and et. al., 2008). Today, teachers are employed in two ways in Turkey: in a permanent status and under a contract (Ministry of National Education [MNE], 2016; MNE, 2015). The differences of personal rights between these two teacher employment styles put teachers under a contract in a disadvantageous situation lowering their status (Soydan, 2012; Karadeniz and Demir, 2010; Gündüz, 2008).

Employing teachers under a contract is not a new thing in Turkey. MNE tried to meet the need for teacher employment with this system in

the past years and the regulation regarding this type of teacher employment has been revised throughout the process. However, the system applied to employ teachers under a contract in 2017 exhibits much stricter norms and this has worried candidate teachers more about their future.

According to the Regulation for Employment of Teachers under a Contract issued in the Official Gazette number 29970 on August 3rd, 2016, teachers are employed under a contract are expected to work in the disadvantageous regions for at least 6 years even if they are transferred to the permanent status. Moreover, they are considered as the first group of teachers who will become redundant. Due to these disadvantages, teachers employed under a contract are perceived as temporary or insufficient staff by their colleagues or administrators (Çolak-Ölmez, 2009, Sezgin-Nartgün, 2008). Therefore, they tend to have lower job satisfaction, motivation and work with lower organizational commitment (Sezgin, 2005).

Another issue related with teaching as a profession in Turkey is the training of teachers. Some different implementations have been used to compensate for the inefficiencies in teacher training in Turkey. One of these implementations is to employ people who do not have a BA degree in education as teachers. Turkish Higher Education Institution (HEI) arranges pedagogical formation certificate programs for people without a degree in education so that they can be employed by the MNE (Özkan, 2012). These Pedagogical Formation Certificate Programs (PFCP) launched by HEI on January 28th, 2010 had been started as non-thesis master's programs in 1998. Both graduate and undergraduate students including the ones who study at the distance education faculties can attend these programs to get the certificate to work as teachers (Polat, 2013; Yapıcı and Yapıcı, 2013).

Now arranged by over 100 universities, the PFCPs are suspected in terms of the quality of teacher training they provide. Yapıcı and Yapıcı (2013) conducted a study which showed that these programs do not train students as well-qualified teachers. As a result, the certificates given at the end of these programs are perceived only as an official formality to apply for a teaching position. (Yalçın-İncik and Akay, 2015; Memduhoğlu and Topsakal, 2008).

Considering all these, this paper aims to reveal the pedagogical formation certificate program students' opinions concerning the employment of teachers under a contract and to reveal the situation from their perspectives.

Method

This is a descriptive study with a survey model. Studies with a survey model aims to reveal the feelings, opinions, perceptions, approaches, attitudes and beliefs of a group about a phenomenon (Cohen, Manion and Morrison, 2005, p. 169). With this respect, this study has been constructed as a descriptive survey since the purpose is to reveal the pedagogical formation certificate program students' opinions concerning the employment of teachers under a contract.

In order to collect data, a questionnaire was developed considering the provisions of the regulation for employment of teachers under a

contract and experts from the field were asked for feedback about the items in the questionnaire before the final version was formed. The final version of the questionnaire included 26 items which were graded from 1 to 4 according to Likert (1: Completely disagree, 2: Disagree, 3: Agree and 4: Completely agree). The data were analysed with frequency and percentage calculations. The data were collected from 487 students attending the pedagogical formation certificate program at Dokuz Eylül University in Izmir, Turkey during 2016-2017 academic year.

Findings, Discussion and Conclusion

The participant students do not perceive the employment of teachers under a contract positively especially after the revisions made with the regulation in 2016. They consider this type of employment acceptable only for specific regions in compulsory cases. In general, it is not seen as a necessary implementation for the Turkish education system; on the contrary, it is perceived as an obstacle for the permanent employment. The research has shown that teachers employed under a contract are at a disadvantage in terms of their personal rights which lowers their job satisfaction and motivation (Karadeniz and Demir, 2010).

Additionally, the participant students doubt the reliability and fairness of the employment process in terms of the staff and techniques that play a role in the selection of the candidates. The main reason for this mistrust is the interview technique which is used to evaluate the qualifications of the candidate teachers who will be employed under a contract.

The participant students are also worried with this type of employment since there is not a job security and the teachers who work under a contract are usually perceived as temporary and incompetent by different stakeholders of the school community (Tuncer, 2012). Moreover, it is seen as a tough obstacle for the unity of family or building a new family since these teachers do not have the right to ask for an appointment to change their workplace for years.

However, the participant teachers have the hope for the future improvements in this system and still wish to work as a teacher despite all the mentioned disadvantages. The main source of this hope can be the teachers who were employed first under a contract and then transferred to the permanent status before. Consequently, the participants believe that they might be transferred to the permanent status once they have been employed under a contract.

This is a quantitative study in which the data were collected via a structured questionnaire. In addition to qualitative works, other quantitative studies with the different stakeholders of the mentioned employment type will contribute to the examination of the system thoroughly. Consequently, such feedback will let the policy makers fix the weaknesses of the system to improve the current situation by employing better-qualified teachers in better conditions.

Keywords: Teachers under a contract, pedagogical formation certificate program, teacher candidates

GİRİŞ

Eğitim hem bireyleri hem de toplumları daha sağlıklı, daha varlıklı ve daha bilge hale getiren çok önemli bir değişkendir (Kingston ve diğerleri, 2003). Eğitim sisteminin en temel bileşenlerinden biri olan öğretmenler bu nedenle toplumlar tarafından her zaman önemsenmiştir (Çelikten ve diğerleri, 2005; Sağlam ve Sağlam, 2005). Öğretmenlerin yetiştirilmesi, seçilmesi, geliştirilmesi ve görevlendirilmesi gibi konular toplumların eğitim sistemlerinin niteliğini ve dolayısı ile uzun vadede kalkınma hedeflerini büyük ölçüde etkilemektedir (Tuncer, 2012; Schmidt ve diğerleri, 2011; Sezgin-Nartgün, 2008).

Çeşitli araştırmacıların yürüttüğü çalışmalar Türkiye’de öğretmenlerin ciddi sorunlar yaşadıklarını ve bunların arasında istihdam sorunun önemli bir yeri olduğunu göstermektedir (Demir ve Arı, 2013; Gündoğdu ve diğerleri, 2008). Günümüzde Türkiye’de öğretmen ataması iki şekilde yapılmaktadır. Bunlardan ilki, genel olarak “kadrolu öğretmenlik” olarak bilinen ve aday öğretmenlik sürecinin tamamlanmasının ardından emekli oluncaya kadar çalışma imkânı veren daimî statüde atamadır (MEB, 2015). Diğeri ise yine genel olarak “sözleşmeli öğretmenlik” olarak bilinen ve yıllık sözleşmelerle çalışmaya devam etme imkânı sağlayan, iş güvencesi olmayan geçici statüdeki öğretmen atamasıdır (MEB, 2016). Sözleşmeli öğretmenlerle kadrolu öğretmenler arasındaki özlük haklarından kaynaklanan farklılıklar, sözleşmeli öğretmenliği dezavantajlı hale getirmekte ve öğretmenlerin statüsünü düşürmektedir (Karadeniz ve Demir, 2010).

Sözleşmeli öğretmen istihdamı Türkiye için çok yeni bir uygulama değildir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) daha önceki yıllarda da sözleşmeli öğretmen uygulamasına başvurarak öğretmen istihdamına yönelik ihtiyacı karşılamaya çalışmıştır. Ancak 2017 yılı içerisinde ataması yapılan sözleşmeli öğretmenler için geçerli olan uygulama, çok daha katı kuralları içermektedir. Bu da aday öğretmenleri daha çok endişelendirmektedir. 3 Ağustos 2016 tarihli 29790 sayılı Resmî Gazete ’de yayımlanan Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik, sözleşmeli öğretmenlere ilişkin şu hükümleri içermektedir:

- Sözleşmeli öğretmenler, öncelikle kalkınmada birinci derecede öncelikli yörelerde görevlendirilecektir.
- Eğitim kurumu veya bölümün kapanması, program değişikliği, Bakanlığın öğretmenliğe atanacakların tespitine ilişkin kararıyla bazı derslerin kaldırılması veya istihdam alanının daralması gibi nedenlerle öğretmen fazlalığı oluşması halinde, öncelikle sözleşmeli öğretmenler ihtiyaç fazlası öğretmen olarak değerlendirilecektir.
- İhtiyaç fazlası konumda bulunan sözleşmeli öğretmenler, istekleri ve tercihleri de dikkate alınmak suretiyle atamaya esas puan üstünlüğüne göre, il içinde alanlarına uygun eğitim kurumlarına valiliklerce atanacaktır.
- Sözleşmeleri, görev yaptıkları il içinde alanında ihtiyaç olmaması ya da öğretmenlerin bu fıkraya göre yapılması öngörülen görev yeri değişikliğini kabul etmemeleri halinde sona erecektir.
- Sözleşmeli öğretmenlerden sözleşme gereği 4 yıllık çalışma süresini tamamlayarak öğretmen kadrolarına atananlar, aynı yerde en az 2 yıl daha görev yapacaktır.
- Doğum ve askerlik sebebiyle hizmet sözleşmesi feshedilen sözleşmeli öğretmenlerin pozisyonu saklı tutulacak ve bunlar istekleri halinde ayrıldıkları eğitim kurumunda yeniden hizmete alınacaktır.
- Sözleşmeli öğretmenler, yarıyıl ve yaz tatillerinde izinli sayılacaktır.

• Bu öğretmenlerin sözleşme süreleri bir yıllık yapılacak, bir yılın sonunda sözleşmesi feshedilmeyenlerin sözleşme süreleri, takip eden yıl için de geçerli olacak, ancak bu süre 4 yılı geçemeyecektir (MEB, 2016).

İlgili hükümlerden de anlaşılacağı üzere, sözleşmeli öğretmenler öncelikli olarak dezavantajlı bölgelerde istihdam edilmektedir ve kadrolu statüye geçebilseler bile minimum 6 yıl aynı bölgede hizmet vermeleri beklenmektedir. Ayrıca, çeşitli sebeplerle öğretmen fazlalığı oluşması halinde tamamen işe alım statülerinden dolayı öncelikli olarak sözleşmeli öğretmenler ihtiyaç fazlası olarak değerlendirilecekler, kendilerine bakanlık tarafından verilen görevi ya da sunulan seçenekleri kabul etmedikleri takdirde işten çıkarılacaklardır.

MEB tarafından kamuoyuna yapılan açıklamalarda kadrolu ve sözleşmeli statüde istihdam edilen öğretmenler arasında herhangi bir fark bulunmadığı ifade edilmektedir (Karadeniz ve Demir, 2010). Ancak öğretmenlerin istihdam edilme yöntemlerine ilişkin yapılan araştırmalar, sözleşmeli statüde çalışan öğretmenlerin kadrolu statüde istihdam edilenlere göre ciddi dezavantajları olduğunu ve bu durumun çeşitli olumsuzluklara yol açtığını ortaya koymaktadır (Karadeniz ve Demir, 2010). Sözleşmeli öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları en önemli sorunlar özlük hakları ile ilgili olanlardır:

- Kadrolu öğretmenlere kıyasla maaşlarının az olması
- Ek ders ücretlerinden SSK primi kesilmesi
- İsteğe bağlı tayin, asker öğretmen olarak görevlendirilme, yönetici olma, kıdem ve derece alma haklarının bulunmaması
- Sağlık hizmetlerinden yararlanırken sıkıntılar yaşanması (bunun için doksan gün beklemek zorunda olmaları gibi)
- Hastalık sevkini sadece milli eğitim müdürlüklerinden alınabilmesi
- Dil tazminatı, çocuk ve eş yardımı, doğum ölüm yardımı gibi olanaklardan yararlanılamaması (Soydan, 2012; Karadeniz ve Demir, 2010; Gündüz, 2008).

Sözleşmeli öğretmenlerin çalıştıkları örgüt ve toplum tarafından “geçici” ve yetersiz olarak algılanmaları da özlük haklarının dışında yaşanan bir başka olumsuzluktur (Çolak-Ölmez, 2009, Sezgin-Nartgün, 2008). Tüm bunlar, sözleşmeli öğretmenlerin mesleki doyum ve motivasyonlarını düşürmekte, çalıştıkları kurumlara olan örgütsel bağlılıklarını azaltmaktadır (Sezgin, 2005).

Türkiye’de öğretmenlik mesleğine ilişkin yaşanan ciddi sorunlardan bir diğeri de öğretmen yetiştirme hususudur. Öğretmen yetiştirmedeki yetersizliklerden kaynaklanan sorunları çözebilmek adına çeşitli yollara başvurulmuştur. Bunlardan biri de çeşitli alanlardaki öğretmen açığını eğitim fakülteleri mezunlarından başka meslek elemanlarını istihdam ederek kapatmaktır. Bu şekilde eğitim fakültesi mezunu olmayanların öğretmen olabilmeleri için Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından öğretmenlik formasyon programları düzenlenmektedir (Özkan, 2012). 1998 yılında tezsiz yüksek lisans programları olarak başlayan ve YÖK’ün 28.01.2010 tarihinde aldığı bir kararla “Pedagojik Formasyon Sertifika Programı” (PFSP) uygulamasına dönüştürülen bu eğitimlerle hangi fakülteden ya da bölümden olduğuna bakılmaksızın öğrenci iken ya da mezuniyet sonrası gerekli koşulları sağlayan tüm fakültelerin ve bölümlerin öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimi alabilmelerine ve öğretmen olarak atanabilmelerine imkân tanınmıştır (Polat, 2013; Yapıcı ve Yapıcı, 2013). Bu öğrenciler arasında uzaktan eğitim ile lisans programlarını tamamlayan açık öğretim fakültesi mezunları da yer alabilmektedir. Gerekli alan ve içerik bilgisine sahip olan lisans mezunlarının öğretmenlik yapabilmeleri için ihtiyaç duyacakları beceri ve yeterliliğin pedagojik formasyon eğitimi ile kazandırılması hedeflenmektedir (Yapıcı ve Yapıcı, 2013). Ancak, 100’ü aşkın üniversite tarafından düzenlenen PFS programlarının nicelikte gösterdiği yükselişi niteliksel olarak kalitede ne

düzeyde yakalayabildiği ciddi bir soru işaretidir. Nitekim, Yapıcı ve Yapıcı (2013) çalışmalarında bu programlara katılan öğretmen adaylarının iyi ve yeterli öğretmenler olarak yetiştirilmediklerini ortaya koymuşlardır. Bu nedenle, program sonunda verilen sertifika atanmak için gerekli bir belge olarak algılanmakta, o sertifikanın hak edilmesi için verilen eğitimin nitelsiz, pahalı ve sadece yerine getirilmesi gereken bir prosedür olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca, eğitim fakültelerinde dört yıllık bir sürece yayılan eğitimin sertifika programlarında çok daha kısa sürelerde tamamlanması adayların beklenen yeterlikleri kazanmaları açısından ciddi bir dezavantaja neden olmaktadır (Yalçın-İncik ve Akay, 2015; Memduhoğlu ve Topsakal, 2008).

Bu çalışmada, Türkiye’de uygulanmakta olan öğretmen atama yöntemlerinden sözleşmeli statüde öğretmen istihdamına öğretmen olarak çalışabilmek için pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının penceresinden bakılarak mevcut duruma ışık tutulması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda, 2016-2017 akademik yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi bünyesinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı’na devam eden öğretmen adaylarının 2016 yılı itibarı ile koşulları ağırlaştırılan sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşlerinin ortaya konması amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modeli; “çok sayıda elemanlardan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 1994, s. 79). Tarama modelindeki araştırmalarda genellikle belli bir bağlamda bir grubun herhangi bir olguya ilişkin duygu, düşünce, görüş, yaklaşım, tutum veya inanışlarının ne olduğunun ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2005, s. 169). Bu bağlamda, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı’na devam eden öğretmen adaylarının sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşlerinin ortaya koymayı hedefleyen bu çalışmanın betimsel tarama modelinde yapılandırılması uygun görülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak üzere araştırmacı tarafından sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönetmelik maddelerine dayanılarak bir anket geliştirilmiş, geliştirilen anket uzman görüşüne sunulmuş, olumlu görüş alınarak ankete son şekli verilmiştir. Ankette sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına duyulan ihtiyacı ve sözleşmeli öğretmenlerin özlük haklarını değerlendiren toplam 26 madde bulunmaktadır. Katılımcılardan anket maddelerini 4’lü Likert’e göre (1: Hiç Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Katılıyorum, 4: Tamamen Katılıyorum) değerlendirmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler, yüzde ve frekans hesaplamaları ile analiz edilerek değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçları sunulurken “Hiç katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” seçenekleri “Katılmıyorum” başlığı altında, “Katılıyorum” ve “Tamamen katılıyorum” seçenekleri de “Katılıyorum” başlığı altında birlikte verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmacının çalışma grubunu ise 2016-2017 akademik yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi bünyesinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı’na devam eden öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket, programa devam eden 750 öğretmen adayına verilmiş, ankete uygun şekilde cevap veren 487 formasyon öğrencisi örnekleme dahil edilmiştir. Çalışma grubuna dahil edilen öğrencilere ilişkin detaylı bilgi Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubu

Değişkenler		n	Frekans (%)
Cinsiyet	<i>Kadın</i>	344	70.6
	<i>Erkek</i>	143	29.4
Medeni Durum	<i>Evli</i>	98	20.1
	<i>Bekar</i>	389	79.9
Mezun Olunan Fakülte	<i>Fen-Edebiyat</i>	262	53.8
	<i>Sağlık Bilimleri-Hemşirelik</i>	52	10.7
	<i>İktisadi ve İdari Bilimler- İletişim</i>	55	11.3
	<i>Diğer</i>	118	24.2
Toplam		487	100

Ankete katılan formasyon öğrencilerinin %71'ini kadınlar, %29'unu erkekler oluşturmaktadır. Ayrıca, katılımcıların, %20'si evli, %80'i bekârdır. Çalışma kapsamındaki formasyon öğrencilerinin %54'ü Fen-Edebiyat Fakültesi, %11'i Sağlık Bilimleri-Hemşirelik Fakültesi, %11'i İktisadi İdari Bilimler-İletişim Fakültesi mezunu iken, geriye kalan %24'ü ise diğer fakülte mezunudur.

BULGULAR VE YORUM

Öğretmen adayı 487 formasyon öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilen bu çalışmada, sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına ilişkin çarpıcı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Anket maddelerine katılımcıların verdikleri yanıtlar analiz edilirken “Hiç katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” diyenler ile “Katılıyorum” ve “Tamamen katılıyorum” diyenler kendi içlerinde birleştirilerek değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme üzerinden yapılan yüzdelik hesapları Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Pedagogik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı'na Devam Eden Öğretmen Adaylarının Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Görüşleri

Anket Maddeleri	Katılmıyorum	Katılıyorum
	%	%
1. Sözleşmeli öğretmenlik Türkiye için ihtiyaçtır.	67.5	32.5
2. Sözleşmeli öğretmenlik Türkiye’de bazı bölgeler için ihtiyaçtır.	56.7	43.3
3. Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması ile eğitimin niteliği yükselir.	77	23
4. Sözleşmeli öğretmenlerin aday öğretmenlik süresi (4 sene) uzundur.	24.5	75.6
5. Aday öğretmenlik sürecinin, adaletli yürütülebileceği kuşkuludur.	16	83.9
6. Sözleşmeli öğretmenlerin iş güvencesi yoktur.	14.2	85.8
7. Sözleşmeli öğretmenlik ile kadrolu öğretmen atamaları aksar.	22.6	77.4
8. Sözleşmeli öğretmenlik, öğretmenler üzerinde siyasi baskı yaratır.	22.1	77.8
9. Sözleşmeli öğretmen seçim yönteminin, bilimsel dayanakları yoktur.	21.4	78.6
10. Sözleşmeli öğretmen atama yönteminin, bilimsel dayanakları yoktur.	21.1	78.9
11. Aday öğretmenliğe geçiş için yapılacak değerlendirme sürecindeki, komisyonlar güvenilirlerdir.	85	15
12. Sözleşmeli öğretmenlerin seçiminde kullanılan mülakat (sözlü sınav) yöntemi adildir.	89.1	10.9
13. Sözleşmeli öğretmenlik, atanamayan öğretmenler için bir fırsattır.	42.3	57.7
14. Sözleşmeli öğretmenlere verilen haklar yeterlidir.	87.3	12.8
15. Öğretmenlerin kadrolu ve sözleşmeli olarak çalışmaları, anayasal eşitlik ilkesini ihlal eder.	31	69
16. Sözleşmeli öğretmenlerin, gerekli görüldüğünde okullarında ihtiyaç fazlası gösterilmesi uygundur.	73.1	26.9
17. Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması, iş güvencesini tehdit eder.	31.9	68.2
18. Sözleşmeli öğretmenlerin her yıl sözleşme yenilemeleri, öğretmen verimliliğini olumsuz etkiler.	21.1	78.8
19. Sözleşmeli öğretmenlik yönetmeliği, aile bütünlüğünün korunmasına engeldir.	41.1	59
20. Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması koşulları gelecekte (ileride) iyileştirilebilir.	40	59.9
21. Sözleşmeli öğretmenlerin performans değerlendirme süreci güvenilirdir.	76.2	23.8
22. Kadrolu öğretmen ataması etkili biçimde uygulanırsa, sözleşmeli öğretmen alımına gerek yoktur.	17.1	82.9
23. Sözleşmeli öğretmen uygulaması ile öğretmen açığı kapatılabilir.	62.4	37.6
24. Sözleşmeli öğretmenlik yönetmeliği, evlenmeye engeldir.	46.8	53.2
25. Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması, pedagogik formasyonu olan öğretmen adayları için bir fırsattır.	41.9	58.1
26. Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına rağmen, hala öğretmen olmayı düşünürüm.	31	69

Anket çalışmasına katılan formasyon öğrencilerinin %67’si, sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının Türkiye için bir ihtiyaç olmadığını ve %77’si de bu uygulamanın eğitiminin niteliğinin artırılmasına bir katkı sağlamadığını düşünmektedir. Ancak, çoğunlukta olmasalar da öğrencilerin %43’ü sözleşmeli öğretmenliğin, Türkiye’de sadece bazı bölgeler için ihtiyaç olduğuna inanmaktadır. Bu bulgular, sözleşmeli öğretmenliğin öğretmen olabilmek için formasyon eğitimi alan öğretmen adayları tarafından çok gerekli görülmediğini ve etkisiz bir uygulama olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır.

Çalışma kapsamındaki öğrencilerin %84'ü, sözleşmeli öğretmenlik sürecinin adaletli yürütülebileceğinden kuşku duymaktadır. Öğrencilerin %79'u, sözleşmeli öğretmenlerin seçiminde ve atanmasında izlenen yöntemlerin, bilimsel dayanaklarının bulunmadığını düşünmektedir. Buna paralel olarak, öğrencilerin %85'i aday öğretmenliğe geçiş sürecinde seçim yapmak üzere görev yapan komisyonları güvenilir bulmamakta; %89'u ise sözleşmeli öğretmen seçiminde kullanılan mülakat yönteminin adil bir yöntem olmadığını düşünmektedir. Ayrıca, öğrencilerin %78'i sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının öğretmenler üzerinde siyasi baskı yaratacağına inanmakta, %76'sı sözleşmeli öğretmenlerin performans değerlendirme sürecini güvenilir bulmamaktadır. Kısacası, formasyon öğrencilerinin sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını özellikle seçim ve atama süreçlerinde rol alan görevliler ve kullanılan yöntemler başta olmak üzere adil ve güvenilir bir uygulama olarak görmedikleri, bu uygulamaya kuşku ile yaklaştıkları anlaşılmaktadır.

Her ne kadar, çalışmaya katılan öğrencilerin %58'i sözleşmeli öğretmenliği hem atanamayan öğretmenler için hem de pedagojik formasyonu olan öğretmen adayları için bir fırsat olarak görse de katılımcıların büyük bir çoğunluğu sözleşmeli öğretmenlerin iş güvencesinin bulunmadığını (%86) ve bu uygulamanın kadrolu öğretmen atamalarını aksatacağını (%77) düşünmektedir. Formasyon öğrencilerinin %87'si sözleşmeli öğretmenlere verilen hakları yetersiz bulmakta ve %79'u öğretmenlerin kadrolu ve sözleşmeli olarak çalıştırılmalarının anayasal eşitlik ilkesini ihlal ettiğini düşünmektedir.

Ayrıca, öğrencilerin %73'ü sözleşmeli öğretmenlerin gerekli görüldüğünde okullarında ihtiyaç fazlası olarak gösterilmesini uygun bulmamakta, %68'i ise sözleşmeli öğretmenliğin iş güvencesini tehdit ettiğini savunmaktadır. Ankete katılan formasyon öğrencilerinin %79'u sözleşmeli öğretmenlerin her yıl sözleşme yenilemelerinin onların verimliliğini düşüreceğine, %59'u bu uygulamanın aile bütünlüğünün korunmasına, %53'ü ise evlenmeye bir engel teşkil ettiğine inanmakta, %76'sı da sözleşmeli öğretmenlerin 4 yıllık adaylık süresini uzun bulmaktadır. Buna karşın %60'ı gelecekte bu koşulların iyileştirilebileceğini düşünmektedir. Anket sonuçlarının ortaya koyduğu bu bulgular, formasyon öğrencilerinin sözleşmeli öğretmenlerin haklarına, iş güvenliğine ve koşullarına ilişkin olumsuz görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

Çalışmaya katılan formasyon öğrencilerinin %83'ü kadrolu öğretmen ataması etkili bir şekilde uygulandığında sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına ihtiyaç olmayacağını ve %62'si de sözleşmeli öğretmenlik uygulaması ile öğretmen açığının kapatılamayacağını düşünmektedir. Genel olarak bakıldığında, sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına ilişkin olumsuz görüşlere sahip olmalarına rağmen, formasyon eğitimi alan öğrencilerin %69'u hala öğretmen olmayı düşündüklerini ifade etmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Anket çalışmasına katılan formasyon öğrencilerine göre sözleşmeli öğretmenlik uygulaması Türkiye için bir ihtiyaç değildir ve bu uygulama eğitiminin niteliğinin artırılmasına bir katkı sağlamamaktadır. Katılımcıların önemli bir kısmına göre de sözleşmeli öğretmenlik, Türkiye'de sadece bazı bölgeler için ihtiyaçtır. Bu bulgular, sözleşmeli öğretmenliğin öğretmen olabilmek için formasyon eğitimi alan öğretmen adayları tarafından çok gerekli görülmediğini ve etkisiz bir uygulama olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Başta doğu ve güney doğu illeri olmak üzere dezavantajlı bölgelere atanan kadrolu öğretmenler en kısa sürede daha avantajlı bölgelere tayin isteyerek yer değiştirmekte, bu nedenle bu bölgelerde öğretmen açığı sorunu çözülememektedir. Sözleşmeli öğretmenlere ilk 4 yıl boyunca hiçbir sebeple tayin isteme hakkı verilmemesi (MEB Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik, Madde 19) bahsi geçen bazı bölgelerdeki öğretmen açığı sorununa çözüm olabilir.

Ayrıca, formasyon öğrencilerinin sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını özellikle seçim ve atama süreçlerinde rol alan görevliler ve kullanılan yöntemler başta olmak üzere adil ve güvenilir bir

uygulama olarak görmedikleri, bu uygulamaya kuşku ile yaklaştıkları anlaşılmaktadır. Sözleşmeli öğretmenlerin seçimi ve atanmasında belirleyici olan sözlü sınavın içeriği, sınavı uygulamakla yükümlü komisyonun oluşturulma süreci ve başarılı adaylara ilişkin kriterler Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmeliğin 9, 10, 11 ve 12. maddeleri ile düzenlenmiştir (MEB, 2016). İşe alımlarda genellikle özel sektörde faaliyet gösteren kurumlar tarafından tercih edilen mülakat yönteminin geçerliğinden ve güvenilirliğinden genel olarak kuşku duyulmakta, mülakat yönetiminin seçilen kişilerin başarısını yordamaması nedeniyle kasıtlı olmasa bile subjektif bir değerlendirme modeli olarak kabul edilmekte ve alternatifi olmadığına kullanılması önerilmektedir (Kahramanoğlu, Özer ve Döş, 2017).

Sözleşmeli öğretmenlik öğretmen adayları için bir fırsat olarak görülse de bir yandan da bu uygulamanın kadrolu öğretmen atamalarını aksatacağına inanılmaktadır. Ayrıca, sözleşmeli öğretmenlere verilen haklar yetersiz bulunmakta ve öğretmenlerin kadrolu ve sözleşmeli olarak çalıştırılmalarının anayasada yer alan eşitlik ilkesine aykırı olduğu düşünülmektedir. Karadeniz ve Demir (2010) de, sözleşmeli öğretmenlerle kadrolu öğretmenler arasındaki özlük haklarından kaynaklanan farklılıkların, sözleşmeli öğretmenlerin motivasyonlarını, mesleki iş doyumlarını olumsuz yönde etkilediğini yaptıkları araştırmada ortaya koymakta ve aynı eğitimi gören, aynı derecede emek sarf eden öğretmenlerin kategorileştirildiğini, kadrolu öğretmenler ile aynı işi, aynı sürede, aynı koşullarda yapmalarına karşın, sözleşmeli öğretmenlerin kendilerini tam anlamıyla öğretmen olarak hissedemediklerini savunmaktadırlar. Benzer şekilde, Gündüz (2008) sözleşmeli öğretmenlik uygulaması üzerine yaptığı çalışmada öğretmenlerin kadrolu olarak atanmış olmayı tercih ettiklerini; sözleşmeli öğretmenlerin iş güvenceleri olmadığını, kadrolu öğretmenlerin sahip olduğu hakların kendilerine de verilmesi gerektiğini düşündüklerini ifade etmektedir. Öğülmuş, Yıldırım ve Aslan'ın (2013) çalışmalarının bulguları da benzer sonuçlar ortaya koymaktadır.

Formasyon öğrencileri, sözleşmeli öğretmenlerin gerekli görüldüğünde okullarında ihtiyaç fazlası olarak gösterilmesini uygun bulmamakta ve bu uygulamanın iş güvencesini tehdit ettiğini savunmaktadır. Tuncer (2012), yaptığı çalışmada sözleşmeli öğretmenlerin bu uygulamayı “Kölelik”, “Sömürü” olarak gördüklerini, okul yönetimi ve kadrolu öğretmenlerin onlara mesafeli davrandıklarını ortaya koymaktadır. Sözleşmeli öğretmenlerin her yıl sözleşme yenilemelerinin onların verimliliğini düşüreceğine inanılmaktadır.

Ayrıca, sözleşmeli öğretmenlerin 4 yıllık adaylık süresini uzun bulunmakta ve bu uygulama evlenmeye ve aile bütünlüğünün sağlanmasına izin vermeyen bir engel olarak algılanmaktadır. Sözleşmeli öğretmenler 4 yıl boyunca hiçbir koşulda tayin isteme hakkına sahip olmadıklarından, evli olan çok sayıdaki sözleşmeli öğretmen eşleri ve çocuklarından ayrı kalmak zorunda kalacak ya da aile üyeleri istemedikleri koşullarda yaşamaya zorlanacaklardır. Bu durumun aile yaşantısını güçleştireceği ve aile bütünlüğüne zarar vereceği açıktır. Bunun yanı sıra, evlilik planı yapan sözleşmeli öğretmenler, evlenecekleri kişi ile aynı şehirde yaşama imkânı bulana kadar bu planlarını ertelemek ve bu süreci 4-5 yıl gibi uzun bir zaman sonrasına bırakmak zorunda kalacaklardır. Gençleri erken yaşta evlenmeye ve en az üç çocuk sahibi olmaya teşvik eden ve bu konuda destekleyici politikalar ve çalışmalar yürüten devletin, bu uygulaması ile bir çelişki yarattığı anlaşılmaktadır.

Anket sonuçlarının ortaya koyduğu bu bulgular, formasyon öğrencilerinin sözleşmeli öğretmenlerin haklarına, iş güvenliğine ve koşullarına ilişkin olumsuz görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Ancak, tüm bu olumsuz görüşlere rağmen, ankete katılan öğrencilerin bu koşulların iyileştirilebileceğine dair umutlu oldukları ve hala öğretmen olmayı istedikleri görülmektedir. Bunda etkili olan en büyük sebep pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının kendi alanlarında iş bulma olanaklarının yetersizliği ve zor çalışma koşullarıdır (Öztürk-Akar, 2014). Bu da çaresizliğin ve mecbur kalmanın bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Soydan (2012) da yönetici ve öğretmenlerin yeni istihdam yaklaşım ve politikalarına ilişkin olarak, tereddütlü ve olumsuz

düşüncelere sahip olduğuna işaret etmektedir. Ancak, geçmişte sözleşmeli olarak istihdam edilen öğretmenlerin kadroya geçirilmiş olması, öğretmen adaylarında sözleşmeli öğretmenliğe başlayarak kadroya geçebilme umudunu ya da beklentisini oluşturduğu düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan formasyon öğrencileri kadrolu öğretmen ataması etkili bir şekilde uygulandığında sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına ihtiyaç olmayacağını ve sözleşmeli öğretmenlik uygulaması ile öğretmen açığının kapatılamayacağını düşünmektedir. Bu, eğitim ve öğretmen istihdamı politikalarını yanlış bulduklarını göstermektedir.

Yapılan araştırmanın sonucuna göre; 2016 yılında çıkarılan Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik ile birlikte şartları ağırlaştırılan sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına, öğretmen adayları sıcak bakmamakta, bu uygulamayı, ancak zorunlu şartlarda bazı bölgeler için uygulanabilir bulmaktadırlar. Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması ile öğretmenlerin iş güvencesi olmamakta, öğretmenleri mesleki yeterlik ve gelişme yerine kasten veya istemsiz olarak çeşitli grupların subjektif değerlendirmelerine maruz bırakmakta, bu da onların motivasyonunu kırmaktadır. Öte yandan, öğretmenlerin özel hayatı, aile yaşantısı güçleşmekte, böylece onların gelecek beklentisi kırılmakta ve iş başarısı önlenmektedir. Bunun sonucunda ise, öğrenciler, gelecek kuşakların ve ülke geleceğinin olumsuz etkileneceğini düşünmektedir.

Bu çalışma, katılımcıların görüşlerinin yapılandırılmış bir anket formu ile alındığı nicel bir araştırmadır. Eğitim fakültesi öğrencileri, atama bekleyen öğretmen adayları, çeşitli bölgelerde kadrolu ve sözleşmeli statüde görev yapmakta olan öğretmenler veya öğretmen istihdamında yapılan sınavlarda uygulayıcı olarak görev yapan komisyon üyeleri gibi farklı paydaşları da içine alan daha geniş kapsamlı nicel çalışmaların yanı sıra, öğretmen adayları ve hali hazırda sözleşmeli öğretmenlik yapanların katılımı ile yürütülecek nitel araştırmalar sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına ilişkin memnuniyetsizliklerin derinlemesine incelenmesine, sorunların daha net bir şekilde tespit edilmesine ve uygulanabilir çözümlerin üretilmesine katkı sağlayabilir.

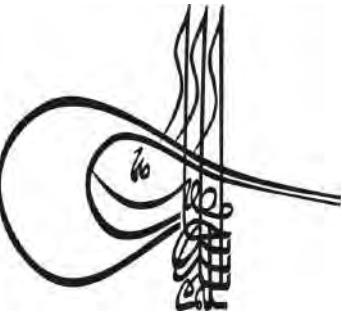
Bu durumda, halen uygulanmakta olan sözleşmeli öğretmenlik atamasının yeniden gözden geçirilerek, yapılan bilimsel araştırmalar doğrultusunda, ilgili yönlerinin düzeltilerek geliştirilmesi yerinde olacaktır. Eğitimin bireyin ve ülkenin ekonomisine katkı yapması gerektiği varsayıldığında; motivasyonsuz, gelecek beklentisi olmayan, sadece zorunluluk nedeniyle bu işe giren öğretmenler, ülkenin ekonomik geleceğini geliştirmek yerine, bozulmasına hizmet edeceklerinden durum son derece ciddi bir şekilde ele alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akar, E. Ö. (2014). Fen edebiyat fakültesi biyoloji bölümü mezunları neden öğretmen olmak istiyor?. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 259-272.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çolak-Ölmez, Z. (2009) Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının öğretmenler üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi (Trabzon ili örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Demir, M. K. & Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.

- Gündoğdu, K., Çimen, N. & Turan, S., 2008. Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 35-43.
- Gündüz, H. B. (2008). Öğretmenlerin sözleşmeli istihdamı ve durumlarına ilişkin sözleşmeli öğretmenlerin görüşleri, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 40–60.
- Kahramanoğlu, R., Özer, B., & Döş, B. (2017). Öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçimi: mülakat model önerisi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(63), 1371-1390.
- Karadeniz, Y., & Demir, S. B. (2010). Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 55-77.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Kingston, P. W., Hubbard, R., Lapp, B., Schroeder, P., & Wilson, J. (2003). Why education matters. *Sociology of Education*, 76, 53–70.
- MEB (2015). Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm> (Erişim Tarihi: Mayıs, 2017).
- MEB (2016). Sözleşmeli öğretmen istihdamına ilişkin yönetmelik. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/08/20160803-22.htm> (Erişim Tarihi: Mayıs, 2017).
- Memduhoğlu, H. B., & Topsakal, C. (2008). Öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarının niteliği ve programlarda yaşanan sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 95-129.
- Öğülmüş, K., Yıldırım, N. & Aslan, G. (2013). Ücretli öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1086-1099.
- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 29-48.
- Polat, S. (2013). Pedagogik formasyon sertifika programı ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 48-60.
- Sağlam, M. & Sağlam, A., Ç. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 317-328.
- Schmidt, W. H., Blömeke, S., Tatto, M. T., Hsieh, F. J., Cogan, L., Houang, R. T., & Schille, J. (2011). *Teacher education matters: A study of middle school mathematics teacher preparation in six countries*. New York, NY: Teachers College Press, Columbia University.
- Sezgin, F. (2005). Örgütsel vatandaşlık davranışları: Kavramsal bir çözümleme ve okul açısından bazı çıkarımlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 317-339.
- Sezgin-Nartgün, Ş. (2008). Aday öğretmenlerin gözüyle Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına öğretmen atama esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 47-58.

- Soydan, T. (2012). Eğitimin yapısal dönüşümü bağlamında öğretmenlerin istihdamı: istihdam biçimi farklılıkları üzerine öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-13.
- Tuncer, M. (2012). Türkiye’deki kadrosuz öğretmen istihdamının kadrosuz istihdam edilen öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 797-818.
- Yalçın-İncik, E., & Akay, C. (2015). Eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon sertifika programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliklerine yönelik görüşleri. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 16(2), 179-197.
- Yapıcı, M., & Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyona ilişkin metaforları. *Turkish Studies*, 8(8), 1421-1429.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Ocak 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Keziban TEKŞAN –
Yrd. Doç. Dr. Adile YILMAZ

This article was checked by iThenticate.

TÜRKÇE DERSİNİN 21. YÜZYIL BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Mazhar BAL*

ÖZET

Bu araştırmada yenilenen Türkçe dersi hem program kazanımları hem de bu kazanımların uygulanabilirliği açısından 21. yüzyıl becerilerine göre incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda üç araştırma sorusu belirlenmiştir. Çalışma yorumlayıcı paradigmanın doğasına uygun bir özellik göstermektedir. Veri toplama aracı olarak doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırma dokümanları, Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. sınıflar) ve ortaokul Türkçe 5. sınıf ders kitabıdır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Betimsel analizin temalarını, 21. yüzyıl becerileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın verilerinden hareketle metinlerin, 21. yüzyıl becerilerini kazanım ve etkinliklere göre daha fazla yansıttığı belirlenmiştir. Temel dil becerileri açısından ayrı ayrı kazanımlara bakıldığında programın sadece okuma, yazma, dinleme boyutunda 21. yüzyıl becerilerine hizmet ettiği belirlenmiştir. Bu üç temel dil becerisinde 21. yüzyıl becerilerinin dağılımına bakıldığında da belli bir oranın olmadığı dikkat çekmektedir. Özellikle yazma becerisinde sadece iki kazanımın amaca hizmet ettiği görülmektedir. Ayrıca kazanım, metin ve etkinliklerde 21. yüzyıl becerilerinin dağılımıyla ilgili tutarsızlık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüzden de kazanım, metin ve etkinliklerdeki bu tutarsızlığın 21. yüzyıl becerilerinin uygulanabilirliğini olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Çalışmada, 21. yüzyıl becerisi olarak en çok öğrenme ve yenilenme becerilerine yer verildiği, diğer iki beceri alanının ise ihmal edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar) tasarlanırken 21. yüzyıl becerilerini temel alsın da bu becerileri Türkçe öğretim süreciyle ilişkilendirmede yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretim Programı, 21. yüzyıl becerileri, Türkçe öğretim süreci.

*  Arş. Gör. Dr. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, El-mek: balmazhar@gmail.com

INVESTIGATION ON THE 21ST CENTURY SKILLS OF TURKISH LANGUAGE COURSE

ABSTRACT

In this research, renewed Turkish lesson has been tried to be examined according to 21st century skills in terms of both program gains and applicability of these gains. Three research questions have been identified for this purpose. The study demonstrates the nature of the interpretative paradigm. A document review technique was used as a data collection tool. Research documents are Turkish Language Curriculum (1st to 8th Grades) (2017) and middle school Turkish 5th grade course book. In the analysis of the data, descriptive analysis technique was used. The themes of descriptive analysis are the 21st century skills.

Based on the research's data, it was determined that texts reflect 21st century skills more than skills and activities. Looking at the individual achievements in terms of basic language skills, it was determined that the program only served 21st century skills in terms of reading, writing and listening. It is worth noting that there is not a certain ratio in the distribution of the 21st Century skills in these three basic language skills. Especially in writing, it seems that only two acquisitions serve the purpose. In addition, it was concluded that there was inconsistency in skills, text and activities in terms of 21st century skills. Therefore, it is thought that this inconsistency in acquisition, text and events negatively affects the applicability of 21st century skills. The study has reached the conclusion that the skills of learning and renewing the most in the 21st century skills are included and the other two skill areas are neglected. In this respect, while the renewed Turkish Language Curriculum (1-8th Grades) is designed, it is based on 21st century skills but it is not enough to associate these skills with Turkish language teaching process.

STRUCTURED ABSTRACT

1. Introduction

Every new century, the needs of individuals can change. This situation is also reflected in the education. Along with the 21st century, the priorities of education have also changed. This change introduces new skill areas. A full-fledged three-part program has been developed, with no full consensus on these new needs, referred to as 21st century skills (Partnership for 21st Century, 2007). These areas are; learning and innovation; information, media and technology information; life and career skills. Each area is divided into several sub-skills within itself. It is stated that the renewed Turkish Language Curriculum (Grades 1-8) is designed on these skills (MEB, 2017). It is noteworthy that the philosophical foundations of the program, basic skills, purpose, measurement and evaluation approach, learning and teaching approach are based on these skills. On the other hand, it is unclear to what degree these skills are applied, which is the basis of this first program.

In this respect, the research which is thought to contribute to the literature, aims to determine the place of 21st century skills in Turkish class. The Turkish Language Curriculum has tried to be examined according to the 21st century skills in terms of both program skills and applicability of these skills. Three research questions have been identified for this purpose. These questions concern the extent to which reflect the 21st century skills of the skills of the Turkish Language Curriculum (2017), texts and activities in the Turkish textbook.

2. Method

The research was conducted according to the interpretative paradigm. The reason for choosing the interpretive paradigm is to interpret the analyzed documents by interpreting them. It is also another reason to associate the purpose of the research with 21st century skills, to understand and interpret the program. In this study, the textbooks and activities of 5th grade Turkish textbooks and 5th grade skills of the Turkish Language Curriculum (1st and 8th grades) were examined. Achievements are limited to fifth grade only. Because the program first started to be implemented in the fifth grade. In addition, the updated course book is only used in the fifth grade. In this respect, a total of 69 acquisitions, 40 texts, 248 events were examined. The data collection technique was used in document review. The reason for selecting the document review is to examine the relevant written materials for research purposes. Research data were analyzed using descriptive analysis technique. The reason for using descriptive analysis is that the themes are predetermined. These themes were taken as 21st century skills in the direction of research purposes. The 21st century skills consist of three main titles and twelve subtitles. The data were analyzed according to subheadings.

3.Results

In the fifth grade achievements of the Turkish Language Curriculum (1st and 8th grades), 21st century skills include the most critical thinking and problem-solving skills ($f = 3$) and media literacy ($f = 3$). They followed them in order of flexibility and cohesion ($f = 2$), creativity and renewal ($f = 2$), information literacy ($f = 2$), communication and cooperation ($f = 1$), entrepreneurship and self-orientation ($f = 1$) It is. The basic language skills that are most relevant to 21st century skills are read. Then listen and write in order.

5th grade Turkish textbook is the most relevant skill communication and cooperation in the textbook. It is also seen that the texts do not serve critical literacy and problem solving and information literacy skills. Activities associated with 21st century skills are skill creativity and renewal ($f = 30$), which has the greatest frequency value with a great difference. It can be said that all other skills besides leadership and responsibility skill are in order and balanced distribution in terms of frequency value. On the other hand, there is no activity related to leadership and responsibility.

4.Conclusion and Suggestions

This generally shows that 21st-century skills are more related to comprehension skills achievement in terms of skill areas. Narrative skills are less relevant to understanding skills than to 21st century skills.

Considering the total number of texts, it can be said that more than 50% of texts in the textbook serve 21st century skills. However, when looked at individually in the dimension of the skill, the result is that the texts do not serve equal numbers of skills. Because there are a lot of texts about some skills, but there are very few texts about some of them. However, it has been determined that the distribution of skills in acquisitions, texts and activities are independent of each other. One of the lessons is known to be a whole with the teaching process which constitutes the teaching program and application dimension that constitute the theoretical framework. In this sense, In this sense, there is no consistency in terms of serving 21st century skills.

Based on the results and conclusions of the research, the following suggestions can be made:

- The 5th grade skills in the Turkish Language Curriculum (1st and 8th grades) must be re-examined in terms of 21st century skills. It should be distributed to the skills of reading comprehension and narrative skills in a proportional way.
- The texts of the 5th grade Turkish language textbook should be made more suitable for daily life of the students. The texts should be everyday texts.
- The relationship of the texts with the 21st century skills should be re-examined. Instead of multiple texts in certain skills; an equal number of texts must be presented to all skills.
- Activities in the 5th grade Turkish language textbook should be revisited from two perspectives. These activities should be able to serve equally to 21st century skills and language arts. In this sense, 21st century skills needed to gain skills; the language arts can serve as a reflective tool for the purpose of the course.
- The texts and activities of the 5th grade Turkish language coursebook should be reevaluated as a whole with the achievements of the 5th grade in the Turkish Language Curriculum (1st and 8th grades). It is important that these three dimensions are complementary, not independent, in terms of serving 21st century skills.

Keywords: Turkish Language Curriculum, 21st century skills, Turkish language teaching process.

1. Giriş

21. yüzyılın teknoloji çağı olduğu bilinmektedir. Bu yüzyılda büyük teknoloji şirketlerinin bir yıl gibi bir zamanda bile teknolojik ürünleri daha üst özelliğiyle piyasaya sürdüğü görülmektedir. Sürekli bir dönüşüm döngüsü içinde bulunan bu yüzyıl (Castells, 2010) toplumu ilgilendiren hemen herşeyi etkilemiştir. İnsanların teknolojinin değiştirmiş olduğu bu çağın şartlarına uyum sağlayabilmesi için öğrenmeye sürekli açık hale gelmesi gerekmektedir (Medel-Añonuevo, Ohsako ve Mauch, 2001). Bu öğrenme gerekliliğinin doğrudan eğitimi de etkilediği söylenebilir.

21. yüzyıl şartlarının eğitime etkisi birtakım becerilerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. 21. yüzyılın yaşam koşullarına göre belirlenen bu beceriler, aslında önceden beri önemsenmektedir (Silva, 2009). Sadece bu yüzyılda daha önemli bir hale gelmiş ve sistematikleştirilmiştir (Rotherham ve Willingham, 2009). Bu becerilerin tam olarak ne olduğu ile ilgili bir netlik söz konusu değildir.

Bu yüzden birçok kurum ve kuruluş, çağın şartlarını göz önünde bulundurarak öğrenciler için 21. yüzyıl becerileri belirlemiştir (Dede, 2010). Bunlar arasında Metiri Grup ve NCREL (2003), Ekonomi İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (2005), Amerikan Üniversiteler ve Yüksekokullar İşbirliği (2007), Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (2007) gösterilebilir. Bunların yanı sıra bir de 21. yüzyıl Öğrenme İşbirliği (2006) tarafından sunulan beceriler bulunmaktadır (<http://www.p21.org/>). Bu beceriler, diğer kurumlar tarafından belirlenen 21. yüzyıl becerilerine göre daha çok kabul görmektedir; çünkü daha ayrıntılıdır ve kapsayıcıdır (Dede, 2010). Bu beceriler, Tablo 1’de gösterildiği şekildedir:

Tablo 1. 21. Yüzyıl Becerileri

Ana beceriler	Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Yaşam ve Meslek Becerileri
Alt becerileri	Yaratıcılık ve Yenilenme	Bilgi Okur-yazarlığı	Esneklik ve Uyum
	Eleştirel Düşünme	Medya Okur-yazarlığı	Girişimcilik
	Problem Çözme	Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ICT)	Öz-Yönelim
	İletişim	Okur-yazarlığı	Sosyal Beceriler
	İşbirliği		Kültürlerarası Beceriler
			Üretkenlik ve Sorumluluk
			Liderlik ve Sorumluluk

Tablo 1’de görüldüğü üzere bu beceriler, okul içindeki öğrenme süreçlerini, okul dışı yaşamda da devam ettirmeyi amaçlayan becerilerdir. Bu becerilerin Türkçe öğretim süreci açısından da önemli olduğu düşünülmektedir. Cumhuriyet Dönemi’nden beri sürekli değişen ve geliştirilen öğretim programlarının da günlük yaşam becerilerine yakınlaşma eğiliminde olduğu değişik çalışmalarda ifade edilmiştir (Alver ve Sancak, 2016; Aydın, 2017; Bayburtlu, 2015). 2017 yılında yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı (1 ve 8. sınıflar) bu günlük yaşam becerileriyle yakından ilişkilidir. Özellikle programın temel becerileri 21. yüzyıl becerileri üzerine kurulmuştur (MEB, 2017). Bu beceriler doğrultusunda yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı (1 ve 8. sınıflar) ilk defa 2017 yılının Eylül ayıyla birlikte uygulanmaya başlanmıştır. İlk olarak 1. ve 5. sınıflarda uygulamaya geçen program ileriki yıllarda tüm sınıflarda uygulanacaktır (MEB, 2017). Öte yandan ne programın ne de öğretim sürecinde kullanılan ders kitabının programın temel becerileriyle yakından ilişkili olan bu 21. yüzyıl becerilerini ne derece yansıttığı ile ilgili herhangi bir çalışma bulunmamaktadır.

Bu açıdan alan yazına katkıda bulunacağı düşünülen araştırma, 21. yüzyıl becerilerinin Türkçe dersindeki yerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

21. yüzyıl becerilerine, Türkçe Dersi Öğretim Programı (1 ve 8. sınıflar) 5. sınıf kazanımlarında nasıl yer verilmektedir?

21. yüzyıl becerilerine, 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde nasıl yer verilmektedir?

21. yüzyıl becerilerine, 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde nasıl yer verilmektedir?

2.Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma yorumlayıcı paradigmaya göre gerçekleştirilmiştir. Yorumlayıcı paradigma seçilmesinin sebebi, incelenen dökümanların yorumlayarak çözümlenmesidir (Mayring, 2011).

Ayrıca araştırmanın amacını 21. yüzyıl becerileriyle ilişkilendirme, programı anlama ve yorumlama oluşturmaya da yorumlayıcı paradigmaya yaklaştırmaktadır (Glesne, 2013).

2.2. İnceleme Dökümanları

Bu çalışmada doküman olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı (1.ve 8. sınıflar) 5. sınıf kazanımları, ortaokul Türkçe 5. sınıf ders kitabı metinleri ve etkinlikleri incelenmiştir. Kazanımlar sadece beşinci sınıf ile sınırlandırılmıştır; çünkü program ilk olarak beşinci sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır. Ayrıca yenilenen programa uygun ders kitabı sadece beşinci sınıflarda kullanılmaktadır. Bu açıdan toplam 69 kazanım, 40 metin, 248 etkinlik incelenmiştir. Araştırmanın bulgular bölümünde, kazanımlar, metinler ve etkinliklere gerekli görüldüğü yerlerde doğrudan atıfta bulunulmuştur. Çalışmanın anlaşılır olması açısından da kazanımlara, Türkçe Dersi Öğretim Programında (1.ve 8. Sınıflar) gösterildiği şekilde koduyla atıfta bulunulmuştur. Metinlere, kitapta geçen ismiyle; etkinliklere ise hangi metnin altında yer verildiyse oradaki sıralamasına göre numaralandırılarak yer verilmiştir.

2.3. Veri Toplama Teknikleri

Veri toplama tekniği olarak doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Döküman incelemesinin seçilme sebebi, araştırma amacıyla ilgili yazılı materyallerin incelenmek istenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma dökümanlarını, Türkçe Dersi Öğretim Programı (1.ve 8. sınıflar), ortaokul Türkçe 5. sınıf ders kitabı metinleri ve etkinlikleridir. Bu dökümanlar incelenirken elde edilen verilerden hareketle bir sentezde bulunulmaya çalışılmıştır (Karasar, 2007).

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma verileri, betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizin kullanılması sebebi, temaların önceden belirli olmasıdır. Bu temalar, araştırma amaçları doğrultusunda 21. yüzyıl becerileri olarak alınmıştır. 21. yüzyıl becerileri, üç ana başlık ve on iki alt başlıktan oluşmaktadır. Veriler, alt başlıklara göre analiz edilmiştir. Tema olarak kabul edilen bu başlıklar şu şekildedir: “Eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcılık ve yenilenme, iletişim ve işbirliği, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, esneklik ve uyum, girişimcilik ve öz yönelim, sosyal beceriler ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik ve sorumluluk, liderlik ve sorumluluk.”

Araştırmanın güvenilirliği için araştırma sürecinde alan uzmanı kişilerden yardım alınmıştır (Glesne ve Peshkin, 1992) ve bir alan uzmanından analiz sonuçlarını değerlendirmesi istenmiştir (Roberts ve Priest, 2006).

3. Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümü, araştırma sorularına göre düzenlenmiştir. Üç başlık altında ele alınan bulgular ve yorum bölümünde kazanımlar, metinler ve etkinliklerin 21. yüzyıl becerilerine göre incelenmesi sonucu elde edilen veriler yorumlanmıştır.

3.1. Türkçe Dersi Öğretim Programı (1. ve 8. Sınıflar)’nda, 21. Yüzyıl Becerilerinin Yerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde Türkçe Dersi Öğretim Programı (1. ve 8. Sınıflar) beşinci sınıf kazanımlarından elde edilen veriler raporlaştırılmıştır. Bu raporda ilgili kazanımlarla 21. yüzyıl becerilerinin ilişkisine yönelik bulgulara yer verilmiş ve bu bulgular yorumlanmıştır. Tablo 2’de kazanımlar ve 21. yüzyıl becerilerinin ilişkisi gösterilmiştir.

Tablo 2. Türkçe Dersi Öğretim Programı (1. ve 8. Sınıflar)’nda 21. Yüzyıl Becerileri

21. yüzyıl becerileri	Okuma Becerisi	Yazma Becerisi	Dinleme Becerisi	Konuşma Becerisi
Yaratıcılık ve Yenilenme	T.5.3.24.		T.5.1.7.	
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	T.5.3.15. T.5.3.31. T.5.3.30.			
İletişim ve İşbirliği		T.5.4.10.		
Bilgi Okuryazarlığı	T.5.3.28. T.5.3.29.			
Medya Okuryazarlığı	T.5.3.25. T.5.3.22.		T.5.1.10.	
Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı				
Esneklik ve Uyum	T.5.3.3.		T.5.1.8.	
Girişimcilik ve Öz-Yönelim		T.5.4.6.		
Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler				
Üretkenlik ve Sorumluluk				
Liderlik ve Sorumluluk				

Tablo 2’de görüldüğü üzere en çok eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi ($f=3$) ile medya okuryazarlığıyla ($f=3$) ilişkili kazanımlar yer almaktadır. Onları sırasıyla, esneklik ve uyum ($f=2$), yaratıcılık ve yenilenme ($f=2$), bilgi okuryazarlığı ($f=2$), iletişim ve işbirliği ($f=1$), girişimcilik ve öz-yönelim ($f=1$) becerileri takip etmektedir. 21. yüzyıl becerilerinin en çok ilişkili olduğu temel dil becerisi ise okumadır ($f=10$). Okuma kazanımlarıyla ilişkili 21. yüzyıl becerilerine şu şekilde örnek verilebilir:

“T.5.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.” (MEB, 2017: 39).

“T.5.3.25. Medya metinlerini değerlendirir.” (MEB, 2017: 40).

“T.5.3.29. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.” (MEB, 2017: 40).

“T.5.3.15. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.” (MEB, 2017: 39).

“T.5.3.24. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.” (MEB, 2017: 40).

Yukarıda, programda geçen kodlarıyla birlikte verilen okuma kazanımlarını, dinleme becerisi ($f=3$) takip etmektedir. 21. yüzyıl becerileriyle ilişkili dinleme kazanımları şu şekilde örneklendirilebilir:

“T.5.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.” (MEB, 2017: 38).

“T.5.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.

a) Çizgi film vb. izletilerek örtülü anlamlar hakkında çıkarımda bulunulması sağlanır.

b) Öğrencilerin dinlediklerindeki/izlediklerindeki tutarlılığı sorgulamaları sağlanır.” (MEB, 2017: 38).

“T.5.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.” (MEB, 2017: 38).

Yukarıda görüldüğü üzere 21. yüzyıl becerileriyle ilişkili sıklık değeri en yüksek okuma ve dinleme becerisinden sonra yazma becerisi gelmektedir. Yazma becerilerinde 21. yüzyıl becerileri şu şekilde ilişkilendirilmiştir:

“T.5.4.10. Yazdıklarını paylaşır.

Öğrenciler, yazdıklarını sınıf ve okul panosu gibi farklı ortamlarda paylaşmaya teşvik edilir.” (MEB, 2017: 41).

“T.5.4.6. Bir işin işlem basamaklarını yazar.” (MEB, 2017: 41).

Yazma becerisiyle ilgili yukarıda yer alan kazanımlardan ilki 21. yüzyıl becerilerinden işbirliği ve iletişime; diğeri ise girişimcilik ve öz-yönelim becerisiyle ilişkilidir. Tablo 2’den de anlaşılacağı üzere Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (1. ve 8. sınıflar) 21. yüzyıl becerileri sadece üç temel dil becerisiyle sınırlandırılmıştır. Öte yandan konuşma becerisinin 21. yüzyıl becerileriyle ilişkisi olmadığı belirlenmiştir. Yine Tablo 2’ye dikkat edildiğinde program kazanımlarında, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik ve sorumluluk, liderlik ve sorumluluk becerilerinin göz ardı edildiği görülmektedir.

3.2. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde 21. Yüzyıl Becerilerinin Yerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerden elde edilen veriler raporlaştırılmıştır. Bu raporda ilgili metinlerle 21. yüzyıl becerilerinin ilişkisine yönelik bulgulara yer verilmiş ve bu bulgular yorumlanmıştır. Tablo 3’te metinler ve 21. yüzyıl becerilerinin ilişkisi gösterilmiştir.

Tablo 3. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde 21. Yüzyıl Becerileri

21. yüzyıl becerileri	Metinler	f
İletişim ve İşbirliği	Bilmeyen Var mı?, Güvercin, Yunus Emre’den Seçmeler, Keramet Kavukta mı?, Cazgır, Hasta, Yüksek Evde Oturanın Türküsü	7
Liderlik ve Sorumluluk	Mustafa Kemal’in Kağnısı, 15 Temmuz, Bir Dâhiyle Konuşmak	3
Üretkenlik ve Sorumluluk	Püf Noktası, Sarımsak Soslu Makarna	2
Yaratıcılık ve Yenilenme	Alis Harikalar Diyarında, Güneşin Uyuduğu Yer	2
Girişimcilik ve Öz-Yönelim	Sağlıklı Yaşıyorum, Bilinçsiz İlaç Kullanımı	2
Medya Okuryazarlığı	Sanki Caminin Bakım Kılavuzu, Dede Korkut	2
Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı	Jules Verne	1
Esneklik ve Uyum	Oyuncak	1
Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	Anadolu’nun Cirit Oyunları	1
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme		0
Bilgi Okuryazarlığı		0

Tablo 3’te görüldüğü üzere 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin en çok ilişkili olduğu beceri iletişim ve işbirliğidir. Bu beceriyle ilişkili metinlerin içerisinde farklı olduğu düşünülen tek metin Şekil 1’de yer alan “Bilmeyen Var mı?” (5. sınıf Türkçe ders kitabı, s.40-43) metnidir.

Şekil 1. İletişim ve İşbirliği Becerisi Metin Örneği



Yukarıda yer alan “Bilmeyen Var mı?” metninin bu beceri altında yer alan diğer metinlerden farkı türüdür. Çizgi roman olarak ders kitabına giren bu metin, gerek günlük yaşam deneyimleri gerekse öğrenciye görelilik açısından farklı olduğu söylenebilir. Diğer altı metin türünde iletişim ve işbirliği sadece bir konu olarak işlenmiştir. Oysaki bu metinde konu, öğrencinin günlük yaşamına uygun bir içerikle sunulmuştur. 21. yüzyıl becerisinin metinde sadece konu olarak işlenme durumuna yaratıcılık ve yenilenme, esneklik ve uyum, sosyal ve kültürlerarası becerilerde de rastlanmıştır. Bu becerilerle ilişkili “Alis Harikalar Diyarında, Güneşin Uyuduğu Yer, Oyuncak, Anadolu’nun Cirit Oyunları”adlı metinler sadece ilgili becerilere, hikâye edici metin türünün özelliklerine uygun olarak dolaylı bir şekilde hizmet etmektedir. Bilgiyi, öğretim süreci sırasında davranışa dönüştüren bir içerikten yoksun olduğu düşünülmektedir.

Üretkenlik ve sorumluluk becerisi ile ilişkili Tablo 3’te yer alan metinlerin 21. yüzyıl becerilerinin gereğini yerine getirdiği düşünülmektedir. Özellikle “Sarımsak Soslu Makarna” adlı metin doğrudan bilginin davranış olarak sergilenmesi açısından önemlidir. Bu anlamda da öğretim süreci doğrudan günlük yaşamla ilişkilendirilmiş denilebilir. Bunun yanı sıra girişimcilik ve öz-yönelim ile medya okuryazarlığı becerileriyle ilişkili metinlerin de hem beceriye doğrudan hizmet etme hem de günlük yaşam metinleri olması açısından önemli olduğu söylenebilir. Liderlik ve sorumluluk becerisiyle ilişkili metinlere bakıldığında içerik olarak beceriyi yansıttığı söylenebilir. Öte yandan bu beceri, metinlerde kişilere yüklenerek dolaylı olarak anlatılmıştır. Ayrıca milliyetçi bir bakış açısı temel alındığı görülmektedir. 21.yüzyıl becerilerinin evrensel boyutu göz önünde bulundurulduğunda bu beceriyi sınırlı bir şekilde yansıttığını söylemek daha doğru olacaktır.

İletişim ve işbirliği becerisiyle ilişkili çizgi roman metnine benzer bir başka metin türüne de bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerisiyle ilgili metinlerde rastlanmıştır. Şekil 2’de de görüldüğü üzere Jules Verne (5. sınıf Türkçe ders kitabı, s.128-129)adlı metin şu şekildedir:

Şekil 2. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı Becerisi Metin Örneği



Bilgilendirici metin türü olarak kullanılan bu karikatürün öğrenciler için ilgi çekici olduğu düşünülmektedir. 21. yüzyıl becerilerinin günlük yaşamla doğrudan ilişkili beceriler olduğu göz önünde bulundurulunca da metnin öğrencilerin günlük yaşamlarına daha yakın olduğu söylenebilir. Öte yandan metin ilişkili olduğu bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığını konu olarak işlemiştir; fakat sadece teorik anlamda bu beceriye hizmet etmektedir. Davranışa dönüştürme aşamasıyla ilgili bir içerik sunmamaktadır. Ayrıca Tablo 3’te de dikkat çektiği üzere metnin eleştirel düşünme ve problem çözme ile bilgi okuryazarlığı becerilerine hizmet etmediği görülmektedir.

3.3. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerde 21. Yüzyıl Becerilerinin Yerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerden elde edilen veriler raporlaştırılmıştır. Bu raporda ilgili etkinliklerle 21. yüzyıl becerilerinin ilişkisine yönelik bulgulara yer verilmiş ve yorumlanmıştır. Tablo 4’te etkinlikler ve 21. yüzyıl becerilerinin ilişkisi gösterilmiştir.

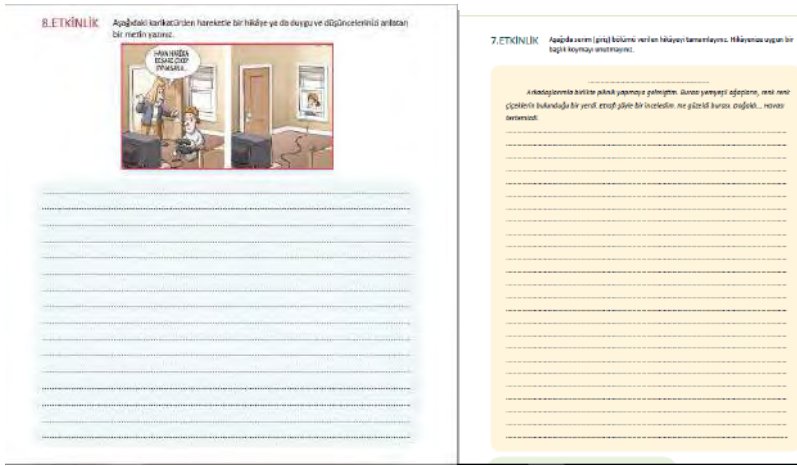
Tablo 4. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerde 21. Yüzyıl Becerileri

21. yüzyıl becerileri	Etkinlikler	f
Yaratıcılık ve Yenilenme	Oyuncak8,Çocukluk1, Çocukluk6, Çocukluk7, Alis4, Alis6, Alis7, Anlamak6, Bilmeyen10, Kağnı9, 15 Temmuz6, Dersimiz Atatürk6, Dersimiz Atatürk7, Dersimiz Atatürk8, Güvercin8, Adsız Çeşme8, Uzayda Bir Gün6, Sarımsak Soslu Makarna7, Bir Dâhiyle Konuşmak4, Anadolu Sevgisi6, Forsa6, Dede Korkut6, Dede Korkut7, Okuma Kitapları8, Kitabın Serüveni7, Karikatür3, Küçük Şeylerin Hikâyesi5, Sağlıklı Yaşıyorum9, Yüksek Evde Oturanın Türküsü7, Reçete7	30
Bilgi Okuryazarlığı	Sarımsak Soslu Makarna3, Bir Dâhiyle Konuşmak6, Forsa5, Küçük Şeylerin Hikâyesi6, Küçük Şeylerin Hikâyesi7, Bilinçsiz İlaç Kullanımı6, Yüksek Evde Oturanın Türküsü5, Kar Tanesinin Serüveni7, Bilinçsiz İlaç Kullanımı5	9
Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	15 Temmuz7, Dersimiz Atatürk5, Güvercin6, Püf Noktası7, Dede Korkut4, Küçük Şeylerin Hikâyesi4, Anadolu’nun Cirit Oyunları4, Cazgır6	8

Medya Okuryazarlığı	Anlamak3, Sanki Caminin Bakım Kılavuzu4, Tanburi Cemil Bey5, Karikatür1, Karikatür4	5
İletişim ve İşbirliği	Alis5, Anadolu Sevgisi5, Kar Tanesinin Serüveni8, Kuş Ağacı5	4
Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı	Sanki Caminin Bakım Kılavuzu5, Sağlıklı Yaşıyorum5, Yüksek Evde Oturanın Türküsü8, Kuş Ağacı7	4
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	Çocukluk4, Okuma Kitaplarım5, Reçete5	3
Üretkenlik ve Sorumluluk	Sarımsak Soslu Makarna5, Kitabın Serüveni4	2
Esneklik ve Uyum	Kağnı5, Kağnı6	2
Girişimcilik ve Öz-Yönelim	Çocukluk5	1
Liderlik ve Sorumluluk		0

Tablo 4'te görüldüğü üzere 21. yüzyıl becerileriyle ilişkili etkinliklerde büyük bir farklılık değeri en yüksek olan beceri yaratıcılık ve yenilenmedir ($f=30$). Liderlik ve sorumluluk becerisi dışında diğer tüm becerilerin sıklık değeri açısından etkinliklerde sıralı ve dengeli bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Sıklık değeri en yüksek olan yaratıcılık ve yenilenme becerisine hizmet eden etkinlikler soldan sırayla Oyuncak8 (5. sınıf Türkçe ders kitabı, s. 15) ve Reçete7 (5. sınıf Türkçe ders kitabı, s.233) adlı etkinliklerle Şekil 3'te örneklendirilmiştir:

Şekil 3. Yaratıcılık ve Yenilenme Becerisi Etkinlik Örneği



Yukarıdaki örnek etkinliklerden de anlaşılacağı üzere yaratıcılık ve yenilenme becerisi etkinliklere yaratıcı yazma becerisi şeklinde yansımıştır. Tüm etkinliklerde bu şekilde geçtiği görülmektedir. Sosyal ve kültürlerarası becerilerin etkinliklere yansımaları incelendiğinde ise iki şekilde ele alındığı görülmektedir. Tablo 4'te de görülen 15 Temmuz7, Dersimiz Atatürk5, Cazgır6 etkinlikleri kültürlerarası bir bakış açısına dayanmaktadır. Örnek olarak aşağıda Cazgır6 (5. sınıf Türkçe ders kitabı, s.210) etkinliği Şekil 4'te sunulmuştur:

dil becerilerinin hem de 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine hizmet ettiği düşünülmektedir. Öte yandan liderlik ve sorumluluk ile ilişkili hiç etkinlik olmadığı belirlenmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkçe Dersi Öğretim Programında (1. ve 8. sınıflar) 5. sınıflar için toplam 69 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlardan sadece 14 tanesinin 21. yüzyıl becerileriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Temel dil becerileri açısından ayrı ayrı kazanımlara bakıldığında sadece okuma, yazma, dinleme boyutunda 21. yüzyıl becerilerine hizmet ettiği belirlenmiştir. Bu üç temel dil becerisinde 21. yüzyıl becerilerinin dağılımına bakıldığında da belli bir oranın olmadığı dikkat çekmektedir. Özellikle yazma becerisinde sadece iki kazanımın amaca hizmet ettiği görülmektedir. Araştırmanın bulgularında bir diğer dikkat çeken nokta ise konuşma becerisi kazanımlarında 21. yüzyıl becerilerinin yer bulmamasıdır. Oysaki konuşma becerisi, öğrencilerin günlük yaşam tecrübelerini en rahat ilişkilendirebildikleri beceridir (Büyükkız ve Hasırcı, 2013; Hasan, 2014). Bu durum beceri alanları açısından genel olarak bakıldığında 21. yüzyıl becerilerinin anlama becerisi kazanımlarıyla daha ilişki olduğunu göstermektedir. Anlatma becerileri ise anlama becerilerine göre 21. yüzyıl becerileriyle daha az ilişkilidir. Oysaki 21. yüzyıl becerileri günlük yaşam tecrübelerine dayanmaktadır. Bu tecrübeler doğrudan bireyin bilgilerini harekete geçirmeyi, uygulamayı temel alır (Pattison, 2017; Titone, 2017; Welker ve Mohr, 2017). Bu yüzden de anlatma becerileriyle daha ilişkili olması gerekirdi. Bu anlamda programın temel becerileri alanında her ne kadar 21. yüzyıl becerileri öne çıkarılsa da kazanım boyutunda eksiklikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programına (1. ve 8. sınıflar) uygun olarak hazırlanmış 5. Sınıf Türkçe ders kitabında toplam 40 metin bulunmaktadır. Araştırmanın bulgularında bu metinlerden sadece 21 tanesinin 21. yüzyıl becerileriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Toplam metin sayısına göre düşünüldüğünde ders kitabındaki metinlerin % 50'sinden fazlasının 21. yüzyıl becerilerine hizmet ettiği söylenebilir. Beceri boyutunda tek tek bakıldığında, metinlerin becerilere eşit sayıda hizmet etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü bazı becerilerle ilgili çok sayıda metin olmasına rağmen bazılarıyla ilgili çok az metin bulunmaktadır. Oysaki ders metinleri dersin işleniş açısından çok önemlidir. Öğretim süreci bu metinler üzerine kuruludur (Richards, 2001). Türkçe dersi öğretim programının uygulama boyutu olan ders kitabında da metinler doğrudan becerilerin kazandırılmasında bağlayıcıdır (MEB, 2017). Metinlerin bu önemine rağmen 21. yüzyıl becerilerine eşit düzeyde hizmet etmemesinin öğretim süreci açısından önemli bir sorun olduğu düşünülmektedir.

Metinlerden sonra etkinliklere yönelik bulgularda da önemli ayrıntılar dikkat çekmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programına (1. ve 8. sınıflar) uygun olarak hazırlanmış 5. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 248 etkinlik yer almaktadır. Bu etkinliklerin 68 tanesinin 21. yüzyıl becerilerine hizmet ettiği belirlenmiştir. Bu oran neredeyse dört etkinlikten birinin 21. yüzyıl becerilerine hizmet ettiğini göstermektedir. Oysaki öğretim sürecinin amaçlarının yerine getirilmesi etkinlikler sayesinde olur (Anjaneyulu, 2014). Türkçe Dersi Öğretim Programının (1. ve 8. sınıflar) temel beceriler boyutunda vurgulanan 21. yüzyıla ilişkili bu becerilerin, etkinliklerin tümünün ana amacını oluşturması gerektiği düşünülmektedir. Bu becerilere yeterince yer verilmemesi, *öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilerinin kopmasına ve mutlu bir yaşam sürdürebilme* (MEB, 2017:5) becerilerinden yoksun olmalarına sebep olabilir.

21. yüzyıl ana becerilerinin dağılımlarına kazanım, metin ve etkinlik boyutunda bakıldığında farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Kazanım boyutunda, öğrenme ve yenilenme becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin daha fazla yer aldığı; yaşam ve meslek becerilerine çok az sayıda yer verildiği görülmektedir. Metin boyutunda, öğrenme ve yenilenme becerileri en çok yer verilen ana beceri olmuştur. Öte yandan bu ana becerinin altından yer alan eleştirel düşünme ve problem çözme becerisine hiç değinilmemiştir. Metin boyutunda en az hizmet edilen beceri ise bilgi, medya ve teknoloji becerileridir. Bu ana beceri altında da bilgi okuryazarlığına hiç hizmet edilmemiştir. Son olarak etkinlik boyutuna bakıldığında sırasıyla öğrenme ve yenilenme becerileri ile bilgi, medya ve

teknoloji becerilerinin daha fazla yer aldığı; yaşam ve meslek becerilerine ise daha az yer verildiği belirlenmiştir. Bulgulardan anlaşılabileceği üzere 21. yüzyıl becerilerinin dağılımında bir eşitlikten söz etmek mümkün değildir. Oysaki bu becerilerin her birinin ayrı bir öneme sahip olduğu, birbiriyle ilişkili oldukları ve birbirini destekleyen özelliğe sahip oldukları programın temel beceriler bölümünde net bir şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2017). Alanyazında yapılan başka çalışmalarda da bu becerilerin bütünlük içeren bir bakış açısıyla öğretim süreciyle ilişkilendirilmesi savunulmuştur (Beers, 2011; Chu, Reynolds, Tavares, Notari ve Lee, 2017; National Education Association, 2011; Suto, 2013). Bununla birlikte kazanımlar, metinler ve etkinliklerde becerilerin dağılımı birbirinden bağımsız olduğu belirlenmiştir. Birinde öğrenme ve yenilenme becerileri öncelik iken; diğerinde bilgi, medya ve teknoloji becerileri öne çıkmaktadır. Oysaki bir dersin, teorik çerçeveyi oluşturan öğretim programı ve uygulama boyutunu oluşturan öğretim süreciyle bir bütün olduğu bilinmektedir. Bu anlamda kazanım, metin ve etkinlik boyutunda 21. yüzyıl becerilerine hizmet etme açısından bir tutarlılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulgu ve sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

Türkçe Dersi Öğretim Programında (1. ve 8. sınıflar) 5. sınıf kazanımları 21. yüzyıl becerileri açısından tekrar gözden geçirilmelidir. Bu becerilerin kazanımlara yansımada eşitlik ilkesi göz önünde bulundurulmalıdır. Orantılı bir şekilde anlama ve anlatma becerilerine eşit olarak dağıtılmalıdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programına (1. ve 8. sınıflar) uygun olarak hazırlanmış 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin öğrencilerin günlük yaşamlarına daha da uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Metinlerin, günlük hayattan metinler olmasına dikkat edilmelidir. Bununla bağlantılı olarak metinlerin 21. yüzyıl becerileriyle ilişkisi tekrar gözden geçirilmelidir. Belli becerilere birden fazla metin yerine; tüm becerilere eşit sayıda metin sunulması gerekmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programına (1. ve 8. sınıflar) uygun olarak hazırlanmış 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler iki bakış açısıyla yeniden gözden geçirilmelidir. Bu etkinlikler 21. yüzyıl becerilerine ve temel dil becerilerine eşit düzeyde hizmet edebilmelidir. Bu anlamda da 21. yüzyıl becerileri kazandırılması gereken beceri; temel dil becerileri ise onun yansıtan bir araç olarak dersin amacına hizmet edebilecektir.

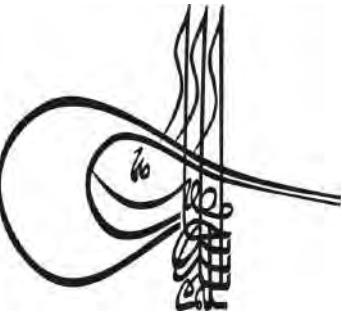
Türkçe Dersi Öğretim Programında (1. ve 8. sınıflar) 5. sınıflar kazanımları ile 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinler ve etkinlikler bir bütün olarak tekrar ele alınmalıdır. Bu üç boyutun 21. yüzyıl becerilerine hizmet etme açısından birbirinden bağımsız değil de birbirinin tamamlayıcısı olmasına önem verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Alver, M., Sancak, Ş., (2016). 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı Hakkında Öğretmen/Öğretmen Adayı ve Öğretim Elemanı Görüşleri, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 11/14 Summer 2016, p. 31-60, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9830, ANKARA-TURKEY
- Amerikan Üniversiteler ve Yüksekokullar İşbirliği (2007). 27.12.2017 tarihinde <https://www.aacu.org/> adresinden erişildi.
- Anjaneyulu, T. (2014). A Critical Analysis of the English Language Textbooks in Andhra Pradesh, *India. ELT Research Journal*, 3(4), 181-200.

- Aydın, E. (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programlarının (2015 ve 2017) Değerlendirilmesi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 12/28, p. 41-66, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12476>, ANKARA-TURKEY
- Bayburtlu, Y. S., (2015). 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/15 Fall 2015, p. 137-158, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8817>, ANKARA-TURKEY
- Beers, S. (2011). 21st Century Skills: Preparing Students for Their Future. 16.12.2017 tarihinde https://cosee.umaine.edu/files/coseeos/21st_century_skills.pdf adresinden erişildi.
- Büyükkız, K. K., & Hasırcı, S. (2013). Ana Dili Öğretiminde Konuşma Becerisinin Yeri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 57-63.
- Castells, M. (2010). The Rise of the Network Society. The Information Age: Economy, Society, and Culture (2nd Ed., Vol. 1). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M., & Lee, C. W. Y. (2017). Twenty-First Century Skills and Global Education Roadmaps. 21st Century Skills Development Through Inquiry-Based Learning içinde (pp. 17-32). Springer: Singapore.
- Dede, C. (2010). Comparing Frameworks for 21st Century Skills. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.), 21st century skills (pp. 51-76). Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Ekonomi İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (2005). 27.12.2017 tarihinde <http://www.oecd.org/> adresinden erişildi.
- Glesne, C. (2013). Nitel Araştırmaya Giriş (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Glesne, C. ve Peshkin, A. (1992). Becoming Qualitative Researchers an Introduction. London: Longman Group Ltd.
- Hasan, A. (2014). The Effect of Using Task-Based Learning in Teaching English on the Oral Performance of the Secondary School Students. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 3(2), 250-264.
- International Society for Technology in Education (ISTE) (2007). 27.12.2017 tarihinde <https://www.iste.org/> adresinden erişildi.
- Karasar, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (17.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mayring, F. (2011). Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş. (Çev. Adnan Gümüş ve M. Sezai Durgun). Ankara: Bilgesu Yayınları.
- MEB. (2017). Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine. 27.12.2017 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar). Talim Terbiye Kurulu: Ankara
- MEB. (2017). Türkçe Ortaokul 5 Ders Kitabı. Talim Terbiye Kurulu: Ankara
- Medel-Añonuevo, C., Ohsako, T. & Mauch, W. (2001). Revisiting Lifelong Learning. UNESCO Institute for Education. 27.11.2017 tarihinde <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/revisitingLLL.pdf> adresinden erişildi.

- Metiri Grup ve Ncrel (2003). 27.12.2017 tarihinde <http://metiri.com/> adresinden erişildi.
- National Education Association. (2011). Preparing 21st Century Students for a Global Society: An Educator's Guide to the "Four Cs." 10.12.2017 tarihinde <http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf> adresinden erişildi.
- Pattison, D. R. (2017). Identifying The Educational and Character Development Benefits of Two Outdoor Education Programs in İnternational Schools (Order No. 10270610). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1896531548). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1896531548?accountid=15340>
- Richards J. C (2001). The Role of text Books in a Language Program. Cambridge University Press
- Roberts, P. ve Priest, H. (2006). Reliability and Validity in Research. *Nursing Standard*, 20, 41-45.
- Rotherham, A., & Willingham, D. (2009). 21st Century Skills: The Challenges Ahead. *Educational Leadership*, 67(1), 16–21.
- Silva, E. (2009). Measuring Skills For 21st-Century Learning. *The Phi Delta Kappan*, 90(9), 630–634.
- Suto, I. (2013). 21st Century Skills: Ancient, Ubiquitous, Enigmatic? *Research Matters: A Cambridge Assessment Publication*, 15, 2–8.
- The Partnership for 21st Century Learning (2006). 27.12.2017 tarihinde <http://www.p21.org/> adresinden erişildi.
- Titone, K. K. (2017). The DNA of 21st Century Schools: A Mixed Methods Analysis of Teacher and Administrator Qualities That Facilitate İnnovation (Order No. 10670520). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1949519776). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1949519776?accountid=15340>
- Welker, R. W., & Mohr, K. M. (2017). The Role of İntegrated Curriculum in the 21st Century School (Order No. 10604384). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1964386039). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1964386039?accountid=15340>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9.bsk.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Kasım2017

✓ Accepted/Kabul: Mart2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR – Yrd.
Doç. Dr. Ayşegül DERMAN

This article was checked by iThenticate.

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN STEM' E İLİŞKİN TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Melike ÖZYURT* - Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN**

Mehmet BAŞARAN***

ÖZET

Araştırmanın amacı ilkökul öğrencilerinin STEM'e ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2016-2017 öğretim yılı güz yarıyılında, Gaziantep ili merkez ilçelerinde yer alan ilkökulları 4. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler, örneklemini ise tesadüfi yöntemle seçilen yedi ilkökoldan toplam 492 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Faber, Wiebe, Corn, Townsend ve Collins (2013) tarafından geliştirilen "STEM Tutum Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek, "matematik", "bilim", "mühendislik-teknoloji" ve "21. yüzyıl" olmak üzere 4 alt boyuttan oluşan 37 maddelik 5 likert tipi bir ölçektir. İlkokul için ölçeğin yapı geçerliliği araştırmacılar tarafından doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş ve uygunluk indekslerinden (χ^2 / sd, GFI, AGFI, RMSEA, RMR, SRMR, CFI, NNFI, NFI ve PGFI) elde edilen sonuçlar, 37 madde ve dört boyuttan oluşan modelin kabul edilebilir uyum değerine sahip olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin STEM'e ilişkin tutum puanlarının bilim merkezine giden, deney yapan, laboratuvar kullanan, derslerde tablet kullanan, akıllı tahta kullanan, proje yarışmalarına katılan ve bir uzmandan STEM konularında bilgi alan öğrenciler lehine anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir. STEM tutum puanlarının özel okulda öğrenim gören öğrenciler lehine farklılık gösterdiği ancak cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca STEM tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği belirlenen etkinliklerin gerçekleştirilmesinde özel okula giden öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: STEM, STEM Eğitimi, STEM Tutum.

* Yrd. Doç. Dr. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, El-mek: melike.ozyurt@yahoo.com

** Yrd. Doç. Dr. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, El-mek: kbilge01@gmail.com

*** Uzm. Gaziantep Üniversitesi Kalite Güvence Birimi, El-mek: mehmet.basaran@bilkent.edu.tr

ANALYSIS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS STEM IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze primary school students' attitude towards STEM with respect to various variables. It is a descriptive study in the survey model. The scope of the study is comprised of 4th grade students in the central districts of Gaziantep province in the Fall term of 2016-2017 Academic Year and 492 students from seven primary schools were chosen using the random method. The data regarding the research were collected using the STEM Attitude Scale devised by Faber, Wiebe, Corn, Townsend and Collins (2013). The scale is made up of 4 sub-scales, that is, the scale is a 5-likert type scale consisting of four sub-scales, that is, "mathematics", "science", "engineering-technology" and "21st century skills" and 37 items. The structure validity of the scale for the primary school was tested by the researchers through confirmatory factor analysis and when the results from the fit indices (χ^2/sd , GFI, AGFI, RMSEA, RMR, SRMR, CFI, NNFI, NFI and PGFI) were assessed, it was determined that the model comprised of 37 items and four components has an acceptable model goodness value. According to the research results, it was determined that the attitude scores regarding STEM differ in favor of the students attending science centers, conducting experiments, using laboratories, tablets, smart boards in lessons, taking part in competitions and getting information about STEM topics from an expert. It was also established that the STEM attitude scores differ in favor of the students attending private schools, yet do not differ according to gender. Moreover, a significant difference was ascertained in terms of the actualization of the activities which are determined to improve STEM attitudes in a positive manner.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Used as an abbreviation from the initial letters of science, technology, engineering and mathematics, STEM (science, technology, engineering and mathematics) has come to the fore as a new field in which educators in Turkey and all over the world have started conducting researches as a reflection of the developments in science on education recently. In general, it is aimed at raising individuals who come up with solutions for real life problems through technology and engineering approaches and who use science and mathematics as a means for these solutions through STEM education (Riechert and Post, 2010; Corlu, Capraro and Capraro, 2014; Honey, 2014; Yamak, Bulut and Dundar, 2014; Yildirim and Altun, 2015). When the scientific studies conducted in the field of STEM Education in Turkey are gone through, it is striking that these studies focus on mostly determining what kinds of impacts STEM studies such as STEM attitude, scale adaptation/development, integrated teaching, engineering designing and practices and generally implemented at middle school, high school and university levels have on students' academic achievement (Yamak, Bulut and Dundar, 2014;

Yildirim and Selvi, 2015; Buyruk and Korkmaz; 2016; Gulhan and Sahin, 2016; Hacıomeroğlu and Bulut, 2016; Karakaya and Avgin, 2016; KoyunluUnlu, Dokme and Koyunlu, 2016).

Purpose of the Study

However, no studies at primary school level have been discovered. In this study, it is aimed at analyzing primary school students' attitude towards STEM with respect to various variables. In this framework, the sub-goals of the study are presented below:

1. Do the attitudes of primary school students towards STEM differ according to their attendance to science centers, carrying out experiments in lessons and as an extracurricular activity, using laboratories, tablets and smart boards in lessons, feeling interest in project assignments, participation in project competitions and getting information from an expert about STEM topics?
2. Do the attitudes of primary school students towards STEM differ according to Gender and School type ?
3. Do students' attendance to science centers, conducting experiments in lessons and as an extracurricular activity, using laboratories, tablets and smart boards in lessons, feeling interest in project assignments, participation in project competitions and getting information from an expert about STEM topics differ according to the school type?

Method

The research is a descriptive study in the survey model in which the quantitative method is employed. The scope of the study is comprised of 4th grade students in the central districts of Gaziantep province in the Fall term of 2016-2017 Academic Year and 492 students from seven primary schools were chosen using the random method. 247 of these students were boys, while 245 were girls. Then, 183 students in the sample attended private schools, whereas 309 students studied in state schools.

Findings

The data regarding the research were collected using the STEM Attitude Scale devised by Faber, Wiebe, Corn, Townsend and Collins (2013). The scale is made up of 4 sub-scales, that is, the scale is a 5-likert type scale consisting of four sub-scales, that is, "mathematics", "science", "engineering-technology" and "21st century skills" and 37 items. The structure validity of the scale for the primary school was tested by the researchers through confirmatory factor analysis and when the results from the fit indices (χ^2/sd , GFI, AGFI, RMSEA, RMR, SRMR, CFI, NNFI, NFI and PGFI) were assessed, it was determined that the model comprised of 37 items and four components has an acceptable model goodness value. The scale was used with the name "STEM-Primary School Attitude Scale". In the scope of reliability studies, Cronbach's alpha calculated on the sample are .78, .82, .82 and .90 for the sub-scales, respectively and the total reliability point of the scale was calculated at .93. In the analysis of the data concerning the sub-goals of the research, independent samples t-test and chi-square analysis were conducted.

Results and Suggestions

When the findings regarding the first sub-goal of the research were analyzed, it was determined that primary school students' attitude scores differ significantly in favor of those attending science centers, carrying out experiments, using labs, tablets and smart boards in lessons, taking part in project competitions and getting information from an expert about STEM topics, yet do not differ significantly according to the variable of feeling interest in project assignments.

When the findings regarding the second sub-goal of the research were analyzed, it was seen that there is no significant difference between female and male students' STEM attitude scores, yet STEM attitude scores differ in favor of the students attending private schools. In addition to this the third sub-goal of the research shows that there is a difference in favor of private school students in the actualization of the activities such as attendance to science centers, implementing experiments in lessons, using laboratories, tablets and smart boards and getting information about STEM which have been determined to have a positive impact on STEM attitudes. No significant difference has been observed according to the school type only in the following activities: carrying out experiments as an extracurricular activity, feeling interest in project homework and participation in project competitions. Nonetheless, it was determined that private school students' actual percentages of all these activities are far higher than those at state schools though there is no significant difference between these activities according to the school type. Moreover, it is remarkable in the chi-square results that educational technologies are made use of more at private schools and using laboratories in lessons is the least frequently used activity at state schools.

Keywords: STEM, STEM Education, STEM Attitude.

GİRİŞ

Bilim ve fen alanındaki gelişmelerin eğitim alanına yansımaları sonucu STEM kavramı son dönemlerde Türkiye’de ve dünyada eğitimcilerin üzerinde çalışma yapmaya ve ülkelerin eğitim öğretim programlarına entegre etmeye başladıkları yeni bir alan olarak dikkat çekmektedir (Gonzalez ve Kuenzi, 2012; Çorlu, 2014; Yıldırım ve Altun 2015). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik dallarının İngilizce karşılığı olan kelimelerin baş harflerinin kısaltması olarak kullanılmakta olan STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri’nde Ulusal Bilim Vakfı (The National Science Foundation) kurucusu Judith A. Ramaley tarafından 2001 yılında bir eğitim terimi olarak kullanılmaya başlanmıştır (Bybee, 2010; Corlu, 2012; Carter, 2013; Şahin, Ayar ve Adıgüzel, 2014; Voutour, 2015). STEM eğitimi genel olarak günlük hayatta var olan gerçek yaşam problemlerine, teknoloji ve mühendislik yaklaşımları ile çözümler arayan, bilim ve matematiği bu çözümler için bir araç olarak kullanan bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu yaklaşım aynı zamanda sorgulama, çok yönlü düşünme, girişimcilik gibi becerileri desteklemektedir (Riechert ve Post, 2010; Corlu, Capraro ve Capraro, 2014; Honey, 2014; Yamak, Bulut ve Dündar, 2014; Yıldırım ve Altun, 2015).

STEM eğitimi fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinden birini merkezine alıp, merkeze alınan disiplini diğer STEM disiplinleriyle bağlamanın yanı sıra üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi de hedeflemektedir (Smith ve Karr-Kidwell, 2000; Berlin ve Lee, 2005;

Apedoe, Reynolds, Ellefson ve Schunn, 2008; Chen, 2009; Moore, Stohlmann, Wang, Tank ve Roehrig, 2013; Şahin, Ayar ve Adıgüzel, 2014). Ayrıca Erken STEM (STEM-Junior) ile öğrencilerin anaokulundan başlayarak, STEM eğitimi ile tanışmaları da önemsenmektedir (Uyanık Balat ve Günşen, 2017).

STEM eğitime yönelik ülkemizde ve dünyada hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin STEM alanındaki bilgi, birikim ve gelişimlerini desteklemek amacıyla birçok çalışma ve proje yürütülmektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri hükümeti, öğrencilerin STEM ile ilgili etkinliklere katılmalarını teşvik etmeye ve STEM ile ilgili mesleklere ilgilerini arttırmaya yönelik “İnovasyon için Eğitim” adında bir program başlatmıştır (Obama, 2009). Ülkemizde Bahçeşehir Üniversitesi, Aydın Üniversitesi’nin ve Muş Alparslan Üniversitesinin STEM alanında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimini destekleyen programlar oluşturma konusunda girişimleri mevcuttur (Çorlu, 2014; Akgündüz ve Ertepinar, 2015). Son yıllarda ülkemizde Fen ve Teknoloji Lisesi adı altındaki okulların açılması da Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) bu konuya verdiği önemin yine bir göstergesidir. Scientix, InGenious gibi STEM alanındaki AB projelerinin pilot uygulamalarından yine MEB’in onayı birçok okulumuz faydalanmakta, öğretmenler bu projelere dahil olmaktadır. Bunların yanı sıra European Schoolnet merkezli Scientix projesi, Maker Faire Uygulamaları, Robot Challenge Yarışması, Texas A ve M Üniversitesi STEM Merkezi Uygulamaları, STEM Okulu Projesi, Fen ve Teknoloji Liseleri Yaygınlaştırma Projesi, Aziz Sancar Girls in STEM Projesi, NSF National Standards Foundation, STEM Alliance, Amgen Teach, TÜSİAD STEM, INSTEM, Mascil, S-TEAM çalışmaları son zamanlarda eğitim alanındaki diğer STEM proje ve girişimleri olarak dikkat çekmektedir (Amgen Teach, 2017; European Schoolnet, 2017; GIS, 2017; Mascil, 2017; Robot Challenge, 2017; INSTEM, 2017; Scientix, 2017; STEM Alliance, 2017; TÜSİAD STEM, 2017) .

MEB stratejik planının ortaya koyduğu "Stratejik Amaç 2" altında yer alan hedefler (MEB, 2015) ve TÜSİAD STEM 2017 raporunda yer verilen STEM eğitiminin uygulanmasının gerekliliğini açıklayan nedenler STEM eğitiminin önemini ortaya koymaktadır. STEM Eğitimi TÜSİAD STEM, 2017’ye göre;

- Çekici ve ihtiyaç karşılayan bir model olması
- Bütünleşik ve disiplinler arası olması
- Öğrenen, beceri, tasarım ve üretim odaklı olması
- 21. yüzyıl becerilerini desteklemesi
- Çözüm merkezli olması
- Öğretmen gelişimine katkı sunması
- Girişimcilik odaklı, yenilikçi, merak uyandırıcı, öğretici olması
- Genç ve konuya meraklı öğretmenlerin varlığı
- Öğrenmede derinleşmeyi sağlaması
- Okul, sanayi, girişimci, sanatçı iş birliği olanağı sunması
- Gelecekteki mesleklerin STEM’ den beslenecek olması
- Bu konuda çalışan farklı eğitimcilerin arasındaki iş birliği
- Sanayi (4.0) alanında yaratacağı farkın iş dünyasını ikna edebilecek güçte olması
- Yerel ihtiyaçlara çözümler üretmesi
- Sürdürülebilir yaşamı desteklemesi

- PISA ve TIMMS sonuçlarının bu konuya duyulan ihtiyacı vurgulaması
- Rekabet gücünü artırması nedenleri ile önemlidir.

Capraro, Capraro, Morgan, Scheurichb, Jones, Huggins, Corlu, Younes ve Hanf,(2016)'e göre STEM'in popüler STEM, politik STEM ve pedagojik STEM gibi üç boyut altında şekillendiğini söylemek mümkündür. Yukarıda belirtilen nedenler daha çok STEM'in popüler STEM boyutu başlığında değerlendirilebilir. STEM'in ülkemizde değer gören diğer bir boyutu ise politik STEM'dir. Birçok okulun, üniversitenin, kamu kurum/kuruluşlarının, şirketlerin ve sivil toplum örgütlerinin bu alana özgü çalışmalar yürütmesi, üniversitelerin STEM merkezleri kurması, STEM alanında üniversite- sanayi iş birlikleri, ülkemizde politik STEM alanında yapılan çalışmalara örnek gösterilebilir. Bununla birlikte üzerinde düşünülmesi gereken STEM'in pedagojik boyutudur. Çünkü bu boyutta öğretmen eğitimleri, öğretme-öğrenme süreçleri ve eğitim çıktıları değerlendirilmekte ve eğitim sistemimize yansımaları ele alınmaktadır. Bu bağlamda yürütülen çalışmalar daha çok öğretmen eğitimleri üzerinde yoğunlaşmaktadır.

STEM eğitimi alanında yürütülen bilimsel araştırmalar incelendiğinde ise, ülkemizde yürütülen çalışmaların daha çok STEM tutumu ve ölçek uyarlama/geliştirme konusunda, bütünsel öğretim, mühendislik tasarım ve uygulamaları gibi STEM çalışmalarının öğrencilerin akademik başarılarında ne tür etkileri olduğunu belirleme noktasında yoğunlaştığı dikkati çekmektedir (Yamak, Bulut ve Dünder, 2014; Yıldırım ve Selvi, 2015; Buyruk ve Korkmaz, 2016; Gülhan ve Şahin, 2016; Hacıömeroğlu ve Bulut, 2016; Karakaya ve Avgın, 2016; Koyunlu Ünlü, Dökme ve Koyunlu, 2016).

Gülhan ve Şahin (2016), STEM merkezli uygulamaların öğrencilerin STEM alanlarına yönelik algı ve tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Öner, Navruz, Biçer, Peterson, Capraro ve Capraro (2014) yaptıkları araştırmada üniversite ve bilim merkezleri arasında kurulan güçlü iş birliklerinin öğrencilerin STEM alanındaki branşlarda gösterdikleri başarıları artırmada önemli bir etken olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda STEM merkezli uygulamaların öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı yönünde çalışmalar da mevcuttur (Hill, 2002; Green, 2012; Cotabish, Dailey, Robinson ve Hughes, 2013; Özdoğru, 2013; Seong-Hwan, 2013; Tank, 2014; McClain, 2015). Şahin, Ayar ve Adıgüzel (2014) tarafından yapılan çalışmada okul sonrası yapılan STEM etkinliklerinin öğrencilerin 21. Yüzyıl becerileri geliştirmeye katkı sağlayacak nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca okul sonrası yapılan çalışmaların öğrencilerin başarılarında ve öğretilen konuyu kalıcı anlama sağlamalarında olumlu etki yaptığını dair çeşitli araştırmalar da mevcuttur (Levy ve Murnane, 2004; Wagner, 2008; Jerald, 2009). Bu araştırmalar incelendiğinde, Türkiye'deki çalışmaların daha çok STEM tutumuna ilişkin ölçek geliştirme üzerine yapıldığı ve ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde betimsel tarama niteliğinde çalışmaların bulunduğu dikkat çekmektedir. Ancak ilkökul öğrencileri ile yapılan herhangi bir ölçek geliştirme çalışmasına veya araştırmaya rastlanamamıştır. Araştırmanın, STEM literatüründe kendine yer bulmaya başlayan erken STEM (STEM-Junior) çalışmalarına da katkı sağlaması beklenmektedir. Bu nedenle araştırmada, ilkökul öğrencilerinin STEM'e ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede araştırmanın alt amaçları aşağıdaki sunulduğu şekli ile belirlenmiştir.

1. İlkokul öğrencilerinin STEM'e ilişkin tutumları

- Bilim merkezine gitme,
- Derste deney yapma,
- Ders dışında deney yapma,
- Derste laboratuvar kullanma,

Derste tablet kullanma,
 Derste akıllı tahta kullanma,
 Proje ödevlerine ilgi duyma,
 Proje yarışmalarına katılma,
 Bir uzmandan STEM konularında bilgi alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

2. İlkokul öğrencilerinin STEM'e ilişkin tutumları

Cinsiyete

Okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

3. İlkokul öğrencilerinin bilim merkezine gitme, derste deney yapma, ders dışında deney yapma, derste laboratuvar kullanma, derste tablet kullanma, derste akıllı tahta kullanma, proje ödevi ilgi duyma, proje yarışmalarına katılma, bir uzmandan STEM konularında bilgi alma durumları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

İlkokul öğrencilerinin STEM'e ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

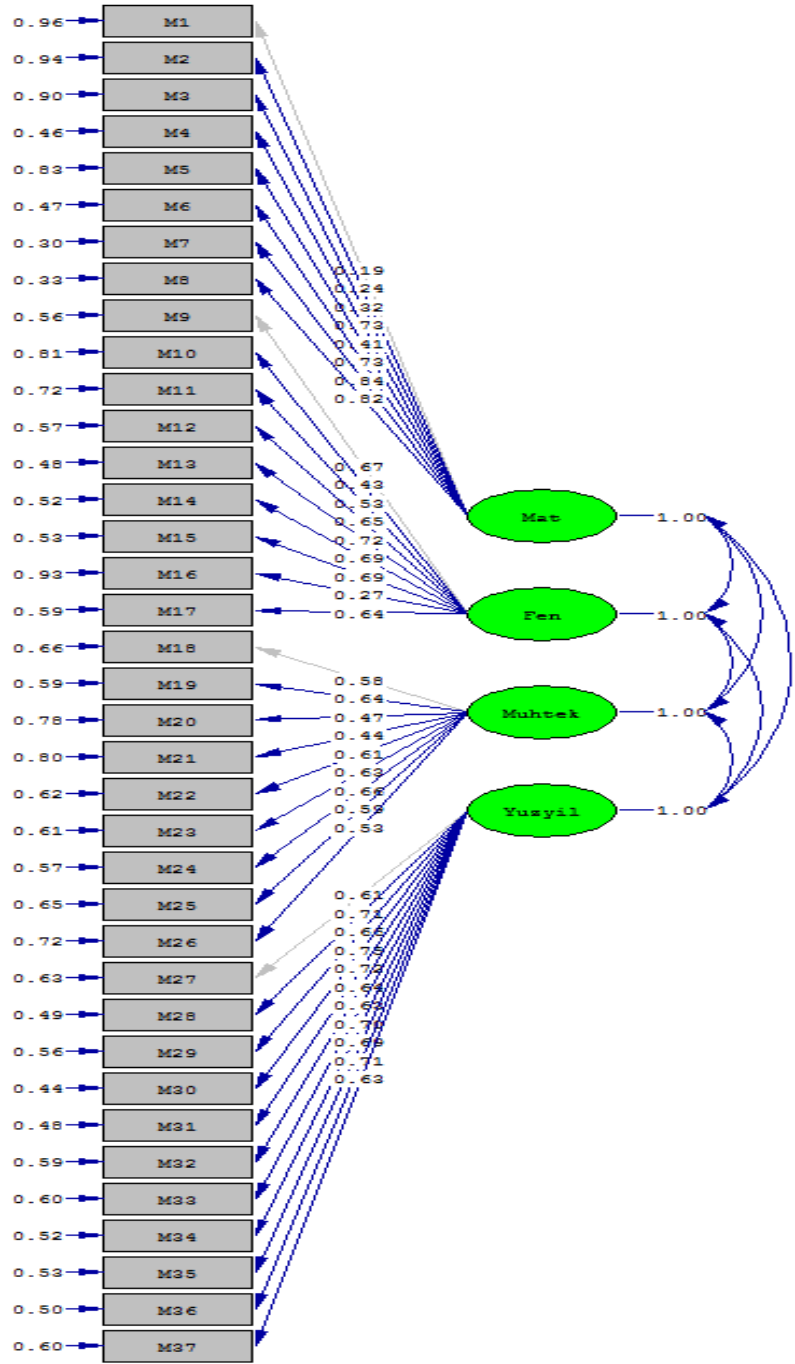
Evren-Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2016-2017 öğretim yılı güz yarısında, Gaziantep ili merkez ilçelerinde yer alan ilkokulları 4. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler, örneklemini ise tesadüfi yöntemle seçilen yedi ilkokuldan toplam 492 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 247'si erkek, 245'i kız öğrenci olup; 183'ü özel okulda, 309'u devlet okulunda öğrenim görmektedir.

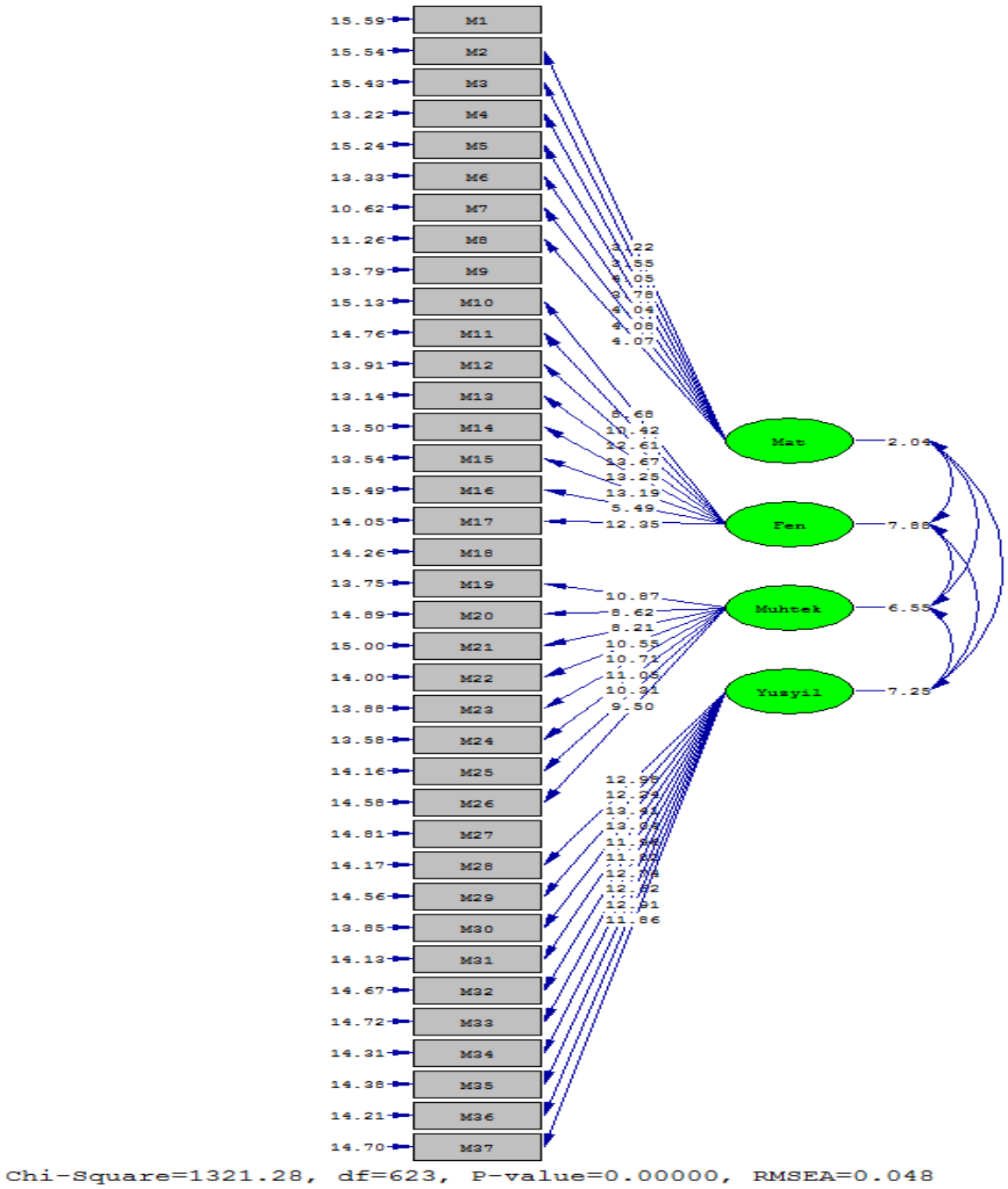
Veri Toplama Aracı

Araştırmaya ilişkin veriler Faber, Wiebe, Corn, Townsend ve Collins (2013) tarafından geliştirilen STEM Tutum Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek, "matematik", "fen", "mühendislik-teknoloji" ve "21. yüzyıl becerileri" olmak üzere dört alt ölçek ve 37 maddeden oluşan 5'li Likert türünde bir ölçektir. Ölçeğin ilköğretim düzeyi için yapı geçerliği, doğrulayıcı faktör analizi ile araştırmacılar tarafından test edilmiştir. Ölçek, "STEM-İlkokul Tutum Ölçeği" adıyla kullanılmıştır.

STEM-İlkokul Tutum Ölçeği'nin gizil yapıları ölçekliliğinin belirlenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA), Lisrel 8.51 paket programı ile yapılmıştır. Yapılan DFA'da ilk olarak, modelde hiçbir sınırlama ya da yeni bağlantı ekleme yoluna gidilmeden, modelin uyum istatistikleri ve modifikasyon indeksi sonuçları ayrıntılı olarak incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinin pathdiagramı standardize edilmiş faktör yükleri Şekil 1'de, t-değerleri Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 1.DFA ile kurulan dört faktörlü örtük yapı (standart katsayılar)



Şekil 2.DFA ile kurulan dört faktörlü örtük yapı (t değerleri)

Şekil 1 ve Şekil 2'de dört alt boyuttan oluşan örtük yapıya ilişkin elde edilen model görülmektedir. DFA ile elde edilen faktör yükleri incelendiğinde, ölçek maddelerinin faktör analizi ile öngörülen dört örtük yapıyı doğruladığı görülmektedir. Modelin ki-kare istatistiği ($\chi^2= 1237.43$,

sd= 623, $p<.001$) anlamlı bulunmuştur. Model test edildiğinde bulunan uyum istatistikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. STEM-İlkokul Tutum Ölçeği Uyum İndeksleri Değerleri

χ^2/sd	GFI	AGFI	RMSEA	RMR	SRMR	CFI	NNFI	NFI	PGFI
1.99	.87	.86	.048	0.09	0.05	.91	.90	.83	.77

Tablo 1’e göre uyum indekslerinden (χ^2/sd , GFI, AGFI, RMSEA, RMR, SRMR, CFI, NNFI, NFI ve PGFI) elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, 37 madde ve dört bileşenden oluşan ölçeğe dair modelin kabul edilebilir bir model iyiliği değerine sahip olduğu söylenebilir.

Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında, Cronbach Alpha katsayıları, alt ölçekler için sırasıyla .78, .82, .82 ve .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam güvenirlik puanı .93 olarak bulunmuştur. Araştırma alt amaçlarına ilişkin toplanan verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi ve ki-kare analizi kullanılmıştır. Veriler, SPSS 20 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiş ve sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin bulgular

İlkokul öğrencilerinin STEM’e ilişkin tutumları, bilim merkezine gitme, derste deney yapma, ders dışında deney yapma, derste laboratuvar kullanma, derste tablet kullanma, derste akıllı tahta kullanma, proje ödevlerine ilgi duyma, proje yarışmalarına katılma ve bir uzmandan STEM konularında bilgi alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar t testi ile test edilmiştir. Sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin STEM tutum puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Bilim merkezine giden	186	146.63	20.85	489	5.806	.000
Bilim merkezine gitmeyen	305	133.66	25.75			
Derste deney yapan	407	140.84	24.23	489	4.405	.000
Derste deney yapmayan-	84	127.96	25.25			
Ders dışında deney yapan	281	140.79	26.05	490	2.214	.027
Ders dışında deney yapman	211	135.80	22.87			
Derste laboratuvar kullanan	206	145.51	22.61	489	5.331	.000
Derste laboratuvar kullanmayan	285	133.72	25.26			
Derste tablet kullanan	122	143.20	25.18	484	2.372	.018
Derste tablet kullanmayan	364	137.05	24.68			
Derste akıllı tahta kullanan	339	143.24	23.27	488	6.371	.000
Derste akıllı tahta kullanmayan	151	128.32	25.36			
Proje ödevine ilgi duyan	398	139.87	24.73	489	2.385	.603
Proje ödevine ilgi duymayan	93	133.08	24.60			
Proje yarışmasına katılan	84	147.08	27.84	481	3.547	.000
Proje yarışmasına katılmayan	399	136.59	23.93			
STEM uzmanından bilgi alan	219	142.32	24.44	488	2.935	.003
STEM uzmanından bilgi almayan	271	135.73	24.88			

Tablo 2 incelendiğinde, ele alınan değişkenlere ilişkin yapılan bağımsız gruplar t test sonuçlarına göre, bilim merkezine gidenlerin ($t= 5.806$, $p<.01$); derste deney yapanların ($t= 4.405$,

$p < .01$), ders dışı deney yapanların ($t = 2.214$, $p < .05$), derste laboratuvar kullananların ($t = 5.331$, $p < .01$); derslerde tablet kullananların ($t = 2.372$, $p < .05$); derslerde akıllı tahta kullananların ($t = 6.371$, $p < .01$); proje yarışmalarına katılanların ($t = 3.547$, $p < .01$) ve bir uzmandan STEM konularında bilgi alanların ($t = 2.935$, $p < .01$) lehine STEM tutum puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Proje ödevlerine ilgi duyma değişkenine göre ise tutum puanları farklılaşmamaktadır ($t = 2.385$, $p > .05$).

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı ilkökuller öğrencilerinin STEM'e ilişkin tutumlarının cinsiyet ve okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Bu durumu belirlemek için veriler bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3. 'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin cinsiyet ve okul türüne göre STEM tutum puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Cinsiyet	Kız	245	138.60	23.27	487	-.020	.984
	Erkek	247	138.65	26.44			
Okul türü	Özel okul	183	144.64	23.02	490	4.192	.000
	Devlet okulu	309	135.09	25.22			

Tablo 3 incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin STEM tutum puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t = 2.194$, $p > .05$). Okul türleri açısından tutum puanları incelendiğinde; özel okulda öğrenim gören öğrencilerin tutum puanlarının ($\bar{X} = 144.64$), devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin tutum puanlarından ($\bar{X} = 135.09$) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($t = 4.192$, $p < .01$).

Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin bulgular

Öğrencilerin bilim merkezine gitme, derste deney yapma, ders dışında deney yapma, derste laboratuvar kullanma, derste tablet kullanma, derste akıllı tahta kullanma, proje ödevi ilgi duyma, proje yarışmalarına katılma, bir uzmandan STEM konularında bilgi alma durumları okul türüne göre farklılık belirlemek için yapılan ki kare testi sonuçları Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin okul türüne göre etkinlikleri gerçekleştirme durumlarına ilişkin ki kare testi sonuçları

	Özel Okul				Devlet Okulu				x ²	p
	Evet		Hayır		Evet		Hayır			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Bilim merkezine gitme	111	61	71	39	75	24.3	234	75.7	65.620	.000
Derste deney yapma	163	89.6	19	10.4	244	79	65	21	9.068	.003
Ders dışında deney yapma	114	62.3	69	37.7	167	54	142	46	3.194	.074

Derste laboratuvar kullanma	139	76	44	24	67	21.8	241	78.2	138.490	.000
Derste tablet kullanma	68	37.8	112	62.2	54	17.6	252	82.4	24.428	.000
Derste akıllı tahta kullanma	165	91.2	16	8.8	174	56.3	135	43.7	65.021	.000
Proje ödevine ilgi duyma	155	84.7	28	15.3	243	78.9	65	21.1	2.518	.113
Proje yarışmasına katılma	38	21	143	79	46	15.2	256	84.8	2.616	.106
STEM uzmanından bilgi alma	100	54.9	82	45.1	119	38.6	189	61.4	12.310	.000

Tablo 4 incelendiğinde, bilim merkezine gitme, derste laboratuvar kullanma ve derste akıllı tahta kullanma etkinliklerini özel okul öğrencilerinin devlet okulu öğrencilerine göre çok daha yüksek yüzde ile gerçekleştirdiği görülmektedir. Derste akıllı tahta kullanma, derste deney yapma ve proje ödevlerine ilgi duyma, özel okul öğrencileri için en çok gerçekleştirilen etkinlikler iken, proje yarışmalarına katılma ve derste tablet kullanma en az gerçekleştirilen etkinliklerdir. Devlet okullarında da derste deney yapma ve proje ödevlerine ilgi duyma en çok gerçekleştirilen; proje yarışmalarına katılma, derste tablet kullanma ve derste laboratuvar kullanma en az gerçekleştirilen etkinliklerdir. Yapılan ki-kare analizi sonucunda ise, bilim merkezine gitme, derste deney yapma, derste laboratuvar kullanma, derste tablet kullanma, derste akıllı tahta kullanma, bir uzmandan STEM konularında bilgi alma etkinliklerinde özel okula giden öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenirken; ders dışında deney yapma, proje ödevine ilgi duyma ve proje yarışmalarına katılma etkinliklerinde okul türlerine göre anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmamanın ilk alt amacına ilişkin elde edilen bulgular neticesinde, ilköğretim öğrencilerinin STEM'e ilişkin tutum puanlarının bilim merkezine gidenlerin, derste deney yapanların, derste laboratuvar kullananların, derslerde tablet kullananların, derslerde akıllı tahta kullananların, proje yarışmalarına katılanların ve bir uzmandan STEM konularında bilgi alanların lehine anlamlı bir fark gösterdiği ancak proje ödevlerine ilgi duyma değişkenine göre anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında proje ödevlerine ilgi duymak dışında belirtilen etkinliklerin ilköğretim öğrencilerinin STEM tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir. Finson ve Enochs (1987) da bilim müzelerini ziyaret eden öğrencilerin STEM'e ilişkin tutumlarında ziyaret etmeyenlere göre pozitif yönde anlamlı fark tespit etmiştir. Benzer şekilde Bozdoğan ve Yalçın (2006) da bilim merkezine giden, bu merkezlerde deneyler yapan öğrencilerin STEM' in bir alt dalı olan fene olan ilgilerinin olumlu yönde geliştiğini tespit etmiştir. Şentürk (2009) da bilim merkezine giderek etkinlikler yapmanın ilköğretim ikinci kadem öğrencilerinin bilime ilişkin tutumlarını arttırmada cinsiyet, fen ve teknolojiadaki başarı puanları ve sınıf seviyelerinden bağımsız olarak yüksek bir potansiyele sahip olduğunu belirlemiştir. Gülhan ve Şahin (2016) ise araştırmasında STEM etkinliklerinin öğrencilerin STEM alanlarına yönelik algı ve tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği sonucuna varmış; algı testinde özellikle mühendislik, teknoloji, kariyer; tutum testinde ise özellikle fen, mühendislik-teknoloji alanlarında olumlu yönde gelişme olduğunu belirlemiştir. Öner, Navruz, Biçer, Peterson, Capraro ve Capraro (2014) ise araştırmasında bilim merkezleri ile okullar arasında kurulan güçlü işbirliğinin öğrencilerin STEM performansını arttırmada iyi bir yöntem olduğunu ifade etmiştir. Şahin, Ayar ve Adıgüzel (2014) tarafından yapılan çalışmada ise STEM ile ilgili okul sonrası etkinliklerin, bağımsız ve işbirliğine dayalı bilimsel araştırmalara yönelik ve 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine katkı yapabilecek potansiyelde olduğunu belirtilmiştir. Ayrıca, STEM odaklı okul sonrası etkinliklerin öğrencilere öğrenmelerinde olumlu yönde katkı sağladığına ilişkin

diğer çalışmalarda mevcuttur (Levy ve Murnane, 2004; Jerald, 2009 ve Wagner, 2008). Sülün, Ekiz ve Sülün (2009) ise proje yarışmalarına katılan öğrencilerin STEM' in alt bir disiplini olan fen ve teknoloji derslerine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğunu ayrıca; fen laboratuvarında deney yapma sıklığı arttıkça öğrencilerin fen ve teknoloji dersine olan tutumlarının olumlu yönde arttığı belirtmiştir. Benzer şekilde bir çok çalışmada proje çalışmalarının öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarını pozitif yönde etkilediğini belirtilmiştir (Demirel, Başbay, Uyangör ve Bıyıklı, 2001; Morgil, Yılmaz ve Güngör, 2002; Sezgin, Çalışkan, Çallica ve Erol, 2002 ve Görece, 2007). Araştırmada proje yarışmalarına katılan öğrencilerin STEM'e ilişkin tutum puanlarının proje yarışmasına katılmayan öğrencilere göre anlamlı farklılık gösterirken proje ödevlerine ilgi duyma değişkenine göre STEM tutum puanlarının farklılaşmaması dikkat çekicidir. Bu bulgu STEM tutumunun olumlu yönde geliştirilebilmesi için öğrencilerin proje yapmaya ilgi duymalarının yeterli olmadığını, aktif olarak projeyi yapması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde ise kız ve erkek öğrencilerin STEM tutum puanları arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür. Bu bulgu, ilkökul düzeyinde öğrencilerin STEM tutumlarında cinsiyetin farklılık yaratan bir değişken olmadığını şeklinde yorumlanabilir. Andre, Whingham, Hendrickson ve Chambers (1999) da STEM tutumlarının en erken ortaokul döneminde cinsiyete göre farklılaşmaya başladığını ve bu farkın erkekler lehine oluştuğunu belirtmektedir. Karakaya ve Avgın (2016) da ortaokul 6,7 ve 8 sınıf düzeyinde yaptığı çalışmada öğrencilerin STEM tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini, sadece STEM tutum ölçeğinin alt boyutu olan fen alanında kız öğrenciler lehine bir farklılık olduğunu tespit ederken, Yıldırım ve Kansız (2017) fene ilişkin tutumda cinsiyete göre bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Ancak lise ve üniversite düzeyinde yapılan çalışmalarda STEM tutum puanlarının erkek öğrenciler lehine farklılık gösterdiği görülmektedir. Wells, Sanchez ve Attridge (2007); Mahoney (2010); Unfried, Faber ve Wiebe (2014) lise düzeyinde gerçekleştirdikleri çalışmalarda, erkek öğrencilerin STEM'e ilişkin tutumlarının kız öğrencilere göre daha olumlu olduğunu, Xu (2008) de yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirdiği çalışmada STEM'e ilişkin pozisyonlarda daha çok erkeklerin çalışmakta olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde, STEM Eğitimi Türkiye Raporunda da özellikle kız öğrencilerin STEM alanlarında eğitim alması ve kariyer yapmaları teşvik edilmesi önerilmektedir (Akgündüz, Aydeniz, Çakmakçı, Çavaş, Çorlu, Öner ve Özdemir, 2015). Bu çerçevede aynı nitelikte zorunlu eğitime tabi olan bu öğrencilerin STEM tutumlarının ilkökul sonrası cinsiyete göre neden farklılaştığı araştırılabilir. Bu duruma aile ve sosyal çevrenin etkileri, kadın ve erkeğe yüklenen toplumsal ve kültürel roller sebep olabilir.

Yine araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin bulgularda STEM tutum puanlarının özel okulda öğrenim gören öğrencilerin lehine farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu bulgu, özel okula devam eden öğrencilerin STEM'e ilişkin etkinliklere erişim imkanlarının daha çok olmasından kaynaklanmış olabilir. Çünkü araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin bulgular, bilim merkezine gitme, derste deney yapma, derste laboratuvar kullanma, derste tablet kullanma, derste akıllı tahta kullanma, bir uzmandan STEM konularında bilgi alma gibi STEM tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği belirlenen etkinliklerin gerçekleştirilmesinde özel okula giden öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Sadece ders dışında deney yapma, proje ödevine ilgi duyma ve proje yarışmalarına katılma etkinlikleri için okul türüne göre anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır. Bu değişkenlerden proje ödevlerine ilgi duyma ise STEM tutumu açısından anlamlı fark yaratan bir değişken değildir. Ayrıca bu etkinlikler için okul türlerine göre anlamlı bir farklılık görülmesi de etkinliklerin tamamında özel okul öğrencilerinin bu etkinlikleri gerçekleştirme yüzdelerinin devlet okulu öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ki kare testi sonuçlarından özel okullarda tablet ve akıllı tahta kullanımı gibi eğitim teknolojilerinin derslere daha çok dahil edildiği, bunun yanı sıra devlet okullarında derste laboratuvar kullanımının en az gerçekleştirilen etkinlik olduğu dikkati çekmektedir. Bu durumun okulların fiziksel ve teknolojik donanımlarından ve sahip oldukları ekonomik imkanlarla ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca özel okullar tüm gün eğitim

verirken devlet okullarının iki devre şeklinde öğretim vermesi öğretim programlarının zamanında yetiştirilebilmesi boyutunda devlet okullarında zaman açısından bir sınırlılık oluşturmaktadır. Bu durum daha çok zaman gerektiren laboratuvar çalışmaları, bilim merkezi gezileri ve proje çalışmaları konusunda, devlet okullarında daha az etkinlik yapmasının sebepleri arasında olabilir. Türkmen (2015) de öğretmenlerin maliyet ve müfredat yoğunluğu nedeni ile sınıf dışı ortamlarda öğretim yapma konusunda zorlandıklarını, Şentürk (2015) ise zaman sınırlılıkları nedeni ile öğretmenlerin bilim merkezini öğrencileri ile ziyaret etmediklerini tespit etmiştir. İnan (2005) da sınıfların kalabalık olması, zaman sınırlılığı ve öğretim programının yoğunluğu nedeni ile öğretmenlerin laboratuvar çalışmalarına yeterince zaman ayıramadığını belirtmektedir. Ayvacı ve Çoruhlu (2010) da proje çalışmalarının çok fazla zaman aldığını ifade etmektedir. Bu bulgular ışığında, okul türüne göre öğrencilerin STEM tutumlarının özel okul lehine farklılık göstermesi, özel okul öğrencilerinin STEM tutumlarını olumlu yönde geliştirebilecek imkân ve etkinliklere daha kolay ve sık erişebilmeleri ile açıklanabilir.

Bu araştırmada ilköğretim öğrencilerinin STEM'e ilişkin tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Benzer nitelikte bir araştırma diğer öğretim kademelerinde nitel yöntemlerle desteklenerek yapılabilir. Farklı araştırmalarda öğretmenlerin STEM eğitimine ilişkin öz yeterlik algıları ve görüşleri incelenebilir.

KAYNAKÇA

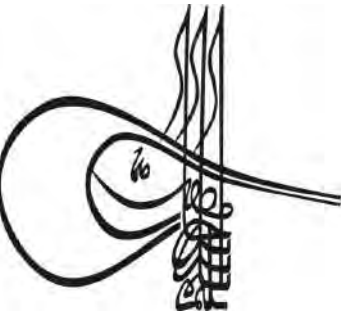
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T. ve Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu*. İstanbul: Scala Basım.
- Akgündüz, D., Ertepinar H., Ger M. A., Kaplan Sayı A. ve Türk Z. (2015). *STEM eğitimi çalıştay raporu Türkiye STEM eğitimi üzerine kapsamlı bir değerlendirme*. İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi.
- Amgen Teach (2017). Amgen Teach Projesi. Erişim adresi: <http://www.amgenteach.eu>.
- Andre, T., Whigham, M., Hendrickson, A., ve Chambers, S. (1999). Competencybeliefs, positiveaffect, and genderstereotypes of elementary students and theirparents about science versusother school subjects. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(6), 719-747.
- Apedoe, X. S., Reynolds, B., Ellefson, M. R. ve Schunn, C. D. (2008). Bringing engineering design into high school science classrooms: The heating/cooling unit. *Journal of Science Education and Technology*, 17(5), 454-465.
- Ayvacı, H. Ş. ve Çoruhlu, T. Ş. (2010). Fen ve teknoloji dersi proje tabanlı öğretim Uygulamasında ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 43-59.
- Berlin, D. ve Lee, H. (2005). Integrating science and mathematics education: Historical analysis. *School Science and Mathematics*, 105(1), 15–24.
- Bozdoğan, A. E. ve Yalçın, N. (2006). Bilim merkezlerinin ilköğretim öğrencilerinin fene karşı ilgi düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Enerji parkı. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 95-114
- Buyruk, B. ve Korkmaz, Ö. (2016). STEM awareness scale (SAS): Validity and reliabilitystudy. *Part B: Turkish Education Journal*, 13(2), 3-23.
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30-35.

- Bybee, R. W. (2010). What is STEM education. *Science*, 329, 996. doi: 10.1126/science.1194998
- Capraro, R. M., Capraro, M. M., Morgan, J., Scheurichb, J, Jones, M., Huggins, K., Corlu, S., Younes, R. ve Hanf, S. (2016). The impact of sustained professional development in STEM projectbased learning on districtoutcomemeasures. *The Journal of Educational Research*, 109(2), 181-196.
- Carter, V. R. (2013). *Defining Characteristics of an Integrated STEM Curriculum in K-12 Education*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Arkansas Üniversitesi, Arkansas.
- Chen, X. (2009). Students whostudy science, technology, engineering, and mathematics (STEM) in postsecondary education. Stats in Brief. NCES 2009-161. *National Center for Education Statistics*.
- Corlu, M. S. (2012). *A pathway to STEM education: Investigating pre-service mathematics and science teachers at Turkish universities in terms of their understanding of mathematics used in science* (Yayınlanmamış doktora tezi). Texas AveM University, USA.
- Corlu, M. S., Capraro, R. M. ve Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: implications for educating our teachers for the age of innovation. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 74-85.
- Cotabish, A., Dailey, D., Robinson, A. ve Hunghes, G. (2013). The effects of a STEM intervention on elementary students' science knowledge and skills. *School Science and Mathematics*, 113(5), 215-226.
- Demirel, Ö., Başbay, A., Uyangör, N. ve Bıyıklı, C. (2001). *Proje tabanlı öğrenme modelinin öğrenme sürecine ve öğrenci tutumlarına etkisi*. X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- European Schoolnet (2017). European Schoolnet Projesi. Erişim adresi: <http://www.eun.org>.
- Finson, K. D. ve Enochs, L. G. (1987). Student attitudes toward sciencetechnologysocietyresulting from visitation to a science-technology museum. *Journal of Research in Science Teaching*, 24(7), 593-609.
- GİS (2017). Girls in STEM Projesi. Erişim adresi: <http://gisproject.org>.
- Gonzalez, H. B., &Kuenzi, J. J. (2012). *Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A primer*. Congressional Research Service. Erişim adresi: <http://www.fas.org/sgp/crs/misc/R42642.pdf>
- Görecek, M. (2007). *İlköğretim fen bilgisi dersinde tüm canlılarla ortak yuvamız mavi gezegenimizi tanıyalım ve koruyalım ünitesinin proje çalışmaları ile öğretiminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Green, A., (2012). *The integration of engineering design projects into the secondary science classroom*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Michigan State University, Michigan.
- Gülhan, F. ve Şahin, F. (2016). The effects of science technology- engineering math (STEM) integration on 5th grade students' perceptions and attitudes towards these areas. *Journal of Human Science*, 13(1), 602-620.
- Hacıömeroğlu, G. ve Bulut, A. S. (2016). Integrative STEM teaching intentionquestionnaire: A validity and reliabilitystudy of the Turkish form. *Journal of Theory and Practice in Education*, 12 (3), 654-669.

- Hill, M. D. (2002). *The effects of integrated mathematics/science curriculum and instruction on mathematics achievement and student attitudes in gradesix*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Texas A&M University, Texas.
- Honey, M. (2014). Committee on Integrated STEM Education Margaret Honey. G. Pearson ve H. Schweingruber (Ed.). *STEM Integration in K-12 Education* (126). Washington: The nationalacademiespress.
- İnan, G. (2005). *Fen bilgisi öğretmenlerinin laboratuvar etkinliklerini gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesi (Adapazarı örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- INSTEM, (2017). INSTEM Projesi. Erişim adresi: <http://instem.tibs.at>.
- Jerald, C. D. (2009). *Defining a 21st century education*. Erişim adresi: <http://www.centerforpubliceducation.org/Learn-About/21st-Century/Defining-a-21st-Century-Education-Full-Report-PDF.pdf>.
- Karakaya, F. ve Avgın, S. S. (2016). Effect of demographicfeatures to middle school students' attitudetowards FeTeMM (STEM). *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4188-4198.
- Koyunlu Ünlü, Z., Dökme, İ. ve Koyunlu, V. (2016). Adaptation of the science, technology, engineering, and mathematics careerinterestsurvey (STEM-CIS) into Turkish. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 21-36.
- Levy, F. ve Murnane, R. (2004). *The new division of labor: How computersare creating the nextjob market*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Mahoney, M. P. (2010). Students' attitudes toward STEM: Development of an instrument for high school STEM-based programs. *The Journal of Technology Studies*, 36(1), 24- 34.
- Mascil, (2017). Mascil Projesi. Erişim adresi: <http://www.mascil.hacettepe.edu.tr> adresinden alınmıştır.
- McClain, M. L. (2015). *The Effect of STEM education on mathematics achievement of fourth-gradeunderrepresentedminority students*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Capella University, Minnesota.
- MEB (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 stratejik planı*. Erişim adresi:http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf
- Moore, T. J., Stohlmann, M. S., Wang, H. H., Tank, K. M., Glancy, A. W. ve Roehrig, G. H. (2014). Implementation and integration of engineering in K-12 STEM education. Ş. Purzer, J. Strobel, ve M. Cardella (Ed.), *Engineering in precollegesettings: Research into practice(s)*. 35-60). West Lafayette: PurduePress.
- Morgil, İ., Yılmaz, A. ve Cingör, N. (2002). *Fen eğitiminde çevre ve çevre koruma projesi hazırlamasına yönelik çalışma*. V. Ulusal Fen bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri. ODTÜ, Ankara. Erişim adresi: http://old.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Cevre/bildiri/t45DD.pdf.
- Obama, B. (2009). *Remarks by the President on the “Education to Innovate” Campaign*. Erişim adresi: <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/remarks-president-education-innovate-campaign>

- Öner, A. T., Navruz, B., Biçer, A., Peterson, C. A., Capraro, R. M. ve Capraro, M. M. (2014). T-STEM academies' academic performance examination by education service centers: A longitudinal study. *Turkish Journal of Education*, 3(4), 40-51.
- Özdoğan, E. (2013). *The effect of lego programme based science and technology education on the students' academic achievement, science process skills and their attitudes toward science and technology course for physical facts learning field*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Riechert, S. E. ve Post, B. K. (2010). From skeletons to bridges ve other STEM enrichment exercises for high school biology. *The American Biology Teacher*, 72(1), 20-22.
- Robot Challenge, (2017). Robot Challenge projesi. Erişim adresi: <https://www.robotchallenge.org>
- Scientix (2017). Scientix projesi. Erişim adresi: www.scientix.eu.
- Seong-Hwan, C. (2013). The effect of robots in education based on STEAM. *Journal of Korea Robotics Society*, 8(1), 58-65.
- Sezgin, G., Çalışkan, S., Çallıca, H. ve Erol, M. (2002). Fizik eğitiminde projeye dayalı laboratuvar çalışmalarına yönelik öğrenci tutumları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi*, 14, 59-63.
- Smith, J. ve Karr-Kidwell, P. (2000). *The interdisciplinary curriculum: a literary review and a manual for administrators and teachers*. Erişim adresi: <http://eric.ed.gov/> (ED443172).
- STEM Alliance, (2017). STEM Alliance projesi. Erişim adresi: <http://www.stemalliance.eu>.
- Sülün, Y., Ekiz, S. O. ve Sülün, A. (2009). Proje yarışmasının öğrencilerin fen ve teknoloji dersine olan tutumlarına etkisi ve öğretmen görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(1), 75-94.
- Şahin, A., Ayar, M. C. ve Adıgüzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 14(1), 297-322.
- Şentürk, E. (2009). *Bilim merkezlerinin öğrencilerin bilime yönelik tutumlarına etkisi yapılan sınıf gezileri: Öğretmen bakış açıları, rolleri ve düşünceleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). ODTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şentürk, E. (2015). *Bilim merkezlerine yapılan sınıf gezileri: öğretmen bakış açıları, rolleri ve düşünceleri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). ODTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tank, K. M. (2014). *Examining the effects of integrated science, engineering, and nonfiction literature on student learning in elementary classrooms*. (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Minnesota, Minnesota.
- Tüsiad STEM, (2017). TÜSİAD STEM Projesi. Erişim adresi: <http://www.tusiadstem.org>.
- Türkmen, H. (2015). İlkokul öğretmenlerin sınıf dışı ortamlardaki fen öğretimine bakış açıları. *Journal of European Education*, 5(2), 47-55.
- Unfried, A., Faber, M. ve Wiebe, E. (2014). Gender and student attitudes toward science, technology, engineering, and mathematics. The Friday Institute for Educational Innovation at North Carolina State University.
- Uyanık Balat, G. ve Günşen, G. (2017). Okul öncesi dönemde STEM yaklaşımı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 42, 337-348.

- Voutour, J. (2014). What is STEM education? – Definition and programs. Erişim adresi: <http://championmovement.com/what-is-stem-education>.
- Wagner, T. (2008). Rigorredefined. *Educational Leadership*, 66(2), 20-24.
- Wells, B. H., Sanchez, H. A., ve Attridge, J. M. (2007). Modeling student interest in science, technology, engineering and mathematics. *Meeting the Growing Demand for Engineers and Their Educators 2010-2020 International Summit 2007 IEEE*, 50, 1-17.
- Xu, Y. J. (2008). Gender disparity in STEM disciplines: A study of faculty attrition and turnover intentions. *Research in Higher Education*, 49(7), 607-624
- Yamak, H., Bulut, N. ve DüNDAR, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTEMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 249-265.
- Yıldırım, B. ve Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezeri Journal of Science and Engineering*, 2(2), 28-40.
- Yıldırım, B. ve Selvi, M. (2015). Adaptation of STEM attitude scale to Turkish. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 10/3, Summer, 2015, p.1107-1120, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7974>, Ankara-Turkey.
- Yıldırım, H.İ. ve Kansız, F. (2017). Ortaokul öğrencilerinin fen dersine yönelik tutum düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi-2. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 12/25, Yaz, 2017, p.779-806, ISSN: 1308-2140 Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12306>. Ankara- Turkey.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Ocak 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. İlke EVİN GENÇEL – Doç. Dr. Kemal Oğuz ER – Yrd. Doç. Dr. Nihat UYANGÖR

This article was checked by iThenticate.

ÖĞRENME GALERİSİ ÖĞRETİM TEKNİĞİNİN MATEMATİK BAŞARISINA VE TUTUMA ETKİSİ*

Sercan BAYDOĞDU** - Hasan Hüseyin ŞAHAN***

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; öğrenme galerisi öğretim tekniğinin ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin matematik dersi akademik başarısına ve matematik dersine yönelik tutumuna etkisini incelemektir.

Araştırmada yarı deneysel desen modellerinden ön test - son test eşitlenmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bu çalışma, İstanbul ilinde yer alan İnanç Türkeş Ortaokulunda gerçekleştirilmiş, 7/F ve 7/A sınıfları deney, 7/H ve 7/L sınıfları kontrol grubu olacak şekilde rastgele olarak belirlenmiştir. Araştırmada veriler başarı testi ve Matematik dersi tutum ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Uygulamada 98 öğrenci tutum testine, 98 öğrenci başarı testine katılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının, deney öncesi bilişsel giriş davranışları düzeylerinin denkleğinin belirlenmesi amacıyla, her iki gruba da “Matematik Başarı Testi” ve “Matematik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” uygulanmış ve grupların matematik başarıları ve matematik dersine yönelik tutumları açısından birbirlerine benzer olup olmadıkları bağımsız örneklem t testi ile yoklanmıştır. Grupların ön-test puanları arasında anlamlı bir fark görülmediği için gruplar denk kabul edilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilere öğrenme galerisi öğretim tekniği 3 hafta süreyle uygulanmıştır. Kontrol grubunda öğretim, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tasarlanan programda yer aldığı şekliyle uygulanmıştır. Uygulama sonunda süreç başında ön test olarak kullanılan başarı testi ve tutum ölçeği tekrar iki gruba son test olarak uygulanmıştır.

Analiz aşamasında deney ve kontrol gruplarının kendi içindeki farkların anlamlılığı bağımlı örneklem t testi ile test edilmiştir. Fark

* BAUN, Sosyal Bilimler Enstitüsü “Eğitim Programları ve Öğretim” programında yapılan yüksek lisans tezinin özetidir.

**  Öğretmen-MEB, El-mek: sercanbaydogdu@gmail.com

***  Doç. Dr. Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD, El-mek: hsahan@balikesir.edu.tr

puanlarının anlamlılığını test etmek için ise hem deney grubunun hem de kontrol grubunun son-test puanından ön-test puanları çıkartılarak fark puanları hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının başarıya ve tutuma ilişkin puan ortalamaları arasındaki farklar bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Bu araştırmada verilerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğrenme galerisi tekniğinin uygulandığı deney grubuyla öğretim sürecine müdahale edilmeyen kontrol grubu arasında başarı açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Ancak tutum açısından iki grup arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Aktif öğrenme, matematik dersi, öğrenme galerisi, akademik başarı, matematik dersine yönelik tutum

THE EFFECT OF LEARNING GALLERY TEACHING TECHNIQUES MATHS LESSON SUCCESS AND ATTITUDE

ABSTRACT

This study intends to analyze the effect of teaching gallery technique on seventh-graders' achievement in and attitude to the subject of math.

From among the semi-experimental design models, the present study uses pre-test post-test unequalized control group design. This research was conducted in İnanç Türkeş Secondary School in İstanbul. Sample groups, 7/F and 7/A were randomly selected as experimental groups, and 7/H and 7/L as controlled groups. The data was collected by means of achievement test and math attitude scale. In the application, 98 students sat the achievement test, and 98 students took part in the attitude test.

To assess the equivalence of cognitive entry levels of experiment and control groups, both groups were administered "Achievement Test of Math" and "Math Course Attitude Scale", and independent samples t-test was used to measure whether they are similar in terms of their attitude to the subject of math. The groups were considered equal as there was no significant difference between the pre-test scores.

The teaching gallery technique was implemented on students in the experiment group for three weeks. Education in the control group was implemented according to the program designed by the Ministry of National Education. At the end of the process, the achievement test and the attitude scale used at the beginning as pre-tests were re-implemented on both groups.

In the data analysis stage, the significance of the differences within the experiment and control groups themselves were tested by dependent samples t-test. To test the significance of difference scores, the pre-test scores were subtracted from post-test scores of both experiment and control groups to calculate the difference scores. The differences between the control and experiment groups' achievement and attitude mean scores were analyzed by independent samples t-test. In the analysis of the data, significance level was accepted as .05.

The results revealed a significant difference between the two groups as regards achievement. The students in the experiment group, wherein teaching gallery technique was used, were significantly more successful than students in the control group, wherein no intervention was implemented. However the experiment and control groups did not display a significant difference in terms of attitude.

STRUCTURED ABSTRACT

The Purpose of the Study

This study intends to analyze the effect of teaching gallery technique on seventh-graders' achievement in and attitude to the subject of math. To this end, the study formulated the following research questions:

1. Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of students in the experiment group, wherein teaching gallery technique was implemented, and control group, wherein no intervention was implemented?

2. Is there a significant difference between the final test achievement scores of students in the experiment group, wherein teaching gallery technique was implemented, and control group, wherein no intervention was implemented?

3. Does the difference between the pre-test and post-test achievement scores of students in the experiment group, wherein teaching gallery technique was implemented, and the difference between the pre-test and post-test scores of students in the control group, wherein no intervention was implemented, differ significantly?

4. Is there a significant difference between the attitude scores of students in the experiment group, wherein teaching gallery technique was implemented, and control group, wherein no intervention was implemented?

5. Is there a significant difference between the final attitude-test scores of students in the experiment group, wherein teaching gallery technique was implemented, and control group, wherein no intervention was implemented?

6. Does the difference between the pre-test and post-test attitude scores of students in the experiment group, wherein teaching gallery technique was implemented, and the difference between the pre-test and post-test attitude scores of students in the control group, wherein no intervention was implemented, differ significantly?

Methodology

The present study uses pre-test post-test unequalized control group design, which is one of the semi-experimental design models. The participants were selected from among seventh graders that were attending İnanç Türkeş Secondary School in Ümraniye province of İstanbul during the 2015-2016 academic term. Classes 7 F and 7 A were made the experimental groups, and 7 H and 7 L control groups selected by means of impartial assignment method.

To assess the equivalence of cognitive entry levels of experiment and control groups, both groups were administered "Achievement Test of Math" and "Math Course Attitude Scale", and independent samples t-test

was used to measure whether they are similar in terms of their attitude to the subject of math. The groups were considered equal as there was no significant difference between the pre-test scores.

The teaching gallery technique was implemented on students in the experiment group for three weeks. Education in the control group was implemented according to the program designed by the Ministry of National Education. At the end of the process, the achievement test and the attitude scale used at the beginning as pre-tests were re-implemented on both groups.

To collect data according to the purpose of the study, achievement test developed by the researchers and attitude scale developed by Önal (2013) were used. While teaching gallery technique was applied on students in the experiment group for three weeks, the control group was taught according to the program designed by the Ministry of National Education. The mathematical achievement test and the attitude scale were administered again at the end of the process both in the experiment and control groups. In the data analysis stage, the significance of the differences within the experiment and control groups themselves were tested by dependent samples t-test. To test the significance of difference scores, the pre-test scores were subtracted from post-test scores of both experiment and control groups to calculate the difference scores. The differences between the control and experiment groups' achievement and attitude mean scores were analyzed by independent samples t-test. In the analysis of the data, significance level was accepted as .05.

Results

The study which intends to analyze the effect of teaching gallery technique on seventh-graders' achievement in and attitude to math course revealed the following results:

- Significant difference was found between the pre-test and post-test achievement scores of students in the experiment group, whereas no significant difference was found between the pre-test and post-test achievement scores of students in the control group. The average mean scores show that the method in the current system partially decreases the level of achievement, rather than increasing it.
- The research revealed that there is no significant difference between the means of experiment and control group students' scores in the final achievement test. However, the mean of scores obtained by students in the experiment group was higher than that in the control group, which could indicate that the method used in the experiment group is more effective than the presently used method.
- It was found that the difference between the pre-test and post-test scores of students in the experiment group was significantly different from the difference between the pre-test and post-test scores of students in the control group. The means of scores showed that the difference in scores was positive in the experiment group. It shows that teaching gallery teaching technique increases the achievement level in the subject of math.
- No significant difference was found between the pre-test and post-test attitude scores of students in the experiment group. However, when the mean of pre-test and post test scores was taken into consideration, it was observed that students' attitude scores changed

positively in post-test scores. Means of attitude scores that belong to pre-test and post-test did not differ significantly in the control group, either. The mean of scores suggested that the method in the current system adversely affects the attitude, rather than improving it.

- The research revealed that there was no significant difference between the mean scores of final attitude test in the control and experiment groups. The mean attitude scores in the experiment group turned out to be higher than that in the control group, so it can be concluded that the teaching gallery method is more effective.

The difference between pre-test and post-test attitude scores in the experiment group was analyzed. Similarly, the difference between pre-test and post-test attitude scores in the control group was analyzed. No significant difference was found for the two difference scores. However, the mean scores emerged more positive towards the experiment group. It seems to indicate that teaching gallery technique affects the attitude towards the subject of math positively.

Keywords: Aktive learning, math class, learning gallery, academic achievement, attitude towards class.

1. GİRİŞ

Günümüz eğitim sistemlerinde bilgiyi olduğu gibi alan değil; araştıran, sorgulayan, bilgiye ulaşma yollarını bilen, bilgiye ulaşınca doğruluğunu sorgulayan, analiz, sentez gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Hızla çoğalan bilgi karşısında, her şeyi bilmek yerine, hangi bilgiyi nereden ve nasıl sağlayacağını bilen, seçici davranan, yani öğrenmeyi öğrenen insana gereksinim duyulmaktadır (Arı, 2013).

20. yüzyılın sonlarında başlayan ve 21. yüzyılda devam eden küreselleşmenin, bilgi toplumu ve postmodernizm olarak adlandırılan değişimlerin eğitime çok önemli yansımaları olmuştur. Günümüzdeki anlayış, eğitim sürecinde bireylerin özelliklerinin gözden geçirilmesini ve geliştirilmesini zorunlu hale getirmektedir (Altıntaş ve İlgin, 2017). Eğitimde meydana gelen bu değişimler, eğitim sisteminin yapı ve işleyişiyle öğrenme-öğretme sürecini derinden etkilemiştir. Böylece daha önce pozitivist karakterleri geleneksel davranışçı yaklaşıma göre düzenlenen eğitim süreci, postmodern karakterlere sahip yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmeye başlanmıştır. Öğrenmede dış uyarıcılara vurgu yapan geleneksel yaklaşımın tersine, yapılandırmacılığın etkisiyle gelişen çağdaş yeni yaklaşımda, öğretim programlarının içeriği, dogmatik bilgiler yerine durumsal çözümlemelerden oluşmakta ve bunların sunumu, pasif alıcı konumundaki öğrencilere bilgi aktarma şeklinde değil, öğrencinin aktif olarak katıldığı problem çözme ve etkileşim biçiminde gerçekleştirilmektedir (Arı, 2013).

Eğitim sürecindeki yenilik ve değişiklikler öncelikle sistemin temel yapı taşları olan öğretim programlarını etkiler. Eğitimdeki anlayışların değişmesi, çağdaş eğitim yaklaşımlarına göre öğrenci ve öğretmen rollerindeki değişimler, eğitimde kalite ve eşitliğin artırılması, çağın gereksinim duyduğu birey özelliklerindeki değişimler öğretim programlarının yenilenmesini de gerektirmiştir (Şahan, 2012).

Programların uygulayıcısı olarak öğretmenler eğitimin başarısını belirleyen en önemli öğedir (Akay ve Er, 2017). Önceki uygulamalarda öğretmenlerin öğretim sürecinde sıklıkla kullandığı geleneksel yöntemler ile ağırlıklı olarak öğrencilere bilişsel alanın ilk üç basamağı olan bilgi, kavrama ve (bazen de) uygulama seviyesindeki davranışlar kazandırılırken, öğrenciler öğrenme ortamında pasif kaldıkları için derse olan ilgilerinin de azalması olasıdır (Sönmez, 1996). Günümüz gereksinimlerine uygun bireylerin yetiştirilmesinde ise öğrencilerin aktif olarak derse katıldığı

yöntemler tercih edilmelidir (Asan ve Güneş, 2000). Günümüz öğretmenlerinin temel görevlerinden biri eğitim-öğretim ortamı, öğrencilerin farklı öğrenme amaçları, ilgileri, gereksinimleri ve becerileri ile uygunluk içinde öğretim etkinliklerini etkili ve planlı olarak uygulamaktır (Adıgüzzelli, 2015). Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının özellikleri incelendiğinde, öğrenenin üst düzey bilişsel becerilerini teşvik edici etkinlikler, olanaklar, araçlar ve ortamlar sağladığı, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine ve derinlemesine anlamaya önem verildiği vurgulanmaktadır (Murphy, 1997).

Öğrenci merkezli anlayışlardan biri olan ve eğitim sistemimizde temele alınan yapılandırmacılık bir öğrenme yaklaşımı olmanın yanında, bireysel bilgi, bilimsel bilgi, eğitim, biliş, etik, politika kuramı ve bir dünya görüşüdür. “Ne öğretilmeli?” yerine, “Birey nasıl öğrenir?” sorusu ile ilgilenir. Bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmak ile eş anlamlı değildir. Öğrenen, yeni bir bilgi ile karşılaştığında, önceden oluşturduğu kavramları kullanır veya algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kavramlar oluşturur. Öğretmende öğrencilerin bilgileri yapılandırmasında rehberlik eder (Ekici ve Güven, 2013). Bu amaçla kullanılabilecek öğretim tekniklerinden biri öğrenme galerisi tekniğidir.

Öğrenme galerisi öğrencileri oturdukları yerden kaldırıp aktif olacakları duruma getiren bir tartışma tekniğidir. Öğrenme galerisi, bilgisayar, masaların üstüne yerleştirilmiş kâğıt parçaları ve basılı grafik kâğıtları ile desteklenebilir. Birçok ders süresi için veya 15 dakika için program yapılabilir. Dersin, gerek önceki konuların tekrarı olsun gerekse yeni işlenen konunun değerlendirmesi olsun, herhangi bir bölümünde rahatlıkla uygulanabilir (Peto, 2015).

Öğrenme galerisi, öğrencilerin belirli bir sürede neler öğrendiklerini değerlendirmelerini sağlar. Uygulama sırasında öğrenciler 2-4 kişilik gruplara ayrılır. Gruplar öğrendiklerini gözden geçirirler ve sınıftan hangi bilgileri, becerileri, gelişmeleri ileri götüreceklerini listeler. Bu listeler duvara asılarak sergilenir. Öğrenciler ayağa kalkarak listeleri inceler, kendilerinin de öğrenmiş olduğu ancak kendi listelerine yazmayı unuttukları maddelerin önüne işaret koyarlar. Hangi öğrenmelerin kaç kişi tarafından gerçekleştirildiği değerlendirilir. Öğrenciler, öğrendikleri yerine sınıftan götürecekleri öneri, fikirleri de listeleyebilirler (Açıkgöz, 2009).

Bu metodun avantajları, metodun esnekliği ve öğretmen ve öğrencilere sağladığı faydaların çokluğudur. Öğrencilere düşüncelerini daha samimi ve sınıf ortamına göre daha rahat bir şekilde sunma şansı sağlar. Eğitimciler için de, öğrencilerin özel konseptler hakkındaki düşüncelerini ve yanlış anlaşılmalara sorgulamalarını ölçer (Peto, 2015). Öğrenme galerisi öğretim tekniğinde öğrencinin aktifliği, bilgiyi yapılandırması, sürece etkin katılımı, öğrenme ortamının düzenlenmesinde öğrenci özelliklerinin dikkate alınması, öğretmen rolü gibi kavramlar dikkate alındığında günümüz öğretim programlarının temelinde yer alan yapılandırmacı öğrenme anlayışına ve çağdaş eğitim anlayışına uygun olduğu görülmektedir.

Öğrenme galerisinin günümüzde kabul edilen çağdaş eğitim anlayışına uygun ve yapılandırmacı yaklaşımla tutarlı olması, öğrenci merkezli olması, aktif öğrenme tekniği olması, öğrencilere düşünce ve bilgilerini rahat bir şekilde paylaşma, eleştirel düşünme, bilgiyi sorgulama, doğru bilgiyi arama becerilerini geliştirmesi bu tekniğin matematik öğretiminde etkili ve uygun bir teknik olarak yorumlanmasının sebebidir. Bu bağlamda öğrenme galerisi öğretim tekniğinin ortaokul öğrencilerinin matematik dersi başarısına ve matematik dersine yönelik tutumuna olan etkisinin belirlenmesi gerekli görülmüştür.

Bu çalışmanın günümüzde ülkemizde en çok zorlanılan ve başarı oranı istenilen düzeyde olmayan matematik dersinin genel öğrenci başarısını artırması, yapılan uluslararası sınavlarda hedeflenen başarıya ulaşılmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde matematik öğretimi alanında diğer aktif öğrenme tekniklerinin başarı ve tutuma yönelik etkisini belirlemeye yönelik araştırmalara rastlanmakla birlikte öğrenme galerisi tekniğinin etkisine yönelik bir çalışmaya rastlanmamış olması araştırmayı önemli kılan bir faktördür. Ek olarak bu çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlar ile matematik öğretimi alanına öneriler getirilebilir. Ayrıca çalışmanın

öğrencilerin matematik korkusunu yenerek matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlaması beklenmektedir.

Bu çerçevede araştırmanın amacı öğrenme galerisi öğretim tekniğinin 7. Sınıf öğrencilerinin matematik başarısına ve tutumuna etkisini incelemektir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

7. Öğrenme galerisi öğretim tekniğinin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

8. Öğrenme galerisi öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubu ile öğretim sürecine müdahale edilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin son-test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

9. Öğrenme galerisi öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test başarı puanları farkları ile kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test başarı puanları farkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

10. Öğrenme galerisi öğretim tekniğinin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

11. Öğrenme galerisi öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubu ile öğretim sürecine müdahale edilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin son-test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

12. Öğrenme galerisi öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test tutum puanları farkları ile kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test tutum puanları farkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada yarı deneysel desen modellerinden ön-test son-test eşitlenmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır. Eğitim araştırmalarında araştırmacıların gerçek deneysel çalışmalar yapmaları çoğunlukla mümkün değildir. Bunun en önemli nedeni okul ve sınıf ortamlarında kişilerin gruplara yansız dağılımlarının imkânsız olmasıdır. Okul ortamlarında sınıflar okul yönetimi tarafından oluşturulduğu için üzerinde çalışılacak öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanmaları olanaklı değildir. Bu durumda yapılabilecek tek şey daha önceden oluşturulmuş gruplardan birinin ve ya birkaçının deney, birinin veya birkaçının kontrol grubu olmasına rastgele karar verilmesidir. Bu tür bir model yarı deneysel olarak adlandırılmakta olup, eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. Bu modelde başlangıçta yansız atama yapılmayan grupların hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağına yansız atama yoluyla karar verilir. Modelde bir deney bir kontrol grubu bulunur. Her iki gruba ön test uygulanır, deney grubuna deneysel müdahalede bulunulurken kontrol grubuna özel bir müdahalede bulunulmaz ve her iki gruba son test uygulanır (Özmen, 2014).

2.2. Çalışma grupları

Araştırmaya katılan öğrenciler, 2015-2016 öğretim yılında, İstanbul ili, Ümraniye ilçesi, İnanç Türkeş Ortaokulunda öğrenim gören 7. Sınıflar arasından seçilmiştir. Bu sınıflar arasında 7 F ve 7 A deney, 7 H ve 7 L kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Okullarda sınıfların şubeleri rastgele oluşturulmaktadır. Yani seviye sınıfları oluşturulmamaktadır. Bu nedenle sınıf seçimi de bu şubeler arasından yansız atama yoluyla yapılmıştır. Çalışma gruplarına ilişkin sayısal veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrenciler

Grup	İnanç Türkeş Ortaokulu	Toplam
Deney (7 F)	25	25
Deney (7 A)	24	24
Kontrol (7 H)	24	24
Kontrol (7 L)	25	25
Toplam	49	98

Araştırma, deney grubunda 49, kontrol grubunda 49 öğrenci olmak üzere toplam 98 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

2.3. Çalışma gruplarının denkliliğine ilişkin bilgiler

Deney ve kontrol gruplarının, deney öncesi bilişsel giriş davranışları düzeylerinin denkliliğinin belirlenmesi amacıyla, her iki gruba da “Matematik Başarı Testi” ve “Matematik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” uygulanmış ve grupların matematik başarıları ve matematik dersine yönelik tutumları açısından birbirlerine benzer olup olmadıkları bağımsız örneklem t testi ile yoklanmıştır. Matematik başarısına ilişkin deney ve kontrol gruplarının ön-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2: Matematik Başarısına İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Puanlarının Karşılaştırılması

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	49	8.24	3.51	48	.249	.804
Kontrol Grubu	49	8.04	3.90			

Tablo 2 incelendiğinde matematik başarı testinden elde edilen verilere göre deney grubundaki öğrencilerin başarı puan ortalaması 8.24 iken kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puan ortalaması 8.04’tür. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön-test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t=0.249$, $p=.804$; $p>.05$). Araştırmaya katılan, kontrol ve deney grupları yer alan öğrencilerin matematik başarıları açısından birbirine benzer oldukları görülmektedir.

Matematik dersine yönelik tutumları ilişkin deney ve kontrol gruplarının ön-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo-3: Matematik Dersine İlişkin Tutumlarına Yönelik Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Puanlarının Karşılaştırılması

	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney Grubu	49	3.58	.58	49	-.525	.601
Kontrol Grubu	49	3.65	.66			

Tablo 3 incelendiğinde matematik dersine ilişkin tutum testinden elde edilen verilere göre deney grubundaki öğrencilerin ön-test puan ortalaması 3.58 iken kontrol grubundaki öğrencilerin tutum puan ortalaması 3.65'tir. Ortalama puanların kontrol grubu lehine yüksek olduğu görülmektedir. Ancak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön-test tutum puan ortalamaları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=-.525$, $p=.601$; $p>.05$). Elde edilen bulgular araştırmaya katılan, kontrol ve deney gruplarında yer alan öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumlarının birbirine benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

2.4. Denel işlem basamakları

Denel işleme başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına matematik başarı testi ve tutum ölçeği ön-test olarak uygulanmıştır ve ön-test puanları arasında anlamlı bir fark görülmediği için gruplar denk kabul edilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilere öğrenme galerisi öğretim tekniği 3 hafta süreyle uygulanmıştır Kontrol grubunda öğretim, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tasarlanan programda yer aldığı şekliyle uygulanmıştır. Uygulama sonunda süreç başında ön-test olarak kullanılan başarı testi ve tutum ölçeği tekrar iki gruba son-test olarak uygulanmıştır.

Deney grubunda gerçekleşen uygulamanın aşamaları aşağıda açıklanmıştır.

Öncelikle 7. Sınıf matematik konularından “Geometrik Kavramlar ve Çokgenler” ünitesi içinde yer alan Üçgen, Paralelkenar, Kare, Dikdörtgen, Eşkenar Dörtgen, Deltoid, Çember konuları seçilmiştir. Bu konuların başlıkları büyük beyaz karton kağıtlara yazılarak sınıfın farklı noktalarına asılmıştır. Sonra uygulanacak olan teknikle ilgili gerekli işlem sırası aşağıdaki gibi öğrencilere açıklanmıştır ve devamında her aşamada yer alan işlem uygulamaya geçirilmiştir.

1. Sınıf rastgele olarak beş gruba ayrıldı.
 2. Her gruptan bir grup sözcüsü seçildi.
 3. Her grubun kendine özgü bir kalem rengi oldu ve kâğıtlar o kalemle grup sözcüsü tarafından dolduruldu.
 4. Her gruba her kâğıt için üç dakika verildi, süre öğretmen tarafından tutuldu ve süre bitiminde gruplar saat yönünde diğer kâğıda geçti.
 5. Her grup bütün kâğıtları dolaştıktan sonra grup sözcüleri tarafından grupların bilgileri okundu.
 6. Yazılan bilgiyi tekrar yazan grup eksi puan aldı.
 7. Değerlendirme grup değerlendirmesi olarak yapıldı.
- Öğretim sürecine müdahale edilmeyen kontrol grubunda öğretim Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tasarlanan programda yer aldığı şekliyle uygulanmıştır.

2.5. Veri toplama araçları ve geliştirilmesi

Araştırmanın amacına yönelik verileri toplamak amacıyla; başarı testi, matematik tutum ölçeği uygulanmıştır.

Araştırmada öğrenme galerisi öğretim tekniğinin öğrencinin matematik başarısına etkisini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından, denel işlemin uygulandığı “Geometrik Kavramlar ve Çokgenler” ünitesi ile ilgili kazanımlar dikkate alınarak, matematik öğretmenlerinin ve ölçme değerlendirme uzmanlarının da görüşlerinden yararlanılarak her kazanım için 3 soru hazırlanmıştır. Her kazanım için 3 soru oluşturulmasının sebebi, ön deneme sonucunda her kazanımı en iyi ölçen sorulardan oluşan nihai testi oluşturmaktır. Her soru için öğrencinin gelişim özellikleri dikkate

alınarak 4 seçenek sunulmuştur. Hazırlanan ölçme aracı 5 öğrenciye sesli olarak okunmuştur. Öğrenci dönütleri çerçevesinde gerekli görülen düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Başarı testini geçerlilik ve güvenilirlik açısından değerlendirmek için sorular 7. Sınıflardan (İnanç Türkeş Ortaokulu 7-A, 7-B, 7-C, 7-D, 7-E olmak üzere) toplamda beş sınıfta 150 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulamadaki öğrenci grubu kontrol ve deney grubu öğrencilerinden tamamen farklı olup bu çalışma deneyden bir yıl önce gerçekleştirilmiştir. Sonuçların geçerliliği için ITEMAN programı kullanılmıştır. Öğrencilere ait veriler programa girilerek Program Geliştirme ve Matematik Öğretimindeki alan uzmanlarının yardımıyla sonuçlar analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre her kazanımı ölçen üç madde içinden kazanımı en iyi ölçen maddeler belirlenerek 15 maddelik bir nihai başarı testi oluşturulmuştur. Soru seçiminde ölçüt olarak ayırt edicilik değerleri ve güçlük değerleri kullanılmıştır. Seçilen maddelerin güçlük değerleri 0,38-0,67 arasında, ayırt edicilik değerleri ise 0,41-0,85 arasında değişmektedir. Analiz sonuçları göz önüne alınarak bu 15 maddelik başarı testi ön-test ve son-test olarak kullanılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre başarı testinde bulunan 15 maddenin Alpha güvenirlik katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Başarı testinin geneline ilişkin elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı “ $0.60 < \alpha < 0.80$ ” arasında bir değerdir. Bu nedenle başarı testi “oldukça güvenilir” kabul edilir (Kalaycı, 2006: 405).

Araştırmada, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Önal (2013) tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde veriler Ankara’nın Çankaya İlçesi’nde yer alan iki özel dershanede öğrenim gören 6., 7. ve 8.sınıf öğrencilerinden (n=311) elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin 4 alt bileşene sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Faktör analizi sonucu madde sayısı 22 bulunan ölçeğin iç tutarlılığını saptamak için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur. Doğrulamalı faktör analizi sonunda ise uyum indeksleri $GFI=0,91$, $AGFI=0,88$, $NFI=0,96$, $NNFI=0,98$, $CFI=0,98$, $RMSEA=0.050$ olarak hesaplanmıştır (Önal, 2013).

Bu araştırmada ise ilgi boyutunda bulunan 10 maddenin güvenirlik katsayısı .82, kaygı boyutunda ki toplam 4 maddenin güvenirlik katsayısı .75 ve gereklilik boyutundaki 3 maddenin .69 olarak hesaplanmıştır. Bu boyutların güvenirlik katsayıları “ $0.60 < \alpha < 0.80$ ” arasında bir değer olduğu için, “oldukça güvenilir” olarak yorumlanabilir (Kalaycı, 2006: 405). Çalışma boyutunda bulunan 4 maddenin güvenirlik katsayısı .57’dir. Bu boyutta güvenirlik katsayıları $0.40 < \alpha < 0.60$ düşük güvenilir olarak yorumlanmaktadır. Ölçeğin genelinde bulunan 21 maddenin güvenirliği ise .88 olup “ $0.80 < \alpha < 1.00$ ” arasında bir değer olduğu için, “yüksek derecede güvenilir” olarak yorumlanabilir (Kalaycı, 2006: 405). Sonuç olarak gerek alt boyutlarının gerekse ölçeğin genelinin güvenirliğinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

2.6. Verilerin toplaması ve analizi

Denel işleme başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına matematik başarı testi ve tutum ölçeği uygulanarak grupların denkliği sağlanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere öğrenme galerisi öğretim tekniği 3 hafta süreyle uygulanmıştır. Kontrol grubunda öğretim, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tasarlanan programda yer aldığı şekliyle uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarında dönem başında ön-test olarak uygulanan matematik başarı testi, öğrenme galerisi öğretim tekniğinin başarılı olup olmadığını belirlemek amacıyla süreç sonunda son-test olarak tekrar uygulanmıştır. Öğrenme galerisi öğretim tekniğinin öğrencilerin tutumlarına etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla da süreç başında uygulanan tutum ölçeği süreç sonunda son test olarak tekrar uygulanmıştır.

Analiz aşamasında verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmek amacıyla Kolmogrow Smirnow analizi yapılmıştır. Deney grubu ön-test ve son-test puanları ve kontrol grubu

ön-test ve son-test puanları normal dağılım göstermiştir. Deney ve kontrol gruplarının kendi içindeki farkların anlamlılığı bağımlı örneklem t testi ile test edilmiştir. Fark puanlarının anlamlılığını test etmek için ise hem deney grubunun hem de kontrol grubunun son-test puanından ön-test puanları çıkartılarak fark puanları hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının başarıya ve tutuma ilişkin puan ortalamaları arasındaki farklar bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Bu çalışmada verilerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

7. Sınıf matematik dersi “Geometrik Kavramlar ve Çokgenler” ünitesinin öğretiminde, öğrenme galerisi öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubu ve sürece müdahale edilmeyen kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımlı örneklem t-testi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo-4. Matematik Başarısına İlişkin Deney ve Kontrol Grubunun Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney Grubu	Öntest	49	8.24	3.51	48	-3.750	.00
	Sontest	49	9.04	3.34			
Kontrol Grubu	Öntest	49	8.04	3.90	48	.090	.93
	Sontest	49	8.02	4.22			

Tablo-4 incelendiğinde matematik başarı testinden elde edilen verilere göre deney grubundaki öğrencilerin ön-test başarı puan ortalaması 8.24 iken son-test başarı puan ortalaması 9.04’tür. Deney grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=-3.750$, $p=.00$; $p<.05$). Bu farklılık öğrenme galerisi öğretim tekniğinin deney grubundaki öğrencilerin başarı puanlarını arttırdığının göstergesidir.

Aynı tabloda matematik başarı testinden elde edilen verilere göre kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test başarı puan ortalaması 8.04 iken son-test başarı puan ortalaması 8.02’dir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test başarı puan ortalamaları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($t=.090$, $p=.93$; $p>.05$). Ancak ortalamalar dikkate alındığında ön-test başarı puan ortalamasının son-test başarı puan ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Yani mevcut program uygulamalarının başarıyı arttırmak yerine kısmen düşürdüğü söylenebilir.

7. Sınıf matematik dersi “Geometrik Kavramlar ve Çokgenler” ünitesinin öğretiminde, öğrenme galerisi öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubu ile öğretim sürecine müdahale edilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin son-test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo-5. Matematik Başarısına İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	49	9.04	3.34	48	1.222	.23
Kontrol Grubu	49	8.02	4.22			

Tablo-5 incelendiğinde matematik başarı testinden elde edilen verilere göre deney grubundaki öğrencilerin başarı puan ortalaması 9.04 iken kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puan ortalaması 8.02’dir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son-test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t=1.222$, $p=.23$; $p>.05$). Ancak ortalamalar dikkate alındığında deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamasının kontrol grubundaki öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür. Yani deney grubunda uygulanan yöntemin mevcut yöneme göre kısmen daha başarılı olduğu söylenebilir.

7. Sınıf matematik dersi “Geometrik Kavramlar ve Çokgenler” ünitesinin öğretiminde, öğrenme galerisi öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test başarı puanları farkları ile kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test başarı puanları farkları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiş, elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo-6. Matematik Başarısına İlişkin Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Ön-test ve Son-test Puan Farklarının Karşılaştırılması

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	49	.80	1.49	48	2.538	.01
Kontrol Grubu	49	-.02	1.59			

Tablo-4 incelendiğinde matematik başarı testinden elde edilen verilere göre deney grubundaki öğrencilerin fark puanları ortalaması .80 iken kontrol grubundaki öğrencilerin fark puanları ortalaması -.02’dir. Deney grubu ile kontrol grubu fark puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=2.538$, $p=.01$; $p<.05$). Ortalamalar dikkate alındığında bu farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgu matematik dersi başarısında öğrenme galerisi tekniğinin etkili olduğunu göstermektedir.

7. Sınıf matematik dersi “Geometrik Kavramlar ve Çokgenler” ünitesinin öğretiminde, öğrenme galerisi öğretim tekniğinin uygulandığı deney ve sürece müdahale edilmeyen kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımlı örneklem t-testi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo-7. Matematik Dersine İlişkin Tutumlarına Yönelik Deney ve Kontrol Grubunun Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney	Öntest	49	3.58	.58	48	-.399	.69
Grubu	Sontest	49	3.63	.74			
Kontrol	Öntest	49	3.65	.66	48	.900	.93
Grubu	Sontest	49	3.55	.70			

Tablo-7 incelendiğinde matematik başarı testinden elde edilen verilere göre deney grubundaki öğrencilerin ön-test tutum puan ortalaması 3.58 iken son-test tutum puan ortalaması 3.63’tür. Deney grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test tutum puan ortalamaları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=-.399$, $p=.69$; $p>.05$). Ancak ortalamalar dikkate alındığında son-test puanları lehinde olumlu yönde öğrencilerin tutum puanlarında artış olduğu söylenebilir.

Tablo-7 incelendiğinde matematik tutum testinden elde edilen verilere göre kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test tutum puan ortalaması 3.65 iken son-test tutum puan ortalaması 3.55’tir. Ortalamalar dikkate alındığında mevcut yöntemin tutum artırmak yerine kısmen düşürdüğü görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=.090$, $p=.93$; $p>.05$).

7. Sınıf matematik dersi “Geometrik Kavramlar ve Çokgenler” ünitesinin öğretiminde, öğrenme galerisi öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubu ile öğretim sürecine müdahale edilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin son-test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin tutum testi puan ortalamaları bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo-8. Matematik Dersine İlişkin Tutumlarına Yönelik Deney ve Kontrol Gruplarının Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney Grubu	49	3.63	.74	48	.567	.57
Kontrol Grubu	49	3.55	.70			

Tablo-8 incelendiğinde matematik dersine ilişkin tutum testinden elde edilen verilere göre deney grubundaki öğrencilerin tutum puanları ortalaması 3.63 iken kontrol grubundaki öğrencilerin tutum puan ortalaması 3.55'tir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son-test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t=.567$, $p=.57$; $p>.05$). Ancak ortalamalar dikkate alındığında deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamasının kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamasından daha iyi olduğu görülmektedir. Bu nedenle uygulanan tekniğin tutum üzerinde kısmen daha etkili olduğu söylenebilir.

7. Sınıf matematik dersi “Geometrik Kavramlar ve Çokgenler” ünitesinin öğretiminde, öğrenme galerisi öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test tutum puanları farkları ile kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test tutum puanları farkları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile analiz edilerek bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo-9: Matematik Dersine İlişkin Tutumlarına Yönelik Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Ön-test ve Son-test Puan Farklarının Karşılaştırılması

	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney Grubu	49	.044	.84	48	1.018	.31
Kontrol Grubu	49	-.103	.85			

Tablo 9 incelendiğinde matematik tutum testinden elde edilen verilere göre deney grubundaki öğrencilerin fark puanları ortalaması .044 iken kontrol grubundaki öğrencilerin fark puanları ortalaması -.103'tür. Deney grubu ile kontrol grubu fark puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=1.018$, $p=.31$; $p>.05$). Bu nedenle öğrenme galerisi tekniğinin öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumları üzerinde bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Öğrenme galerisi öğretim tekniğinin 7. Sınıf öğrencilerinin matematik başarısına ve matematik dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Araştırma sonunda deney grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkarken, kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test başarı puan ortalamaları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Ortalamalar dikkate alındığında mevcut yöntemin başarıyı artırmak yerine kısmen düşürdüğü görülmektedir.

- Araştırmada, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son-test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Ancak araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarının son-test başarı puan ortalamaları dikkate alındığında deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamasının kontrol grubundaki öğrencilerden yüksek olduğu ve kısmen deney grubunda uygulanan yöntemin mevcut yönteme göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

- Araştırma sonunda, deney grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test başarı puanları farkları ile kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test başarı puanları farkları arasında anlamlı bir farklılık

bulunmuştur. Ortalamalar dikkate alındığında bu farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Bu durum matematik dersi başarısında öğrenme galerisi tekniğinin etkili olduğunu göstermektedir.

- Araştırma sonunda, deney grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak ön-test ve son-test tutum puan ortalamaları dikkate alındığında öğrencilerin tutum puanlarında son-test puanları lehinde olumlu yönde bir artış olduğu söylenebilir. Araştırma, kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya koymuştur. Ortalamalar dikkate alındığında ise mevcut yöntemin tutumu artırmak yerine kısmen düşürdüğü görülmektedir.

- Araştırma, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son-test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Ancak öğrencilerin tutum puan ortalamaları dikkate alındığında deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamasının kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamasından daha iyi olduğundan kısmen yöntemin mevcut yöneme göre daha etkili olduğu söylenebilir.

- Araştırmada, deney grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test tutum puanları farkları ile kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test tutum puanları farkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak ortalamalar dikkate alındığında bu farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Bu durum öğrenme galerisi tekniğinin öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumlarını olumlu etkilediğini göstermektedir.

Araştırma ile ulaşılan aktif öğrenme tekniğinin matematik başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucu Güler (2007), İçel (2011) ve Gülsar'ın (2014) farklı aktif öğrenme tekniklerinin matematik başarısına etkisini inceledikleri araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Buna ek olarak Sülün (2015) araştırmasında internet yayını derslerinin erişimi olan grup lehine matematik performanslarını anlamlı ölçüde farklılaştırdığını ortaya koymuştur. İnternet yayını kullanımı ile matematiğe karşı tutum arasında anlamlı pozitif korelasyon bulunmuştur. İçel (2011) bilgisayar destekli öğretimin matematik başarısına etkisini belirlemeye amaçladığı araştırmasının sonucunda dinamik matematik yazılım programı olan GeoGebra'nın matematik başarısını arttırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Şaldırdak (2012) çalışmasında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin matematik başarısında olumlu yönde etkili olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Kebritchi, Hirumi, Bai (2010) araştırmalarında modern matematikle ilgili bilgisayar oyunlarının matematik başarısına üzerinde olumlu etkisinin olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın deney grubu ön-test ve son-test tutum puanları istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık göstermemesine rağmen puan ortalamaları dikkate alındığında öğrenme galerisinin öğrenci tutumlarını kısmen olumlu etkilediği söylenebilir. Benzer sonuçlara Kebritchi, Hirumi, Bai (2010) tarafından yapılan araştırmada da ulaşılmış, modern matematikle ilgili bilgisayar oyunlarının matematik dersine yönelik tutum üzerinde önemli etkiye neden olmadığı ortaya konmuştur. Gülsar (2014) işbirlikli öğrenmenin matematik başarısına etkisine ilişkin yaptığı çalışmada öğrenci görüşlerini araştırmış, deney grubu öğrencilerinin uygulanan yöneme ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sülün (2015) ise araştırmasında internet yayını kullanımı ile matematiğe karşı tutum arasında anlamlı pozitif korelasyon bulunmuştur.

Ayrıca araştırmanın sonuçları öğrenme galerisinin alan yazında ifade edilen bazı ilkelerini de desteklemektedir. Bu ilkeler; öğrencilerin aktif olması, düşündüren ve düşünceleri rahat bir şekilde sunma şansı veren bir teknik olması, öğrenilenleri sorgulatan bir teknik olmasıdır. Çalışma sonucunda öğrenme galerisi öğretim tekniği ile ilgili yer değişimi sırasında kargaşa yaşanması ve grupların birbirinden duydukları bilgileri yazması gibi dezavantajlar da ortaya çıkmıştır. Matematik başarısı ile ilgili incelenen çalışmalar ve yapılan bu araştırma matematik başarısı ile öğretimde

kullanılan yöntem ve teknik arasında kuvvetli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde uygulanan farklı öğretim tekniklerinin her zaman matematik başarısını arttırmada iyi sonuçlar vermediği ortaya konsada genelde öğrencilerin derse karşı ilgi ve tutumlarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

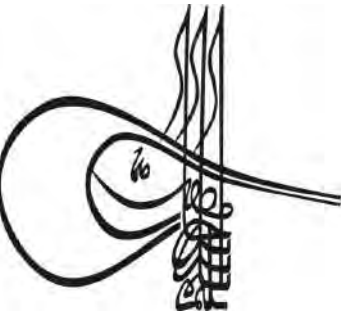
Bu sonuçlara dayalı olarak, 7. Sınıf matematik dersinde “Geometrik Kavramlar ve Çokgenler” konusunda öğrencilerin başarısını arttırmak ve derse karşı olumlu tutum geliştirmek için öğrenme galerisi öğretim tekniği mevcut yöntemle tercih edilmelidir. Bu çerçevede grup çalışması, sosyalleşme, sorumluluk alma, gruba aidiyet gibi alanlarda öğrencilerin gelişimlerini sağlayacak öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Öğrenme galerisi öğretim tekniği her konu için uygun olmayabilir. Bu nedenle her öğrencinin bireysel farkları dikkate alınarak ders için öğrenme galerisine benzer öğrenme yöntem ve tekniği seçilmelidir.

Diğer yandan bu araştırma sonuçları araştırmanın yapıldığı okul ve sınıf ortamı ile sınırlıdır. Farklı illerdeki farklı okullarda, farklı sınıflarda, farklı ünitelerde bu tekniğin uygulanmasıyla ilgili çalışmaların yapılması daha sağlıklı ve genellenebilir sonuçlara ulaşılmasını sağlayacaktır. Buna ek olarak öğrenme galerisi öğretim tekniğinin grupla öğrenme, yaratıcı düşünme, sorun çözme becerileri üzerindeki etkileri de araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2014). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Adıgüzzelli, Y. (2015). Öğretmenlerin Öğretim Etkinliklerini Gerçekleştirme Sürecinde Yaşadıkları Sorunların Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 10/15 Fall 2015, p. 1-18, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8942>, ANKARA-TURKEY.
- Altıntaş, E. ve İLGÜN, Ş. (2015). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Proje Hazırlama Süreciyle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 12/33 Fall 2017, p. 81-98, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12525>, ANKARA-TURKEY.
- Akay, Y. ve Er, K. O (2017). İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersinde Oluşturulan Öğretim Tasarımına Dayalı Uygulamaların Etkililiği, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 12/25 Summer 2017, p. 17-54, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12188>, ANKARA-TURKEY.
- Arı, E. (2013). *Öğrenme Öğretme Kuram Ve Yaklaşımları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Asan, A. ve Güneş, G. (2000). *Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Bir Ünite Etkinliği*. Erişim tarihi: 10/10/2014 <http://www.eğitim.aku.edu.tr/aasan.doc>
- Ekici, G. ve Güven, M. (2013). *Öğrenme Öğretme Yaklaşımları Ve Uygulama Örnekleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Güler, E. (2007). Modüler aritmetik konusunun öğretiminde şifreleme aktivitelerinin matematik başarısına etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Gülsar, A. (2014). *İşbirlikli Öğrenmenin Matematik Başarısına Etkisi ve Bu Yönteme İlişkin Öğrenci Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- İçel, R. (2011). Bilgisayar Destekli Öğretimin Matematik Başarısına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kebritchi, M., Hirumi, A., Bai, H. (2010). The Effects of Modern Mathematics Computer Games on Mathematics Achievement and Class Motivation. *Computers & Education*, 55 (2), 427-4.
- Murphy, E. (1997). *Constructivism from Philosophy to Practice: Characteristics of Constructivist Learning and Teaching*. Erişim tarihi: 15/12/2015, <http://www.stemnet.nf.ca/elmurphy/emurphy/cle3.html>
- Önal N. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Tutumlarına Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması, *Elementary Education Online*, 12 (4), 938-948.
- Özmen, H. (2014). Deneysel Araştırma Yöntemi. (Editör: Metin, M.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (59-61). Ankara: Pegem Akademi.
- Petho, A. (2015). Striking Out Stress: A Gallery Walk' Activity. Erişim tarihi: 20/09/2015, <http://www.educationworld.com/atsl/02-1/lesson045.shtml> h
- Sönmez, V. (1996). *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sülün, A. (2015). İnternet Yayın Sistemi Üzerinden Gerçekleştirilen Çevrimiçi Tekrar Seanslarının Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahan, H. H. (2017). *Program Geliştirme-Öğretim Yöntem ve Teknikleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Şaldırdak, B. (2012). Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Matematik Başarısına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Yrd. Doç. Dr. Elif AKTAŞ – Yrd. Doç. Dr. Serap UZUNER YURT

This article was checked by iThenticate.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ANA DİLİ EĞİTİMİ SÜRECİNDE OKUMA BECERİSİNE İLİŞKİN ALGILARININ METAFORLAR ARACILIĞIYLA BELİRLENMESİ

Bora BAYRAM*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, formasyon eğitimi alan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının okuma becerisine yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Metaforlar, algıların somutlaştırılmasında önemli bir işleve sahiptir. Bundan dolayı benzetme ve betimlemeler vasıtasıyla neyin nasıl algılandığını bilmeye yardımcı olur. Nitekim öğretmen adaylarının okumaya yönelik hangi algılara sahip olduğunun bilinmesi, onların okuma çalışmalarından bağımsız düşünemeyeceğimiz derslere ve öğrenciye yaklaşımı ile eğitim-öğretim faaliyetlerini yönlendirecek bakış açılarını anlama konusunda yarar sağlayacaktır. Olgu bilim desenine uygun olarak yürütülen araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim- öğretim yılı güz döneminde Bayburt Üniversitesi'nde formasyon eğitimi alan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adayları oluşturmaktadır. Adayların okuma becerisiyle ilgili metaforları yarı yapılandırılmış bir form aracılığıyla belirlenmiştir. Formda adaylardan “Okuma gibidir; çünkü ...” şeklinde boş bırakılmış üç cümleyi tamamlamaları istenmiştir. Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca verileri desteklemesi açısından adayların cümlelerinden doğrudan alıntılar yapılarak betimsel analiz yönteminden de faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda adayların en çok kullandıkları metaforların *arkadaş*, *öğretmen*, *çikolata*, *su* olduğu tespit edilmiştir. Adayların okuma yönelik olarak geliştirdiği 127 metafor; *keşfetme*, *öğretme*, *kendini tanıma*, *iyileştirme*, *sürekli olma*, *yol gösterme*, *eğlendirme*, *düzen*, *kaçış*, *ihtiyaç* ve *alışkanlık* olmak üzere toplam 11 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Adayların en fazla *keşfetme* ($f=38$, %29,92), en az ise *alışkanlık* ($f=1$, %0,78) kategorisinde metafor geliştirdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma becerisi, metafor, ana dil eğitimi.

DETERMINING THE PERCEPTIONS OF PRE-SERVICE TEACHERS ABOUT READING SKILLS DURING MOTHER TONGUE EDUCATION THROUGH METAPHORS

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the perceptions of the pre-service teachers in the department of Turkish Language and Literature who take pedagogical formation course about reading skills. Metaphors has an important function in embodying the perceptions. Thus, they help us know what something is and how it is understood with comparison and descriptions. Therefore, knowing what perceptions the pre-service teachers have about reading will provide us a way to understand the perspectives that will direct the education activities and the courses and the students that cannot be thought separate from reading activities. The study group, which is conducted in accordance with the phenomenology design, consists of the pre-service teachers from the department of Turkish Language and Literature who took pedagogical formation in Bayburt University during the fall semester of 2017-2018 academic year. The perceptions of the pre-service teachers about reading skills were determined with a semi-structured form. They were asked to complete three sentences like "*Reading is like.....; because*". Content analysis was used in the analysis of the data of the study. Direct citations from the sentences of the pre-service teachers were given to support the data and descriptive analysis was also used. As a result of the study, the metaphors that the pre-service used the most are determined as follows: *friend, teacher, chocolate, water*. 127 metaphors that the pre-service teachers developed were collected under 11 conceptual categories as *discovering, teaching, knowing yourself, improvement, continuity, guidance, entertaining, order, escaping, need* and *habit*. It was determined that the pre-service teachers developed metaphors the most under the category of *discovering* ($f=38$, %29,92) and the least under the category of *habit* ($f=1$, %0,78).

STRUCTURED ABSTRACT

Purpose

This study aims to determine the perceptions of the pre-service teachers in the department of Turkish Language and Literature who take pedagogical formation course about reading as a comprehension activity. It is thought that the study will contribute the literature as it will pave the way to observe the current situation corporally through images and it will create an awareness towards reading.

Method

This study is a qualitative study and was carried out in accordance with phenomenology pattern. In the phenomenology pattern which can be used to determine the experiences, perceptions and the meanings that are attached to a phenomenon, it is aimed to describe the world that the participants are experiencing (Onat Kocabıyık, 2016: 56). A two-phased form was used to determine the metaphors that the pre-service teachers

taking the pedagogical formation course from the department of Turkish Language and Literature developed related to “reading” learning domain. In the first phase of the form which was used in the study in which the participants participated voluntarily, the pre-service teachers were asked to complete three sentences like “Reading is like” properly to determine which metaphors they relate to reading. In the second phase, the pre-service teachers were asked to complete the additional part of the sentences starting like “Because it” to justify the metaphor they relate to “reading” concept. The opinions of three field experts were taken to provide the face validity and content validity of the form that was used in the study was provided and the final shape of the form was created. Content analysis was used in the analyses of the metaphors that the pre-service teachers developed related to reading concept. In addition to that, descriptive analysis was used including direct citations from the sentences of the pre-service teachers to support the data. According to Wolcott, one of the paths in data analysis is to adopt a descriptive approach with direct quotations of the participants' words, where necessary, adhering as closely as possible to the original form of the data obtained (Wolcott, 1994 cited by Yıldırım and Şimşek, 2013: 253). When the data were analyzed, coding and sorting, transfer of data to the computer environment, compilation and category development, validity and reliability stages were followed.

Results and Discussion

Metaphors have an important role in the process of understanding beliefs, perceptions and attitudes. It is also possible to use metaphors to explain the behaviors of teachers and students, which are variables of the educational environment. It can be found in the literature that metaphors can be used in many researches in this direction (Özdemir and Erol, 2015; Bektaş, Okur and Montenegro, 2014; Ekici, 2016; Aydın and Pehlivan, 2010; Yılmaz, Göçen and Yılmaz, 2013; Tiryaki ve Demir, 2016; Aktaş and Uzuner Yurt, 2016; Karakuş and Kozçetin, 2016; Lüle Mert, 2013; Bozpolat, 2015; Ulusoy, 2013). In this study, it was aimed to determine the perceptions of the pre-service teachers who took the pedagogical formation related to “reading” learning domain. According to the results of the research, the pre-service teachers developed a total of 127 metaphors in 11 categories. The most commonly used metaphors are *friends* ($f = 3$), *teachers* ($f = 3$), *chocolate* ($f = 3$), *water* ($f = 3$). It is seen that the category of discovering is the category that the pre-service teachers developed metaphors about reading the most ($f = 38$, % 29,92). This category is followed with the categories based on the frequency and percentages of the metaphors developed as following: *teaching* ($f=18$, %14,17), *knowing yourself* ($f=15$, %11,81), *improvement* ($f=13$, %10,23), *continuity* ($f=13$, %10,23), *guidance* ($f=9$, %7,08), *entertaining* ($f=7$, %5,51), *order* ($f=5$, %3,93), *escaping* ($f=5$, %3,93), *need* ($f=3$, %2,36) and *habit* ($f=1$, %0,78). In the study by Ulusoy (2013) in which they determined the metaphors that the classroom teachers developed about reading, they determined that the pre-service teachers used the metaphor the most that they discover by reading. It was concluded from these results that the metaphor which is the most developed is discovering category. Comparing the categories of this study and the categories the study by Karakuş and Kozçetin (2016) in which they analyzed what metaphors the pre-service Turkish Language teachers develop about reading, it is seen that “*guidance, need, habit*” categories are common in

both studies. No matter how similar metaphors are developed under these categories, the rate of developing metaphors is different in both studies. For example, the rate of the *need* category in the study of Karakuş and Kozçetin is 19.71 % while in this study, it is 2.36 %. A similar result can be seen in the study by Lüle Mert (2013) in which the perceptions of the pre-service Turkish Language teachers about four basic language skills. The only category similar to the study of Lüle Mert is the *need* category. However, the *need* category in the study of Lüle Mert has a 12,5 % in terms of metaphor development frequency. Based on this result, it was determined that the pre-service teachers taking pedagogical formation class from the department of Turkish Language and Literature participating in this study perceived reading a low-level need unlike the results of other studies in the literature. Another result obtained in the study is related to *habit* category. Only one of the pre-service teachers participating in the study perceive reading as a habit. With reference to the idea that bringing reading habit and joy in the students is one of the aims of Turkish Language teaching (Calp and Calp, 2016), it is noteworthy that reading which should be continuous for a teacher is perceived as a habit by the pre-service teachers. Indeed, the habit of reading help interpret what an individual reads (Gündüz, 2015: 65).

This study in which the perception of pre-service teachers about reading which is one of the language skills will contribute for the researchers in terms of determining of the problems related to reading acquisition, taking necessary precautions to eliminate these problems before they arise by determining the underlying causes of them. In courses on reading skills, it can be recommended to provide more space for activities that will enable the reading skills to be converted into habit by enriched studies and activities. In addition, it will be appropriate for institutions that train teachers at undergraduate level to focus more on the practice activities than on theoretical studies. Conducting similar studies with different or wider sample groups will contribute to the literature in their efforts to understand the perceptions of the pre-service teachers for reading and to improve their reading skills.

Keywords: Reading skill, metaphor, mother tongue education.

Giriş

Bir anlama etkinliği olarak okuma becerisi, ana dili eğitim sürecinde metin kullanımı bağlamında ele alındığında Türkçe ve edebiyat grubu derslerinin güdümünde görünse de tüm disiplinler için büyük önem arz etmektedir. Nitekim okuduğunu anlama ve anlamlandırmada yazılı ve görsel tüm materyaller okumayla ilişkilidir. Ders kitabının temel kaynak olarak görüldüğü ve uygulama çalışmalarının fazla yer almadığı okullarda okuma, tek öğrenme yolu gibidir (Erdem, 2012: 164). Güleriyüz'e (2000: 9) göre yazıyı oluşturan sembollerin tanınması ve anlamlandırılması etkinliği olan okuma, geniş anlamda yazınsal bir metnin yorumlanması olarak da değerlendirilmektedir (Aslan, Çelik ve Çelik, 2009: 114). Okuma alışkanlığı kazandırarak çocukların olasılıklı düşünme, akıl yürütme, soyut konulara ilgi duyma, nedensellik ilişkisi kurabilme, yorumlama becerisi kazanma gibi yeterliklerini geliştirmek mümkündür (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007: 6). Okuma becerisinin bireyin hayatının tüm safhalarında kullandığı bir beceri olması dolayısıyla süreklilik arz etmesi gerekmektedir. Okumanın alışkanlık haline gelebilmesi de bu süreklilikle mümkün kılınabilir (Çakmak ve Yılmaz, 2009: 492). Bektaş'a (2014: 156) göre ilk ve ortaokul dönemlerinde edinilmeyen okuma becerisinin yetişkinlik dönemlerinde kazanılması daha

da zor görünmektedir. Bunun için söz konusu dönemlerde okuma alışkanlığının temelleri atılmalıdır. Özellikle küçük yaş grubundaki çocukların bu alışkanlığı kazanması için öğretmen ile ailenin işbirliği içinde olması gerekmektedir (Gündüz, 2015: 37). Bu doğrultuda öğrenciler için birer rol model teşkil eden öğretmenlerin okuma ile ilişkisinin öğrenciler üzerindeki etkisi de göz ardı edilmemelidir (Gündüz, 2015: 26). Nitekim öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede öncelikle öğretmenlerin bilinç sahibi olması ve dil becerilerini etkin şekilde kullanması gerekmektedir (Göğüş, 1978: 13). Gününün büyük bölümünü öğrencileriyle birlikte geçiren öğretmen, yaptıkları ve söyledikleriyle göz önündedir. İyi bir öğretmenin görevi, kuramsal veya beceri temelli eğitim-öğretim faaliyetleriyle sonlanmaz. O, her açıdan öğrenci için örnek teşkil etmektedir. Çelikten'e (2005: 216) göre iyi öğretmen içinde yaşadığı toplumu, çevreyi, dünyayı tanıyan; insan psikolojisinde uzman; yenilik, değişme, teknolojik ilerlemelere ve farklı kültürlerle duyarlı olan kişidir.

Öğretmenlerin konu alan bilgisi yeterlikleri dışında, onlara alan bilgisini destekleyebilecek, öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi ve beceri kazandıracak pedagojik formasyon gibi özel bir yeterliliğe daha sahip olması gerekmektedir. Geçmişte mühendislik vb. pek çok alandan üniversite mezunlarına pedagojik formasyon eğitimi verilmeden öğretmenlik yapma hakkı tanınmış olsa da bugün formasyon eğitimi almış üniversite mezunlarından ihtiyacın karşılanamadığı durumlarda formasyon eğitimi almamış ilgili alan mezunlarına, adaylık sürecinde pedagojik formasyon eğitimini tamamlamak kaydıyla öğretmen olarak atanabilme hakkı tanınmıştır (TTKB, 2014). Öğretmenlik bilgisi temelinde yer alan pedagojik alan bilgisi, öğretimin verimliliğini ve etkinliğini sağlayan en önemli unsurlardandır (Carlsen, 1999'dan akt. Güven, 2010: 14). İlgili literatürde formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarıyla ilgili pek çok araştırma bulunmaktadır (Özdemir ve Erol, 2015; Gülşen ve Çetin Gündüz, 2016; Çam Aktaş, 2016; Dadandı, Kalyon ve Yazıcı, 2016; İlğan, Sevinç ve Arı, 2016). Ancak bu adayların dört temel dil becerisinden biri olan okumaya yönelik algılarının tespiti önem arz etmektedir. Gerek Türkçe eğitimi gerekse de edebiyat eğitiminde öğretmenlerin öğrencileri kitap okumaya teşvik edici bir görevi bulunmaktadır. Yalnız öğretmen adaylarının okumayı nasıl algıladıkları, bu görevlerini yerine getirirken yönlendirici bir rol üstlenecektir. Meslek yaşamlarında dört temel dil becerisini öğrenciye kazandırma sorumluluğu bulunan öğretmen adaylarının bu becerilere yönelik algılarını tespit etmek Türkçenin eğitim ve öğretimine fayda sağlayacaktır (Lüle Mert, 2013: 358). Eğitim ortamındaki kavramlarla ilgili algı ve tutumların tespit edilmesinde metafor kullanımı bir araç olarak kullanılabilir (Aydın ve Pehlivan, 2010: 822).

Dile zenginlik ve çeşitlilik katan (Wulf ve Dudis, 2005: 330) metaforlar, ilgili literatürde bilgi ve duygu arasında bir köprü (Modell, 2009: 6), sözcüklerin yetersiz kaldığı durumlarda bir iletişim aracı (Lüle Mert, 2013: 359), iki kavram veya nesne arasında ilişki kurularak meydana getirilen mecazi bir yapı (Palmquist, 2001: 24), kendini özgürce ifade etmeye imkan sağlayan bir araç (Karakuş ve Kozçetin 2016: 388) olarak tanımlanmaktadır. Bir metafor ilişkisinde metaforun konusu, kaynağı ve kaynaktan konuya atfedilen özellikler olmak üzere üç öge bulunmaktadır (Forceville, 2002'den akt. Özdemir ve Erol, 2015: 219). Metaforlar, algıların somutlaştırılmasında önemli bir işleve sahiptir. Bundan dolayı benzetme ve betimlemeler vasıtasıyla neyin nasıl algılandığını bilmeye yardımcı olur. Bu çalışmada formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının okumaya ilişkin metaforik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Nitekim öğretmen adaylarının okumaya yönelik hangi algılara sahip olduğunun bilinmesi, onların okuma çalışmalarından bağımsız düşünemeyeceğimiz derslere ve öğrenciye yaklaşım ve bakış açılarını anlama konusunda yardımcı olacaktır. Örneğin okumanın aday tarafından bir ihtiyaç mı, zorunluluk mu, iyileştirici bir nitelik mi yoksa eğlenceli bir aktivite mi olarak algılandığının belirlenmesi, okuma becerisinin hangi bakış açısıyla gerçekleştiğinin bilinmesine ve niteliği artırma hususunda öğretmen adayıyla ilgili araştırmacılara veri sağlanmasına olanak tanıyacaktır.

Yöntem

Yöntem başlığı altında araştırmanı kapsam ve amacı, modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Kapsamı ve Amacı

Bu araştırma, formasyon eğitimi alan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının bir anlama faaliyeti olarak okuma kavramına yönelik olarak metaforik algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Tespit edilecek imgeler vasıtasıyla mevcut durumun somut şekilde gözlemlenebilmesi ve okumaya yönelik bir farkındalık sağlaması açısından araştırmanın literatüre katkı sunabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Pedagojik formasyon eğitimi alan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının okuma kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
2. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının ortaya koymuş oldukları metaforlardan geliştirilen kategorilerin frekans ve yüzde olarak dağılımları nasıldır?

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel bir yapıda olup olgu bilim (fenomenoloji) desenine uygun şekilde yürütülmüştür. Bir olguyla ilgili yaşantı, algı ve ona yüklenen anlamları tespit etmek için kullanılabilecek olgu bilimde, katılımcıların deneyimlediği dünyayı tanımlamak amaçlanmaktadır (Onat Kocabıyık, 2016: 56). Araştırmacı ve görüşülen kimse arasında güven ve empati zemininde bir etkileşimin önem kazandığı bu tür araştırmalarda bireyler, daha önceden kendilerinin bile farkında olmadığı yaşantı ve anlamlar ortaya koyabilirler (Büyüköztürk vd. 2010: 19). Bu doğrultuda yapılan içerik analizinde verilerin kavramsallaştırılması ve olgunun tanımlanması için kategorilerin belirlenmesi amaçlanır. Olgu bilim araştırmalarında nitel araştırmaların doğasına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koyulamayabilir ancak olguyu daha iyi tanıma ve anlamaya imkân sağlayacak örnek, açıklama ve yaşantılar sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 81).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 güz döneminde Bayburt Üniversitesi'nde formasyon eğitimi alan 45 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem çeşitlerinden nitel araştırmalarda yaygın olarak tercih edilen kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 141).

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada formasyon eğitimi alan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının “okuma” öğrenme alanına ilişkin geliştirdikleri metaforları belirlemek üzere iki aşamalı bir form uygulanmıştır. Katılımcıların gönüllülük esasına göre dâhil olduğu çalışmada kullanılan formun ilk bölümünde öğretmen adaylarından okumak kavramını hangi metaforla ilişkilendirdiklerini tespit etmek için “Okumak ... gibidir.” şeklindeki üç adet cümleyi uygun şekilde tamamlamaları istenmiştir. İkinci bölümdeyse adaylardan “okumak” kavramıyla ilişkilendirdikleri metaforu gerekçelendirmeleri için üç cümleye de ilave edilen “Çünkü ...” ile başlayan kısmı doldurmaları istenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan formun görünüş ve kapsam geçerliliğini sağlamak için üç alan uzmanından görüş alınarak forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının okuma kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bunun yanında ortaya çıkan sonuçları desteklemesi amacıyla adayların görüşlerinden doğrudan alıntılara da yer verilmek suretiyle betimsel analiz yönteminden

de yararlanılmıştır. Wolcott' a göre veri analizinde izlenen yollardan biri de elde edilen verilerin özgün haline olabildiğince bağlı kalarak gereken durumlarda katılımcıların sözlerinden doğrudan alıntılarla betimsel bir yaklaşım benimsemektir (Wolcott, 1994'ten akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013: 253).

Veriler analiz edilirken aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

Kodlama ve Ayıklama: Bu aşamada katılımcıların okumaya yönelik olarak doldurmuş olduğu formlar, katılımcı ifadesini belirten K ile sıra numaraları verilmek suretiyle (K1, K2... K45) tek tek kodlanmıştır. Kodlama sırasında boş bırakılan veya eksik doldurulanlar (n=3) ayıklanarak çalışma dışında tutulmuştur.

Verilerin Bilgisayar Ortamına Aktarılması: Kodlanıp ayıklanan formlar, bilgisayar ortamına aktarılarak üzerinde işlem yapmaya hazır hale getirilmiştir.

Derleme ve Kategori Geliştirme: Bu aşamada geçerli görülen 127 metafor, metaforların birbirleriyle olan benzerlikleri veya ayrışan yönleri açısından analiz edilmiştir. Bu doğrultuda her bir metafor konusu, kaynağı ve konu ile kaynak arasındaki ilişkisi dikkate alınarak analiz edilerek metaforlar ortak noktaları açısından belirli kategoriler etrafında toplanmıştır. Bu işlem sonucunda “iyileştirme, yol gösterme, eğlendirme, keşfetme, kendini tanıma, öğretme, alışkanlık, düzen, sürekli olma, kaçış, ihtiyaç” olmak üzere adayların okuma alanına ilişkin geliştirdikleri metaforlar toplam 11 kategori altında yer almıştır. Katılımcıların geliştirdikleri metaforlar incelenip kategorilendirilirken bazı metaforların ilgisiz şekilde gerekçelendirildiği veya metaforu açıklamada yetersiz olduğu belirlenerek bu metaforlar (n=5) çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Bunun yanında katılımcıların kullandığı “su, rüya, hayat” gibi metaforların kastedilen anlama bağlı olarak farklı şekillerde gerekçelendirildiği görülmüştür. Bu metaforlar, yüklenilen anlamla ilişkili kategori altında değerlendirilmiştir. Elde edilen kategoriler yüzde ve frekans olarak tablolaştırılarak örnek öğrenci görüşleriyle birlikte sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik: Bilimsel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, inandırıcılığı sağlamak üzere en yaygın şekilde kullanılan ölçütlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 289). Bu araştırmada geçerliği sağlamak için elde edilen veriler ayrıntılı bir şekilde raporlanmıştır. Bu bağlamda veri analiz sürecinde yapılanlar detaylı olarak ifade edilmiş, katılımcıların düşüncelerinden doğrudan alıntılar yapılarak çalışmanın geçerliği artırılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırmadan elde edilen 127 metafor sınıflandırılarak kavramsal kategorilerin belirlenmesinde üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Kavram kategorisi ve metaforların bulunduğu iki ayrı liste bir alan uzmanına sunulularak hiçbir metaforun açıkta kalmayacak şekilde eşleştirilmesi istenmiştir. Elde edilen sonuçlar araştırmacının eşleştirmesiyle karşılaştırılmıştır. Görüş birliği ve görüş ayrılığı olan metaforlar üzerinde Miles ve Huberman'ın (Güvenirlik= Görüş Birliği/ Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı) formülü kullanılarak güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. (Miles ve Huberman, 1994: 64) Yapılan işlem neticesinde güvenilirlik %90 olarak belirlenmiştir. Saban'a (2009: 288) göre araştırmacılar arası uyum %90 ve üzeri olduğunda güvenilirlik sağlanmış olur.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmadan elde edilen bulgular alt amaçlar doğrultusunda ele alınarak yorumlanmıştır.

Birinci Alt Amaç: Öğretmen Adaylarının Okuma Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar

Araştırmaya katılan 45 öğretmen adayının “okuma” kavramıyla ilişkilendirdikleri toplam 127 adet metafor tespit edilmiştir. Tespit edilen metaforlar ve metaforların sıra numaraları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Okuma Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar

Sıra	Metafor adı	Sıra	Metafor adı	Sıra	Metafor adı
1	Psikolojik tedavi	44	Dolunay	87	Mevsim
2	Navigasyon	45	Su içmek	88	Ruh zenginliği
3	Hayata açılan kapı	46	Buğday ekmek	89	Hayal
4	Arkadaş	47	Anne	90	Işık
5	Yol gösterici	48	Rüya	91	Arkadaş
6	Öğretmen	49	İnsan	92	Umman
7	Başka bir gezegen	50	Yüzmek	93	Uçmak
8	Yolculuk	51	Mevlana olmak	94	Gökkuşağı
9	Yeni bir dünya	52	Kevser suyundan içmek	95	Bilgi deposu
10	Kek yapmak	53	Yaşam biçimi	96	Adım atmak
11	Seyahat etmek	54	Dışarıyı seyretmek	97	Gülü sevmek
12	Ayna	55	Ekmek ve su	98	Bülbül
13	İlkbahar	56	Fotoğraf	99	Uçmak
14	Futbol	57	Ütopya	100	Arkadaş
15	Hayat	58	Burma kadayıf	101	Deniz
16	Müzik	59	Şen Tepe (Ankara'da)	102	Çocuk
17	Keşif	60	Yolculuk	103	Hayal kurmak
18	Kendini anlamlandırmak	61	Sevgi	104	Nefes almak
19	Yeni insanlar tanımak	62	Alışkanlık	105	Günce
20	Su	63	Kimlik	106	Saat
21	Öğretmen	64	Yoldaş	107	Ekmek kokusu
22	Huzur	65	Yaşam tarzı	108	Evlat sevgisi
23	Çikolata	66	Tüy	109	Özgürlük
24	Makine	67	Kilim	110	İnsan
25	Denize dalmak	68	Özgürlük	111	Ölüm
26	Edebi servet	69	Ütopya	112	Hazine
27	Çiçek	70	Akarsu	113	Kahraman olmak
28	Farklı ufuklara kapı aralamak	71	Dost	114	Kral olmak
29	Geceyi gündüze çevirmek	72	Hayat	115	Spor yapmak
30	Öğrenmekten vazgeçmemek	73	Anka kuşu	116	Zamanda yolculuk
31	Fantastik bir dünya	74	Mangal	117	Zamandan soyutlanmak
32	Su	75	Sonsuzluk	118	Ayna
33	Çikolata	76	Şiir	119	Kasa
34	Gökdelen	77	Gelenek	120	Rüya
35	Hayal dünyası	78	Ağaç	121	Kelebek
36	Kelime deposu	79	Özü yakalamak	122	Mum
37	Dostluk	80	Saat	123	Su damlası
38	Hayat	81	Dolaşmak	124	Su
39	Öğretmen	82	Zaman	125	Çikolata
40	Sevmek	83	Yağmur	126	Hayal kurmak
41	Bitmeyen süreç	84	Gökkuşağı	127	Su
42	İç ferahlığı	85	Dünya	128	
43	Nehir	86	Yeni bir dünya	129	

Tablo 1'e göre öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar genellikle birbirinden farklıdır. Buna karşın öğretmen adayları okuma kavramını en çok su ($f=4$), hayat ($f=3$), arkadaş ($f=3$), öğretmen ($f=3$) ve çikolata ($f=3$) kavramlarıyla özdeşleştirmişlerdir.

İkinci Alt Amaç: Öğretmen Adaylarının Okumaya İlişkin Geliştirdikleri Metaforlardan Oluşturulan Kategoriler

Öğretmen adaylarının geliştirmiş oldukları metaforların incelenmesi sonucunda “iyileştirme, yol gösterme, eğlendirme, keşfetme, kendini tanıma, öğretme, alışkanlık, düzen, sürekli olma, kaçış ve ihtiyaç” olmak üzere toplam 11 kategori oluşturulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Okumaya İlişkin Geliştirdikleri Metaforlardan Oluşturulan Kategoriler

Kategoriler	<i>f</i>	%
İyileştirme	13	10,23
Yol gösterme	9	7,08
Eğlendirme	7	5,51
Keşfetme	38	29,92
Kendini tanıma	15	11,81
Öğretme	18	14,17
Alışkanlık	1	0,78
Düzen	5	3,93
Sürekli olma	13	10,23
Kaçış	5	3,93
İhtiyaç	3	2,36
Toplam	127	100

Tablo 2'yi incelediğimizde öğretmen adayların en fazla metafor geliştirdikleri kategorinin *keşfetme* ($f=38$, %29,92) kategorisi olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi metafor oluşturma sıklık ve yüzdelere göre sırasıyla *öğretme* ($f=18$, %14,17), *kendini tanıma* ($f=15$, %11,81), *iyileştirme* ($f=13$, %10,23), *sürekli olma* ($f=13$, %10,23), *yol gösterme* ($f=9$, %7,08), *eğlendirme* ($f=7$, %5,51), *düzen* ($f=5$, %3,93), *kaçış* ($f=5$, %3,93), *ihtiyaç* ($f=3$, %2,36) ve *alışkanlık* ($f=1$, %0,78) kategorileri izlemektedir. Oluşturulan kategorilerde yer alan metaforların frekans ve yüzde olarak dağılımlarıyla öğrenci görüşlerine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. İyileştirme Kategorisine İlişkin Metaforların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Metafor	<i>f</i>	%	Metafor	<i>f</i>	%
Psikolojik tedavi	1	7,69	Anne	1	7,69
Arkadaş	3	23,07	Dost	1	7,69
Huzur	1	7,69	Su damlası	1	7,69
Dostluk	1	7,69	Su	1	7,69
Hayat	1	7,69	İlkbahar	1	7,69
Su içmek	1	7,69			

Tablo 3'e göre öğretmen adayları, *iyileştirme* kategorisinde okuma kavramını en fazla *arkadaş* ($f=3$, %23,07) metaforuyla ilişkilendirmiştir. “*psikolojik tedavi, huzur, dostluk, hayat, su içmek, anne, dost, su damlası, su, ilkbahar*” ($f=1$, %7,69) metaforlarının frekans ve yüzde değerleri ise aynıdır. Öğretmen adaylarının bu kategorideki metaforlarla ilgili örnek cümleleri şu şekildedir:

“Okuma, su gibidir. Çünkü insana hayat verir, her daim zinde tutar, canlılık katar” (K, 41).

“Okuma dost gibidir. Çünkü bazen kimse sizi anlamadığında onlarla paylaşırsınız her şeyinizi, vaktinizi, duygularınızı. Onlar daha yakın gelir size. Tüm kötülüklerden uzak, sizin yaptığınız bütün yorumları kabullenirler” (K13).

“Okuma huzur gibidir. Çünkü okudukça kafanı dağıtır, zevk alırsın” (K, 8).

“Okuma arkadaş gibidir. Çünkü kitap okurken bütün sıkıntıları unutuyor, rahatlıyorum” (K, 2).

“Okuma psikolojik tedavi gibidir. Çünkü belki çevremde benimle aynı düşünen biri yoktur. Fakat kitapta, yazarda gördüğüm, okuduğum ortak noktalar vardır. Bu beni rahatlatılabilir” (K, 1).

“Okuma anne gibidir. Çünkü sıcaklığı ile sorgusuz sualsiz insanı kabul etmesi ile ve onun kucağına atıldığında her şeyi unutup dünyayı başka bir duyguyla karşılaması bakımından benzerdir” (K, 17).

Tablo 4. Yol Gösterme Kategorisine İlişkin Metaforların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Metafor	f	%	Metafor	f	%
Navigasyon	1	11,11	Dolunay	1	11,11
Yol gösterici	1	11,11	Işık	1	11,11
Öğretmen	3	33,33	Yoldaş	1	11,11
Edebi servet	1	11,11			

Tablo 4’e göre öğretmen adayları, *yol gösterme* kategorisinde okuma kavramını en fazla *öğretmen* (f=3, %33,33) metaforuyla ilişkilendirmiştir. “*navigasyon, yol gösterici, edebi servet, dolunay, ışık, yoldaş*” (f=1, %11,11) metaforlarının frekans ve yüzde değerleri ise aynıdır. Öğretmen adaylarının bu kategorideki metaforlarla ilgili örnek cümleleri şu şekildedir:

“Okumak ışık gibidir. Çünkü insanın yolunu aydınlatır, yeni fikirle kazandırır” (K, 29).

“Okumak öğretmen gibidir. Çünkü okuduğun her kelimeyi, cümleyi öğrencilerle paylaşmak ve onları bilgilendirmektir” (K, 14).

“Okuma yol gösterici gibidir. Çünkü beni her konuda bilgiçleştiriyor, geliştiriyor, akıl veriyor” (K, 2).

“Okuma navigasyon gibidir. Çünkü sen nereye gitmek istersen, ne okumak istersen ona ulaşırsın onu okursun. Sonunda istediğin yere doğru bir şekilde gidersin” (K, 1).

“Okuma, dolunay gibidir. Çünkü gece ne kadar uzun olursa olsun yolunuzu şaşırmazsınız” (K, 16).

“Okuma yoldaş gibidir. Çünkü ihtiyacım olan her anda yanımda, yamacımdadır, yol gösterir” (K, 42).

Tablo 5. Eğlendirme Kategorisine İlişkin Metaforların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Metafor	f	%	Metafor	f	%
Kek yapmak	1	14,28	Ekmek kokusu	1	14,28
Müzik	1	14,28	Hayal kurmak	1	14,28
Çikolata	3	42,85			

Tablo 5’e göre öğretmen adayları, *eğlendirme* kategorisinde okuma kavramını en fazla *çikolata* (f=3, %42,85) metaforuyla ilişkilendirmiştir. “*kek yapmak, müzik, ekmek kokusu, hayal kurmak*” (f=1, %14,28) metaforlarının frekans ve yüzde değerleri ise aynıdır. Öğretmen adaylarının bu kategorideki metaforlarla ilgili örnek cümleleri şu şekildedir:

“Okuma çikolata gibidir. Çünkü enerji verir, Bol mutluluk içerir” (K, 41).

“Okuma hayal kurmak gibidir. Çünkü daima bulutların üzerinde hissettirir, ayaklarınızı yerden keser” (K, 41).

“Okuma müzik gibidir. Çünkü rastgeleliklerle doludur, zevk alırız” (K, 5).

Tablo 6. Keşfetme Kategorisine İlişkin Metaforların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Metafor	f	%	Metafor	f	%
Hayata açılan kapı	1	2,63	Fantastik bir dünya	1	2,63
Başka bir gezegen	1	2,63	Kilim	1	2,63
Yeni bir dünya	2	5,26	Ütopya	2	5,26
Seyahat etmek	1	2,63	Akarsu	1	2,63
Yeni birini tanımak	1	2,63	Şiir	1	2,63
Denize dalmak	1	2,63	Dolaşmak	1	2,63
Yeni ufuklar	1	2,63	Rüya	2	5,26
Yağmur	1	2,63	Mevsim	1	2,63
Gökkuşağı	2	5,26	Uçmak	2	5,26
Dünya	1	2,63	Dışarıyı seyretmek	1	2,63
Deniz	1	2,63	Şen Tepe (Ankara’da)	1	2,63
Hayal kurmak	1	2,63	Zamanda yolculuk	1	2,63
Nefes almak	1	2,63	Keşif	1	2,63
Günce	1	2,63	Buğday ekmek	1	2,63
Evlat sevgisi	1	2,63	Yaşam biçimi	1	2,63
Özgürlük	1	2,63			
İnsan	2	5,26			

Tablo 6’ya göre öğretmen adayları, *keşfetme* kategorisinde okuma kavramını en fazla “yeni bir dünya, gökkuşağı, insan, ütopya, rüya, uçmak” (f=2, %5,26) metaforlarıyla ilişkilendirmiştir. “hayata açılan kapı, başka bir gezegen, seyahat etmek, yeni birini tanımak, denize dalmak, yeni ufuklar, yağmur, dünya, deniz, hayal kurmak, nefes almak, günce, evlat sevgisi, özgürlük fantastik bir dünya, kilim, ütopya, akarsu, şiir, dolaşmak, mevsim, dışarıyı seyretmek, Şen Tepe, zamanda yolculuk, keşif, buğday ekmek, yaşam biçimi” (f=1, %2,63) metaforlarının frekans ve yüzde değerleri ise aynıdır. Öğretmen adaylarının bu kategorideki metaforlarla ilgili örnek cümleleri şu şekildedir:

“Okuma zamanda yolculuk gibidir. Çünkü insan okuyunca farklı farklı zamanlara gider, farklı yerleri keşfeder” (K, 38).

“Okuma dolaşmak gibidir. Çünkü okurken kitabın sayfaları arasında sanki başka bir dünyaya gitmişim ve etrafta dolaşıyormuşum gibi hissedirim” (K, 26).

“Okuma bir gökkuşağı gibidir. Çünkü okuduğumuz şeylerin içinde gökkuşağındaki renkler gibi farklı duygular vardır. Ayrıca içinde bulunulan birçok olay bizden bir şeyler barındırır. Tıpkı bir gökkuşağı gibidir” (K, 27).

“Okuma uçmak gibidir. Çünkü insan okudukça yeni coğrafyalar, yeni ülkeler keşfeder” (K, 30).

“Okuma gökkuşağı gibidir. Çünkü insan yaşamın farklı renklerini görür” (K, 30).

“Okuma fantastik bir dünya gibidir. Çünkü kitap okurken başka bir dünyada başka birini yaşıyorum” (K, 11)

“Okuma yeni bir dünya gibidir. Çünkü görmediğin, fark etmediğin şeyleri okuyarak yeni dünyaların kapılarını aralayıp yeni bakış açıları kazanabilirsin” (K, 1).

Tablo 7. Kendini Tanıma Kategorisine İlişkin Metaforların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Metafor	f	%	Metafor	f	%
Yolculuk	1	6,66	Çocuk	1	6,66
Ayna	2	13,33	Saat	1	6,66
Kendini anlamlandırmak	1	6,66	Yüzmek	1	6,66
Sevmek	1	6,66	Mevlana olmak	1	6,66
Anka kuşu	1	6,66	Kimlik	1	6,66
Özü yakalamak	1	6,66	Kahraman olmak	1	6,66
Ruh zenginliği	1	6,66	Kelebek	1	6,66

Tablo 7’ye göre öğretmen adayları, *kendini tanıma* kategorisinde okuma kavramını en fazla ayna ($f=2$, %13,33) metaforuyla ilişkilendirmiştir. “*yolculuk, kendini anlamlandırmak, sevmek, anka kuşu, özü yakalamak, ruh zenginliği, çocuk, saat, yüzmek, Mevlana olmak, kimlik, kahraman olmak, kelebek*” ($f=1$, %6,66) metaforlarının frekans ve yüzde değerleri ise aynıdır. Öğretmen adaylarının bu kategorideki metaforlarla ilgili örnek cümleleri şu şekildedir:

“Okuma özü yakalamak gibidir. Çünkü insan kendi özüne, varlığına okuyarak ulaşabilir. Ancak o zaman tam manada insan olur” (K, 25).

“Okuma yolculuk gibidir. Çünkü kendinizi bulduğumuzu düşündüğünüz yazılar, karakter analizinizi yapmanızı sağlayıp size kendinizi iyi ifade edebilme özelliği kazandırabilir” (K, 3).

“Okuma kendini anlamlandırmak gibidir. Çünkü insan okudukça kendini, bilgisini, cahilliğini, bilmişliğini anlar ve üzerine yorumunu katar, bilgisine bilgi ekler. Tıpkı aç bir insanın yemek, tok bir insanın da tatlı istemesi gibi” (K, 6).

“Okuma bir ayna gibidir. Çünkü okuduğum bazı kitaplarda kendimi bulduğum, gördüğüm yerler olmuştur” (K 39).

“Okuma kimlik gibidir. Çünkü okudukça kendi benliğimi açığa çıkarırım” (K, 42).

Tablo 8. Öğretme Kategorisine İlişkin Metaforların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Metafor	f	%	Metafor	f	%
Su	3	16,66	Mangal	1	5,55
Makine	1	5,55	Zaman	1	5,55
Geceyi gündüze çevirmek	1	5,55	Bilgi deposu	1	5,55
Gökdelen	1	5,55	Adım atmak	1	5,55
Kelime deposu	1	5,55	Gülü sevmek	1	5,55
İç ferahlığı	1	5,55	Bülbül	1	5,55
Özgürlük	1	5,55	Hazine	1	5,55
Kral olmak	1	5,55	Mum	1	5,55

Tablo 8’e göre öğretmen adayları, *öğretme* kategorisinde okuma kavramını en fazla su ($f=3$, %16,66) metaforuyla ilişkilendirmiştir. “*makine, geceyi gündüze çevirmek, gökdelen, kelime deposu, iç ferahlığı, özgürlük, kral olmak, mangal, zaman, bilgi deposu, adım atmak, gülü sevmek, bülbül, hazine, mum*” ($f=1$, %5,55) metaforlarının frekans ve yüzde değerleri ise aynıdır. Öğretmen adaylarının bu kategorideki metaforlarla ilgili örnek cümleleri şu şekildedir:

“Okumak özgürlük gibidir. Çünkü insan okudukça sürekli yeni bilgiler öğrenir, kendini geliştirir ve özgürleşir” (K, 30).

“Okuma mangal gibidir. Çünkü her okuyuşta o mangala bir odun daha atarız. Ateş büyür, büyür ve alevlenir” (K, 23).

“Okuma mum gibidir. Çünkü hem aydınlanır hem de aydınlatabiliriz” (K, 40).

“Okuma su gibidir. Çünkü bilgiye olan susuzluğumu giderir” (K, 42).

“Okuma zaman gibidir. Çünkü zamanda kendini kaybetmenin hazzına vararak her daim kendine bir şeyler katarak ilerlersin” (K, 35).

Tablo 9. Alışkanlık Kategorisine İlişkin Metaforların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Metafor	f	%	Metafor	f	%
Alışkanlık	1	100			

Tablo 9’a göre *alışkanlık* kategorisinde sadece bir aday okuma kavramını *alışkanlık* metaforuyla ilişkilendirmiştir. Öğretmen adayının söz konusu metaforla ilgili cümlesi şöyledir:

“Okuma bir alışkanlık gibidir. Çünkü okudukça daha çok öğrenip okumak istersin” (K, 44).

Tablo 10. Düzen Kategorisine İlişkin Metaforların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Metafor	f	%	Metafor	f	%
Futbol	1	20	Gelenek	1	20
Hayat	2	40	Spor yapmak	1	20

Tablo 10’a göre öğretmen adayları, *düzen* kategorisinde okuma kavramını en fazla *hayat* (f=2, %40) metaforuyla ilişkilendirmiştir. “futbol, gelenek, spor yapmak” (f=1, %20) metaforlarının frekans ve yüzde değerleri ise aynıdır. Öğretmen adaylarının bu kategorideki metaforlarla ilgili örnek cümleleri şu şekildedir:

“Okuma gelenek gibidir. Çünkü kurulu bir düzeni yaşatmak için elzemdir” (K, 24).

“Okuma futbol gibidir. Çünkü belirli kuralları vardır. Nasıl ki futbolda belirli kurallar varsa ve futbol o kurallara göre oynanıyorsa okumak da öyledir. Noktasına, virgüline vs. gibi belirli kurallara uygun olmalıdır” (K, 5).

“Okuma hayat gibidir. Çünkü belirli bir düzeni ve akışı vardır” (K, 5).

Tablo 11. Sürekli Olma Kategorisine İlişkin Metaforların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Metafor	f	%	Metafor	f	%
Çiçek	1	7,69	Umman	1	7,69
Öğrenmekten vazgeçmemek	1	7,69	Nehir	1	7,69
Bitmeyen süreç	1	7,69	Burma kadayıf	1	7,69
Kevser suyundan içmek	1	7,69	Yolculuk	1	7,69
Sonsuzluk	1	7,69	Ölüm	1	7,69
Ağaç	1	7,69	Kasa	1	7,69
Saat	1	7,69			

Tablo 11’e göre öğretmen adayları, *sürekli olma* kategorisinde okuma kavramını, “öğrenmekten vazgeçmemek, bitmeyen süreç, kevser suyundan içmek, sonsuzluk, ağaç, saat, umman, nehir, burma kadayıf, yolculuk, ölüm, kasa” (f=1, %7,69) metaforuyla ilişkilendirmiştir. Geliştirilen

metaforlarının frekans ve yüzde değerleri aynıdır. Öğretmen adaylarının bu kategorideki metaforlarla ilgili örnek cümleleri şu şekildedir:

“Okuma yolculuk gibidir. Çünkü ömür boyu sürer” (K, 44).

“Okuma, saat gibidir. Çünkü zaman işledikçe okumak da devam eder ve ancak ömrün son bulmasıyla biter” (K, 25).

“Okuma bitmeyen süreç gibidir. Çünkü insan okumayı öğrenmesinden itibaren sürekli okur, okumaya gereksinim duyar. Okumaktan kastettiğim sadece kitap, dergi vs. değildir. Sokakta yürürken reklam panolarını, market alışverişlerinde fiyatları okumak gibi vs.” (K, 15).

“Okuma nehir gibidir. Çünkü nehir nasıl sürekli akarsa yaptığımız okumalar da öyledir. Okumak bitmez. Sürekli kitaplar bitirebiliriz ama okumayı bitiremeyiz. Okuma, devam eden, sürekli akan bir nehirdir” (K, 12)

“Okuma kevser suyundan içmek gibidir. Çünkü İslam’ın ilk emri okudur. O emre tabi olup bunu bir hayat felsefesi haline getirdiğimizde kevser suyundan içmiş oluruz. Kevser suyundan içer insan nasıl ki doyamazsa, kitap okuyan da kitap okumaya doyamaz” (K, 18).

“Okuma çiçek gibidir. Çünkü yaprağındaki her cevher solsa da bir sonraki okumaya hayat verir” (K, 9).

Tablo 12. Kaçış Kategorisine İlişkin Metaforların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Metafor	f	%	Metafor	f	%
Hayal dünyası	1	20	Rüya	1	20
Tüy	1	20	Zamandan soyutlanmak	1	20
Hayal	1	20			

Tablo 12’ye göre öğretmen adayları kaçış kategorisine ilişkin toplam beş metafor geliştirmiştir. “Hayal dünyası, tüy, hayal, rüya, zamandan soyutlanmak” (f=1, %20) şeklindeki metaforların frekans ve yüzdeleri aynıdır. Öğretmen adaylarının örnek cümleleri aşağıda verilmiştir:

“Okuma zamandan soyutlanmak gibidir. Çünkü kitap okuyunca insan içinde bulunduğu zamandan soyutlanır. Dertlerini, tasalarını geride bırakır” (K, 38).

“Okuma hayal dünyası gibidir. Çünkü okudukça insan okuduğu kelimelerle kendisine bir dünya kurar. Orada duymak istediği, yaşamak istediği her şeyi istediği gibi yaşar. Asıl dünyanın gerçeklerinden uzak olduğu için mutlu olur” (K, 13).

“Okuma rüya gibidir. Çünkü bazen okuduğumuz eserler bizi yaşadığımız olumsuzluklardan sıyrıp olduğumuz yerden ve zamandan soyutlayıp başka bir âleme götürebiliyor” (K, 39).

“Okuma bir tüy gibidir. Çünkü okuma yaparken kısa zaman bile olsa gerçeklikten kaçıp hayale dalıp hafiflemek istiyorum” (K, 20).

Tablo 13. İhtiyaç Kategorisine İlişkin Metaforların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Metafor	f	%	Metafor	f	%
Yaşam tarzı	1	33,33	Sevgi	1	33,33
Ekme ve su	1	33,33			

Tablo 13'e göre öğretmen adayları *ihtiyaç* kategorisine ilişkin toplam üç metafor geliştirmiştir. “Yaşam tarzı, ekmek ve su, sevgi” ($f=1$, %33,33) şeklindeki metaforların frekans ve yüzdeleri aynıdır. Öğretmen adaylarının örnek cümleleri aşağıda verilmiştir:

“Okuma bir sevgi gibidir. Çünkü onsuz olmaz” (K, 44).

“Okuma, ekmek ve su gibidir. Çünkü hayatın vazgeçilmezidir” (K, 19).

Sonuç ve Tartışma

Metaforlar; inanç, algı ve tutumların anlamlandırılması sürecinde önemli bir işleve sahiptir. Eğitim ortamının değişkenlerinden olan öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışlarının açıklanmasında da metaforlardan yararlanmak mümkündür. Literatürde metaforların bu yöndeki pek çok araştırmada kullanılabileceğini gösteren çalışmalara rastlamaktayız (Özdemir ve Erol, 2015; Bektaş, Okur ve Karadağ, 2014; Ekici, 2016; Aydın ve Pehlivan, 2010; Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2013; Tiryaki ve Demir, 2016; Aktaş ve Uzunur Yurt, 2016; Karakuş ve Kozçetin, 2016; Lüle Mert, 2013; Bozpolat, 2015; Ulusoy, 2013). Bu araştırmada da formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının okuma öğrenme alanına ilişkin algılarını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları 11 kategoride toplam 127 metafor geliştirmişlerdir. En çok kullanılan metaforlar *arkadaş* ($f=3$), *öğretmen* ($f=3$), *çikolata* ($f=3$), *su* ($f=3$) şeklindedir. Öğretmen adaylarının okumayla ilgili en çok metafor geliştirdiği kategorinin *keşfetme* ($f=38$, %29,92) kategorisi olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi metafor oluşturma sıklık ve yüzdelere göre sırasıyla *öğretme* ($f=18$, %14,17), *kendini tanıma* ($f=15$, %11,81), *iyileştirme* ($f=13$, %10,23), *sürekli olma* ($f=13$, %10,23), *yol gösterme* ($f=9$, %7,08), *eğlendirme* ($f=7$, %5,51), *düzen* ($f=5$, %3,93), *kaçış* ($f=5$, %3,93), *ihtiyaç* ($f=3$, %2,36) ve *alışkanlık* ($f=1$, %0,78) kategorileri izlemektedir. Ulusoy (2013) sınıf öğretmenlerin okumaya ilişkin geliştirdikleri metaforları tespit ettiği çalışmada, öğretmen adaylarının okumayla ilgili en çok okuma yaparak keşfetmeyi açıklamaya çalıştıklarını tespit etmiştir. Bu araştırma sonuçlarında da en fazla metafor geliştirilen kategorinin keşfetme kategorisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karakuş ve Kozçetin'in (2016) Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların incelendiği çalışmasıyla bu çalışmadan elde edilen kategoriler karşılaştırıldığında her iki çalışmada da “*yol gösterme, ihtiyaç, alışkanlık*” kategorilerinin ortak olduğu görülmektedir. Her ne kadar bu kategoriler altında benzer metaforlar geliştirilse de kategoriler altındaki metafor oluşturma oranları farklılaşmaktadır. Örneğin Karakuş ve Kozçetin'in çalışmada *ihtiyaç* kategorisi %19.71 orana sahipken bu araştırmada adaylar %2.36'lık bir oranla metafor geliştirmişlerdir. Benzer bir sonuç Lüle Mert'in (2013) Türkçe öğretmeni adaylarının dört temel dil becerisine yönelik algılarını incelediği çalışmada da görülmektedir. Lüle Mert'in çalışmasıyla bu çalışmanın benzeyen tek kategorisi *ihtiyaç*tır. Ancak *ihtiyaç* kategorisi Lüle Mert'in çalışmada metafor oluşturma sıklığı bakımından % 12,5 orana sahiptir. Bu sonuçlara göre literatürde yer alan diğer çalışmaların aksine bu araştırmaya katılmış, formasyon eğitimi almakta olan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının okumayı düşük düzeyde, bir ihtiyaç olarak algıladığı belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuç ise *alışkanlık* kategorisiyle ilgilidir. Araştırmaya katılan öğrencilerden sadece 1 tanesi okumayı bir alışkanlık olarak algılamaktadır. Öğrencilere okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmanın Türkçe öğretiminin amaçlarından biri olduğu (Calp ve Calp, 2016) düşüncesinden hareketle bir öğretmen için süreklilik arz etmesi gereken okuma eyleminin öğretmen adayları tarafından alışkanlık olarak görülmemesi dikkate değerdir. Nitekim okuma alışkanlığı, okuduğunu yorumlamada bireye fayda sağlamaktadır. (Gündüz, 2015: 65).

Temel dil becerilerinden biri olan okumaya yönelik olarak öğretmen adaylarının algılarının belirlenmeye çalışıldığı bu araştırma, okuma ediniminine ilişkin sorunların tespiti, altında yatan sebeplerin belirlenmesi ile bu sorunların ortaya çıkmasını önleyebilecek tedbirlerin alınması konusunda araştırmacılar için yarar sağlayacaktır. Okuma becerisine ilişkin derslerde zenginleştirilmiş çalışma ve etkinliklerle okuma becerisinin alışkanlık haline dönüştürülmesini

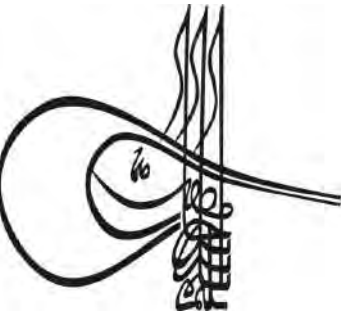
sağlayacak faaliyetlere daha fazla yer verilmesi önerilebilir. Ayrıca lisans düzeyinde öğretmen yetiştiren kurumların teorik çalışmalardan ziyade uygulama etkinliklerine ağırlık vermeleri doğru olacaktır. Benzer çalışmaların farklı veya daha geniş örneklem gruplarıyla yürütülmesi, öğretmen adaylarının okumaya yönelik algılarını anlamaya ve okuma becerilerini geliştirmek için yapılacak çalışmalarda literatüre katkı sunacaktır.

KAYNAKÇA

- Aksaçlıoğlu, A. G., Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21 (1), 3-28.
- Aktaş, E., Uzuner Yurt, S. (2016). Öğrencilerin Türkçe, Arapça ve İngilizceye yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi: Erzincan ili örneği. Akın, H. (ed.) Uluslararası Erzincan Sempozyumu bildiri kitabı içinde (ss. 347-357). Erzincan: Erzincan Üniversitesi.
- Arslan, Y., Çelik, Z., Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124.
- Aydın, İ. S., Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, 5(3), 818-842.
- Bektaş, M. Okur, A. Karadağ, B. (2014). İlkokul ve ortaokul son sınıf öğrencilerinde metaforik algı olarak kitap. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(2), 154-168.
- Bozpolat, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies*, 10(11), 313-340.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri. 5. Baskı. Pegem Akademi Yayınları: Ankara.
- Calp, M., Calp, Ş. (2016). Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi I-II. Beşinci basım, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çakmak, T., Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23 (3), 489-509.
- Çam Aktaş, B. (2016). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin eleştirel okuma özyeterlik algısı ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1186-1202.
- Çelikten, M., Şanal, M. Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Dadandı, İ., Kalyon, A., Yazıcı, H. (2016). Eğitim fakültesinde öğrenim gören ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları, kaygı düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 253-269.
- Ekici, G. (2016). Öğretmen adaylarının “bilgisayar” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15 (3), 755-781.
- Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (4), 162-186.
- Göğüş, B. (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

- Güleryüz, H. (2000). Türkçe Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gülşen, C., Çetin Gündüz, H. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(3), 1077-1092.
- Gündüz, B. (2015). Üniversite 1. Sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri üzerine bir durum çalışması, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- İlğan, A., Sevinç, Ö. S., Arı, E. (2016). Pedagojik formasyon programı öğretmen adaylarının mesleki tutum ve çağdaş öğretmen algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 175-195.
- Karakuş, N., Kozçetin, K. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.40, 387-404.
- Lüle Mert, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 357-372.
- Miles, B. M., Huberman, A. M. (1994) Qualitative data analysis: An Expanded Sourcebook. Second Edition. London: Sage.
- Modell, A. H. (2009). The metaphor the bridge between feelings and knowledge. *Psychoanalytic Inquiry*, 29, 6-11.
- Onat Kocabıyık, O. (2016). Olgubilim ve Gömülü Kuram: Bazı Özellikler Açısından Karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Özdemir, T. Y., Erol, Y. C. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının okul, öğretmenlik ve öğrenci kavramlarına ilişkin algıları. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 215-244.
- Palmquist, R. A. (2001). Cognitive style and users’ metaphors for the web: an exploratory study. *The Journal of Academic Librarianship*, 27(1), 24–32.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2014). Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları, Şubat, 2014.
- Tiryaki, E. N., Demir, A. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine yönelik metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 18-27.
- Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe ve öğrenme alanları ile ilgili metaforları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, S.14, 1-18.
- Wulf, A. and Dudis, P. (2005). Body Partitioning in ASL Metaphorical Blends. *Sign Language Studies*, 5(3), 317-332.

-
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Genişletilmiş 9. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F., Göçen, S., Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 151-164.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Dilek ÇAĞIRGAN GÜLTEN – Yrd. Doç. Dr. Esen ERSOY – Yrd. Doç. Dr. Yasemin DERİNGÖL

This article was checked by iThenticate.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNE VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Mahir BİBER* - Hatice Nur ERBAY** - Murat KİRİŞÇİ***

ÖZET

Araştırmada öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Uygulaması” dersine ve öğretmenliğe yönelik görüşleri alınarak dersin öğretmen adaylarına olan katkılarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul’da bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencileri ile aynı fakültenin Pedagojik Formasyon Programı’na kayıtlı Matematik Bölümü öğrencilerinden oluşan toplam 197 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılardan “Öğretmenlik Uygulaması” dersine ve öğretmenlik mesleğine dair açık uçlu sorular yardımıyla görüş alınmıştır. Öğretmen adaylarının yazılı olarak ifade ettikleri cevaplar içerik analiziyle değerlendirilmiştir. İçerik analizi; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların organize edilmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Öğretmen adaylarının cevapları kodlanarak, kodların benzerlik ve farklılıklarına göre kategoriler oluşturulmuştur. Nitel verilerin nicelleştirilmesi için her bir temadaki kategori ve kodların hangi sıklıkla tekrar ettiği (frekansı) bulunmuş ve tablolar halinde sunulmuştur. Elde edilen bulgulara dayanarak öğretmen adaylarının öğretmenliğe dair görüşleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Uygulaması” dersini mesleğe katkı sağlayan bir ders olarak gördükleri, okullardaki öğretmenlerin tecrübeli ve ilgili olduğunu, buna karşılık öğrencilerin ise okula ve derse karşı ilgisiz olduklarını düşündükleri, bir öğretmenin

*  Yrd. Doç. Dr. İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Matematik Eğitimi ABD, El-mek: mahir.biber@istanbul.edu.tr

**  Arş. Gör. İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Matematik Eğitimi ABD, El-mek: hatice.erbay@istanbul.edu.tr

***  Doç. Dr. İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Matematik Eğitimi ABD, El-mek: murat.kirisci@istanbul.edu.tr

sahip olması gereken en önemli becerinin ise pedagojik bilgi ve pedagojik alan bilgisi olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: matematik öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması, öğrenci görüşleri

TEACHER CANDIDATES' OPINIONS ABOUT APPLIED SCHOOLTEACHING LESSON AND TEACHING PROFESSION

ABSTRACT

In this research, it was aimed to reveal teacher candidates' opinions about "Applied Schoolteaching" and the contributions of the teacher candidates by taking this lesson. The research group of study constitutes a total of 197 teacher candidates in the Department of Mathematics Education and in the Pedagogical Formation Program of the same faculty of a state university in Istanbul. Participants were interviewed with the open-ended questions about "Applied Schoolteaching" and teaching profession. The answers that teacher candidates expressed in writing were evaluated by content analysis. Content analysis has four stages; coding of the data, finding the themes, organizing the codes and themes, identification and interpretation of the findings (Yildirim & Simsek, 2005). The answers of the teacher candidates were coded and categorized according to the similarities and differences of the codes. For the quantification of qualitative data, the frequency of repeated categories and codes in each theme were found and presented in the form of tables. Based on the findings, the opinions of teacher candidates on teaching were examined. According to the results obtained, it was found that the teacher candidates saw "Applied Schoolteaching" as a course contributing to the profession, think that the teachers in the schools are experienced and relevant, whereas students are disinterested to the school and the lesson, in addition it is seen that the most important skill that a teacher should have is pedagogical knowledge and pedagogical field knowledge.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Since the teacher is the most decisive element of the quality of education, teacher training emerges as a problem that should be emphasized (Gök & Okçabol, 1998). There are two components of education, which is the first step of teacher training. The first is the theoretical knowledge necessary for the teaching profession; and the second is the practice courses that provide teacher candidates with the opportunity to apply theoretical knowledge they have learned in university. Teachers should practice at schools to improve their profession professionally while acquire basic and conceptual information at the university. Thus, the integration of theoretical and practical knowledge is ensured (Hones, 2000; Kiraz, 2002; Özkan, Albayrak & Berber, 2005; Wong & Tsui, 2007). The practice course that is carried out

in the schools affiliated to the Ministry of National Education is called "Applied Schoolteaching".

The aims of the Applied Schoolteaching are following (YOK, 2011):

- to be able to improve the proficiency of the teaching profession by teaching in different classes in the implementation school,
- to be able to understand the course schedule of his / her field
- evaluate textbooks,
- to be able to measurement and evaluation,
- plan and implement a lesson,
- to be able to develop himself / herself by sharing experiences he gained during teaching practice with his friends and practice teaching staff.

The efficiency of the "Applied Schoolteaching" is important as it can be understood from the purpose of it. In this context, it is necessary for the faculty members of the university to increase the efficiency of the course, to improve the approach of the teacher candidates, and to increase the motivation of the teacher candidates for the studies in the application schools. In this research, it was tried to determine the current approaches of teacher candidates about "Applied Schoolteaching" and teaching profession by taking their opinions in the direction of their observations.

In order to evaluate the teaching practice course, many researches have been made both at domestic and abroad (Burton, 1998; Bulut ve Demircioğlu, 2000; Köroğlu ve diğ., 2000; Genç ve diğ., 2001; Beck ve Kosnik, 2002; Özbek ve Aytekin, 2003; Azar, 2003; Şişman ve Acat, 2003; Çetintaş ve Genç, 2005; Çiçek ve İnce, 2005; Brooks, 2006; Boz ve Boz, 2006; Güzel ve Cerit, 2006; Güzel ve Oral, 2006; Baştürk, 2007; Sarıçoban, 2008; Özkılıç ve diğ., 2008; Kudat, 2009; Eraslan, 2009; Karadüz ve diğ., 2009; Özçelik, 2012; Altıntaş ve Görgen, 2014). Although these studies included the views of teacher candidates in various parts of the education faculties, there have not been any studies showing the opinions of the teacher candidates registered in the pedagogical formation programs that came to the forefront in recent years. Today in many universities, pedagogical formation programs are opened and science faculty graduates who have successfully completed these programs receive a teaching certificate. It is thought that these teacher candidates' opinions on "Applied Schoolteaching" can bring out different perspectives.

Method

Qualitative research methods have been used in this research. Open-ended questions have been used in order to get teacher candidates' views on "Applied Schoolteaching" and teaching profession. The research was carried out on a total of 197 teacher candidates consisting of 4th grade students who are studying in the Mathematics Education Program of the Faculty of Education of a state university in Istanbul and students from Mathematics Department who are registered in the Pedagogical Formation Program of the same faculty. Written explanations given by

prospective teachers to open-ended questions have been analyzed through content analysis.

Findings

The opinions of the teacher candidates participating in the research on the "Applied Schoolteaching" and the teaching profession are collected under three themes. These themes were named "Applied Schoolteaching", "Current Conditions of Educational Institutions" and "What Kind of Features a Teacher Should Have".

The opinions of the candidates participating in the research on the theme of "Applied Schoolteaching" are collected and interpreted under the codes of "Contribution to Teaching" and "Contribution to Field" determined in the category of "Acquisitions".

Teacher candidates' views on the theme "Current Conditions of Educational Institutions" were collected in five categories. These categories are "Physical Conditions, Student Profiles, Teachers, Education and Training Process and Processing".

Opinions obtained from teacher candidates in the form of "What Kind of Features a Teacher Should Have" were collected in two categories and six subcategories. The categories determined under this theme are "Personal Qualities and Professional Qualities" categories. The "Personal Qualities" category was evaluated under two codes as "Affective Properties and Personality Properties". The "Professional Qualities" category was evaluated under four codes as "Pedagogical Knowledge, Content Knowledge, Pedagogical Content Knowledge and Technological Knowledge".

Result, Discussion and Suggestions

When the opinions of teacher candidates on "Applied Schoolteaching" are examined, it is seen that a significant part of them think that the course contributes to the profession. Most of the teacher candidates indicated that "Applied Schoolteaching" contributed to determining the approaches intended to the students, learning effective classroom management and adapting to the school atmosphere.

Another outcome of the research is that teacher candidates have different views on the current conditions of educational institutions. A very large part of the teacher candidates participating in the research have emphasized that the physical conditions are favorable in the educational institutions. The almost half of the teacher candidates have mentioned that the classes are very crowded. The emergence of different views in this way may be due to the fact that the teacher candidates have gone to different schools and the different characteristics of public schools that must be equal to each other.

Teacher candidates think that most of the practice teachers in the schools are experienced and have high communication skills teachers. Although not valid for each teacher candidate, this may be indicative of the giving primarily task assignment to experienced teachers in practice schools.

When the opinions of the teacher candidates referring to the student profiles are taken into consideration, it is revealed that a very

large part of the teacher candidates are complain to negative student behaviors and indifference towards the lesson. This is thought to be related to the low socio-economic levels and environmental conditions of the schools where the teacher candidates went to. When examining the views of teacher candidates towards the Teaching and Instructional process, it was seen that majority of the given answers refer to the existence of traditional education. This can be regarded as the natural consequence of the fact that most of the practice teachers in the schools are composed of experienced teachers. Because the most basic problem faced by most of the teacher candidates is classroom management, by the teacher candidates it can be seen that being an experienced teacher is equivalent to effective classroom management. Therefore, the teachers whom the teacher candidates expressed as experienced are teachers who have long been to carry out their profession and able to become authority in the class. In learning environments where the teacher is an authority figure, the adoption of traditional understanding may have led to such a result.

The most problematic aspect of the functioning of educational institutions is the inadequacy of teacher capacity. Nowadays, teacher appointments are getting harder every year, and this situation is thought to be in contrast to this obtained result.

When teacher candidates are asked "What Kind of Features a Teacher Should Have", they have explained the teacher profile they want to be in the direction of their observations. While teacher candidates were describing the ideal teacher, it was seen that they mostly focused on pedagogical knowledge and pedagogical content knowledge of a teacher. Based on this finding, in observed teachers by the teacher candidates, it can be said that missing or worried points concerned with observed teachers are related to the instructional dimension. When considering that only 11% of the answers from teacher candidates are related to content knowledge, it can be concluded that teacher candidates do not worry much about their content knowledge.

An also important category reached in the direction of opinions of teacher candidates has been the category of technological information. According to the teacher candidates, a teacher should be able to follow the technology closely and use the technology effectively. This is inevitably a result of being in the age of technology.

It is seen that the category which is least mentioned by teacher candidates is affective features. It is also important that a teacher, in addition to his theoretical, vocational and pedagogical knowledge, likes his teaching profession and therefore doing his profession with a high motivation. In this respect, it is noteworthy that teacher candidates talk about very few ideas for such an important topic. This situation can be originated from teacher candidates feel emotionally ready for being a teacher. Another reason for the obtained result may be that the prospective teachers feel that the emotional properties are not very important when performing their profession.

Based on the results of the research, the following suggestions can be made:

- Faculty-school cooperation studies can be done so that the candidates of the teachers can get more efficiency from the "Applied Schoolteaching" and graduate more easily in the profession.

- Peer cooperation can be developed within the scope of "Applied Schoolteaching".

- Many studies have revealed that most of the problems that arise during school practices are problems caused by individuals (Kocadere & Aşkar, 2013). In this respect, it may be suggested that the instructor and the school practice teacher to be employed in the course are selected according to certain criteria.

- The course can be extended to cover the last two semesters of the teacher training program so that more efficiency can be obtained from the "Applied Schoolteaching". The "School Experience" course, which should be taken in the first semester of the last year, can also be transferred to the spring semester of the previous year and be applied to the teacher candidates in both semesters of the last year.

- The results of the research are limited to those written by teacher candidates on an open-ended question. Semi-structured interviews with teacher candidates can be made in new research to identify problems related to Applied Schoolteaching. In addition, the work to be done can be expanded to include tutors working in schools and instructors in faculties.

Keywords: mathematics teacher candidates, applied schoolteaching, students' opinions

1. Giriş

Bilgi ve teknoloji alanlarındaki hızlı değişim hayatın her noktasını etkilemektedir. Değişen şartlar ve bu şartların hayata getirdiği yük, toplum içerisindeki insan niteliklerinin de sürekli ve hızla dönüşümüne sebep olmaktadır. Adına bilgi toplumu denilen günümüzde gereksinim duyulan nitelikler, hayat boyu öğrenme merkezli hızlı ve eleştirel düşünmeye bağlı özgün üretimlerdir. Nitelikli insan yetiştirmeyi etkileyen birçok faktör olmakla beraber eğitim kurumları ve öğretmenler bu faktörlerin en başında gelmektedir. Günümüz şartlarına ve bu şartların gerektirdiği niteliklere uygun insan yetiştirecek öğretmenlerin öncelikli olarak nitelikli olmaları gerekmektedir.

Bilgi toplumu ideali ve bu ideale ulaşma isteği toplumların harekete geçmesinin dinamiklerini oluşturmaktadır. Bu dinamiklerin en önemli alanlarının başında eğitim ve dolayısıyla öğretmenler gelmektedir. Öğretmenler yetiştirdikleri nesiller ile bilgi toplumu ideale ulaşmanın temel taşlarını oluştururken toplumsal gelişmenin önünü açacak güçlü imkânlar üretir ve yetiştirdikleri öğrencilerle toplumun, devletin güçlenmesini sağlarlar. Bu anlamda “muasır medeniyetler seviyesine çıkma” idealinin öncülleri öğretmenlerdir.

Bilgi çağına uygun öğretmenin nitelikleri eğitimin nitelikleriyle çok yakın bir ilişkiye sahiptir. Eğitim faaliyetlerinin en belirgin rolleri öğretmenlere aittir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, davranışları, değerleri, dünya görüşleri ve sosyal eğilimleri, öğrencilerin ve bulundukları toplumun davranış ve bilgilerini etkilemektedir. Öyleyse öğretmen eğitimi; gerekli davranış, yetenek ve bilgi ile donatılmış yeni bir toplumun oluşturulmasına yönelik her eğitim sisteminin en önemli ve asıl parçasını oluşturmaktadır (Gül Avşar, 2007; Arslantaş & Yıldız, 2014).

Öğretmen, eğitimin kalitesinin en belirleyici ögesi ise, o halde öğretmen yetiştirme önemle üzerinde durulması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Gök & Okçabol, 1998). Öğretmeni yetiştirmek oldukça uzun bir süreçtir. Çünkü öğretmenlik eğitim fakültesine giriş ile başlar ve hayat boyu devam eder. Nitelikli bir toplum oluşturabilmek için düşünsel ve fiziksel nitelikler taşıyan ve istenilen bilgi ve beceriye sahip yeterli sayıda öğretmenin varlığı önemlidir. Bunun için de öğretmen yetiştiren kurumların sağlam stratejilere sahip olması şarttır.

Öğretmen yetiştirmenin ilk aşaması olan eğitimin iki bileşeni vardır. Bunlardan birincisi, öğretmenlik mesleği için gerekli olan teorik bilgiler; ikincisi ise öğretmen adaylarına üniversitedeki öğrendikleri teorik bilgileri uygulama olanağı sunan uygulama dersleridir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda gerçekleştirilen bu uygulama dersinin adı “Öğretmenlik Uygulaması”dır. Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adayı, eğitimi sırasında öğrendiği mesleki bilgi ve becerilerini uygulama fırsatı bulur. Bu süreçte öğretmen adayı gönderildiği okulda uygulama yaparak mesleki yeterliklerini geliştirme, alanıyla ilgili bilgilerini pekiştirme, öğrencileri değerlendirme ve öğretimi planlama fırsatı bulur (Koç & Yıldız, 2012).

Öğretmenler kendi alanlarıyla ilgili temel ve kavramsal bilgileri üniversitede alırken mesleki olarak yeterliliklerini geliştirmek adına okullarda uygulamalar yapmalıdırlar. Böylece teorik ve pratik bilginin bütünleşmesi sağlanmaktadır (Hones, 2000; Kiraz, 2002; Özkan, Albayrak & Berber, 2005; Wong & Tsui, 2007). Bu bütünleşmede yani öğretmen adayının yetiştirilmesinde sorumluluğun paylaşılması ve katılımcıların işbirliği gereklidir. Bu çerçevede üniversite ve okul eşit derecede öneme sahiptir (Kiraz, 2002; Stephens & Crawley, 1994). Tutum, bilgi ve beceri kazandırma yani bilgisel yeterlilik ve bir öğretmenden beklenecek performans yeterliliği, üniversite müfredat dersleri ve uygulama okullarındaki pratiklerden geçmektedir (Özyürek, 2008; O'Reilly, 1992; Gleason & Hall, 1991; Dayı, 2011).

Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine hazırlanmaları sırasında okullarda öğretmen ve öğrencilerle birlikte uygulama çalışmaları yapmaları esastır. Öğretmenlik Uygulaması, öğretmen adayına okuldaki tüm eğitim-öğretim faaliyetlerine kapsamlı bir biçimde katılma imkânı vermektedir. Öğretmen adayları farklı sınıf ve ünitelerle ilgili olarak, birbiriyle bağlantılı öğretme-öğrenme etkinlikleri hazırlayarak, dört yıllık öğrenim hayatlarında elde ettikleri teorik ve pratik birikimlerini uygulama imkanı bulurlar. Öğretmenlik Uygulaması dersinin sonunda öğretmen adaylarının öğretmenlikteki yeterliliklerini değerlendirmiş; zayıf yönlerini düzeltmiş olmaları, öğrenci ve okulu tanımış olmaları beklenir (Sands & Özçelik, 1997; Çiçek & İnce, 2005).

Öğretmenlik uygulaması, öğrencilere yeni davranışlar kazandırmak için öğretmen adaylarının öğrendikleri kuramsal bilgi ve becerilerin uygulanması ve kalıcılık kazanma fırsatının yakalandığı önemli bir tecrübe alanıdır. Çünkü öğretmenlik uygulaması, öğrencilikten öğretmenliğe geçişi içeren değerli ve güçlü bir öğrenme yaşantısı sağlar (Conderman, Morin & Stephens, 2005; Dayı, 2011).

Üniversiteden mesleğe kadar çok geniş bir zaman diliminde öğretmen yetiştirme eğitimin temel amacıdır. Bu amaca yönelik olarak verilen teorik derslerin yanında uygulama dersleriyle de desteklenen müfredat öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yakından tanıma ve deneyim kazanmasına yardımcı olmaktadır. Bu anlamda, öğretmenlik uygulaması dersinin amacı uygulama okulunda değişik sınıflarda öğretmenlik yaparak öğretmenlik mesleğinin yeterliklerini geliştirebilme; kendi alanının ders programını anlayabilme, ders kitaplarını değerlendirebilme, ölçme ve değerlendirme yapabilme; bir dersi planlayarak uygulayabilme, öğretmenlik uygulaması sırasında kazanmış olduğu deneyimleri arkadaşları ve uygulama öğretim elemanı ile paylaşarak kendisini bu yönde geliştirebilmedir (YÖK, 2011).

Öğretmenlik Uygulaması dersinin değerlendirilmesine yönelik hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılmış pek çok araştırmaya ulaşılmaktadır (Burton, 1998; Bulut ve Demircioğlu, 2000;

Koroğlu ve diğ., 2000; Genç ve diğ., 2001; Beck ve Kosnik, 2002; Özbek ve Aytekin, 2003; Azar, 2003; Şişman ve Acat, 2003; Çetintaş ve Genç, 2005; Çiçek ve İnce, 2005; Brooks, 2006; Boz ve Boz, 2006; Güzel ve Cerit, 2006; Güzel ve Oral, 2006; Baştürk, 2007; Sarıçoban, 2008; Özkılıç ve diğ., 2008; Kudat, 2009; Eraslan, 2009; Karadüz ve diğ., 2009; Özçelik, 2012; Altıntaş ve Görgen, 2014). Bu çalışmalarda genel olarak, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik algıları, memnuniyetleri ve karşılaştıkları sorunlar değerlendirilmiştir. Bu çalışmalar arasında Eraslan (2009) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında gittikleri okullarda elde ettikleri deneyim ve değerlendirmeler ortaya konulmuştur.

Öğretmenlik uygulaması dersi hakkında Milli Eğitim Bakanlığı'nın Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü bir yönerge yayınlarak dersin uygulama şeklini ve adımlarını belirlemiş ve okullarda bu yönergeye göre uygulama yapılması karara bağlanmıştır (MEB, 1998). Bu yönergenin birinci maddesi konunun amacını net olarak açıklarken dördüncü bölümündeki 7-10. maddeler uygulama esaslarını belirlemiştir. Eğitim fakültelerinin müfredatındaki dersin amaçları ile MEB'in yönergesinde de ifade edildiği bu ders sayesinde öğretmen adaylarının belli nitelikleri edinmesi beklenmektedir. Yani, öğretmenlik uygulaması bir işbirliği dersidir. İşbirliği üniversiteler ile MEB arasındadır. Eğitim fakültelerinin bölümleri ile uygulama okulları arasında oluşturulan köprü bu işbirliğinin somut halidir.

Öğretmenlik Uygulaması dersinin amacından da anlaşılacağı üzere dersin verimliliği önem arz etmektedir. Bu bağlamda üniversitedeki öğretim üyelerinin dersin verimliliğini artırmaları, öğretmen adaylarının derse yaklaşımını iyileştirmeleri, öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki çalışmaları için motivasyonlarını artırmaları gerekmektedir. Öğretim üyelerinin bu görevleri dikkate alındığında öncelikli olarak öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersine yaklaşımlarının farkında olmaları gerektiği görülmektedir. Bu açıdan sıklıkla öğretmen adaylarının gözlemlerini ortaya koymaya yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir. Bu araştırmada da öğretmen adaylarının gözlemleri doğrultusunda Öğretmenlik Uygulaması dersine ve öğretmenlik mesleğine dair görüşleri alınarak mevcut yaklaşımları belirlenmeye çalışılmıştır.

Ayrıca bu ders ile ilgili yapılan çalışmalar arasında eğitim fakültelerinin çeşitli bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmesine karşın, son yıllarda ön plana çıkan pedagojik formasyon programlarına kayıtlı öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Pek çok üniversitede pedagojik formasyon programları açılarak, bu programlardan mezun olan fen fakültesi mezunlarının öğretmenlik sertifikası aldığı günümüzde, bu öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik görüşlerinin alınmasının da farklı bakış açıları ortaya koyabileceği düşünülmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar olarak tanımlanabilir (Yıldırım, 1999). Bu araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ve öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerini almak amacıyla açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Açık uçlu sorular araştırmacıya araştırmak istediği konuyla ilgili esnek bir yaklaşım olanağı sağlarken, incelenen konuyla ilgili önemli değişkenlerin gözden kaçmasını da önler (Yıldırım & Şimşek, 2005).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma, İstanbul’da bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 4. Sınıf öğrencileri ile aynı fakültenin Pedagojik Formasyon Programı’na kayıtlı Matematik Bölümü öğrencilerinden oluşan toplam 197 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür.

2.3. Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri yazılı açıklamalar içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Her bir aday öğretmenin sorulara verdikleri cevaplar her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiş, verilen cevaplar içerisinden ana temalar belirlenmiş ve diğer öğrencilerle karşılaştırılarak ortak temaların oluşturulması yoluna gidilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Her bir araştırmacının kendi görüşlerine göre belirlediği ana temalar ve ortak temalar arasındaki uyuma bakılarak son karar verilmiştir. Bu süreçte öncelikle öğrencilerin verdikleri cevaplar içerisinden anlamlı görülen görüşler tespit edilmiş en sonunda da bunlar yanıtlama sıklığına göre belirlenen kategoriler altında birleştirilmiştir. Belirlenen kategorilerdeki tüm görüşler tekrarlanma sıklığı göz önünde bulundurularak çeşitli kodlarla isimlendirilmiş ve tablolar haline getirilmiştir. Tablolarda belirlenen tüm kodlar frekans ve yüzdelerle ifade edilmiş ve yorumlanmıştır. Yapılan çalışmanın güvenilirliğini arttırmak için tespit edilen kategoriler ve kodlar araştırmacıların dışında, nitel araştırma konusunda deneyimli iki öğretim üyesi tarafından da ayrı ayrı incelenmiş, daha sonra bir araya gelinerek belirlenen kategoriler ve kodlar arasında ortaya çıkan anlaşmazlıklar giderilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2005).

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ve öğretmenlik mesleğine yönelik görüşleri üç ana kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler Öğretmenlik Uygulaması Dersi, Eğitim Kurumlarının Mevcut Koşulları ve Nasıl Bir Öğretmen Olmalı şeklinde isimlendirilmişlerdir. Elde edilen görüşler doğrultusunda her bir kategoriye yönelik olarak ortaya çıkan alt kategoriler ve ulaşılan kodlar aşağıda tablolar halinde sunulurken frekans ve yüzdelerine göre yorumlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından alınan görüşlere göre elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan ilk ana tema “Öğretmenlik Uygulaması Dersi” temasıdır. Bu temaya yönelik olarak ortaya çıkan kategoriler ve kodlar Tablo 1’de sunulmaktadır;

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşleri

Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kazanımlar	Mesleğe katkı	96	49
	Alana katkı	61	31

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının önemli bir kısmının (f=96, %49), öğretmenlik uygulaması dersinin gerek meslek bilgisi olarak gerekse de öğrencilere yönelik yaklaşımları belirleme, etkili sınıf yönetimini öğrenme ve okul atmosferine uyum sağlama konularında kendilerine ciddi bir deneyim kazandırdığını düşündükleri görülmektedir. Bunun yanında, bu dersin alan bilgilerine katkı sağladığını düşünenlerin sayısının (f=61, %31) azımsanmayacak derecede fazla olduğu da görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından elde edilen görüşlere göre elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan ikinci ana tema ise “Eğitim Kurumlarının Mevcut Koşulları” temasıdır. Bu temaya yönelik olarak ortaya çıkan kategoriler ve kodlar Tablo 2’de sunulmaktadır;

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Eğitim Kurumlarının Mevcut Koşullarına Yönelik Görüşleri

Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
Fiziki Koşullar	Şartlar elverişli	128	65
	Şartlar elverişsiz	69	35
	Sınıflar çok kalabalık	86	44
	Sınıf mevcudu uygun	23	12
Öğrenci Profilleri	Derse katılım yetersiz	77	39
	Derse katılım iyi	25	13
	Olumsuz davranışlar	51	26
	Olumlu davranışlar	4	1
Öğretmenler	İletişimi kuvvetli	64	32
	Donanımlı ve tecrübeli	83	42
	Genç ve tecrübesiz	11	6
	Teknoloji becerisi zayıf	43	22
	Mesleki açıdan yeterli	26	13
	Mesleğe yönelik olumsuz duygular	69	35
Eğitim-Öğretim Süreci	Aktif Eğitim	27	14
	Geleneksel Anlayış	53	27
	Sınav sistemine dayalı eğitim	22	11
İşleyiş	Yetersiz öğretmen kapasitesi	20	10
	Yetersiz öğretmen eğitimi	11	6
	İdareciler ilgisiz	10	5
	İdarecilerin iletişimleri kuvvetli	5	1

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitim kurumlarının mevcut koşulları ile ilgili görüşlerinin fiziki koşullar, öğrenci profilleri, öğretmenler, eğitim-öğretim süreci ve işleyiş olmak üzere beş kategoride toplandığı görülmektedir. Fiziki koşullar kategorisinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir kısmının staj için gittikleri eğitim kurumlarının mevcut koşullarının oldukça iyi olduğunu düşündükleri görülmektedir ($f=128$, %65). Bu görüşü dile getiren öğretmen adaylarının özellikle okullarda fen ve bilgisayar laboratuvarlarının olmasını, basketbol ve voleybol sahalarının bulunmasını ve sınıflarda akıllı tahta ve projeksiyon cihazı gibi teknolojik cihazların olmasını ön plana çıkardıkları görülmektedir. Buna karşılık olarak, eğitim kurumlarında mevcut şartların olumsuz olduğunu dile getirenlerin bulunduğu da görülmektedir ($f=69$, %35). Bu kişilerin de özellikle okullarda kütüphanelerin ve spor salonlarının olmamasını, binaların çok eski olmasını, teknolojik imkanların yetersiz olmasını ve matematik sınıflarının olmamasını ön plana çıkardıkları söylenebilir. Bunun dışında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının önemli bir kısmının sınıfların çok kalabalık olduğunu düşündükleri ($f=86$, %44), buna karşılık sınıf mevcudunun uygun olduğunu düşünenlerin de bulunduğu ($f=23$, %12) görülmektedir.

Öğrenci profilleri kategorisinde öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin derse katılımının yetersiz olduğunu düşünenlerin sayısının oldukça fazla olduğu ($f=77$, %39), buna karşılık öğrencilerin derse katılımlarının iyi olduğunu düşünenlerin de bulunduğu ($f=25$, %13) görülmektedir. Öğrencilerin derse katılımlarının yetersiz olduğunu düşünenler genel olarak; öğrenci seviyelerinin çok düşük olduğunu, öğrencilerin öğrenme kaygısından yoksun olduklarını, derslere karşı ilgisiz olduklarını ve alt yapılarının yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmen adayları arasında öğrenci davranışlarını olumsuz bulanların sayısının ($f=51$, %26), olumlu bulanlara göre ($f=4$, %1) oldukça fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerin davranışlarının olumsuz

olduğunu dile getirenlerin özellikle sınıfların aşırı gürültülü olduğunu ve öğrencilerin sorumsuz olduğunu dile getirdikleri görülmektedir.

Eğitim kurumlarının mevcut koşulları ile ilgili öğretmen adaylarının görüş belirttiği bir diğer kategori ise öğretmenlerdir. Öğretmenlerin donanımlı ve tecrübeli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının sayısının oldukça fazla olduğu görülmektedir (f=83, %42). Bu kişiler öğretmenlerin sınıf yönetimi, ses tonunu ve beden dilini kullanma ve otoriter olma konularında oldukça başarılı olduklarını gözlemlemişlerdir. Bunun yanında öğretmenlerin iletişim becerileri konusunda başarılı olduğunu düşünenlerin de azımsanmayacak kadar çok sayıda olduğu söylenebilir (f=64, %32). Bu kişiler özellikle öğretmenlerin öğrencilerini iyi tanıdıklarını ve onlarla arkadaş gibi olduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmenleri mesleki açıdan yeterli bulan görüşlere de rastlanmıştır (f=26, %13). Yapılan görüşmelerde öğretmen davranışlarını olumsuz yönleriyle ele alan görüşlere de rastlanmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz duygular besleyen öğretmenlerin bulunduğunu dile getiren öğretmen adaylarının sayısının hiç de az olmadığı görülmektedir (f=69, %35). Bu kişiler gözlemledikleri öğretmenlerde çeşitli sebeplerle meslekten soğuma, isteksizlik, umutsuzluk, iletişimsizlik, bitkinlik ve bıkmışlık gibi tavırlar gözlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bir kısmı (f=43, %22) öğretmenlerin teknoloji becerilerinin zayıf olduğunu düşünmektedirler. Bazı öğretmen adayları ise öğretmenleri genç ve tecrübesiz bulduklarını ifade etmişlerdir (f=11, %6).

Öğretmen adaylarının görüşlerinin bir kısmı ise eğitim-öğretim süreci kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategoride özellikle öğretmenlerin süreci hangi anlayışla yürüttüklerine dair görüşlere ulaşılmıştır. Bu kategoride en fazla dile getirilen görüş öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde geleneksel anlayışı benimsediklerine ilişkin görüşlerdir (f=53, %27). Bu kişiler öğretmenlerin öğretmen merkezli eğitimi benimsediklerini ve genellikle sunuş yoluyla öğretimi ve ders kitaplarını takip etme yolunu tercih ettiklerini söylemişlerdir. Bu öğretmenlerin arasında bir kısmının (f=22, %11) ise sınav sistemine dayalı bir eğitimi tercih ettiğini ve buna uygun olarak derslerinde çok fazla soru çözme yoluna gittiklerini belirtmişlerdir. Buna karşılık olarak, sayıları daha az olmakla birlikte (f=27, %14) aktif eğitim anlayışını benimseyen öğretmenlerin bulunduğunu dile getiren öğretmen adayları da bulunmaktadır. Bu görüşü savunan öğretmen adayları gözlemledikleri öğretmenlerin öğrencilerini aktif tutmak için çeşitli soru teknikleri kullandıklarını ve sürekli geçmiş bilgileri ile bağlantı kurmalarına imkân verdiklerini dile getirmişlerdir.

İşleyiş kategorisinde ise en fazla (f=20, %10) dile getirilen görüş öğretmen kapasitelerinin yetersiz olmasıdır. Bazı öğretmen adayları (f=11, %6) bu durumun ortaya çıkmasında öğretmen eğitiminin yetersiz olmasının önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Bunun yanında okullardaki idarecilerin ilgisiz olduğunu dile getiren öğretmen adayları da bulunmaktadır (f=10, %5). Buna karşılık idarecilerin iletişim becerilerini kuvvetli gören öğretmen adaylarının sayısının çok az (f=5, %1) olması ise dikkat çekicidir.

Öğretmen adaylarından alınan cevaplardan Eğitim Kurumlarının Mevcut Koşulları temasına yönelik görüşlerin kategorilere göre dağılımı aşağıdaki grafikte gösterilmiştir:



Şekil 1: Eğitim Kurumlarının Mevcut Koşullarına göre Öğretmen Adayı Görüşleri

Öğretmen adaylarının eğitim kurumlarının mevcut koşullarına göre görüşleri genel çerçevede incelendiğinde, adayların %34'ünün kurumların fiziki koşullarına dair yorumda bulunduğu ortaya koyulmuştur. Fiziki koşullardan sonra öğretmen adaylarının en çok öğretmenlerle ilgili konulara (%33) değinirken, eğitim kurumlarının mevcut koşulları temasına dair en az üzerinde durdukları konunun ise işleyiş kategorisi (%5) olduğu görülmüştür (Şekil 1).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından elde edilen görüşlere göre elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan üçüncü ana tema ise “Nasıl Bir Öğretmen Olmalı?” temasıdır. Bu temaya yönelik olarak ortaya çıkan kategoriler, alt kategoriler ve kodlar Tablo 3’te sunulmaktadır:

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının İdeal Bir Öğretmen Profiline Yönelik Görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kişisel Özellikler	Duyuşsal Özellikler	Öğretmenliği seven	22	11
		Matematiği sevdiren	6	3
	Kişilik Özellikleri	İletişim becerisi kuvvetli	49	25
		Mesafesini koruyan	18	9
		Yardımsıver ve fedakar	22	11
		İyi bir rehber	38	19
		Gelişime açık	19	10
		Öğrencilerini iyi tanıyan	19	10
		Hoşgörölü	24	12
		İdealist	23	12
		Sevecen	6	3
		Adaletli	6	3
		Öğrenci merkezlilik	55	28
		Grup çalışması	26	13
Mesleki Özellikler	Pedagojik Bilgi	Demokratik sınıf ortamı	4	1
		İlgi ve istek	59	30
		Sınıf yönetimi	12	6
		Materyal kullanma	30	15
		Öğrenciye sorumluluk verme	10	5
		Farklı öğretim yöntemlerini kullanma	45	23
		Öğrencilerin seviyesine inebilme	17	9
		Yaparak yaşayarak öğretebilme	12	6
		Eleştirel bakış açısı kazandırabilme	8	4
		Yapılandırıcı anlayış	33	17
	Alan Bilgisi	Yeterli alan bilgisine sahip	62	31
		Alandaki yenilikleri takip eden	59	30
	Pedagojik Alan Bilgisi	Matematiği sevdirebilen	69	35
		Matematiği somutlaştırabilen	22	11
		Matematiksel düşünme becerisini geliştirebilen	55	28
		Ezber yerine kavratabilen	52	26
		Matematiğin önemini öğreten	39	20
	Teknolojik Bilgi	Teknolojiyi takip eden	61	31
		Teknolojiyi kullanabilen	66	34
		Araç gereç kullanabilen	17	9

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “Nasıl Bir Öğretmen Olmalı?” ana temasına yönelik görüşlerinin kişisel özellikler, mesleki özellikler, alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve teknolojik bilgi olmak üzere beş kategoride toplandığı görölmektedir. Kişisel bilgiler kategorisinde yer alan görüşler duyuşsal özellikler ve kişilik özellikleri olarak iki alt kategoriye ayrılmaktadır. Duyuşsal özellikler alt kategorisinde öğretmenlerin mesleklerini sevmelerinin önemini vurgulayan öğretmen adaylarının bulunduğú görölmektedir (f=22, %11). Bunun yanında, matematiği sevdiren bir öğretmen profilinden bahseden öğretmen adayları da vardır (f=6, %3). Araştırmaya katılan öğretmen adayları bir öğretilimde bulunması gereken en önemli kişilik özelliğı olarak iletişim becerisinin kuvvetli olmasını görmüşlerdir (f=49, %25). Bununla birlikte öğretmenin iyi bir rehber olmasının da önemli bir kişilik özelliğı olduğunu dile getirmişlerdir (f=38, %19). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından bir kısmı ideal bir öğretmenin hoşgörölü olmasının (f=24, %12), idealist olmasının (f=23, %12), yardımsıver ve fedakar olmasının (f=22,

%11) da önemli kişilik özellikleri olduğunu belirtmişlerdir. Bunların dışında bir öğretmenin gelişime açık olması (f=19, %10), öğrencilerini iyi tanımlarının (f=19, %10) ve öğrencileri ile mesafelerini korumalarının (f=18, %18) da öğretmenin sahip olması gereken kişilik özellikleri olduğunu dile getiren öğretmen adayı sayısı az değildir. Bazı öğretmen adayları ise bir öğretmenin sevecen (f=6, %3) ve adaletli (f=6, %3) olması gerektiğini belirtmişlerdir.

“Mesleki Özellikler” kategorisinde yer alan görüşler pedagojik bilgi, alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve teknolojik bilgi olmak üzere dört alt kategoride toplanmıştır. Öğretmen adaylarına göre pedagojik olarak bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli özellik mesleğe yönelik ilgi ve istektir (f=59, %30). Öğretmen adaylarına göre bir öğretmenin öğrenci merkezli bir anlayışa sahip olması (f=55, %28) ve yapılandırmacı yaklaşımı benimsemesi (f=33, %17) de oldukça önemlidir. Bu doğrultuda bir öğretmenin farklı öğretim yöntemlerini kullanmasının önemini vurgulamışlardır (f=45, %23). Görüşmeye katılan öğretmen adaylarına göre bir öğretmenin derslerinde materyal kullanması da önemli bir niteliktir (f=30, %15). Bu alt kategoride öğretmen adayları tarafından dile getirilen bir diğer önemli özellik ise grup çalışması tekniğini kullanmasıdır (f=26, %13). Bazı öğretmen adayları ise öğretmenlerin öğrencilerin seviyesine inebilmelerini (f=17, %9), yaparak-yaşayarak öğretme yeteneğine sahip olmalarını (f=12, %6) ve sınıf yönetimi becerisini (f=12, %6) dile getirmişlerdir. Bir öğretmenin öğrencilerine sorumluluk vermesi (f=10, %5), eleştirel bakış açısı kazandırabilmesi (f=8, %4) ve demokratik bir sınıf ortamı yaratması (f=4, %1) da az sayıda öğretmen adayı tarafından dile getirilen diğer özelliklerdir.

Alan bilgisi alt kategorisinde öğretmen adaylarının önemli bir kısmı bir öğretmenin yeterli alan bilgisine sahip olması gerektiğini (f=62, %31) dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenin alandaki yenilikleri takip eden bir niteliğe sahip olması gerektiğini belirten öğretmen adaylarının sayısının da azımsanmayacak miktarda (f=59, %30) olduğu söylenebilir.

Pedagojik alan bilgisi alt kategorisinde ise pek çok öğretmen adayı (f=69, %35) bir öğretmenin matematiği sevdirebilmesinin önemini vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarına göre bir öğretmenin öğrencilerinin matematiksel düşünme becerilerini geliştirebilmesi de önemli bir beceridir (f=55, %28). Bununla birlikte önemli sayıda öğretmen adayı (f=52, %26) bir öğretmenin ezberci anlayışta olmamasını ve bilgileri öğrencilerine kavratma becerisini önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları ise matematiğin önemini öğretebilen (f=39, %20) ve matematiği somutlaştırabilen (f=22, %11) öğretmen niteliklerinden bahsetmişlerdir.

Bu kategorinin son alt kategorisi olan teknolojik bilgi alt kategorisinde ise öğretmen adaylarının önemli bir kısmı bir öğretmenin teknolojiyi kullanabilmesinin (f=66, %34) ve teknolojiyi takip edebilmesinin (f=61, %31) önemini vurgulamışlardır. Bazı öğretmen adayları (f=17, %9) ise bir öğretmenin derslerinde araç-gereç kullanabilmesini önemli görmüşlerdir.

Öğretmen adaylarından alınan cevaplardan Nasıl Bir Öğretmen Olmalı temasına yönelik görüşlerin kategorilere göre dağılımı aşağıdaki grafikte gösterilmiştir:



Şekil 2: Nasıl bir Öğretmen Olmalı Temasına Dair Öğretmen Adayı Görüşleri

Öğretmen adaylarının “Nasıl bir Öğretmen Olmalı” sorusundan hareketle değindikleri konular genel çerçevede incelendiğinde, öğretmen adaylarının en çok üzerinde durdukları konunun bir öğretmenin pedagojik bilgisi (%29) olduğu görülmüştür. Sonrasında %22 ile pedagojik alan bilgisi kategorisini, %21 ile öğretmenin kişilik özellikleri kategorisi takip etmiştir. Öğretmen adaylarının en az yorumda bulundukları konunun ise öğretmenin duyuşsal özellikleri (%3) olduğu ortaya koyulmuştur (Şekil 2).

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Uygulaması” dersine yönelik görüşleri incelendiğinde, önemli bir kısmının dersin mesleğe katkı sağladığını düşündükleri görülmektedir. Alan yazında “Öğretmenlik Uygulaması” dersi; öğretmen adaylarına, öğretmeni olacağı alanda ve öğretim düzeyinde, öğretmenlik becerisini sınıf içinde uygulama sürecinde kazandıran ve belirli bir dersi planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan, uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği bir ders şeklinde tanımlanmaktadır (Özenç, 2014). Dolayısıyla bu dersin öncelikli amacı mesleki beceriyi geliştirmektir. Öğretmen adaylarının büyük kısmı “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin öğrencilere yönelik yaklaşımları belirleme, etkili sınıf yönetimini öğrenme ve okul atmosferine uyum sağlama konularında kendilerine katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Bu durum alan yazında belirtilen dersin amaçlarıyla uyum sağlamaktadır. Başka bir deyişle araştırmaya katılan öğretmen adaylarının neredeyse yarısı “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin amacına hizmet ettiğini düşünmektedirler. Alan yazında öğretmen adaylarının dersin çok faydalı olduğunu ifade ettikleri çalışmalarla (Çiçek & İnce, 2005) birlikte araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük kısmının yeterince verim alamadığını ifade ettiği çalışmalara (Eraslan, 2009) da rastlanmıştır. Yılmaz ve Özçakmak’ın (2015) öğretmen adaylarına okullardaki öğretmenlik uygulamalarının yeterince fayda sağladığını düşünüp düşünmediklerini ve nedenlerini sorduğu çalışmada ise öğretmen adaylarının yarısı olumlu cevap vererek deneyim kazandıklarını ifade ederken, diğer yarısı olumsuz cevap vermiştir. Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu’nun (2013) son sınıf öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada katılımcıların birçoğu staj yapmaya başladıktan sonra kendilerini öğretmen gibi hissetmeye başladıklarını dile getirmişlerdir. Araştırmacılar bu bulguyu iki gerekçeye bağlamışlardır. Birincisi, “Öğretmenlik Uygulaması” dersi bireylerin kendilerine ait öğretmen profilleriyle ilgili farkındalık kazanmaları için ortam sağlamıştır.

İkincisi, uygulama okulundaki öğretmen ve öğrencilerin öğretmen adayına *öğretmen gibi* davranması öğretmen adayının kendine yönelik algısını etkilemiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer sonuç ise, eğitim kurumlarının mevcut koşullarına dair öğretmen adaylarının farklı görüşlere sahip olduğunun ortaya çıkmasıdır. Öğretmen adaylarından eğitim kurumlarının mevcut koşulları ile ilgili gelen yorumların büyük kısmı fiziki koşullar ve öğretmenlere yöneliktir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çok büyük bir kısmı, eğitim kurumlarında fiziksel şartların elverişli olduğuna, yarıya yakın bir kısmı ise sınıfların çok kalabalık olduğuna vurgu yapmıştır. Bu şekilde farklı görüşlerin ortaya çıkması, öğretmen adaylarının farklı okullara gitmiş olmasından ve birbirine denk olması gereken devlet okullarının farklı özellikler göstermesinden kaynaklanmış olabilir. Yani koşulların eğitim öğretime uygunluğu açısından okullarımız arasında ciddi farklılıklar göze çarpmaktadır. Bu farklılığın başında da okullarda öğrenim gören öğrenci sayıları yer almaktadır. Fiziksel koşulların bazı devlet okullarında çok ideal olmasına rağmen bazı devlet okullarında vasat olmasının en temel sebebi okulların bulundukları semtin sosyo-ekonomik düzeyidir (Borazan, 2010). Okulların öğrencilere sunduğu fiziksel imkanlarda, öğrencilerin velilerinin ve çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin etkisi göz ardı edilemeyecek derecededir.

Öğretmen adayları, okullardaki uygulama öğretmenlerinin büyük kısmının tecrübeli, iletişim becerileri yüksek öğretmenlerden oluştuğunu düşünmektedirler. Her öğretmen adayı için geçerli olmasa da bu durum uygulama okullarında deneyimli öğretmenlere öncelikli olarak görev verildiğinin göstergesi olabilir. “Öğretmenlik Uygulaması” dersiyle ilgili karşılaşılan en büyük sorunlardan biri okul uygulama öğretmeniyle öğretmen adayı arasındaki iletişim sorunudur (Eraslan, 2009; Kocadere & Aşkar, 2013; Kırksekiz ve diğ., 2015). Alan yazındaki pek çok çalışmada öğretmen adaylarının uygulama öğretmeninden yeterince rehberlik ve yardım alamadıkları, aldıkları dönütlerin çoğunlukla yüzeysel kaldığı sonucuna ulaşıldığı görülmüştür (Kiraz, 2002; Özbek & Aytekin, 2003; Paker, 2005; Sağ, 2008; Eraslan, 2009; Baştürk, 2009; Kocadere & Aşkar, 2013; Kırksekiz ve diğ., 2015).

Öğrenci profillerine değinen öğretmen adaylarının görüşleri dikkate alındığında çok büyük kısmının olumsuz öğrenci davranışlarından ve derse karşı ilgisizlikten yakındığı ortaya çıkmıştır. Bu durumun öğretmen adaylarının gitmiş oldukları okulların düşük sosyo-ekonomik düzeyleri ve çevre koşulları ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle biraz geri kalmış bölgelerde yer alan okullarda hem velilerin ilgisizliği hem de öğrenci sayısının çok fazla olması sonucunda belirtilen sorunlarla sıklıkla karşılaşabilmektedir. Eğitim-Öğretim sürecine yönelik öğretmen adayı görüşlerinin incelenmesi sonucu gelen cevapların büyük kısmında ise geleneksel eğitim anlayışının varlığından bahsedildiği görülmüştür. Bu durum okullardaki uygulama öğretmenlerinin büyük kısmının tecrübeli öğretmenlerden oluşmasının doğal sonucu olarak kabul edilebilir. Çünkü öğretmen adaylarının çoğunun yaşadığı en temel problem sınıf yönetimi olduğu için tecrübeli öğretmen olmayı etkili sınıf yönetimi ile eş değer görebilmektedirler. Dolayısıyla öğretmen adaylarının tecrübeli olduğunu ifade ettikleri öğretmenler uzun zamandır mesleği icra eden ve sınıfta otorite olmayı başarabilen öğretmenlerdir. Öğretmenin otorite figürü olduğu öğrenme ortamlarında genellikle geleneksel anlayışın benimsenmesi böyle bir sonucun çıkmasına neden olmuş olabilir.

Baştürk’ün (2009) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının genellikle uygulama öğretmenin başladığı konuyu devam ettirdiği görülmüştür. Konuya giriş yapmanın konu işlemeye oranla daha özel bir çaba gerektirdiği gerçeğinden hareketle öğretmen adaylarının konuların başlangıç derslerinde uygulama yapmalarının önemine dikkat çekilmiştir. Öğretmen adaylarının ders anlatımları sırasında öğrencileri aktif tutmakta zorlandıkları görülmüş ve bu durum öğrencilerin adayları gerçek bir öğretmen gibi görmemelerinden kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının gerek ders öncesi kaygılarının gerek ders esnasındaki problemlerinin temelinde sınıf

yönetimi yatmaktadır. Sınıf yönetimi, deneyimle artıyor olsa da öğretmen adaylarının kazanması gereken bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim kurumlarının işleyişine dair çok az öğretmen adayı görüş bildirmiştir. Bunlardan büyük kısmı da olumsuz durumları dile getirmiştir. Eğitim kurumlarının işleyişine yönelik en çok üzerinde durulan sorun ise öğretmen kapasitesinin yetersizliği olmuştur. Günümüzde öğretmen atamalarının her geçen yıl daha da zorlaştırılmasının elde edilen bu sonuç ile tezat oluşturduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarına “Nasıl bir öğretmen olmalı” diye sorulduğunda gözlemleri doğrultusunda olmak istedikleri öğretmen profilini açıklamışlardır. Öğretmen adaylarının ideal öğretmeni anlatırken en çok öğretmenin pedagojik bilgisi ve pedagojik alan bilgisi üzerinde durdukları görülmüştür. Bu bulguya dayanarak gözlem yaptıkları öğretmenlerde en çok eksik gördükleri veya kendileriyle ilgili en çok endişe ettikleri noktaların öğretimsel boyutla ilgili olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarından gelen cevaplardan sadece %11’lik kısmının alan bilgisiyle ilgili olduğu dikkate alınırsa öğretmen adaylarının alana dair kendi bilgilerinden fazla endişe etmedikleri sonucuna varılabilir. Eraslan (2009) çalışmasında öğretmen adaylarının üniversitede almış oldukları temel alan (matematik) derslerini, öğretecekleri okul matematiği ile ilişkilendirmekte güçlük çektiklerini ortaya koymuştur. Araştırmadan elde edilen bu sonuç öğretmen adaylarının kendi matematik alan bilgilerinden endişe etmedikleri şeklinde yorumlanacak olursa Eraslan’ın (2009) çalışmasıyla çelişmektedir. Keskin’in (2013) öğretmen adaylarından öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerini aldığı çalışmada, öğretmen adayları bir öğretmende bulunması gereken en önemli özellikleri sıralarken alan bilgisini ilk sıraya koymuşlardır. Bir öğretmenin alan bilgisinden sonra; kendini sürekli yenileme, sabır, bilgiyi aktarabilme, iyi iletişim, çocuk sevgisi, hoşgörü ve duyarlılık gibi özelliklere sahip olmasının önemi üzerinde durulmuştur.

Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda ulaşılan önemli bir kategori de teknolojik bilgi kategorisi olmuştur. Öğretmen adaylarına göre bir öğretmen teknolojiyi yakından takip edebilmeli ve teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmelidir. Bu durum aslında teknoloji çağında olmamızın da kaçınılmaz bir sonucudur. Fakat yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin teknolojiye yönelik bilgi, beceri ve yeterliliklerinin eksikliği açıkça görülmektedir (Lim, 2007; Zhao, 2007; Gülbahar, 2008; Bingimlas, 2009). Bu durum okullardaki eğitim kalitesinin yükselmesini de engelleyen bir durumdur.

Öğretmen adaylarının en az değindikleri kategorinin ise duyuşsal özellikler kategorisi olduğu görülmüştür. Bir öğretmenin teorik, mesleki ve pedagojik bilgisinin yanı sıra öğretmenlik mesleğini sevmesi ve dolayısıyla mesleğini yüksek bir motivasyonla yapması da çok önemlidir. Hatta belki de bir öğretmenin başarısındaki en önemli unsur budur. Bu açıdan, öğretmen adaylarının bu kadar önemli bir konuya yönelik çok az fikir belirtmeleri dikkat çekicidir. Bu durum öğretmen adaylarının kendilerini duyuşsal olarak öğretmenliğe hazır hissetmelerinden kaynaklanmış olabilir. Yapılan bazı araştırmaların sonuçları da bu durumu destekler niteliktedir (Gürbüztürk ve Genç, 1997; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Temizkan, 2008). Elde edilen sonuca yönelik bir diğer sebep ise, öğretmen adaylarının mesleği icra ederken duyuşsal özelliklerin pek önem taşımadığını düşünmeleri olabilir. Şan (2013) yaptığı çalışmada matematik öğretmeni adaylarına bölümü seçme nedenlerini sorduğunda büyük çoğunluğun matematiği sevdiği bulgusu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının çocukları sevmeye düzeylerinin daha düşük düzeylerde kaldığı görülmüştür. Şan (2013) çalışmasında bu durumu öğretmen adaylarının matematik yapmakla matematik öğretmek arasında farkı anlayamamalarına bağlamıştır.

Tepeli ve Caner (2014) pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersiyle ilgili görüşlerini aldığı çalışmada, öğretmen adaylarının en çok uygulama okullarındaki öğretmenlerinden aldıkları dönütlerden faydalandıklarını ortaya koymuştur. Aynı çalışmada ayrıca öğretmen adaylarının staj süresinin yetersizliğine değindikleri de ifade edilmiştir. Aynı uygulama

öğretmenine çok sayıda öğretmen adayı düşmesi ve uygulama sürelerinin yetersizliği nedeniyle okul uygulama öğretmeninden yeterince dönüt alamadıklarını dile getirmişlerdir. Uygulama öğretmenin sorumlu olduğu aday sayısının fazlalığı Kocadere ve Aşkar'ın (2013) da çalışmalarında elde ettiği sorunlardan biridir. Yapılan ödeme gereği her öğretmene 6 öğretmen adayı düşecek şekilde düzenleme yapıldığı için aday fazlalığı sorununa şimdilik çözüm getirilemese de öğretim elemanlarıyla işbirliği içinde çalışılması ve okul uygulama öğretmenlerinin ders programları hususunda okul idaresinin daha esnek bir yol izlemesi önerilmiştir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıda belirtilen önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Uygulaması” dersinden daha fazla verim alması ve mesleğe daha hazır bir şekilde mezun olabilmeleri için fakülte-okul işbirliği çalışmaları yapılabilir. Sorunlar karşılıklı görüşülerek tespit edilip çözüm bulunması için öneriler geliştirilebilir.
- “Öğretmenlik Uygulaması” dersi kapsamında akran işbirliği geliştirilebilir. Öğretmen adayları uygulama sırasında birbirlerini gözleyerek dönütler verebilir, böylece yapıcı eleştirilerle ve daha da önemlisi kendi durumunda olan birinin görüşleriyle dersten alınan verimin artması sağlanabilir.
- Yapılan pek çok çalışma okul uygulamaları sırasında ortaya çıkan sorunların büyük kısmının bireylerden kaynaklanan sorunlar olduğunu ortaya koymuştur (Kocadere & Aşkar, 2013). Bu açıdan ders kapsamında görevli olacak öğretim elemanının ve okul uygulama öğretmenin belli kriterlere göre seçilmesi önerilebilir. Böylece öğretmen adaylarının onlara iyi rehberlik yapan, süreç içerisinde yaşayabilecekleri problemleri öngörerek gerekli tedbirleri alan öğretmen ve öğretim elemanlarıyla çalışmaları sağlanabilir. Kırksekiz ve diğ. (2015)'nin çalışmalarında tespit ettikleri iletişim sorunlarına da böylelikle çözüm getirilebilir. Ayrıca Eraslan'ın (2009) belirttiği gibi seçilen öğretmenlere yaz aylarında kısa süreli kurslar verilebilir ve eğitim sonunda Brooks'un (2006) önerdiği gibi kendilerine ‘uygulama rehber öğretmeni’ statüsü verilebilir.
- “Öğretmenlik Uygulaması” dersinden daha fazla verim alınabilmesi için öğretmen eğitimi programının son iki dönemini kapsayacak şekilde genişletilebilir. Son sınıfın ilk döneminde alınması gereken “Okul Deneyimi” dersi de bir önceki yılın bahar dönemine aktarılarak öğretmen adaylarının son sınıfın her iki döneminde de uygulama yapmaları sağlanabilir.
- Araştırmanın sonuçları öğretmen adaylarının açık uçlu bir soruya verdikleri yazılı ifadeler ile sınırlıdır. Öğretmenlik Uygulaması dersiyle ilgili sorunların tespitine yönelik yeni yapılacak araştırmalarda öğretmen adaylarıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılabilir. Ayrıca yapılacak çalışmalar okullarda görev yapan uygulama öğretmenlerini ve fakültelerdeki öğretim elemanlarını da kapsayacak şekilde genişletilebilir.

KAYNAKÇA

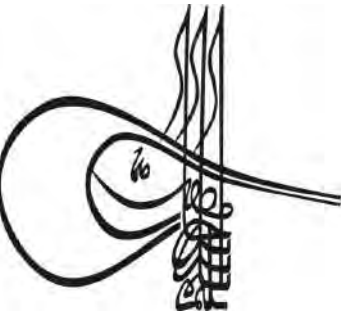
- Altıntaş, S. & Görgen, İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının Öğretmenlik Uygulaması üzerine görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği), *Turkish Studies*, 9(8), 197-208.
- Arslantaş, H.İ. & Yıldız, M.A. (2014). “Öğretmenlik Uygulaması” Dersinin, Uygulama Öğretim Elemanları ve Uygulama Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Celal Bayar University Journal of Social Sciences / Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 58-84.
- Azar, A. (2003). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerinin Yansımaları, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:159.

- Baştürk, S. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersiyle İlgili Deneyimleri Makale 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur. Gaziosmanpaşa Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre İncelenmesi. *İlköğretim online*, 8(2), 439-456.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81-98.
- Bingimlas, K. (2009). Barriers to the successful integration of ICT in teaching and learning environments: A review of the literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(3), 235-245.
- Borazan, G. (2010). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okullarına Finansal Kaynak Bulmada Karşılaştıkları Güçlükler ve Bu Güçlüklerin Okula Etkilerinin Değerlendirilmesi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Proje Çalışması, Edirne.
- Boz, N., & Boz, Y. (2006). Do prospective teachers get enough experience in school placements? *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 353-368.
- Brooks, V. (2006). A 'quiet revolution'? The impact of Training Schools on initial teacher training partnerships. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 379-393.
- Bulut, S., & Demircioğlu, H. (2000). Kimya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 194-200.
- Burton, D. (1998). The changing role of the university tutor within school-based initial teacher education: issues of role contingency and complementarity within a secondary partnership scheme. *Journal of Education for Teaching*, 24(2), 129-146.
- Conderman, G., Morin, J., & Stephens T. J. (2005). Special Education Student Teaching Practices. *Preveting School Failure*, 49(3), 5-10.
- Çapri, B., ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterliliklerine inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı:15, 33-53.
- Çetintaş, B., & Genç, A. (2005). Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüş ve deneyimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 75-84.
- Çiçek, Ş. & İnce, M. L. (2005). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecine İlişkin Görüşleri. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe J. of Sport Sciences* 2005, 16 (3), 146-150.
- Dayı, E. (2011). Öğretmenlik Uygulaması Yaklaşımları. *Ekev Akademi Dergisi* 15(48), 281-292.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının" Öğretmenlik Uygulaması" Üzerine Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.
- Genç, A., Sarıçam, C., & Bakır, N. (2001). Alman dili eğitimi anabilim dallarında okul deneyimi I dersinin uygulanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 41-51.
- Gleason, M. M., & Hall, T. E. (1991). Focusing on Instructional Design to Implement a Performance-Based Teacher Training Program: The University of Oregon Model. *Education & Treatment of Children*, 14(4), 316, 17p, 2charts, 2diagrams.
- Gök, F. & Okçabol, R. (1998). *Öğretmen Profili Araştırma Raporu*. Eğitim SEN Yayınları.

- Gül Avcı, N. (2007). *Türk Milli Eğitim Sisteminde 1963-1980 ile 1980-2006 Yıllar Arasında Öğretmen Yetiştirme ve Atama Politikalarının Değerlendirilmesi*, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya.
- Gülbahar, Y. (2008). Improving the technology integration skills of prospective teachers through practice: a case study. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 7(4), 71-81
- Gürbüztürk, O. ve Genç, S. Z. (1997). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin fakülteye ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki: Atatürk üniversitesi örneği. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri I: Program geliştirme, öğretmen yetiştirme, yaygın eğitim. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 51, 473-485.
- Güzel, H. & Cerit, N. (2006). Tezsiz yüksek lisans alan öğretmenliği öğrencilerinin okul deneyimi etkinliklerinin karşılaştırılması. Makale VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur. Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Güzel, H., & Oral, I. (2006). S.U. Eğitim fakültesi OFMAE bolumu öğrencilerinin okul deneyimi üzerine bir araştırma. Makale VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur. Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Hones, D. F. (2000). Building Bridges Among University, School, and Community. In K. E. Johnson, (Ed.). *Teacher Education*. (11-27). Alexandria, VA: TESOL.
- Karadüz, A.; Eser, Y.; Şahin, C. & İlbay, A. B. (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre Öğretmenlik Uygulaması dersinin etkililik düzeyi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(11), 442-455.
- Keskin, Y. (2013). Mesleki Yeterliklerin Kazanılma Sürecinde Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Bölümü İle İlköğretim Bölümü Karşılaştırması). *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/3, Winter 2013, p. 319-339*.
- Kırksekiz, A., Uysal, M., İşbulan, O., Akgün, Ö. E., Kıyıcı, M., & Horzum, M. B. (2015). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine Eleştirel Bir Bakış: Problemler, Beklentiler ve Çözüm Önerileri (A Critical View to School Experience and Application of Teaching Courses).... Doi: 10.14686/buefad. v4i2. 1082000250. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 433-451.
- Kiraz, E. (2002). Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Mesleki Gelişiminde Uygulama Öğretmenlerinin İşlevi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 183-196.
- Kocadere, S. A., & Aşkar, P. (2013). Okul Uygulamaları Derslerine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi ve Bir Uygulama Modeli Önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-2).
- Koç, C. & Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik Uygulamasının Yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim* 37 (164).
- Köroğlu, H., Başer, N., & Güneş, Y. (2000). Okullarda uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 85-95.
- Kudat, C. (2009) Eğitim fakülteleri yabancı diller eğitimi bölümlerinde Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması: Uygulamalar-Sorunlar-Öneriler. <http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/277.pdf> (pp. 138-155).

- Lim, C. P. (2007). Effective integration of ICT in Singapore schools: Pedagogical and policy implications. *Education Technology Research & Development*, 55(1), 83-116.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (1998). *Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim-Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/102.html> adresinden 10 Nisan 2017 tarihinde edinilmiştir.
- O'reilly, M. F. (1992). An Analysis of Supervision Procedures to Teach Systematic Instruction Competencies to Special Education Student Teachers. Unpublished Doctoral Thesis, University of Illinois at Urbana Champaign, USA.
- Özbek, Z., & Aytekin, F. (2003). Eğitim fakültesi öğrencilerin öğretmenlik mesleğine bakış açıları ve öğretmenlik uygulaması dersinde memnuniyet durumları üzerinde bir araştırma. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 284 (2), 31-39.
- Özçelik, N. (2012). Yabancı dil öğretmen adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersine ilişkin görüşleri, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 515-536.
- Özkılıç, R.; Bilgin, A. & Kartal, H. (2008). Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi, *İlköğretim Online*, 7(3), 726-737.
- Özenç, M. (2014). Temel kavramlar, yasal çerçeve ve sorumluluklar. *Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması* (2-17). Ankara: Pegem Akademi.
- Özkan, H.H., Albayrak, M. & Berber, K. (2005). Öğretmen Adaylarının İlköğretim Okullarında Yaptıkları Öğretmenlik Uygulamasının Yetişmelerindeki Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 33, 168.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar ve Çözümler: Özel Eğitim Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Sands, M. & Özçelik, D.A. (1997). Okullarda Uygulama Çalışmaları-Orta Öğretim. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Sarıçoban, A. (2008). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Uygulama Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 31-55.
- Stephens, P. & Crawley, T. (1994). *Becoming an Effective Teacher*. England: Stankey Thornes.
- Şan, İ. (2013). Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretimi Planlama Ve Düzenleme Yeterlikleri Hakkında Özyeterlik Düzeyleri. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/3, Winter 2013*, p. 517-537.
- Şişman, M. & Acat, B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1):235-250.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 461-486.
- Tepeli, Y., & Caner, M. (2014). Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması ile İlgili Görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 313-328.
- Wong, J. L. N., & Tsui, A. B. M. (2007). How do Teachers View The Effects of School-Based In-Service Learning Activities? A Case Study in China. *Journal of Education for Teaching*, 33 (4), 457-470.

- Yaşar, M., Karabay, A., & Bilaloğlu, R. G. (2013). "Şimdi Ben Öğretmen mi Oldum?" Öğretmenlik Kimliğinin Oluşmasında Etkili Olan Etkenlere Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/7, Summer 2013, p. 269-282.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23 (112), 9-10.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz, M., & Özçakmak, H. (2015). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersleriyle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Assessment of Prospective Teachers' Views on Teaching Practice Courses)..... Doi: 10.14686/BUEFAD. 2015111020. *BARTIN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ*, 4(1), 127-136.
- YÖK (2011a). *Aday Öğretmen Kılavuzu*.
- Zhao, Y. (2007). Social studies teachers' perspectives of technology integration. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(3), 311-333.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Ocak 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Yrd. Doç. Dr. Melike CÖMERT – Yrd. Doç. Dr. Servet ATİK

This article was checked by iThenticate.

OKUL MÜDÜRLERİNİN OKUL GÜVENLİĞİNİ SAĞLAMAYA YÖNELİK STRATEJİLERİ*

Suzan CANLI** – Hasan DEMİRTAŞ***

ÖZET

Bu çalışmada okul müdürlerinin okul güvenliğini sağlamaya yönelik kullandıkları stratejileri belirlemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden olgubilim desende tasarlanan bu araştırmanın çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu Adıyaman ili merkez ilçe okullarında görev yapan 15 okul müdüründen oluşmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunun birinci bölümünde okul müdürlerine ilişkin kişisel bilgilere (cinsiyet, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, branş ve görev yapılan okul türü) yer verilmiştir. Görüşme formunun ikinci bölümünde ise okul müdürlerinin okul güvenliğini sağlama stratejilerini belirlemeye yönelik 4 soru ve bu sorulara ilişkin 12 sonda soru yer almıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin okul güvenliği sorununa yönelik farklı stratejiler kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde okul müdürlerinin okul güvenliğini sağlamaya yönelik stratejilerinde polis modeli ve okul iklimi-kültürü yaklaşımına uygun stratejiler bulunmakla birlikte okul müdürlerinin öğrenciler arasında oluşabilecek güvenlik tehditlerine yönelik kullandıkları stratejilerin çoğunlukla okul iklimi-kültürü yaklaşımı; okulun fiziki koşullarından kaynaklanabilecek güvenlik tehditlerine, okul dışından gelebilecek güvenlik tehditlerine yönelik stratejileri ve okul güvenliğini sağlamaya yönelik önerileri çoğunlukla polis modeli yaklaşımı olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucundan yola çıkılarak okul müdürlerinin okullarda yaşadıkları güvenlik sorunlarının türüne göre polis modeli ve okul iklimi-kültürü yaklaşımlarını kullandıkları söylenebilir.

* Bu çalışma 11-13 Mayıs 2017 tarihinde Kızılcahamam/Ankara'da düzenlenen 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr., Öğretmen-Altınşehir Ortaokulu, El-mek: canlisuzan@gmail.com

*** Doç. Dr. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: hasan.demirtas@inonu.edu.tr

Anahtar Kelimeler: Güven, okul güvenliği, okul müdürü, öğrenci, güvenlik stratejileri.

SCHOOL SECURITY STRATEGIES OF SCHOOL PRINCIPALS

ABSTRACT

The present study aimed to determine the strategies school principals utilize to ensure school security. The study group of the study, which is designed with phenomenological method, a qualitative research design, was determined with the maximum diversity sampling method. The study group included 15 school principals employed in Adıyaman province central district schools. Study data were collected with a semi-structured interview form. In the first section of the interview form, personal information about the school principals (gender, professional seniority, administrative seniority, branch and school type of employment) was collected. The second section of the interview form included 4 questions that aimed to determine the strategies of school principals to ensure school security and 12 probe questions related to the initial 4 questions. Data analysis was conducted with descriptive and content analysis. Study findings demonstrated that school principals utilized different strategies for school security issues. As a result of the study, although the strategies of school principals to ensure school security included police model and school climate-culture approaches, it was determined that the strategies used by school principals to deal with the security issues among the students included mostly school climate-culture approach and school principals generally utilized the police model approach to tackle the security threats that arise from the physical school conditions, against external security threats and they proposed the same model to ensure the school security. In conclusion, it can be stated that school principals use police model and school climate-culture approaches based on the type of the security problems experienced in their schools.

STRUCTURED ABSTRACT

Purpose

In both developed countries and in Turkey, school security is considered as a serious problem and the impact of this serious problem increases continuously due to economic, social and cultural factors (Dönmez, 2001). Thus, several studies are conducted in different global locations to make schools safer places. In Turkey, although a quantitative increase is observed in studies on school security, it is still considered necessary to increase scientific studies on school security (Işık, 2004). School principals can implement different strategies to provide school security, as well as implementing similar strategies for similar problems and achieve effective results. Thus, it is important to investigate the strategies of school principals use to provide school security in order to establish exemplary strategies for other school principals. On the other hand, the study findings would contribute to the literature via the

assessment of the strategies utilized by school principals to provide school security and various recommendations on the issue. Thus, the present study aimed to determine the strategies that school principals use to ensure school security. For this purpose, the following research questions were identified:

1. What are the strategies used by school principals against security threats that could occur among students?
2. What are the strategies used by school principals against security threats that could occur due to physical conditions in the school?
3. What are the strategies used by school principals against external security threats?
4. What are the recommendations of school principals on providing school security?

Method

The phenomenology design was used in the present study. The study group was determined with the maximum diversity sampling method. The study group included 15 school principals that were employed in central district schools in Adıyaman province. The study data were collected with a semi-structured interview form. In the first section of the interview form, personal information about the school principals (gender, professional seniority, administrative seniority, branch and school type of employment) was collected. The second section of the interview form included 4 questions that aimed to determine the strategies of school principals to ensure school security and 12 probe questions related to the initial 4 questions. The data were collected via face to face interviews conducted with school principals using the semi-structured interview form and by taking notes on the interview form. The interviews lasted about 50 minutes. At the end of the interview, the notes on each participant's interview form were read aloud and it was confirmed that the statements were properly comprehended by the interviewee.

Descriptive and content analysis was used to analyze the obtained data. In data analysis, the two researchers examined the statements in the interview form separately and the statements were coded based on their essence. Themes were created by grouping similar codes based on the code content. For each theme and code, statement frequencies were calculated. Individual statements of participating principals were also included. Comparison of the codes and the themes determined by two researchers revealed that the agreement rate was 93%. Responses given by the school principals to the questions on the interview form were reviewed again based on different themes and codes and a consensus was reached. An attempt was made to improve study validity and reliability by obtaining expert opinions during the design of the interview form, by conducting preliminary interviews with 2 school principals, by obtaining the confirmation of the participating principals on the accuracy of the notes taken on the interview form, by presenting certain statements of the principals, and by conducting data analysis by two researchers separately and the resulting consensus.

Results

In the present study, it was determined that the school principals took disciplinary measures to prevent the security threats that may arise among the students and exhibited controlling behavior and adopted regulations, to reduce inappropriate behavior and to promote adequate behavior among the students. It was determined that principals even tried to address the students' needs to prevent thievery, kept it confidential to protect the students from harm and even when the information became public, they tried to change the class or the school of the student to protect the student and to encourage the student to correct her or his behavior. They also tried to protect the students from harm through necessary arrangements in the physical conditions of the school against the security threats that may arise from the physical conditions of the school, conducted earthquake and fire exercises against earthquakes, fires and other extraordinary situations, maintained an active civil defense club, laid out an emergency action plan, paid attention to school hygiene and utilized adequate materials for cleaning and these materials were kept where the students cannot access them, regularly inspected the food sold in the school canteen, supervised the employees who work at the canteen, provided health checks for the employees and students, and even hired a school nurse.

It was determined that school principals supervised school shuttles for external security threats, contracted certain service providers for the shuttle services, prevented the shuttles from entering the school premises, and checked the shuttle boarding and debussing with on-duty administrators and teachers. To prevent the hazards that could occur in the school environment, principals hired a security officer at the school entrance to prevent uninvited individuals to enter the school and check entries and exits, assigned a janitor for security services in schools where a security officer was not employed, warned all service personnel and even canteen officers about the issue, controlled the school entrance and exits with on duty administrators, teachers and students, recorded school visitors using a registry and visitor cards, locked the entrance to prevent the students to leave the school during recesses and the lunch break, allowed the students to leave the school during lunch break only with parent permission card, and controlled the school entrances and exits with a video camera. It was determined that certain school principals installed barbed wires on the school wall, cut the trees against electrical hazards, and replaced the wires with plastic cables.

Discussion and Conclusion

It was determined in the present study that school principals used different strategies for the problem of school security. It was found that certain school principals did not feel the need to implement any strategies to address these issues, stating that the security problems mentioned in the interview form were not experienced their schools. School type, level, student profile, parent profile, school environment, etc. may cause differences in the security problems that are experienced in different schools. Thus, strategies implemented to ensure school security could also vary among schools. Astor, Benbenishty and Estrada (2009) found that there were contextual differences between philosophies, procedures, student-teacher relations and beliefs about accepted and desired

behavior, etc. of primary schools, junior high schools and high schools and studies on school violence demonstrated that the school type affects the violence experienced in schools.

Strategies adopted against the problem of school security are generally discussed within the framework of the police model and school climate-culture approaches in the literature. Analysis of the present study findings demonstrated that, although the strategies of school principals to ensure school security included police model and school climate-culture approaches, the strategies used by school principals to deal with the security issues among the students included mostly school climate-culture approach and school principals generally utilized the police model approach to tackle the security threats that arise from the physical school conditions, against external security threats and they proposed the same model to ensure the school security. In conclusion, it can be stated that school principals use police model and school climate-culture approaches based on the type of the security problems experienced in their schools.

The school principal should provide a safe environment that favors learning. Thus, the school principal should give the necessary instructions to the students in order to control them and conduct adequate inspections (Netshitahame and Van Vollenhoven, 2002). Based on the findings of this research, it can be stated that school principals spent efforts to create a safe environment for the students and implemented strategies for this purpose.

Certain strategies that school principals used to ensure school security in the present study were cooperation with parents, students, teachers, neighborhood residents, security forces and gendarmerie, which is considered under the theme of cooperation. It was also determined that school principals communicated regularly with drivers and hold informative meetings. It was also emphasized that collaboration was a necessity for ensuring school security and research suggested that some of the most promising prevention and intervention strategies include positive relations and collaboration among administrators, teachers, parents, students and support staff (Dwyer et al., 1998). Netshitahame and Van Vollenhoven (2002) strongly emphasized that it is not possible to ensure school security through a system that only includes school rules and ensuring school security should be a community effort and the school alone cannot provide school security, so the stakeholders in the school must collaborate to provide school security and solve the problems related to school safety.

It was determined that school principals conducted activities to provide guidance and raise the awareness in order to ensure school safety in the study. A school principal stated that they previously tried to identify students who drink alcohol, smoke cigarettes and are addicted to drugs in school. Studies demonstrate that prevention and early intervention efforts can reduce violence and other disturbing behavior at schools. Such practices can help school communities to recognize early warning signs, so that the children could get the help they need before it is too late (Dwyer et al., 1998). Although there is no absolute way to ensure that violence is eliminated in schools, an intervention-based approach can reduce the risk of both potential victims and the perpetrators (Jimerson et al., 2005).

Violence in schools, possession of firearms, and inappropriate and rebellious behavior of other students reflect the realities of the society and school neighborhoods (Netshitahame and Van Vollenhoven, 2002). Thus, the method to ensure school security requires the awareness of the society about this issue to minimize the incidents that occur in the society. In fact, in the theory of social disintegration, it was emphasized that the family and society should be safe in order for the schools to become safer places (Işık, 2004). In the present, the school principals recommended to raise the awareness of the parents and the community in order to provide school security.

Keywords: Trust, school security, school principal, student, security strategies.

Giriş

Bilgi birikiminde meydana gelen artış, teknolojik gelişmeler, insanların ihtiyaçlarındaki farklılaşmalar, toplumların gittikçe karmaşık hale gelmesi, toplum içindeki bağların gittikçe zayıflaması, aile yapısında meydana gelen değişimler, kentleşme hızının artışı, nüfusun giderek artması ve işsizlik oranının yükselmesi gibi etkenler sonucu toplumlarda şiddet, saldırganlık, cinsel taciz, çete faaliyetleri, hırsızlık, sigara, alkol ve uyuşturucu madde bağımlılıkları gibi sorunlar sıklıkla görülmektedir. Toplumsal alanda yaşanan bu sorunlar çeşitli yollarla okullara taşınabilmektedir (Özer, 2006). Bunun sonucunda ülke genelinde yaşanan suç ve şiddet olayları okulların güvenliğini azaltabilmektedir (Buckner ve Flanary, 1996).

Günümüzde ulusal bir sorun olarak görülen okul güvenliği (Buckner ve Flanary, 1996; Phaneuf, 2006), özellikle gelişmiş toplumlar açısından son dönemlerin en önemli sorunlarından biri olup okullar giderek daha güvensiz hale gelmekte ya da bireyler tarafından böyle algılanmaktadır (Işık, 2004). Örneğin Taşdemir (2015) öğretmen adaylarına göre Türk Milli Eğitim Sistemi'nde yer alan sorunlardan birinin okul güvenliği olduğunu belirtirken, Turhan ve Turan (2012) tarafından yapılan bir çalışmada okul kantinlerindeki gıdaların tam anlamıyla güvenilir olmadığı; okul güvenliğini sağlama açısından okul güvenlik görevlilerinin yetersiz olduğu; okulların meydana gelebilecek bir afete karşı yeterli hazırlığının olmadığı; okulların fiziksel ortamını oluşturan bazı öğelerin tehlike oluşturduğu; okul çevresinde alkol, sigara gibi maddelerin yoğun bir şekilde satıldığı ve bu maddelerin satışında yaş sınırına uyulmadığı belirlenmiştir. Johnson ve Johnson'a (1995) göre okullarda şiddet olaylarının sayısı artarken, Morrison'a (2003) göre okullarda ölümle sonuçlanan şiddet olayları nispeten daha az olsa da okullar zorbalık, saldırganlık, tehdit ve dışlama gibi sinsi şiddet türlerinin yüksek düzeylerde görüldüğü yerlerdir.

Ulusal ve uluslararası düzeyde okullarda sıkça yaşanan güvenlik sorunları zorbalık, hırsızlık, vandalizm, sigara, alkol ve uyuşturucu madde kullanımı; çete faaliyetleri; okula silah, bıçak, jilet gibi yaralayıcı ve öldürücü nitelikteki aletler getirilmesi; okulda kriz ortamı yaratabilen olağanüstü haller veya acil durumlar olarak belirtilmektedir (Özer, 2006). Okul güvenliğine ilişkin bu tür sorunlar eğitimsel açıdan olumsuz sonuçlara neden olabilmekte ve bu sorunların eğitim-öğretim faaliyetlerini olumsuz etkileyerek okulların amaçlarını gerçekleştirmesine engel olabileceği farklı araştırmacılar tarafından belirtilmektedir. Örneğin Noquera'ya (1996, akt. Netshitahame ve Van Vollenhoven, 2002) göre okul güvenliğine ilişkin sorunları çözmek için etkili önlemler alınmazsa kamu eğitimine verilen destek telafi edilemeyecek şekilde tehlikeye girebilir. Phaneuf'a (2006) göre okuldaki suç ve şiddet olayları öğrencilerin öğrenme ve öğretmenlerin öğretme yetenekleri üzerinde olumsuz etkilere neden olabilir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmedikleri bir ortamda öğrenme ve öğretme gerçekleşemez (Kadel, Watkins, Follman ve Hammond, 1999; Netshitahame

ve Van Vollenhoven, 2002). Diğer yandan araştırmalarda güvenli bir okulun fiziksel, sosyal ve akademik alanda gelişme imkânını garanti eden bir okul olacağı (Morrison, Furlong ve Morrison, 1994); yaratıcı okula ve başarılı öğrencilere sahip olmak için güvenli ve disiplinli bir öğrenme ortamı oluşturulmasının gerekliliği vurgulanmıştır (Kadel ve diğerleri, 1999). Buna kanıt olarak Finlandiya'nın PISA sonuçları gösterilebilir. PISA 2006 sonuçları açısından en başarılı ülkenin Finlandiya olduğu belirlenmiştir. 2000 yılından beri performansı gittikçe artan Finlandiya proje temsilcisi Pekka ARINEN (2008) Finli öğrencilerin başarılı olmalarındaki 4 temel nedenden birinin “okulda güvenlik” olduğunu, güvende olduklarını hisseden öğrencilerin sınıfta soru sorma ve sorgulama açısından kendilerini özgür hissettiklerini, velilerin ise çocukları güvende oldukları için kendilerini huzurlu hissettiklerini belirtmiştir (Akt. Erol, 2009: 7).

Güven, sağlıklı bir kişiliğe sahip olmada; bireyler arasındaki ilişkilerin, işbirliğinin ve toplumsal kurumların istikrarının sürdürebilmesinde temel bir etken olarak görülmektedir (Lewicki, McAllister ve Bies, 1998). Diğer yandan güven Maslow'un (1970) ihtiyaçlar hiyerarşisinde açlık, susuzluk vb. fizyolojik ihtiyaçlardan sonra gelen temel ihtiyaçlardan biridir. Okul açısından ise güvenlik, eğitim sonucunda kazandırmak istediğimiz bilişsel çıktıları çocuğun elde etmesi için karşılanması gereken temel ihtiyaçlardan biri olup okul güvenliği bir eğitim hakkı olarak belirtilmektedir (Morrison ve diğerleri, 1994).

Güvenli okul ortamı öğrencilerin kişiliklerinin sağlıklı bir şekilde gelişmesi, kendilerini huzurlu hissetmeleri ve okulda öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için gerekli ön koşullardan biridir (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011). Bununla birlikte güvenli ortamlar işbirlikçi ve katılımcı davranışı, yaratıcılığı, keşfetmeyi ve risk almayı artırır (Morrison ve diğerleri, 1994). Güvenin bulunduğu okullarda bireyler kendilerini daha huzurlu hissederler ve enerjilerini kendilerini korumaya değil örgütsel amaçları gerçekleştirmeye yöneltirler (Tschannen-Moran, 2001). Ayrıca güvenli bir okul iklimi oluşturarak öğretmenler ve yöneticiler, öğrencilere karşı disiplin yaptırımlarını uygulamak yerine zamanlarını daha çok eğitimsel misyonu gerçekleştirmek için harcayabilirler (Caulfield, 2000). Bu açıdan okul güvenliğini sağlama yoluyla eğitim-öğretim stratejilerinin verimliliğine daha fazla zaman ayrılabilceği ifade edilebilir (Kadel ve diğerleri, 1999).

Günümüzde eğitimin insan hayatındaki önemi gittikçe artmakta ve eğitimin büyük ölçüde gerçekleştirildiği okulların ne kadar güvenli ortamlar olduğu tartışılmaktadır (Memduhoğlu ve Taşdan, 2007). Ancak okul güvenliği birçok faktörü içerisinde barındırdığından güvenli ve güvensiz okulu tanımlamak zor olabilir. Güvenli okul koridorlarında nöbet tutulan, tüm girişlerin metal dedektörlerle korunduğu ve tüm şiddet olaylarının polise bildirildiği okul mudur? Yoksa ergenlerin birbirlerine şaka olarak zarar verme davranışlarının normal görüldüğü ve bu tür olayların rapor edilmediği bir okul mu güvenlidir? Başka bir soruyla, her şeyin huzur içerisindeymiş gibi görünmesine karşın ergenler içerisinde gruplaşmaların bulunduğu ve bazı ergenlerin grup çalışmalarına kabul edilmeyip dışlandığı bir okul mu güvenlidir? (Bucher ve Manning, 2005). Bu tür soruları artırmak mümkündür. Bu gibi sorulara verilecek yanıtlarla ilişkili olarak güvenli okula dair farklı tanımlamalar yapılabilir.

Caulfield'e (2000) göre güvenli okullar şiddetin gerçekleşme olasılığının en aza indirildiği, öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrencileri disipline etmek için daha az zaman harcayacakları ve zamanlarının çoğunu okulun öğrenme işlevini teşvik etmek için ayıracakları ortamlar olup herkesin kendisini önemli hissettiği ve öğrenmeyi keşfetmesi için önemli fırsatların sunulduğu bir okuldur. Furlong, Morrison ve Clontz'a (1996) göre güvenli bir okul suçun önlenmesi; fiziksel güvenliğin sağlanması; temizlik açısından uygun koşulların bulunduğu; ziyaretçiler için kuralların ve kapalı kampüs uygulamasının olduğu; çetelerin, duvar yazılarının ve vandalizmin belirtilerinin olmadığı; gaspın ve silahların bulunmadığı; suç, şiddet ve uyuşturucudan arınmış bir okuldur. Bucher ve Manning'e (2005) göre güvenli bir okul yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin, okuldaki diğer personelin ve ziyaretçilerin olumlu bir etkileşim içerisinde bulunduğu,

tehdit unsurlarının olmadığı, olumlu ilişkileri ve kişisel gelişimi teşvik eden bir ikliminin olduğu okuldur. Ayyıldız ve Akın'a (2016) göre güvenli okul fiziki ve sosyal açıdan eğitim-öğretime uygun, bireylerin güvenliklerini sağlayabilecek yeterli donanımına sahip, herkesin kendini güvenli ve huzurlu hissettiği, korku ve endişe duymadığı okuldur. Memduhoğlu ve Taşdan'a (2007) göre güvenli okul huzurlu bir ortamın bulunduğu, bireylerin birbirlerine üstünlük kurmayıp herkesin eşit olarak görüldüğü, okul paydaşlarının birbirlerine saygılı olduğu ve olumlu etkileşim kurduğu okuldur. Bir başka tanıma göre ise güvenli bir okul tehdit, korku ve şiddetin olmadığı huzurlu bir ortamda eğitim işinin yürütülebileceği bir yerdir (NSSC, 2003, akt. Bucher ve Manning, 2005). Bu tanımlardan yola çıkılarak okul güvenliğinin pek çok faktöre bağlı olduğu söylenebilir.

Okul güvenliğini sağlamak için yapılması gerekenlerden biri okul güvenliğini etkileyen faktörleri belirlemektir. Araştırmacıların çoğu okul güvenliğini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilecek faktörleri bireyden, aileden, toplumdan, akranlardan ve okuldan kaynaklanan faktörler olarak gruplandırmışlardır (Özer ve Dönmez, 2007). Örneğin Erol (2009) okullarda güvenlik sorunlarının psikolojik, sosyolojik ve okulun bulunduğu çevredeki toplumsal olaylardan kaynaklanabileceği gibi yangın, deprem, doğal afetler gibi olaylarla ilgili olarak okul binalarının yetersizliğinden ve okulun fiziksel yapısından da kaynaklanabileceğini belirtmekte olup okul güvenlik sorununa neden olan etkenleri fizikî, sağlık ve temizlik, okul içindeki uygulama ve davranışlar, yasal uygulama ve kurallar ile çevre açısından incelemiştir. Töremen, Çankaya ve Avanoğlu'na (2008) göre okullar sosyal bir örgüt olmalarından dolayı okul güvenliğini etkileyen etmenler bireyden, okuldan, aileden ve toplumsal kültürden kaynaklanabilir. Morrison ve diğerlerine (1994) göre güvenli okulun boyutları öğrenci ve personel karakteristikleri, okulun fiziksel çevresi, okulun sosyal çevresi ve okulun kültürüdür. Bu bağlamda eğitimcilerin kontrolü dışında olan pek çok risk faktörünün okul güvenliğini etkilediği ifade edilebilir. Ancak bazı risk faktörleri okul dışında olmasına karşın okullar bunların etkilerini azaltabilir ya da bunları şiddetlendirmekten kaçınabilir. Diğer yandan okullar koruyucu önlemler aracılığıyla öğrencilerin tehlikeli seçimler yapmalarına yol açan risk faktörleriyle başa çıkabilmelerini sağlayabilir ve öğrencilere enerjilerini başarılarını arttırmaya yönlendirmeleri için gerekli fırsatları sunabilirler (Pollack ve Sundermann, 2001).

Genel bir anlamla okul güvenliği; öğrencilerin ve okul personelinin okul içindeki veya dışındaki etkenlerden kaynaklanabilecek tehlikelere karşı korunmaları ve olası bir deprem, yangın, silahlı saldırı gibi olağanüstü durumlarda en üst düzeyde can güvenliklerinin sağlanması (Özer, 2006) olarak tanımlansa da okul güvenliği açısından öncelikli olarak korunmaya muhtaç olanlar öğrencilerdir (Dönmez, 2001). Bu bağlamda eğitimciler eğitim-öğretim görevine ek olarak öğrencilere eğitimsel, fiziksel ve zihinsel açıdan güvenlik sağlamalıdır (Oosthuizen, Botha, Bray, Marais, Maritz, Van der Westhuizen & Van Schalkwyk, 1994, akt. Netshitahame ve Van Vollenhoven, 2002). Güvenli okulların oluşturulmasında öğrencilerin güvenliğini sağlamak oldukça önemli olup öğrencilerin güvenliğini sağlamanın üç ana nedeni bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, insancıl nedenler olup yaşamın her insan için temel bir hak olması; yaralanma gibi kişisel bir problemin hem bireyin yaşantısını hem de onun bakımıyla ilgilenmek zorunda olan yakınlarının da yaşamlarını olumsuz etkilemesidir. İkincisi, ekonomik nedenler olup yaşanan kazaların eğitime ara verme durumunu ortaya çıkarması, hatta bazı durumlarda öğrencinin bütün bir yıl eğitim görmemesine neden olması ve dolayısıyla parasal kayıplara yol açmasıdır. Üçüncüsü ise yasal yükümlülükler olup yasal zorunlulukların ulusal ve uluslararası yasalardan kaynaklanabileceğidir (Stock, 1991, akt. Memduhoğlu ve Taşdan, 2007).

Bazı okullar henüz öğrenme ortamını tehdit eden bir sorun yaşamamış olabilir, ancak risk her zaman var olduğundan (Buckner ve Flanary, 1996) okul güvenliğini sağlamak öğretmenlerin, yöneticilerin ve okul topluluğunun sürekli olarak karşı karşıya kaldığı önemli bir sorun olmaya devam etmektedir (Noonan, 2004). Başka bir ifadeyle okullar, çocuklar ve gençler için en güvenli yerlerden biri olarak görülse de okuldaki şiddeti öngörmek ve önlemek bugün okul yetkilileri için

ciddi bir endişe kaynağı olmaya devam etmektedir (Jimerson, Brock ve Cowan, 2005). Diğer yandan velilerin okula yönelik ilgilerinin gittikçe artması, okul personelinin davranışlarının daha çok kontrol edilmesine neden olmakta ve okul yöneticilerini okul güvenliği için gerekli tedbirleri almaları konusunda zorlamaktadır (Memduhoğlu ve Taşdan, 2007). Ayrıca okullarında şiddet yaşayan okul liderleri, bir medya saldırısına, ebeveynlerin ve toplum liderlerinin incelemelerine maruz kalmakta ve bu tür olayları önlemek için neler yaptıkları sorulmaktadır (Buckner ve Flanary, 1996). Bu anlamda, okulda öğrencilerin güvenliğinin sağlanmasına yönelik tedbirlerin alınarak olası riskli durumların ve tehlikelerin anında saptanarak müdahale edilmesi okul yönetiminin sorumluluğundadır (Memduhoğlu ve Taşdan, 2007). O halde öğrencilerin tüm tehlikelerden korunarak can güvenliklerinin sağlanması okul yöneticilerinin en önemli görevlerinden biridir (Dönmez, 2001).

Günümüzde yaşanan okul güvenliği sorunları geçmişe oranla değişiklik göstermektedir. Örneğin okullarda geçmişte yaşanan disiplin sorunları koridorlarda koşmak, yüksek sesle konuşmak, sakız çiğnemek gibi davranışlar iken; günümüzde fiziksel ve sözlü şiddet, kabalık, hırsızlık, cinayet, uyuşturucu kullanımını ve saldırganlığı da kapsamaktadır (Johnson ve Johnson, 1995). Okulda yaşanan bu güvenlik sorunları okulun yer aldığı çevreye, topluma, okulun büyüklüğüne ve okul paydaşlarının özelliklerine göre farklı şekillerde yaşanabilmekte (Özer, 2006); okullarda bu tür olaylar arttıkça okulların güvenliği için de baskılar artmakta (Johnson ve Johnson, 1995); okuldaki suç ve şiddet konusundaki endişeler okul güvenliğini artırma amacına yönelik olarak farklı arayışlara yol açmaktadır (Phaneuf, 2006).

Gelişmiş ülkeler başta olmak üzere ülkemizde de okul güvenliği bir sorun olarak görülmekte ve ekonomi, sosyal, kültür gibi farklı alanlardaki nedenlerle gittikçe daha ciddi bir hal almaktadır (Dönmez, 2001). Bu açıdan dünyanın çok farklı yerlerinde okulların daha güvenli yerler olabilmesi için pek çok sayıda çalışma yapılmaktadır. Ülkemizde ise, okul güvenliğine ilişkin olarak yapılan çalışmalarda son dönemlerde niceliksel bir artış olduğu görülse de okul güvenliğine yönelik bilimsel temellere dayanan çalışmaların artması gerekli görülmektedir (Işık, 2004). Bu çalışmalar yapılırken göz önünde bulundurulması gereken noktalardan biri de güvenli, etkili ve denetimli okulların bir raslantı olmadığı, güvenli okul kültürleri oluşturmak ve korumak için önemli çaba gösterilen ortamlar olduğu (Sugai, Sprague, Horner ve Walker, 2000) ve okul güvenliği sorunlarına yönelik çeşitli stratejilerin uygulandığıdır. Ancak her okulun karşı karşıya kaldığı sorunlar farklı olacağından (Buckner ve Flanary, 1996) kaliteli bir eğitimin ön koşullarından biri olan okul güvenliğinin oluşturulmasında her bir okulun koşullarına uygun şekilde alabileceği farklı tedbirler bulunmaktadır (Dönmez, 2001).

Araştırmanın Amacı

Okul müdürleri okul güvenliğini sağlamak için farklı stratejiler uygulayabilecekleri gibi benzer sorunlara yönelik benzer stratejileri de uygulayarak etkili sonuçlar alabilirler. Bu durumda okul müdürlerinin okul güvenliğini sağlama stratejilerinin araştırılması diğer okul müdürleri için örnek stratejiler oluşturması açısından önemli görülmektedir. Bununla birlikte araştırma sonuçlarından hareketle okul müdürlerinin stratejilerinin değerlendirilmesi ve çeşitli önerilerin sunulması ile alanyazına katkı sağlanacaktır. Bu doğrultuda çalışmada okul müdürlerinin okul güvenliğini sağlamaya yönelik kullandıkları stratejileri belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin öğrenciler arasında oluşabilecek güvenlik tehditlerine yönelik stratejileri nelerdir?
2. Okul müdürlerinin okulun fiziki koşullarından kaynaklanabilecek güvenlik tehditlerine yönelik stratejileri nelerdir?

3. Okul müdürlerinin okul dışından gelebilecek güvenlik tehditlere yönelik stratejileri nelerdir?
4. Okul müdürlerinin okul güvenliğini sağlamaya yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Okulların güvenliğini sağlama konusunda en önemli görevi üstlenmesi gereken öncelikli kişiler okul müdürleridir. Okul müdürlerinin okul güvenliğini sağlamak için farklı stratejiler uyguladıkları bilinmekle birlikte bu stratejilere ilişkin derinlemesine bir anlayış oluşturulması okulların daha da güvenli olmasına katkı sağlayabileceğinden önemli görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Çünkü olgubilim deseni farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklem yönteminde amaç, küçük bir örneklem oluşturup bu örneklem içerisinde çalışılan duruma ilişkin bireylerin çeşitliliğini arttırmaktır. Bunu yapmanın amacı genelleme yapmak olmayıp, farklı özellikteki bireylerin çalışılan duruma ilişkin algıları arasında benzerliklerin olup olmadığını belirlemek ve çalışılan duruma ilişkin farklı boyutları ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Okul güvenliğine ilişkin sorunların ve stratejilerin farklı özelliklere sahip olan okullara özgü olabileceğinden hareketle araştırmada farklı düzeylerde öğretim yapan okulların müdürlerinin okul güvenliğini sağlamaya yönelik kullandıkları ortak ve farklı stratejileri belirlemek amacıyla maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Adıyaman ili merkez ilçe okullarında görev yapan 15 okul müdüründen oluşmaktadır. Katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan okul müdürleri ile ilgili kişisel bilgiler

Müdür No	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Yöneticilik Kıdemi	Branş	Okul Türü
M1	Erkek	20 yıl ve üzeri	6-10 yıl	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
M2	Erkek	11-20 yıl	1-5 yıl	Türkçe	Ortaokul
M3	Erkek	20 yıl ve üzeri	6-10 yıl	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
M4	Erkek	20 yıl ve üzeri	16-20 yıl	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
M5	Erkek	20 yıl ve üzeri	11-15 yıl	Coğrafya	Lise
M6	Erkek	20 yıl ve üzeri	11-15 yıl	Edebiyat	Lise
M7	Erkek	11-20 yıl	11-15 yıl	Müzik	Lise
M8	Erkek	20 yıl ve üzeri	11-15 yıl	Biyoloji	Lise
M9	Erkek	20 yıl ve üzeri	21 yıl ve üzeri	Rehberlik	Lise
M10	Erkek	20 yıl ve üzeri	1-5 yıl	Türkçe	Ortaokul
M11	Erkek	20 yıl ve üzeri	16-20 yıl	Türkçe	Ortaokul
M12	Erkek	20 yıl ve üzeri	16-20 yıl	Sosyal Bilgiler	Ortaokul
M13	Erkek	11-20 yıl	11-15 yıl	Sosyal Bilgiler	Ortaokul
M14	Erkek	1-10 yıl	6-10 yıl	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
M15	Erkek	11-20 yıl	1-5 yıl	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce okul güvenliği konusuna ilişkin alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taraması sonucunda iki bölümden oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun birinci bölümünde okul müdürlerine ilişkin kişisel bilgilere (cinsiyet, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, branş ve görev yapılan okul türü) yer verilmiştir. Görüşme formunun ikinci bölümünde ise

okul müdürlerinin okul güvenliğini sağlama stratejilerini belirlemeye yönelik 4 soru ve bu sorulara ilişkin 12 sonda soru yer almıştır. Görüşme formunun okul müdürlerinin okul güvenliğini sağlama stratejilerini belirleme amacına uygunluğunu değerlendirmek amacıyla 1 uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonucunda görüşme formunun ikinci bölümüne 1 soru eklenmiştir. Oluşturulan görüşme formu aracılığıyla 2 okul müdürü ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda görüşme formundaki soruların açıklığına ve anlaşılabilirliğine ilişkin herhangi bir sorunun olmadığı belirlenmiştir. Görüşme formunda aşağıdaki sorular yer almıştır:

1. Okulda öğrenciler arasında oluşabilecek güvenlik sorunlarını önlemek amacıyla neler yapıyorsunuz?

Sonda sorular:

- a. Öğrenciler arasındaki zorbalığı önlemek amacıyla ne tür uygulamalarınız bulunmaktadır?
- b. Okulda hırsızlık olaylarını önlemek amacıyla ne tür uygulamalarınız bulunmaktadır?
- c. Okulda vandalizmi önlemek amacıyla ne tür uygulamalarınız bulunmaktadır?
- d. Öğrenciler arasında alkol, sigara ve uyuşturucu madde bağımlılığını önlemek amacıyla ne tür uygulamalarınız bulunmaktadır?
- e. Okulda çete faaliyetlerini önlemek amacıyla ne tür uygulamalarınız bulunmaktadır?
- f. Okulda silah, bıçak, jilet gibi aletlerin getirilmesini önlemek amacıyla ne tür uygulamalarınız bulunmaktadır?
2. Öğrencilerin güvenliğini sağlamak amacıyla okulun fiziki koşullarında ne tür düzenlemeler yapıyorsunuz?

Sonda sorular:

- a. Okulda sağlık ve temizlik koşullarından kaynaklanabilecek güvenlik sorunlarını önlemek amacıyla ne tür uygulamalarınız bulunmaktadır?
- b. Okulun diğer fiziki koşullarından (merdivenler, sıralar, okul bahçesi vb.) kaynaklanabilecek güvenlik sorunlarını önlemek amacıyla ne tür uygulamalarınız bulunmaktadır?
- c. Doğal afet ve yangın durumunda meydana gelebilecek can ve mal kayıplarını önlemek amacıyla ne tür uygulamalar yapıyorsunuz?
3. Öğrencilerin güvenliğini sağlamak amacıyla okul dışından kaynaklanabilecek güvenlik sorunlarına yönelik ne tür uygulamalarınız bulunmaktadır?

Sonda sorular:

- a. Okulun bulunduğu çevreden kaynaklanabilecek tehlikelere karşı ne tür uygulamalarınız bulunmaktadır?
- b. Yabancı kişilerin okula giriş-çıkışlarında okulun güvenliğini sağlamak amacıyla ne tür uygulamalar yapıyorsunuz?
- c. Okul servislerinden kaynaklanabilecek güvenlik sorunlarını önlemek amacıyla ne tür uygulamalarınız bulunmaktadır?
4. Sizce okullarda güvenliği sağlamak için neler yapılmalıdır?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda 2016-2017 eğitim-öğretim yılında okul müdürleri ile yüz yüze görüşme yapılarak ve görüşme formu üzerine not alınarak toplanmış olup yapılan görüşmeler yaklaşık olarak 50 dakika sürmüştür. Görüşme sonunda her bir katılımcı müdüre görüşme formu üzerine alınan notlar okunarak ifadelerin uygun şekilde anlaşılıp anlaşılmadığı teyit edilmiştir.

Elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmış olup veriler analiz edilmeden önce her bir görüşme formu M1, M2, M3,... şeklinde kodlanmıştır. Daha sonra her iki araştırmacı tarafından ayrı olarak görüşme formundaki ifadeler incelenerek ifadelerin özüne bağlı şekilde kodlamalar yapılmıştır. Birbirine benzer kodlar bir araya getirilerek ve kodların içerikleri göz önünde bulundurularak temalar oluşturulmuştur. Her bir tema ve kod için ifade sıklığına ilişkin frekanslar hesaplanmıştır. Katılımcı müdürlerin bireysel olarak dile getirdikleri ifadeler yer verilmiştir. İki araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar ve temalar karşılaştırılarak uyum yüzdesi %93 olarak bulunmuştur. Farklılık gösteren tema ve kodlara ilişkin olarak okul müdürlerinin görüşme formundaki sorulara vermiş oldukları yanıtlar tekrar incelenerek ortak bir görüşe varılmıştır. Araştırmada görüşme formunun oluşturulması aşamasında uzman görüşünün alınması, 2 okul müdürüyle ön görüşme yapılması, görüşme formuna alınan notların doğru anlaşılıp anlaşılmadığına ilişkin olarak katılımcı müdürlerin teyidinin alınması, katılımcı müdürlerin bireysel olarak dile getirdiği ifadelerden bazılarını yer verilmesi, veri analizinin iki araştırmacı tarafından ayrı olarak yapılması ve bunun sonucunda önemli derecede uyum sağlanmış olması ile araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcı müdürlerden bazıları okullarında araştırma konusuna ilişkin herhangi bir sorun yaşanmadığını ifade ederek herhangi bir strateji uygulama zorunluluğu hissetmediklerini belirtmiştir. Örneğin M3 okulun ilköğretim olması nedeniyle okulda herhangi bir çete faaliyetinin olmadığını ve okula silah, bıçak, jilet gibi aletleri getiren öğrencilerin bulunmadığını belirterek bu konuya yönelik herhangi bir strateji uygulama gereksinimi hissetmediğini belirtmiştir.

Bulgular

Okul Müdürlerinin Öğrenciler Arasında Oluşabilecek Güvenlik Tehditlerine Yönelik Stratejileri

Okul müdürlerinin öğrenciler arasında oluşabilecek güvenlik tehditlerine yönelik kullandıkları stratejilere ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Okul müdürlerinin öğrenciler arasında oluşabilecek güvenlik tehditlerine yönelik kullandıkları stratejiler

Öğrenciler Arası Güvenlik Tehditlerine Yönelik Stratejiler	f
Rehberlik ve bilinçlendirme	15
Slayt, video, seminer vb. etkinliklerle öğrencileri ve/veya velileri bilinçlendirme	14
Rehberlik servisine yönlendirme	9
Hoşgörü telkinleri (derslerde ve törenlerde)	6
Empati becerisi geliştirme	4
Okul müdürünün öğrenciyle bireysel görüşmesi	3
Vandalizm için okulu sahiplenme algısı oluşturma	2
Panolarla örnek davranış görselleri asma	1
Okul, sınıf ve arkadaş gruplarıyla öğrencinin otokontrol gelişimini sağlama	1
Öğrenciyi sportif etkinliklere yönlendirme	1
Disiplin ve kontrol	13
Kamera sisteminin kullanılması	11
Disiplin yönetmeliğinin uygulanması	7
Vandalizm suçunda zararı veliye ödettirme	6
Alkol, sigara, uyuşturucu madde, silah, bıçak, jilet vb. için üst arama	6
Okul müdürünün koridor, okul bahçesi vb. alanlarda gezinmesi	3
Çete gibi durumlarda öğrencilerin sınıflarını ayırma	3
Öğrenciyi takip ederek kontrol etme	2
Vandalizm suçunu işleyen öğrencinin oyun oynama zamanını kısıma	2
Alkol, sigara ve uyuşturucu madde için okul çevresi kontrolü	2
Nöbetçi öğretmen düzenlemesi	2
Alkol, sigara ve uyuşturucu madde bağımlılığı olan öğrencilerin önceden tespiti	1

Vandalizm suçunu işleyen öğrenciyi etkinliklere katmama	1
İşbirliği ve iletişim	11
Veliyle işbirliği	7
Öğrencilerle İşbirliği	5
Emniyetle işbirliği	4
Öğretmenlerle işbirliği	4
Koruyucu uygulamalar	3
Hırsızlık yapan öğrencilerin ihtiyaçlarını gidererek bu davranışın giderilmesi	2
Hırsızlık olayını gizli tutarak öğrencinin zarar görmesini engelleme	1
Hırsızlık olayı deşifre olursa öğrencinin sınıfını veya okulunu değiştirme	1

Tablo 2'ye göre okul müdürlerinin öğrenciler arasında oluşabilecek güvenlik tehditlerine yönelik kullandıkları stratejiler “Rehberlik ve bilinçlendirme, Disiplin ve kontrol, İşbirliği ve iletişim, Koruyucu uygulamalar” olarak 4 tema altında toplanmakta ve en fazla vurgulanan temanın “Rehberlik ve bilinçlendirme”, en az vurgulanan temanın ise “Koruyucu uygulamalar” olduğu görülmektedir.

Rehberlik ve bilinçlendirme teması altında okul müdürlerinin slayt, video, seminer vb. etkinliklerle öğrencileri ve/veya velileri bilinçlendirme çalışmaları yaptıkları; sorun çıkaran öğrencileri rehberlik servisine yönlendirdikleri; öğrencilere derslerde ve törenlerde hoşgörü telkinleri yaptıkları; öğrencilerin empati becerilerini geliştirmeye çalıştıkları; okul müdürü olarak öğrenciyle bireysel görüştükleri; okulda vandalizmin en az seviyeye indirgenmesi veya yok edilmesi için öğrencilerde okulu sahiplenme algısı oluşturmaya çalıştıkları; panolara örnek öğrenci davranışlarına ait görseller astıkları; okul, sınıf ve arkadaş gruplarıyla öğrencilerin otokontrol gelişimini sağlamaya çalıştıkları ve çete faaliyeti gibi sorunlu davranış gösteren öğrencileri sportif etkinliklere yönlendirdikleri belirlenmiştir.

Disiplin ve kontrol teması altında okul müdürlerinin kamera sistemini kullandıkları; gerektiğinde disiplin yönetmeliği doğrultusunda ilgili cezaları uyguladıkları; mevzuat doğrultusunda vandalizmin zararını veliye ödettirdikleri; alkol, sigara, uyuşturucu madde, silah, bıçak, jilet vb. için sınıflarda öğrencilerin üstlerini aradıkları; okul müdürü olarak koridor, okul bahçesi vb. alanlarda gezindikleri; çete gibi durumlarda veya gruplaşma hissedildiği zamanlarda bu öğrencilerin sınıflarını ayırdıkları; öğrenciyi takip ederek yanlış davranışının düzelip düzelmediğini kontrol ettikleri; vandal davranışlar sergileyen öğrencinin oyun oynama zamanını kısıtladıkları ve bunlara okulun etkinliklerine katılmama cezası verdikleri; alkol, sigara ve uyuşturucu maddelerin okul çevresinde satılıp satılmadığına ilişkin olarak okul çevresini kontrol ettikleri; sorunlu davranışları engellemek için nöbetçi öğretmenlerin görev yerlerini buna göre düzenledikleri; alkol, sigara ve uyuşturucu madde bağımlılığı olan öğrencileri önceden tespit etmeye çalıştıkları belirlenmiştir.

İşbirliği ve iletişim teması altında okul müdürlerinin velilerle, öğrencilerle, emniyetle ve öğretmenlerle işbirliği içerisinde oldukları ve sürekli iletişim kurdukları belirlenmiştir. Koruyucu uygulamalar teması altında ise okul müdürlerinin hırsızlık yapan öğrencilerin bu davranışlarını yok etmek amacıyla bu öğrencilerin ihtiyaçlarını gidererek bu davranışına yönelmesini önlemeye çalıştıkları, hırsızlık olayını gizli tutarak öğrencinin zarar görmesini engellemeye çalıştıkları ancak olayın deşifre olması durumunda öğrencinin sınıfını veya okulunu değiştirme yoluna başvurdıkları belirlenmiştir.

Okul müdürlerinden M2 öğrenciler arasındaki zorbalığı önlemek amacıyla yaptığı uygulamaları “Rehberlik servisine yönlendiriyoruz, Rehberlik servisi tutanak tutuyor. Velisini çağırıyoruz. Veliye gereken konuyu açıklayıp öğrencilerle ilgili yapılması gereken yaptırımları hatırlatıyoruz. Aylık disiplin kurulu toplanır. Tutanakları değerlendirir. Disiplin cezası gerekiyorsa uygulanır.”; M13 okulda hırsızlık olaylarını engellemek amacıyla yaptığı uygulamaları “Kendisine ait olmayan bir malı almanın yanlış olduğunu belirtiyorum. Öğrenciyi rehberlik servisine

yönlendiriyorum, aile ile iletişim kuruyoruz ve bu tür olayları gizli tutuyoruz. Bu olay deşifre olduğunda sınıf değişikliği hatta okul değişikliği öneriyoruz. Ayrıca okuldaki kamera sistemlerinin de caydırıcılığı oluyor.”; M11 okulda vandalizmi önlemek amacıyla yaptığı uygulamaları “Ortaokul öğrencileri kırıp-dökmeye çok meyilliler. Onlar için her şey oyun demektir. Bu tür davranışı olan öğrencilerin oyun oynamalarını kısma yolunu deniyorum.”; M10 okulda çete faaliyetlerini önlemek amacıyla yaptığı uygulamaları “Çete faaliyetlerine eğilimli olan öğrencilerin sınıfını ayırıştırıyoruz. Riskli öğrenciler rehberlik servisi aracılığıyla belirleniyor ve öğrencilerle görüşmeler yapılıyor.”; M12 okula silah, bıçak, jilet gibi aletlerin getirilmesini önlemek amacıyla yaptığı uygulamaları “Belirli aralıklarda aramalar yapıyoruz ve tespit edilen öğrencilerin durumları ailelerle görüşülüyor ve sorun çözülmeye çalışılıyor.” şeklinde belirtmiştir.

Okul Müdürlerinin Okulun Fiziki Koşullarından Kaynaklanabilecek Güvenlik Tehditlerine Yönelik Stratejileri

Okul müdürlerinin okulun fiziki koşullarından kaynaklanabilecek güvenlik tehditlerine yönelik stratejilerine ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Okul müdürlerinin okulun fiziki koşullarından kaynaklanabilecek güvenlik tehditlerine yönelik stratejileri

Okulun Fiziki Koşullarından Kaynaklanabilecek Güvenlik Tehditlerine Yönelik Stratejiler	f
Fiziki düzenlemeler	15
Yangın malzemelerinin kontrolü ve bakımı	10
Merdivenlere kaymayı önleyici maddeler yerleştirme (basamak profilleri ve kaydırmaz bant)	9
Zararların tespiti ve tamiri	6
Nöbetçi öğretmen ve/veya idareci	6
Merdivenlere korkuluk takmak	3
Merdiven boşluklarına file	3
Yangın merdivenlerini açık bırakma	3
Alarm sistemi	2
Eşyaların sabitlenmesi	2
Önemli evrakları dışarıya çıkarabilecek bir bölümde bulundurma	1
Koridorlarda camların önüne korkuluk	1
Mermer köşelerini aldırma	1
Trabzanlara tahta çakılması	1
Sıraların oturma şeklini değiştirme	1
Fiziksel koşulları düzenleme	1
Mevzuat	14
Deprem ve yangın tatbikatı	14
Sivil savunma kulübünün aktifliği	3
Acil eylem planı	1
Rehberlik ve bilinçlendirme	11
Slayt, video, seminer vb. etkinliklerle öğrencileri ve/veya personeli bilinçlendirme	7
Uyarıcı levhalar asma	2
Sınıf öğretmenleri ile bilgilendirme	1
Panolarla ilgili görselleri asma	1
Sınıflara broşür dağıtma	1
Hijyen	10
Okulun temizliğine ve temizlik maddelerine dikkat etme	10
Temiz sınıf uygulaması	1
Sağlık	7
Gıda kontrolü ve/veya çalışan denetimi	6
Sağlık kontrolleri	2
Okul hemşiresi	1
Çocuk yaralandığında veli ile birlikte doktora götürme	1

Tablo 3’te görüleceği üzere okul müdürlerinin okulun fiziki koşullarından kaynaklanabilecek güvenlik tehditlerine yönelik stratejileri “Fiziki düzenlemeler, Mevzuat, Rehberlik ve Bilinçlendirme, Hijyen, Sağlık” olarak 5 tema altında toplanmış olup en sık vurgulanan temanın “Fiziki düzenlemeler” en az vurgulanan temanın ise “Sağlık” olduğu belirlenmiştir.

Fiziki düzenlemeler teması altında okul müdürlerinin uygulamaları, yangın malzemelerinin kontrolünü ve bakımını yaptırmak; merdivenlere kaymayı önleyici maddeler yerleştirmek (basamak profilleri ve kaydırmaz bant); zararları tespit etme ve tamirini yaptırmak; nöbetçi öğretmen ve/veya idareci tarafından aracılığıyla okulun çeşitli alanlarında gözlem yaparak fiziki koşulların uygunluğunu incelemelerini sağlamak; merdivenlere korkuluk taktırmak; merdiven boşluklarına file yaptırmak; yangın merdivenlerini açık tutmak; alarm sisteminin aktif olmasını sağlamak; eşyaları sabitleştirmek; önemli evrakları dışarıya çıkarabilecek bir bölümde bulundurmak; koridorlarda camların önüne korkuluk taktırmak; mermer köşelerini aldirtmak; trabzanlara tahta çaktırmak; sıraların oturma şeklini değiştirtmek ve fiziksel koşulları düzenlemek olarak belirlenmiştir.

Mevzuat teması altında okul müdürlerinin mevzuat gereği deprem ve yangın tatbikatını yaptıkları, sivil savunma kulübünü aktif tuttukları ve acil eylem planı hazırladıkları belirlenmiştir. Rehberlik ve bilinçlendirme teması altında okul müdürlerinin slayt, video, seminer vb. etkinliklerle öğrencileri ve/veya personelleri bilinçlendirme çalışmaları yaptıkları; çeşitli uyarıcı levhalar astırdıkları; sınıf öğretmenleri ile öğrencilere bilgilendirme yaptıkları; panolara ilgili görselleri astırdıkları ve sınıflara ilgili konuya ilişkin broşür dağıtımını yaptıkları belirlenmiştir. Hijyen temasında okul müdürlerinin okulun temizliğine ve temizlik maddelerine dikkat ettikleri, temiz sınıf uygulaması yaptıkları belirlenirken; sağlık teması altında gıda kontrolünü ve/veya çalışan denetimini yaptıkları, sağlık kontrolü uygulamalarını gerçekleştirdikleri, okulda hemşire bulundurdıkları, öğrenci yaralandığında veli ile birlikte doktora götürdükleri belirlenmiştir.

Okul müdürlerinden M3 okulda sağlık ve temizlik koşullarından kaynaklanabilecek güvenlik sorunlarını önlemek amacıyla yaptığı uygulamaları “Okulun rutin temizliği yapılıyor, kendi çabalarımızla (okul-aile birliği) ve Milli Eğitim aracılığıyla temizlik malzemeleri alınıyor. Dış muayenesi, genel sağlık muayenesi ve obezite için kilo ve boy ölçümü çalışmaları yapılıyor. Ayrıca kantin denetleniyor.”; M14 okulun diğer fiziki koşullarından (merdivenler, sıralar, okul bahçesi vb.) kaynaklanabilecek güvenlik sorunlarını önlemek amacıyla yaptığı uygulamaları “Merdivenlere kaymaz bant yapıştırdık, merdiven kenarlarına korkuluk yaptırдық. Nöbetçi öğretmen aracılığıyla günlük kontroller yapılıyor ve aksaklıklar gideriliyor. Öğretmen gözetiminde sıkışıklığı önlemek amacıyla okula öğrencilerin girişleri-çıkışları yapılıyor.”; M7 doğal afet ve yangın gibi durumlarda meydana gelebilecek can ve mal kayıplarını önlemek amacıyla yaptığı uygulamaları “Sivil savunma çalışmaları yapılıyor. Tatbikatlar yapılıyor. Personel ve öğrenci eğitimlerine yönelik çalışmalar yapılıyor.” şeklinde belirtmiştir.

Okul Müdürlerinin Okul Dışından Gelebilecek Güvenlik Tehditlerine Yönelik Stratejileri

Okul müdürlerinin okul dışından gelebilecek güvenlik tehditlerine yönelik stratejilerine ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Okul müdürlerinin okul dışından gelebilecek güvenlik tehditlerine yönelik stratejileri

Okul Dışından Gelebilecek Güvenlik Tehditlere Yönelik Stratejiler	f
Kontrol	15
Servis denetimi	9
Güvenlik görevlisi	6
Nöbetçi öğretmenin kontrolü	6
Ziyaretçi defteri	6
Nöbetçi öğrenci	6
Güvenlik kamerası	4
Hizmetlilerin kapıda beklemesi	4
Nöbetçi idareci	3
Servis için belirli firmalarla anlaşma	2
Ziyaretçi kartı	1
Evcil izin kartı ile dışarı çıkma	1
Dış kapıyı kilitleme	1
Hizmetlileri ve kantin görevlisini uyarma	1
İşbirliği ve dönüt	11
Mahalle sakinleri ile işbirliği	8
Emniyet ile işbirliği	7
Öğrencilerle işbirliği	1
Veli ile işbirliği	1
Memnuniyet anketi	1
Şoförlerle iletişim ve toplantı	8
Şoförlerle düzenli iletişim	4
Şoförleri bilgilendirme toplantıları	4
Fiziki düzenlemeler	3
İhate duvarına tel çekirme	2
Elektrik tehlikesine karşı ağaçları kestirme ve telleri plastik kablo ile değiştirme	1
Servislerin okul bahçesine girmesini engelleme	1

Tablo 4’te görüleceği üzere okul müdürlerinin okul dışından gelebilecek güvenlik tehditlere yönelik stratejileri “Kontrol, İşbirliği ve dönüt, Şoförlerle iletişim ve toplantı, Fiziki düzenlemeler” olarak 4 tema altında toplanmış olup en sık vurgulanan temanın “Kontrol” en az vurgulanan temanın ise “Fiziki düzenlemeler” olduğu belirlenmiştir.

Kontrol teması altında okul müdürlerinin servis denetimini yaptıkları, servislerde kontrolü sağlamak için belirli servis firmalarıyla anlaştıkları; güvenlik görevlisi, nöbetçi öğretmen, nöbetçi öğrenci, nöbetçi idareci, hizmetliler ve güvenlik kamerası ile okula gelen kişilerin kontrolünü sağladıkları, okula gelen kişiler için ziyaretçi defteri tutarak bunları kayıt altına aldıkları ve ziyaretçi kartı uygulaması yaptıkları, öğrencilerin dışarı çıkışı için velileri tarafından izin verildiğini gösteren evcil izin kartı uygulamasını gerçekleştirdikleri, giriş-çıkış kontrolü için dış kapıyı kilitledikleri ve kantin görevlisi de dâhil tüm hizmetlileri okula gelen kişileri kontrol için uyardıkları belirlenmiştir.

İşbirliği ve dönüt teması altında okul müdürlerinin mahalle sakinleri, emniyet, öğrenci ve veli ile işbirliği içerisinde oldukları, okul servisi için memnuniyet anketi ile geri bildirim sağladıkları; şoförlerle iletişim ve toplantı teması altında şoförlerle düzenli iletişim kurdukları ve bunlara bilgilendirme toplantıları yaptıkları; fiziki düzenlemeler teması altında ihate duvarına tel çektikleri, elektrik tehlikesine karşı ağaçları kestirdikleri ve telleri plastik kablo ile değiştirdikleri, servislerin okul bahçesine girmesini engelledikleri belirlenmiştir.

Okul müdürlerinden M10 okulun bulunduğu çevreden kaynaklanabilecek tehlikelere yönelik yaptığı uygulamaları “Okul polisi ile koordineli olarak çalışıyoruz. Mahalle sakinleri ile iletişime geçiyor. Mahallede sıkıntı çıkaracak kişilerle ve aileleri ile iletişim kuruyoruz.”; M8 yabancı

kişilerin okula giriş-çıkışlarında okulun güvenliğini sağlamak amacıyla yaptığı uygulamaları “*Özel güvenlikçi çalıştırılıyor. Ziyaretçi defteri tutuluyor ve ziyaretçi kartı uygulaması var.*”; M13 okul servislerinden kaynaklanabilecek güvenlik sorunlarını önlemek amacıyla yaptığı uygulamaları “*Nöbetçi öğretmenlerin denetiminde öğrencileri servise bindirip indiriyoruz. Belirli servis firmalarıyla anlaşıyoruz ki kontrollerini yapalım. Rutin olarak servis denetimleri yapılıyor ve şoförlerle düzenli şekilde iletişim kuruyoruz.*” şeklinde belirtmiştir.

Okul Müdürlerinin Okul Güvenliğini Sağlamaya Yönelik Önerileri

Okul müdürlerinin okul güvenliğini sağlamaya yönelik önerilerine ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Okul müdürlerinin okul güvenliğini sağlamaya yönelik önerileri

Okul Güvenliğini Sağlamaya Yönelik Öneriler	f
Malzeme ve personel eksikliğinin giderilmesi	11
Güvenlik görevlisi	11
Temizlik işçilerinin bayan ve deneyimli olması	1
Gece bekçisi	1
Milli eğitimin temizlik malzemelerini karşılaması	1
Hizmetli ihtiyacının karşılanması	1
İşbirliği	8
Emniyet ile işbirliği	7
Zabıtalarla işbirliği	1
Veli ile işbirliği	1
Fiziki düzenlemeler	8
Okul dışına banket, kasis ve bariyer konularak trafiğin yavaşlatılması	3
Kamera sistemlerinin geliştirilmesi ve aktif kullanımı	3
Bahçe zeminine kauçuk kaplama	2
X-ray cihazı	2
Otomatik kapı	1
Güvenlik kulübesi	1
Bina yüksekliğinin zemin+2 kat olması	1
Okulun yerleşim yeri dışına taşınması	1
Bilinçlendirme	4
Veli bilinçlendirme	2
Öğrenci bilinçlendirme	2
Toplumun bilinçlendirilmesi	1
Disiplin ve kontrol	2
Okula gelen kişilerin kimlik kontrolünün yapılması	1
Olumsuz davranış sergileyen öğrencilere sınıfta kalma, okula velisiyle gelip-gitme gibi cezaların verilmesi	1

Tablo 5’te görüleceği üzere okul müdürlerinin okul güvenliğini sağlamaya yönelik önerileri “Malzeme ve personel eksikliğinin giderilmesi, İşbirliği, Fiziki düzenlemeler, Bilinçlendirme, Disiplin ve kontrol” olarak 5 tema altında toplanmış olup en fazla vurgulanan temanın ““Malzeme ve personel eksikliğinin giderilmesi” en az vurgulanan temanın ise “Disiplin ve kontrol” olduğu belirlenmiştir.

Malzeme ve personel eksikliğinin giderilmesi teması altında okul müdürlerinin okullara güvenlik görevlisi verilmesini, temizlik işçilerinin bayan ve deneyimli olmasını, okullara gece bekçisi görevlendirilmesini, Milli Eğitim tarafından temizlik malzemelerinin temin edilmesini ve okulların hizmetli ihtiyacının giderilmesini önerdikleri belirlenmiştir.

İşbirliği teması altında okul müdürleri okul çevresi ve servislerin kontrolü için emniyet, okula gelen seyyar satıcılar için zabıta ve velilerle işbirliği yapılması gerektiğini; Bilinçlendirme teması altında veli, öğrenci ve toplumun bilinçlendirilmesini; disiplin ve kontrol teması altında okula gelen kişilerin kimlik kontrolünün yapılmasını, olumsuz davranış sergileyen öğrencilere sınıfta kalma, okula velisiyle gelip-gitme gibi cezaların verilmesini önermişlerdir.

Fiziki düzenlemeler teması altında okul müdürleri okul dışına banket, kasis ve bariyer konularak trafiğin yavaşlatılmasını; kamera sistemlerinin geliştirilmesini ve aktif kullanımını; öğrenciler düştüklerinde zarar görmemeleri için bahçe zeminine kauçuk kaplanmasını; otomatik kapı ile giriş-çıkışın yapılmasını; güvenlik kulübesinin yapılmasını; deprem, yangın vb. doğal afet olasılığına karşı bina yüksekliğinin zemin+2 kat olmasını; okulun yerleşim yeri dışına taşınmasını ve okula X-ray cihazı yaptırılmasını önermişlerdir.

Okul müdürlerinden M2 okullarda güvenliği sağlamaya yönelik önerilerini “*Her okula bir güvenlikçi verilmelidir. İşkur’dan nasıl hizmetli veriliyorsa aynı şekilde güvenlik sertifikası olan kişiler güvenlikçi olarak okullara gönderilebilir.*”, M3 “*Okulların dış kapılarında güvenlik elemanları bulunmalıdır. Okulların dış kapısı otomatik olmalıdır. Okullara güvenlik kulübesi yapılmalıdır. Okula gelen kişiler kimliğini güvenlik elemanına teslim etmeli ve çıkışta almalıdır. Hatta X-ray cihazı bile olabilir. Çünkü zaman kötü. Ancak durumun abartılmaması gerekiyor. Emniyetin arada bir okul çevresini dolaşması da olabilir.*”, M6 “*Okulların girişine X-ray cihazları kurulmalı, okullar yerleşim yeri dışına taşınmalı, veliler güvenlik konusunda bilinçlendirilmelidir.*”, M12 “*Okul çıkışında yola kasis yapılarak trafik yavaşlatılabilir. Okula güvenlik görevlisi verilmelidir. Milli Eğitim tarafından temizlik malzemeleri ve hizmetli ihtiyacının karşılanması sağlanmalıdır. Giriş-çıkış için kontrolörlere gerek olmadığını düşünüyorum. Çünkü bu tür kontrolörler öğrencilerin psikolojisini olumsuz etkileyebilir.*” şeklinde belirtmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okul müdürlerinin okul güvenliğini sağlamaya yönelik kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada okul müdürlerinin okul güvenliği sorununa yönelik farklı stratejiler kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmada bazı okul müdürlerinin görüşme formu doğrultusunda kendilerine yöneltilen güvenlik sorunlarının okullarında gerçekleşmediğini belirterek bu sorunlara yönelik herhangi bir strateji uygulama gereksinimi hissetmedikleri belirlenmiştir. Okulların türleri, düzeyleri, öğrenci profili, veli profili, okulun bulunduğu çevre vb. özellikler okullarda yaşanan güvenlik sorunlarının farklılaşmasına neden olabilir. Dolayısıyla uygulanan okul güvenliğini sağlama stratejileri de her okul açısından farklılık gösterebilmekte ve bu durum alanyazında da vurgulanmaktadır. Örneğin Twemlow, Fonagy ve Sacco (2002) okul şiddetine yönelik olarak farklı okulların farklı stratejiler uyguladıklarını belirterek okullarda uygulanan güvenliği sağlama stratejilerinde bazı okulların risk altındaki ve sorunlu davranışlar gösteren öğrencileri belirleyip bunlara iyileştirici programlar sunduklarını; bazı okulların güç mücadeleleri, alkol ve uyuşturucu kullanımı eğitimi, akran ilişkileri ve yoğun ebeveyn katılımı gibi okulun sosyal iklim özelliklerini ele aldıklarını, bazı okulların ise koruyucu sağlıkla ilgili eylemleri teşvik edici faaliyetlere yönelik uygulamalar yaptıklarını belirtmiştir. Farklı okullar bu yaklaşımların tümünü veya bir kısmını farklı şekillerde kullanmaktadırlar. Araştırmalar bu yaklaşımları okullara bireyselleştirmenin yani bu yaklaşımları her okulun kendine özgü koşullar doğrultusunda uygulamasının en iyi yöntem olduğunu göstermektedir. Astor, Benbenishty ve Estrada (2009) ise ilkokulların, ortaokulların ve liselerin felsefeleri, prosedürleri, öğretmen-öğrenci ilişkileri, uygun ve beklenen davranışlar hakkındaki inançları gibi pek çok açıdan birbirlerinden bağlamsal olarak farklı olduğunu ve okul şiddetine ilişkin yapılan araştırmalara göre okul türlerinin okullarda yaşanan şiddeti etkilediğini belirtmektedir.

Alanyazında okul güvenliği sorununa ilişkin kullanılan stratejiler genel olarak iki yaklaşım altında toplanmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri olan polis modeli yaklaşımında gelişmiş teknoloji imkânlarından yararlanılarak sorunların daha kısa sürede öğrenilmesi ve bu sorunlara müdahale edilmesi yer almaktadır. Polis modeli yaklaşımında kamera, metal dedektörler ve telsizler gibi araçlarla gizli izlemenin sağlanması; okuldan uzaklaştırma, okuldan çıkarma gibi sert cezalarla katı disiplin uygulamaları, yaka kartları ve üniformalar ile kontrol sağlama uygulamaları gerçekleştirilmekte, sıfır tolerans politikası benimsenmekte ve okul güvenlik görevlisi ile okul polisi uygulamaları bulunmaktadır. Diğer yaklaşım olan okul iklimi-kültürü yaklaşımında ise polisiye önlemler ve katı disiplin uygulamaları yerine öğrencinin bireysel özellikleri ve sorunları ile ilgilenme bulunmakta, odak noktası okulun iklimi ve kültürü olarak belirtilmektedir. Okul iklimi-kültürü yaklaşımı okul güvenliği sorununun teknolojik kontrol sistemleri yerine insan ilişkilerinin geliştirilmesi ile çözülebileceği esasına dayanmaktadır (Dönmez, 2001). Araştırmancının sonuçları incelendiğinde okul müdürlerinin okul güvenliğini sağlamaya yönelik stratejilerinde polis modeli ve okul iklimi-kültürü yaklaşımına uygun stratejiler bulunmakla birlikte okul müdürlerinin öğrenciler arasında oluşabilecek güvenlik tehditlerine yönelik kullandıkları stratejilerin çoğunlukla okul iklimi-kültürü yaklaşımı; okulun fiziki koşullarından kaynaklanabilecek güvenlik tehditlerine, okul dışından gelebilecek güvenlik tehditlerine yönelik stratejileri ve okul güvenliğini sağlamaya yönelik önerileri çoğunlukla polis modeli yaklaşımı içerisinde ele alınabilir. Araştırma sonucundan yola çıkılarak okul müdürlerinin okullarda yaşadıkları güvenlik sorunlarının türüne göre polis modeli ve okul iklimi-kültürü yaklaşımlarını kullandıkları söylenebilir. Çünkü güvenli bir okul ortamı oluşturmak okul iklimi, güçlü liderlik, adil ve tutarlı öğrenci izleme ve disiplin uygulaması, kriz yönetim planı, önleme ve müdahale politikaları, personel gelişimi, güvenli binalar ve güvenli ulaşım, okul çevresi, aileler ve toplumla işbirliği gibi pek çok unsurun bileşiminden oluşmaktadır (Kadel ve diğerleri, 1999).

Okul iklimi okul şiddetine ilişkin anlayışımızı artırmanın yanı sıra okul düzeyinde bunu engelleyen ve katkıda bulunan faktörleri belirleyerek uygun önleme ve müdahale uygulamalarına yardımcı olur (Welsh, 2000). Okul iklimi ve okul güvenliği birbirinden farklı olmakla birlikte birbiri ile ilişkili kavramlar olup (Noonan, 2004) okul iklimi teorisine göre okulun güvenliği ile okulun sağlıklı ve açık bir iklime sahip olması arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle okul ne kadar sağlıklı ve açık bir iklime sahipse o derece güvenli bir okul iken okulda olumsuz bir ikliminin olması okulun güvenliğinin de o derecede düşük olacağını belirtmektedir (Işık, 2004). Astor, Meyer ve Behre'e (1999) göre okullarını daha güvenli bir hale getirme çabası içerisinde olan müdürler, güvenlik görevlileri, metal dedektörler, video kameralar, okul kapılarının elektronik olarak izlenmesi, sınıfların işitsel olarak izlenmesi ve okulun yapısında fiziksel değişiklikler yapmaktadırlar. Bazı araştırmacılar, bu tür güvenlik müdahalelerinin okul ikliminin hapisane benzeri olmasına neden olduğunu ve bu durumda öğrenimle bağdaşmayan bir ortam oluşturduğunu ileri sürmektedirler. Bazı araştırmacılar ise bazı okullarda güvenlik ve istikrarı korumak için bu "zorlu" müdahalelere ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte hiç kimse okulların hapisane benzeri ortamlara dönüştürülmesini kabullenmemektedir. Noonan (2004) öğrencilere kendi aralarındaki destekleyici ilişkileri nasıl geliştireceklerini öğretmenin, matematik ve okuma becerilerinin öğretimi kadar gerekli bir beceri olduğunu belirterek okulda güçlü ve sürdürülebilir ilişkilerin geliştirilmesinin metal dedektörlerin hiç yapamadığı kadar sağlıklı ve güvenli bir okulun oluşturulmasına katkıda bulunacağını vurgulamaktadır.

Okul müdürü öğrenme için elverişli olan güvenli bir ortam sağlamalıdır. Bu açıdan okul müdürü, öğrencilerin güvenliğini sağlamak için öğrencilere gerekli talimatları vererek onları kontrol altında tutabilmeli ve uygun bir şekilde denetim yapmalıdır. Öğrenciler özellikle bir grup içindeyken bazen uygun olmayan davranışlar sergilerler. Bu nedenle öğrencileri gözetim altında tutmak ve sezilebilen zarar ve tehlikelerden öğrencileri korumak eğitimcinin yasal görevi ve sorumluluğudur. Okul müdürlerinden bir ailenin ihtiyatlı babası gibi davranması beklenir (Netshitahame ve Van

Vollenhoven, 2002). Bu araştırmada da okul müdürlerinin öğrenciler arasında oluşabilecek güvenlik tehditlerini önlemek amacıyla öğrencilere yönelik disiplin uygulamalarını gerçekleştirdikleri ve kontrol edici davranışlar ve düzenlemeler yaptıkları, bunun sonucunda öğrencilerde uygun olmayan davranışları azaltmaya ve uygun davranışları kazandırmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Dwyer, Osher ve Warger (1998) okul güvenliğini sağlamak için okul binasına ulaşımı denetlemeyi, koridorlarda veya potansiyel olarak tehlikeli noktalarda geçirilen zamanı en aza indirmeyi sağlayıcı bir planlama yapmayı, öğle yemeği aralarında okul kampüslerini kapatmayı, olayların ortaya çıkması muhtemel olan alanlara bir denetim personeli görevlendirme planı yapmayı ve kritik zamanlarda gözetimi düzenlenmeyi, öğrencilerin uygun olmayan ve kuraldışı davranışları gerçekleştirebilecekleri muhtemel alanlarda toplanmalarını yasaklamayı, park yerleri ve otobüs durakları da dâhil okul zeminlerinin çevrelerini izlemeyi önermektedir. Ayrıca okul binasının fiziksel durumunun öğrencinin tutum, davranış ve motivasyonunu etkilediği belirtilerek okul binalarında kirli, çok soğuk veya çok sıcak olan, duvar yazılarıyla dolu, onarıma ihtiyacı olan veya sağlıksız olan ortamda öğrencilerin şiddete ve kavgaya eğiliminin daha fazla olduğunu belirtmektedirler. Özer ve Dönmez (2007) okul güvenliğinde okul binaları ve eklerinin tasarımı ve yapımı kadar bunların etkili kullanılmasının da önemli olduğunu vurgulayarak okullarda şiddetin ve saldırganlık olaylarının daha fazla yaşanabileceği alanların belirlenmesi ve bu alanlardaki denetimin artırılması gerekliliğini belirtmektedir. Bu açıdan her okulun kendine özgü koşullarının göz önünde bulundurularak gereken durumlarda okulda fiziksel güvenliği sağlamak için kamera, dedektör gibi teknolojik olanaklardan yararlanılmasını vurgulanmaktadır. Bu araştırmada da okul müdürünün okulun fiziki koşullarında gerekli düzenlemeleri yaptırarak öğrencilerin zarar görmesini engellemeye çalıştıkları; okul dışından gelebilecek güvenlik tehditlerine yönelik olarak servisler açısından servislerin denetimini yaptıkları, belirli servis firmalarıyla anlaşma yaptıkları, servislerin okul bahçesine girmesini engelledikleri, nöbetçi idareci ve nöbetçi öğretmen ile servise biniş ve inişleri kontrol ettikleri belirlenmiştir. Okul çevresinden kaynaklanabilecek tehlikeler açısından ve yabancı kişilerin okula giriş-çıkışını kontrol için kapıda güvenlik görevlisini bulundurdıkları, güvenlik görevlisi bulunmayan okullarda hizmetlilerden birine kapıda güvenlik kontrolünü yaptırdıkları, tüm hizmetlileri ve hatta kantin görevlilerini bu konuda uyardıkları; nöbetçi idareci, nöbetçi öğretmen ve nöbetçi öğrenciyle okula giriş-çıkışı kontrol ettirdikleri; ziyaretçi defteri ve ziyaretçi kartı uygulamasıyla okula gelen kişileri kayıt altına aldıkları; öğrencilerin teneffüslerde veya öğle arasında dışarı çıkmalarını engellemek için dış kapıyı kilitledikleri, öğrencilerin velilerin izni doğrultusunda hazırlanan evci izin kartıyla öğle aralarında okul dışına çıkabildikleri ve kamera ile okul giriş-çıkışlarının kontrolünü sağladıkları belirlenmiştir. Okul müdürlerinden bazılarının ihate duvarına tel çektiirdikleri, elektrik tehlikesine karşı ağaçları kestirdikleri ve telleri plastik kablo ile değiştirdikleri belirlenmiştir.

Araştırmada okul müdürlerinin okul güvenliğini sağlamaya yönelik olarak kullandıkları stratejilerden bazıları işbirliği teması altında veliler, öğrenciler, öğretmenler, mahalle sakinleri, emniyet ve zabıtalara işbirliği yapmak olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin şoförlerle düzenli bir şekilde iletişim kurdukları ve bilgilendirme toplantıları yaptıkları belirlenmiştir. Okul güvenliğini sağlamak için işbirliğinin bir gereklilik olduğu alanyazında da vurgulanmakta ve araştırmalar, en umut verici önleme ve müdahale stratejileri olarak yöneticilerin, öğretmenler, aileler, öğrenciler ve destek personeli ile olumlu ilişkiler kurmasının ve bunlarla işbirliği yapmasının önemine dikkat çekmektedir. Ayrıca okul güvenliğinin sağlanması için okul güvenlik personeline ya da güvenlik polisi uzmanlarına danışarak bir bina güvenliği denetim hizmeti yürütülmesi ve okul gidiş-geliş güzergahının güvenliğini sağlamak için polisle koordinasyon kurulması önerilmekte; öğrencilerin sorunlu davranışlar göstermeleri durumunda ebeveynlerin bu durumdan derhal haberdar edilmeleri gerektiği belirtilmektedir (Dwyer ve diğerleri, 1998). Netshitahame ve Van Vollenhoven (2002) yalnızca okul kurallarının bulunduğu bir sistem aracılığıyla okul güvenliğini sağlamanın mümkün olmadığını belirterek okul güvenliğini sağlamanın bir topluluk işi olduğunu, okulun tek

başına okul güvenliğini sağlayamayacağını bu nedenle okul paydaşlarının okul güvenliğini sağlamak ve okul güvenliği sorunlarını çözmek için işbirliği yapmalarını önemle vurgulamaktadır. Buckner ve Flanary (1996) okul güvenliği ile ilgili sorunların ve gerekli incelemelerin okul müdürlerine yönlendirileceği ve okul güvenliğini sağlamanın temel sorumluluğunun okul müdüründe olduğu gerçeğinin bulunduğunu ancak okul müdürünün tek başına güvenli bir okul ortamı oluşturamayacağını belirterek öğrencilerin, çalışanların, velilerin ve toplumun katılımının okul müdürlerinin bu görevi yerine getirme çabalarını güçlendireceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin hem fiziksel hemde ruhsal açıdan güvenliklerinin sağlanmasında okul yöneticilerinin sorumlu olduğu ancak okul paydaşlarının da bu konuda üzerine düşen görevleri yapmaları gerektiği söylenebilir (Özer ve Dönmez, 2013).

Araştırmada okul müdürlerinden sadece biri okulda acil eylem planı yaptıklarını belirtmiştir. Güvenli bir öğrenme ortamı okuldaki bireylerin yanı sıra ailelerin ve toplumun çabalarının birleşimini içeren kapsamlı bir güvenlik ve kriz planının oluşturulması ile sağlanabilir. Bu grupların birlikte sorunları ve çözüm önerilerini etkileyen faktörleri değerlendirmeleri, eylem planlarını ve stratejileri geliştirmeleri ve süreci belirlemeleri gereklidir. Etkili planlar, şiddete neden olan risk faktörlerinin azaltılmasına yardımcı olur ve şiddeti azaltacak faktörlerin geliştirilmesini sağlar (Kadel ve diğerleri, 1999).

Araştırmada okul müdürlerinin okul güvenliğini sağlamak için rehberlik ve bilinçlendirme faaliyetleri yaptıkları da belirlenmiştir. Bu konuda bir okul müdürü, okulda alkol, sigara ve uyuşturucu madde bağımlılığı olan öğrencileri önceden tespit etmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Araştırmalar önleme ve erken müdahale çabalarının okullarda şiddeti ve diğer rahatsız edici davranışları azaltabileceğini göstermektedir. Bu tür uygulamalar, okul toplumlarının uyarı işaretlerini erken fark etmelerine yardımcı olabilir, böylece çocuklar geç olmadan önce ihtiyaç duydukları yardımı alabilirler (Dwyer ve diğerleri, 1998). Okulda şiddetinin ortadan kaldırılmasını garanti altına almanın bir yolu olmamasına rağmen, müdahale temelli bir yaklaşım hem potansiyel mağdurların hem de failerin riskini en aza indirebilir (Jimerson ve diğerleri, 2005).

Okullarda meydana gelen şiddet, silah taşıma ve öğrencilerin uygun olmayan ve asi davranışları toplumda ve okul mahallerinde neler olduğunu yansıtmaktadır (Netshitahame ve Van Vollenhoven, 2002). Bu durumda okul güvenliğini sağlamanın yolu toplumun bu konuda bilinçlendirilerek toplumda meydana gelen bu tür olayların en aza indirgenmesini gerektirmektedir. Nitekim toplumsal çözülme teorisine göre, okulların daha güvenli yerler olmaları için öncelikle toplumun ve ailenin güvenli olmasına vurgu yapılmaktadır (Işık, 2004). Bu araştırmada da okul müdürleri okul güvenliğini sağlamaya yönelik olarak velilerin ve toplumun bilinçlendirilmesini önermişlerdir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Okulların farklı özelliklere sahip olmaları nedeniyle kendilerine özgü güvenlik sorunları bulunmaktadır. Okullar bu sorunları belirleyerek uygun stratejileri uygulayabilirler. Bir okulda uygulanan güvenliği sağlama stratejisi diğer okullarda uygulanamayabilir. Ancak ortak sorunlara yönelik olarak aynı veya benzer stratejiler uygulanabilir.
- Okullar söz konusu sorunlara yönelik olarak polis modeli ve okul iklimi kültürü yaklaşımına uyum stratejileri kullanabilirler. Bu yaklaşımlardan birinin diğerine üstün olduğu söylenemeyeceği gibi özellikle polis modeli yaklaşımı doğrultusunda çok katı disiplin ve kontrolün oluşturulması okulların hapisane veya askeri ortamlara dönüşebileceği ve bu durumun eğitim-öğretim ortamında ve kişiler üzerinde oluşturabileceği olumsuzlukların göz ardı edilmemesi gerektiği bilinmelidir. Diğer yandan sadece okul iklimi-kültürü yaklaşımı ile de okullarda tamamen güvenli ortamlar oluşturulamayabileceğine dikkat edilmelidir.

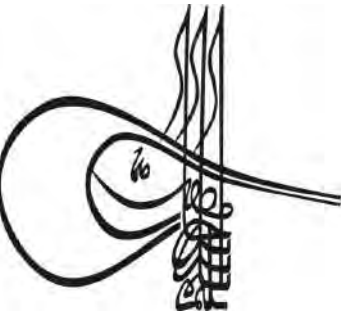
- Okul müdürlerinin tek başlarına okul güvenliğini sağlayamayacağı hususu göz önüne alınarak gerekli durumlarda emniyetle, velilerle, öğrencilerle, öğretmenlerle ve okulun diğer personeliyle işbirliği içerisinde olunmalıdır. Özellikle servislerin kontrolünün sağlanması ve okul çevresinin güvenli hale getirilmesi (uyuşturucu madde, sigara satımının denetimi, okul çevresinde kavga oluşması riski, trafik denetimi vb.) için emniyetle işbirliği gerekmektedir. Öğrencilerle ilgili sorunların ebeveynlerle paylaşılmasıyla ve işbirliği içerisinde bu sorunun üstesinden daha rahat gelinebileceği ifade edilebilir. Öğrenciler arasında liderlik özelliklerine sahip olanlar aracılığıyla okulda gerçekleşen olaylara ve öğrencilerin düşüncelerine yönelik bilgiler elde edilebilir ve bu liderler aracılığıyla öğrenciler uygun davranışlara yönlendirilebilir.
- Okullarda öğrencilerden beklenen davranışlara yönelik olarak bilinçlendirme ve yönlendirme çalışmaları (ilgili davranışların görsel olarak panolarda sunulması, video, örnek davranışları içeren tiyatro gösterimleri, örnek davranış gösteren öğrencilerin ödüllendirilmesi veya haftanın davranış temsilcisi olarak seçilmesi, haftanın temiz sınıfı uygulaması vb.) yapılabilir.
- Okullarda satılan gıdaların uygunluğu ve okul temizliği daha sık ve uygun kurumlar ile denetlenmelidir. Ayrıca kantinde çalışan kişiler ve temizlik hizmetlileri eğitilmiş kişiler arasından seçilmelidir.
- Okul müdürlerinin bazıları okullarda güvenlik görevlisi bulunmadığını belirterek hizmetlilerin okul giriş-çıkışlarını kontrol ettiklerini belirtmiştir. Ancak bu görevin güvenlik sertifikasına sahip kişiler arasından seçilen güvenlik elemanları ile yürütülmesi daha sağlıklı olacağından okullara güvenlik görevlisi verilebilir.
- Okulların yerleşim yerlerinden uzak bir alana taşınarak her okul türüne ait bir okul bölgesi oluşturulabilir. Böylelikle trafikten kaynaklanabilecek güvenlik sorunları engellenebilir.
- Okul müdürleri okullarda sorunlu davranışların gösterilebileceği alanlara yönelik olarak nöbetçi öğretmenleri yerleştirebilir ve güvenlik kameraları ile okulun تنها köşeleri izlenebilir.
- Okul müdürlerinin okul güvenliğini sağlama stratejileri ile örgütsel değişkenler arasındaki ilişkiler araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Astor, R. A., Benbenishty, R. & Estrada, J. N. (2009). School violence and theoretically a typical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal*, 46(2), 423-461, doi: 10.3102/0002831208329598.
- Astor, R. A., Meyer, H. N. & Behre, W. J. (1999). Unowned places and times: Maps and interviews about violence in high schools. *American Educational Research Journal*, 36(1), 3-42.
- Ayyıldız, A. ve Akın, U. (2016). Okul güvenliğinin sağlanmasında nöbetçi öğretmen uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 345-370. [www.turkishstudies.net](http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9246), Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9246>, ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY.
- Bucher, K. T. & Manning, M. L. (2005). Creating safe schools. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(1), 55-60.

- Buckner, K.G. & Flanary, R. A. (1996). Protecting your school and students: The safe schools handbook. *NASSSP Bulletin*, 80(579), 44-48.
- Caulfield, S. L. (2000). Creating peaceable schools. *ANNALS, AAPSS*, 567, 170-185.
- Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 63-74.
- Dwyer, K., Osher, D. & Warger, C. (1998). *Early warning, timely response: A guide to safe schools*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418372.pdf>.
- Erol, F. (2009). *Okulda güvenlik sorununa yol açan etkenlerin belirlenmesi*. Ankara, TC Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Başkanlığı.
- Furlong, M. J., Morrison, R. & Clontz, D. (1996). Broadening the scope of school safety. In S. Miller, J. Brodine & T. Miller (Eds.), *Safe by design: Planning for peaceful school communities* (pp. 21-32). Seattle: Committee for children.
- Işık, H. (2004). Okul güvenliği: Kavramsal bir çözümleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 164. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/isik.htm adresinden alındı.
- Jimerson, S. R., Brock, S. E. & Cowan, K. C. (2005). Threat assessment: An essential component of a comprehensive safe school program. *Student Counseling*, October. Retrieved from http://c.ymcdn.com/sites/www.sswaa.org/resource/resmgr/imported/nassp_threat%20assessment.pdf.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995). *Reducing school violence through conflict resolution*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kadel, S., Watkins, J., Follman, J. & Hammond, C. (1999). *Reducing school violence: Building a framework for school safety*. (3rd ed.). Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435111.pdf>
- Lewicki, R. J., McAllister, D. J. & Bies, R. J. (1998). Trust and distrust: New relationships and realities. *Academy of Management Review*, 23(3), 438-458.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. Retrieved from http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Motivation_and_Personality-Maslow.pdf.
- Memduhoğlu, H. B. ve Taşdan, M. (2007). Okul ve öğrenci güvenliği: Kavramsal bir çözümleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34), 69-83.
- Morrison, B. E. (2003). Regulating safe school communities: Being responsive and restorative. *Journal of Educational Administration*, 41(6), 690-704.
- Morrison, G. M., Furlong, M. J. & Morrison, R. L. (1994). School violence to school safety: Reframing the issue for school psychologists. *School Psychology Review*, 23(2), 236-256.
- Netshitahame, N. E. & Van Vollenhoven, W. J. (2002). School safety in rural schools: Are schools as safe as we think they are? *South African Journal of Education*, 22(4), 313 – 318.
- Noonan, J. (2004). School climate and the safe school: Seven contributing factors, *Educational Horizons*, 83 (1), 61-65.

- Özer, N. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Özer, N. ve Dönmez, B. (2007). Okul güvenliğine ilişkin kurumsal etkenler ve alınabilecek önlemler. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 299-313.
- Özer, N. ve Dönmez, B. (2013). Güvenlik kameraları ve okul güvenliği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 437-448, www.turkishstudies.net, Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4584>, ANKARA-TURKEY.
- Phaneuf, S. W. (2006). *School security practices: Investigating their consequences on student fear, bonding and school climate*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland.
- Pollack, I. & Sundermann, C. (2001). Creating safe schools: A comprehensive approach. *Juvenile Justice*, 8(1), 13-20.
- Sugai, G., Sprague, J. R., Horner, R. H., & Walker, H. M. (2000). Preventing school violence: The use of office discipline referrals to assess and monitor school-wide discipline interventions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 94-101.
- Taşdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının Türk Milli Eğitim Sistemi üzerine algıladıkları sorunlar. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 881-898. www.turkishstudies.net, Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7898>, ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY.
- Töremen, F., Çankaya, İ. ve Avanoğlu, Y. (2008). Okul anneliği: Okul güvenliğine yönelik bir model önerisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 10, 56-69.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
- Turhan, M. ve Turan, M. (2012). Ortaöğretim kurumlarında güvenlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 121-142.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P. & Sacco, F. C. (2002). Feeling safe in school. Retrieved from http://www.backoffbully.com/PDF%20files/FEELING_SAFE_IN_SCHOOL.pdf.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88-107.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Ocak 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ – Yrd. Doç. Dr. Abdullah BALIKÇI – Yrd. Doç. Dr. Hanifi PARLAR

This article was checked by iThenticate.

TÜRKİYE’DE OKULLARDA ÖRGÜTSEL ADALET ARAŞTIRMALARI: AMPİRİK ARAŞTIRMALARA BİR BAKIŞ*

Ramazan CANSOY** - Mahmut POLATCAN***

ÖZET

Bu araştırmada Türkiye’de öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ilişkin çalışmalar incelenmiştir. Bu kapsamda 2000 ve 2017 yılları arasında yayınlanan 29 makalenin içerikleri sistematik derleme çalışması ile analiz edilmiştir. İncelenen çalışmalarda nicel ve ilişkisel modellerin sıklıkla kullanıldığı, Niehoff ve Moorman’ın (1993) geliştirdiği örgütsel adalet ölçeğinin sıklıkla tercih edildiği görülmüştür. İncelemeler sonucunda çalışmalarda örgütsel adalet algısı orta derecenin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte çalışmalarda örgütsel adalet boyutlarından etkileşim adaletinin, dağıtım ve işlemsel adalet boyutlarına göre daha yüksek düzeylerde algılandığı saptanmıştır. Demografik değişkenlere göre örgütsel adalet algısına dair kanıtların çelişkili olduğu ortaya konulmuştur. Araştırmalarda yöneticilerin insan ilişkilerini önemseyen davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını pozitif ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Örgütsel adalet algısı örgütsel bağlılık, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık ve iş tatmini değişkenlerinin pozitif ve anlamlı yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra yöneticilerin örgütte etkileşimi önemsemelerinin, eşitlikçi yaklaşımlarının, etik ve değerlere dayalı yönetim anlayışlarının örgütsel adaleti yordadığı görülmüştür. Çalışmalarda uygulayıcılara yönelik, sıklıkla öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımlarının sağlanması, okuldaki kaynakların dağıtımında adaletli olunması ve okulda etkileşimin artırılması önerilerinde bulunulmuştur. Araştırmacılara yönelik ise örgütsel adaletin sıklıkla nitel ve karma araştırmalarla incelenmesi, örgütsel adalet algısına yönelik araştırmaların farklı okul türlerinde ve örneklemelerde tekrarlanması önerilerinde yoğunlaşmıştır.

* Bu çalışma, 11-12 tarihleri arasında düzenlenen “5th International Symposium on Chaos, Complexity and Leadership (ICCLS)” sempozyumunda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

**  Yrd. Doç. Dr. Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: cansoyramazan@gmail.com

***  Dr. Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: mahmutpolatcan78@gmail.com

Anahtar Kelimeler: örgütsel adalet araştırmaları, sistematik derleme

RESEARCH ON ORGANIZATIONAL JUSTICE IN TURKISH SCHOOLS: A REVIEW OF LITERATURE

ABSTRACT

In this study, studies on organisational justice perceptions in Turkish schools were examined. In this regard, a systematic review was carried out by analysing the contents of 29 articles published between 2000-2017. The results showed that the studies mostly employed quantitative and correlational models, and the scale developed by Niehoff and Moorman (1993) was often used. In these studies, teachers perceived organisational justice above the moderate level, and interactional justice was the dimension of organisational justice that was perceived at the highest level. Although demographic variables were included in most of the studies, they were seen as a weak characteristics in difference of teachers' organisational justice perceptions. Administrators' humanistic leadership behaviours positively and significantly explained teachers' perceptions in this respect. Furthermore, organisational justice perceptions were found to positively and significantly predict important organisational variables that would contribute to school development such as organisational loyalty, organisational trust, organisational citizenship and job satisfaction. On the other hand, administrators' leadership behaviours that enhance interaction, being distant to favouritism, ethical practices, and having a values-based approach were reported to be important premises that ensure organisational justice in schools. As for implications offered to practitioners, suggestions such as having teachers participate in decision-making processes, being fair in the distribution of resources and enhancing interaction in schools were often suggested repetitively in the studies. For further research, researchers were suggested to examine organisational justice in qualitative and mixed-method studies, and to conduct studies in different types of schools and with different samples.

STRUCTURED ABSTRACT

Purpose of the Study

The fairness of relationships within the school community, distribution of school resources, standards of school processes, and school administrators' attitudes and behaviours towards other shareholders can be regarded as indicators of organisational justice in schools. As in the international literature, the variety of studies that focus on organisational justice and examine its relationships with different variables has increased in the Turkish context as of 2000s. However, in the national literature, no research has ever conducted a detailed analysis of studies on organisational justice in Turkish schools. Therefore, this study is of significance in terms of evaluating the notion of organisational justice in schools as a whole, determining the current

state of empirical research, and guiding future studies. This is because researchers who will study organisational justice will have the opportunity to obtain in-depth knowledge regarding the notion concerned by means of the present study. Moreover, identifying the trends of the studies conducted has significance for revealing the gaps in the literature.

The aim of this study was to examine, categorise and summarise the studies conducted with regard to organisational justice in Turkish schools through the systematic review method. In this regard, it would evaluate the current state of the national literature and shed light on further research by reporting on the topics, methods, measurement tools and variables of empirical studies that focus on organisational justice in Turkish schools from the perspective of administrators and teachers. Besides, it would reveal the potential relationships of organisational justice and individual and organisational behaviours, levels of differences based on demographic variables, and the suggestions for practitioners and policy-makers offered in the studies.

Method

This study set out to analyse the studies that focused on organisational justice in Turkish schools. Systematic review or examination is a method of defining and synthesising research findings regarding a certain topic. In this study, the systematic review consisted of the criteria for the selection of studies, and searching and analysis processes.

The criteria for the selection of studies included (i) being a full-text paper published in the field of education, (ii) being published in national and international refereed journals indexed in Web of Science, ERIC, Ebsco, Scopus and ULAKBİM between 2000-2017, (iii) being original research articles, (iv) being related to organisational justice in schools, and (v) including data that relate to the research problems. In this sense, the selection was limited to studies found indexes that are accepted as reputable in science. Besides, the time frame was set as between 2000-2017 because the empirical studies on organisational justice became widespread in the national literature during this period. In the data gathering process, the query “*organisational justice in schools, justice in schools*” was searched in the indexes concerned. An evaluation form was developed in accordance with the criteria for the selection of studies. The studies were retrieved by the researchers as they used this form. The search yielded 29 articles that would be analysed in the scope of the study.

Results

The studies on organisational justice were mostly conducted based on the quantitative and correlational model. In these studies, organisational justice was mostly addressed in the frame work of distributive, communicative and interactional justice dimensions, or general organisational justice perceptions. Additionally, organisational justice was also focused as characteristics of interpersonal justice, and informational justice. The studies mostly used the scale developed by Niehoff and Moorman (1993). In these studies, teachers perceived organisational justice above the moderate level, and interactional justice was the dimension of organisational justice that was perceived at the highest level. Although demographic variables were included in most of

the studies, they were seen as a weak characteristics in difference of teachers' organisational justice perceptions.

In the studies, relationships were investigated between organisational justice perceptions, and individual and organisational variables. The relationships of teachers' organisational justice perceptions with various individual, group-related and organisational variables were examined in the context of mutual causality. Organisational loyalty, organisational trust, organisational citizenship and job satisfaction were among the organisational variables focused. Furthermore, administrators' behaviours were reported to be a predictor of teachers' organisational justice behaviours. Administrators' leadership behaviours that enhance interaction, being distant to favouritism, ethical practices, and having a values-based approach were also reported to be important factor for organisational justice.

In the studies, researchers were suggested to conduct replication studies on teachers' perceptions of justice in different samples, school types and stages, and carry out qualitative and mixed-method studies to better understand how organisational justice is formed and sustained in schools. Additionally, researchers were also urged to investigate the relationships of organisational trust perceptions with variables related to organisational and individual behaviours. The suggestions for practitioners mainly included the following: The studies often suggested to create a powerful perception of justice in schools, ensure teachers' participation in the decisions related to the processes, enhance interaction among the staff, and be fair in the use of resources and administrative processes. Besides, they suggested administrators to be transparent in the decisions made, and receive trainings towards understanding the concept of organisational justice. Lastly, the studies rarely offered suggestions for policy-makers which mostly included making changes in the regulations.

As a result, this systematic review showed that teachers' organisational justice perceptions can be an effective variable in enhancing the quality of organisational life and creating a strong school culture. It also revealed that demonstrating humanistic leadership behaviours that care about individuals would improve organisational justice perceptions. Since the present attempt was limited to research studies published in scholarly journals, a similar study can be conducted by including postgraduate theses. Additionally, qualitative or mixed-method studies can be carried out, and the relationships between teachers' organisational justice perceptions and more recent concepts at the organisational and individual levels can also be investigated.

Keywords: research on organisational justice, systematic review

Giriş

Örgüt çalışanlarının haklarının, düşüncelerinin ve çıkarlarının güvence altına alınması, örgütteki adaletin işlevleriyle bağlantılı olduğu ifade edilebilir. Örgütsel adalet, çalışanların örgütlerindeki eşitlik ve adalet algılarından (Greenberg, 1990; Greenberg ve Cropanzano, 2002; Moorman, 1991), etkileşimler ve işlemlerden (Baldwin, 2006), kazançların paylaşımı ve paylaşımına ilişkin kararlardan (Folger ve Cropanzano, 1998), sosyal haklar ve görevlerin dağıtım biçimlerinden

(Rawls, 2001) hareketle ortaya çıkan bir kavramdır. Daha geniş bir anlatımla örgütsel adalet, örgüt ile çalışanlar arasındaki sosyal ve ekonomik alışverişin adil olması algısına dayanmaktadır (Beugré, 1998). Bu tanımlardan anlaşılacağı gibi örgütsel adaletin örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde ve bireysel memnuniyetin sağlanmasında önemli bir yerinin olduğu görülmektedir.

Örgütsel adalet teorisinin gelişimi Adams’ın eşitlik kuramı, Crosby’nin göreceli mahrumiyet kuramı, Thibaut ve Walker’ın (1975) prosedür adaleti teorisi ve Homans’ın (1961) dağıtım adaleti kuramına dayandırılmıştır (Griffin ve Moorhead, 2011; Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001). Adams’ın (1965) eşitlik kuramının özü, karşılıklı adalet anlayışı üzerinde temellendirilmiştir. Yani, insanların karşılıklı ilişkilerinde diğerlerinin kendisine adil davrandığına, eşitsizlik durumunda ise diğerlerinin kendisine karşı adil olmadığına inanmasıdır (Griffin ve Moorhead, 2011). Örgütsel eşitlik kuramına göre bireyin örgüte sağlamış olduğu katkı ve bireysel performans ile bireysel memnuniyet arasında doğru orantı bulunmaktadır (Robinson, 2004; Yean ve Yusof, 2016). Benzer şekilde Crosby’nin (1976) göreceli mahrumiyet kuramı, örgütsel hiyerarşide alt ve üst kademelerde çalışanlar arasındaki kazanımların karşılaştırılmasını kapsamaktadır. Burada alt kademelerdeki çalışanlar kazanımlarını üst kademelerde çalışanlarla karşılaştırdıklarında kendilerinde bir yoksunluk hissi oluşmaktadır (Cowherd ve Levine, 1992). Thibaut ve Walker’ın (1978) prosedür adaleti teorisi ise karar alma süreçlerine ilişkin çalışanların göstermiş oldukları tepkilere odaklanmaktadır. Bu teoride çalışanlar karar alma süreçlerinde aktif olarak yer aldıklarında, olumsuz bir durumla karşılaşmaları halinde bu duruma olumlu bakma eğilimini gösterdiklerini ileri sürmektedir (Zeisel ve Diamond, 1978; Tyler ve Folger, 1980). Özetle bu kuramların örgütsel kazanımların bireylere dağıtımında hakkaniyet ilkesini vurguladıkları görülmektedir.

Örgütsel işleyişin kolaylaştırılmasında etkili olan adalet algısı filozoflar, sosyal bilimciler ve yönetim bilimcilerin ilgisini çeken kavramlardan biri olmuştur (Cropanzano, Bowen ve Gilliland, 2007). Örgütsel adaleti kapsamlı bir şekilde sınıflandıran Greenberg’e (1987) göre kavramın gelişiminde reaktif, proaktif içerik ve süreç teorilerinin etkisi bulunmaktadır. Reaktif içerik teorileri, örgüt çalışanlarının adaletsiz davranışlar karşısında göstermiş olduğu tepkilere, proaktif içerik teorileri ise çalışanların kazanımlarının adil dağıtılıp dağıtılmadığına ilişkin çabalarına odaklanmaktadır. Diğer taraftan reaktif süreç teorileri, çalışanların karar alma süreçlerinde takınmış olduğu tavırlara veya tepkilere, proaktif süreç teorileri ise çalışanların kazanımlarının dağıtımı sürecindeki adil dağıtıma ilişkin çabalara yoğunlaşmaktadır. Colquitt (2012), örgütsel adalet alanyazının gelişiminde farklılaşma, bilişsel ve dışsallık gibi üç farklı eğilimin etkili olduğunu ileri sürmektedir. Farklılaşma eğilimi adaletin kavramsallaştırılma süreçlerine odaklanmaktadır. Bilişsel eğilim, adalet teorilerinin ortaya çıkmasında mantığa uygunluğu üzerine yoğunlaşmıştır. Dışsallık eğilimi ise adaletin ampirik araştırmalarda bağımsız değişken olarak incelenmesini irdelemektedir. Bu sınıflandırmalar, örgütsel adaletin boyutlandırma girişimleri çerçevesinde oluşturulduğunu göstermektedir.

Alan yazında örgütsel adalete ilişkin ilk çalışmalar, kavramı dağıtım ve süreç adaleti şeklinde boyutlandırmışlardır (Cropanzano, Goldman ve Folger, 2003; Greenberg, 1990). Sonraki dönemlerde buna ek olarak etkileşim adaleti boyutu eklenmiştir (Bies ve Shapiro, 1987). Aynı şekilde Baldwin (2006) alanyazında adaletin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel olmak üzere üç farklı boyutta ele alındığını belirtmektedir. Yazara göre dağıtım adaleti, örgütsel kaynakların eşitlik veya hakkaniyete uygun bir biçimde dağıtılmasına odaklanmaktadır. Diğer bir anlatımla çalışanların kazanımlarının veya örgütsel ödüllerin adil dağıtımını ifade etmektedir (Folger ve Cropanzano, 1998). Örgütlerde ücret, avantajlar, güç, itibar, ödüller, memnuniyet, uyumsuzluk gibi kararların sonuçları ve diğer sosyal, ekonomik kaynakların dağılımı dağıtım adaletini içermektedir (Rai, 2013). İşlemsel adalet, örgütsel işlemlerdeki karar alma süreçlerinin çalışanlar tarafından algılanma biçimi olarak değerlendirilmektedir (Scandura, 1999). Örgütlerde işlemsel adalet, kaynakların paylaşımını ve çalışanların sonuca bağlı tepkilerinden çok örgütsel süreçlere ilişkin tepkileri yansıtmaktadır

(Cropanzano, Prehar ve Chan, 2002). Örgütteki tutarlılık, tarafsızlık, doğruluk, temsil edilebilirlik ve etik olmak gibi işlemler işlemsel adaleti oluşturmaktadır (Leventhal, 1980). Etkileşimsel adalet ise örgütsel işlem sürecinde çalışanların birbirleriyle olan ilişkilerin dayandığı ilkelere ilişkin beklentileri kapsamaktadır (Bies ve Shapiro, 1987). Etkileşim adaletinde yöneticiler, gerçekleştirilen örgütsel süreçlerin ve alınan kararların hangi gerekçelerle yerine getirildiğini açıklamaya zorlanmakta, çalışanlarda oluşabilecek olası adaletsizlik ve eşitsizlik algısını engellemektedirler. Dolayısıyla etkileşim adaleti, yöneticilerin verdikleri kararların olumsuz sonuçlarından sorumlu olma durumunda bulundukları anlamına gelmektedir (Folger ve Cropanzano, 2001). Greenberg (1993) etkileşimsel adaleti, kişilerarası adalet ve bilgilendirme adaleti olarak iki gruba ayırmaktadır. Kişilerarası adalet yöneticilerin işlemlerinde nezaket, itibar ve saygı gibi görgü kurallarına uygun bir şekilde davrandığına ilişkin çalışan algılarını ifade etmektedir. Bilgilendirme adaleti, kuralların uygulanması ve kaynakların dağıtılması hakkında yöneticilerin samimi bir biçimde yapmış oldukları ayrıntılı açıklamalara odaklanmaktadır. Kısaca dağıtımsal ve işlemsel adalet örgüt yöneticisinin adil davranışlarını, etkileşimsel adalet ise çalışanlar arasındaki ilişkilerin adillliğini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak örgütsel adalet kavramı felsefe, örgütsel davranış, politik bilim gibi birçok alanda araştırmalara konu olmuştur. Örgütsel adalet eşitlik, dağıtım adaleti, görece mahrumiyet ve prosedür adaleti gibi teorilerinin etkisiyle gelişmiştir. Kısaca bireylerin hak ettiklerinin kendisine verilmesi olarak ifade edilebilen adalet kavramı dağıtımda, işlemde ve etkileşimde adalet şeklinde boyutlandırılmıştır. Ayrıca örgütsel adaletin, bağlılık, vatandaşlık davranışı, güven ve iş doyumunu gibi kavramlarla ilişkili olduğu ortaya konulmuştur.

Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adalet ve Amaç

Eğitim örgütlerinin bir alt boyutunu oluşturan okullar birer açık sistemdirler. Okulu oluşturan en önemli paydaşlar ise yönetici, öğretmen ve öğrencilerdir. Okulların işlevlerini yerine getirmede okul yöneticilerine ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Bursalıoğlu, 2010). Okulların yönetim süreçlerinde adalet olgusunun dikkate alınması hem yöneticiler hem de öğretmenler için önemlidir. Zira okul yöneticilerinin okul kaynaklarının kullanımı, okula ilişkin kararların alınmasında eşitliğe veya adalete uygun tutum ve davranışlar sergilemeleri öğretmenlerin okula bağlılıklarını, güvenlerini ve vatandaşlık davranışlarını artırmaları olasıdır. Ters durumda, öğretmenlerin motivasyonlarının, performanslarının düşmesi ve çatışmaların artması mümkündür. Dolayısıyla okullarda örgütsel adalet, okul yöneticisi-öğretmen ve öğretmen-öğretmen ilişkilerinin gücünün belirlenmesinde önemli bir rol üstlendiği ifade edilebilir.

Örgüt alanyazınında örgütsel adalete ilişkin çok sayıda araştırma olmasına rağmen eğitim alanındaki araştırmaların yeni olduğunu ileri süren Hoy ve Tarter (2004), örgütsel adalet araştırmalarını okullara uyarlamışlardır. Hoy ve Tarter okullarda örgütsel adaletin ilkelerini; (i) bireylerin kazanımları ile örgütsel katkının orantılı olmasına dayanan eşitlik ilkesi, (ii) genel hakkaniyet algısının bireyin adalet algısını etkilemesini kapsayan algı ilkesi, (iii) kararlara katılımın alınan kararların adil olduğuna dair inancın aratacağına yönelik çok seslilik ilkesi, (iv) bireyler arasındaki ilişkilerin saygı, nezaket kurallarına uygun olmasına ilişkin kişiler arası adalet ilkesi, (v) okul yöneticilerinin davranışlarındaki tutarlılığın çalışanlarda adalet olgusunun oluşumuna dayanan tutarlılık ilkesi, (vi) yöneticilerin karar verirken çalışanların ilgilerine uygun görev vermelerine ilişkin sosyal eşitlik ilkesi ve (vii) yöneticilerin aldıkları yanlış ve olumsuz kararları düzeltmelerine yönelik düzeltme ilkesi şeklinde sıralamaktadırlar.

Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde eğitim örgütleri için vazgeçilmez bir olgu olan adalet kavramının birçok kavramla ilişkilerinin araştırıldığı görülmektedir. Bu araştırmalara göre örgütsel adalet kavramı, örgütsel güven ve yıldırma (Demirdağ, 2017), örgütsel özdeşleşme (Terzi ve diğerleri, 2017), yöneticiye duyulan adalet algısı (Girgin ve Vatansever Bayraktar, 2017), örgütsel şiddet (Koç, Akçay ve Akyol, 2016), lider-üye etkileşimi ve örgütsel performans (Turgut,

Tokmak ve Ateş, 2015), performans yönetimi (Kahraman ve Çankaya, 2015) işten ayrılma niyeti ve örgütsel özdeşleşme (Başar ve Sığı, 2015), örgütsel vatandaşlık ve destek (Demir, 2015), iş tatmini, örgütsel bağlılık ve iş performansı (Altaş ve Çekmecioğlu, 2015), örgütsel sessizlik (Tan, 2014), ekstra rol davranışları (Yürür ve Mengenc, 2014), dönüşümcü liderlik ve iş tatmini (Tanrıverdi ve Paşaoğlu, 2014), etik liderlik (Ayık, Yücel ve Savaş, 2014), örgütsel sessizlik (Ünlü, Hamedoğlu ve Yaman, 2015), örgütsel bağlılık (Ay ve Koç, 2014; Selvitopu ve Şahin, 2013), kayırmacı tutum ve davranışlar (Polat ve Kozak, 2014), örgütsel adanmışlık (Babaoğlu ve Ertürk, 2013), sadakat ve gayret (Özdemir, 2013), örgütsel performans (Alkış ve Güngörmez, 2015), iş tatmini (Elma, 2013), örgütsel güven ve vatandaşlık (Baş ve Şentürk, 2011; Polat ve Celep, 2008), etik liderlik ve bağlılık (Uğurlu ve Üstüner, 2011), yöneticilerin liderlik stilleri (Oğuz, 2011), iş değerleri (Taş, 2010), değerlere göre yönetim (Altinkurt ve Yılmaz, 2010) ve örgütsel vatandaşlık (Yılmaz ve Taşdan, 2009) ile ilişkili çalışmalar yürütülmüştür.

Okul topluluğu arasındaki ilişkilerin adillığı, okul kaynaklarının dağıtımı, okuldaki işlemlerin standartları, okul yöneticilerinin diğer paydaşlara ilişkin tutum ve davranışları okuldaki örgütsel adaletin göstergeleri arasında sayılabilir. Bu bağlamda uluslararası literatürde olduğu gibi Türkiye’de 2000’li yıllardan itibaren örgütsel adalet üzerine yapılan çalışmaların farklı değişkenlerle olan ilişkileri incelenerek çeşitliliği artmıştır. Ancak ulusal alanyazında okullarda örgütsel adaletle yönelik olarak yapılmış çalışmaların ayrıntılı analizine yönelik araştırmalar bulunmamaktadır. Dolayısıyla okullarda örgütsel adalet konusunun bütüncül olarak değerlendirilmesi ve ampirik araştırmaların geldiği noktanın belirlenmesi ve gelecek çalışmalara yol göstermesi bakımından bu araştırma önem arz etmektedir. Çünkü yapılan bu çalışma sonucunda okullarda örgütsel adalet konusunda çalışacak araştırmacılar, konuya yönelik ayrıntılı bilgi elde etme imkânına ulaşacaktır. Bununla birlikte yapılan çalışmaların eğilimlerinin belirlenmesi alandaki boşlukların ortaya konulması da önem taşımaktadır. Bu doğrultuda bu araştırma, Türkiye’de okullarda örgütsel adalet konusunda yapılmış çalışmaları sistematik derleme yöntemiyle ayrıntılı bir biçimde incelemeyi, sınıflandırmayı ve özetlemeyi amaçlamaktadır.

Bu amaçla Türkiye’de okullarda örgütsel adalet konusunda yönetici ve öğretmen perspektifinden yapılmış ampirik çalışmaların konuları, yöntemleri, ölçme araçları, ilişkili olduğu değişkenleri ortaya koyarak ulusal alanyazında geline durumu değerlendirmeyi ve ilerleyen dönemlerdeki araştırmalara ışık tutmayı amaçlamaktadır. Bununla birlikte bu araştırmada örgütsel adaletin bireysel ve örgütsel değişkenlerle potansiyel ilişkileri, demografik değişkenlere göre farklılaşma düzeyleri ve çalışmalarda uygulayıcı ve politika yapıcılara yönelik ortak önerilerin ortaya konulması hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırma, Türkiye’de eğitim alanında örgütsel adalet konusunda yapılmış araştırmaların analizini amaçlamaktadır. Sistematik derleme veya incelemeler belli bir konuya ilişkin araştırmaların bulgularını tanımlama ve sentezleme yöntemidir. Sistematik incelemeler aşamalı bir süreçle gerçekleştirilir. Sistematik derleme sürecinde araştırmaya alınacak çalışmaların belirlenmesi, seçilmesi, sentezlenmesi ve raporlanması önemlidir (Victor, 2008). Sistematik incelemelerde belirli bir araştırma sorusunu cevaplamak için önceden belirlenmiş uygunluk kriterlerine göre ampirik kanıtlar bütünleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu yöntemde araştırmacıların öznel yargılarını en aza indirmek için açık ve sistematik metotlar kullanılmaktadır. Sistematik derleme çalışmaları ile birlikte belirli bir konudaki çalışmaların sentezi ve araştırmaya ihtiyaç duyulan alanların belirlenmesi, uygulayıcı ve politika yapıcıların ise sorunlara önlem almalarını sağlamaktadır (Higgins ve Green, 2011). Bu bağlamda Türkiye’de okullarda örgütsel adaletle ilişkin araştırmaların analiz edilmesi, değerlendirilmesi, sentezlenmesi ve araştırmalara ilişkin eğilimlerin belirlenmesi hedeflendiğinden araştırmada bu yöntem benimsenmiştir. Sistematik derleme çalışmalarının konunun amacının ve kapsamının ortaya konulması, araştırmaya dahil etme ölçütlerinin belirlenmesi,

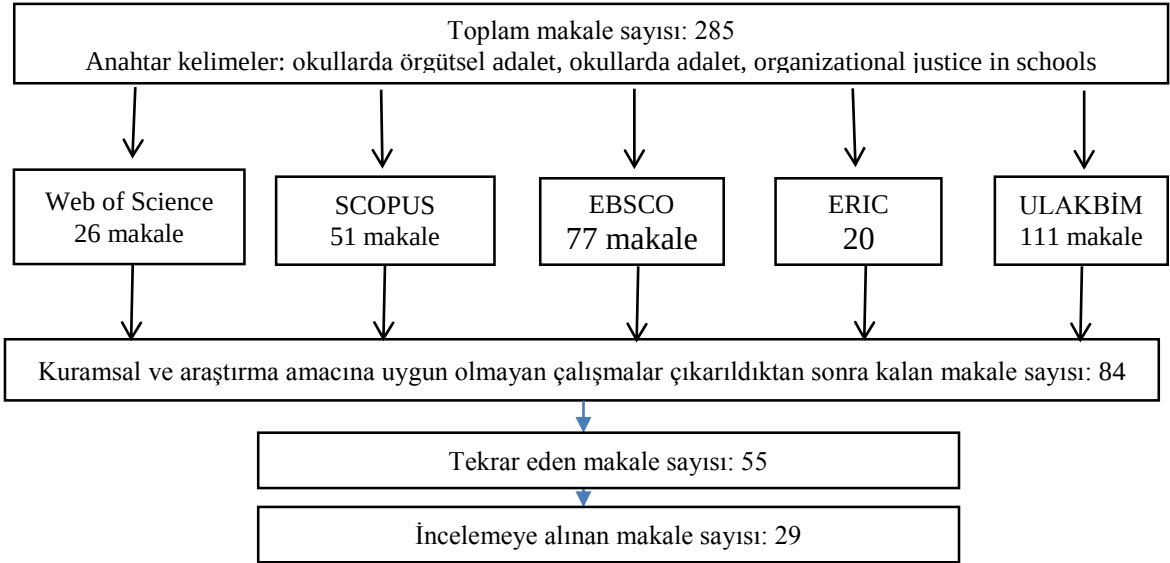
veri tarama yöntemleri ve verilerin toplanması aşamalarından oluşmaktadır (Lunny, Brennan, McDonald ve McKenzie, 2016). Bu kapsamda sistematik çalışmada sırasıyla araştırmaların seçilme ölçütleri, tarama süreci ve verilerin analiz süreci olmak üzere üç aşamalı bir yöntem kullanılmıştır.

Araştırmaların Seçilme Ölçütleri

Sistematik derleme çalışmasının ilk aşamasını oluşturan araştırmaların seçilme kriterleri belirlenmiştir. Bu aşamada çalışmalar; (i) eğitim alanındaki tam metin ampirik makalelerden oluşması, (ii) 2000-2017 yılları arasında Web of Science, ERIC, EBSCO, SCOPUS, ULAKBİM dizinlerinde yer alan ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayımlanmış olması, (iii) özgün makalelerden oluşması, (iv) okullarda örgütsel adalet konusuna yönelik olması (v) araştırmanın problemlerine yönelik verileri bulundurması gibi özellikler aranmıştır. Diğer taraftan araştırmanın bilimsel alanda saygın kabul edilen veri tabanlarındaki makalelerin yer alması gibi sınırlandırmalar yapılmıştır. Ayrıca ulusal alan yazında eğitimde örgütsel adaletle ilişkin ampirik çalışmaların yaygınlaşmasından dolayı araştırma 2000-2017 yılları arasındaki çalışmalarla sınırlandırılmıştır.

Araştırmaların Tarama Süreci

Bu çalışmanın ikinci aşamasını oluşturan tarama süreci, araştırma problemlerine uygun bir biçimde eğitim alanında yapılmış özgün makaleler Web of Science, ERIC, EBSCO, SCOPUS, ULAKBİM dizinlerinin veri tabanlarının yardımıyla sistematik derleme yöntemiyle toplanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde Türkiye örnekleminde yapılmış araştırmalar “*okullarda örgütsel adalet, okullarda adalet, organizational justice in schools*” anahtar sözcükleri kullanılarak yapılmıştır. Araştırma verilerinin toplanma süreci şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Makale değerlendirme akış şeması

Şekil 1’de görüldüğü üzere tarama süreci sonunda veri tabanlarına girilen “*okullarda örgütsel adalet, okullarda adalet, organizational justice in school*” anahtar sözcükleri girilerek toplam 285 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan tezler, kuramsal çalışmalar ve Türkiye örneklemini dışındaki 201 makale değerlendirme dışı bırakılmış 84 makale incelemeye alınmıştır. Ancak farklı veri tabanlarında yer alan aynı makalelerden 55 tanesi elenmiştir. Son olarak geriye kalan toplam 29 makale incelemeye alınarak ayrıntılı bir biçimde analiz edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analiz Süreci

Verilerin toplanması sürecinde araştırma seçim ölçütlerine bağlı olarak ilk aşamada bir değerlendirme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu form doğrultusunda araştırmacılar tarafından belirlenen veri tabanlarında makale taraması yapılmıştır. Tam metnine ulaşılan makaleler bilgisayar ortamına kaydedilerek M1, M2, M3....M29 şeklinde kodlanmıştır. İkinci aşamada Microsoft Office Excel programı yardımıyla incelemeye alınan araştırmaların yazarları, konuları, yöntemleri, bulguları, sonuç ve önerileri başlıkları altında kategorilere ayrılmıştır. Üçüncü aşamada ise araştırma problemlerine uygun olarak makaleler özetlenmiş ve sınıflandırmalar yapılmıştır. Son aşamada ise her bir kategorideki özetler okunarak değerlendirilmiş ve ortak temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu form doğrultusunda araştırmalar, iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı okunarak değerlendirilmiştir. Son olarak araştırmacılar tarafından değerlendirilen çalışmalar, tek bir formda birleştirilmiştir. Araştırmaya alınan makaleler kaynakçada (*) işaretiyle gösterilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde sırasıyla araştırmaların konularına, yöntem ve desenlerine, örneklemine, ölçme araçlarına, demografik değişkenlere, ilişki ve betimsel duruma ait ortak bulgularına, uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik ortak önerilerine yer verilmiştir.

Örgütsel Adalet Araştırmalarının Yöntem ve Desenleri

Tablo 1’de incelemeye alınan makalelerin yöntem ve desenlerine göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaların Yöntem ve Desenlerine Göre Dağılımı

Yöntem	Desen	f
İlişkisel	Alkış ve Güngörmez (2015); Altaş ve Çekmecelioğlu (2015); Altınkurt ve Yılmaz (2010); Ay ve Koç (2014); Ayık, Yücel ve Savaş (2014); Babaoğlu ve Ertürk (2013); Başar ve Sığı (2015); Demir (2015); Demirdağ (2017); Elma (2013) ; Koç, Akçay ve Akyol (2016); Oğuz (2011); Özdemir (2013); Özgan (2011); Polat ve Celep (2008); Polat ve Kazak (2014); Selvitopu ve Şahin (2013); Tan (2014); Tanrıverdi ve Paşaoğlu (2014); Taş (2010); Terzi vd. (2017); Turgut, Tokmak ve Ateş (2015); Uğurlu ve Üstüner (2011); Ünlü, Hamedoğlu ve Yaman (2015); Yılmaz ve Taşdan (2009); Yürür ve Mengenci (2014)	26
Tarama	Baş ve Şentürk (2011); Çırak (2013); Yılmaz (2010).	3
Toplam		29

Tablo 1’de görüldüğü üzere incelenen 29 çalışmanın 26’sının nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlandığı ve 3 çalışmanın ise betimsel tarama modelinde tasarlandığı görülmüştür. İlişkisel modeldeki çalışmalarda öğretmenlere göre örgütsel adalet algısı ile bireysel ve örgütsel düzeydeki değişkenler arasındaki potansiyel ilişkiler incelenmiştir. Diğer taraftan tarama modelindeki çalışmalarda ise öğretmenlerin örgütsel adalet algıları farklı demografik değişkenler bakımından incelenmiştir.

Örgütsel Adalet İle İlişkileri Araştırılan Konular

Çalışmalarda örgütsel adaletin örgütsel bağlılık ($f=5$), örgütsel güven ($f=4$), örgütsel vatandaşlık ($f=4$), iş tatmini ($f=3$), örgütsel özdeşleşme ($f=2$), iş performansı ($f=2$), etik liderlik ($f=2$), örgütsel sessizlik ($f=2$), örgütte çatışma yönetimi ($f=1$), değerlere göre yönetim ($f=1$), yönetici liderlik stilleri ($f=1$), ekstra rol davranışları($f=1$), öğretmenlerin iş değerleri ($f=1$), öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri ($f=1$), okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ($f=1$), lider üye etkileşimi ($f=1$), okulda şiddet algısı($f=1$), örgütsel destek ($f=1$), öğretmen gayreti ve sadakati ($f=1$), örgütsel adanmışlık ($f=1$), örgütsel yıldırma ($f=1$), yönetici liderlik stilleri ($f=1$) şeklindedir (Şekil 2).



Şekil 2. İncelenen araştırmalarda örgütsel adaletle ilişkileri araştırılan konulara ait kelime bulutu

Şekil 2’de görüldüğü üzere örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışı ve iş tatmini arasındaki ilişkilerin diğer konulara göre daha yoğun çalışıldığı görülmektedir.

Örgütsel Adaletin Yordayıcı Olduğu Değişkenlere Yönelik Bulgular

Tablo 2’de örgütsel adaletin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adaletin yordadığı bireysel ve örgütsel değişkenlere yer verilmiştir.

Tablo 2. Örgütsel Adalet Tarafından Yordanan Değişkenlere İlişkin Bulgular

Örgütsel adaletle ait yordayıcı özellikler	Bireysel-örgütsel davranışa ait yordanan değişkenler
Dağıtımsal adalet	İş doyumu (Altaş ve Çekmecelioğlu, 2015), Örgüte duygusal bağlılık (Altaş ve Çekmecelioğlu, 2015), iş performansı (Altaş ve Çekmecelioğlu, 2015, Turgut, Tokmak ve Ateş, 2015) ,öğretmen ekstra rol davranışları (Yürür ve Mengenci, 2014), örgütsel bağlılık (Selvitopu ve Şahin, 2013) öğretmen gayreti (Özdemir,2013), savunmacı sessizlik (Tan, 2014).
İşlemsel adalet	İş doyumu (Altaş ve Çekmecelioğlu, 2015, Elma, 2013), örgüte duygusal bağlılık (Yürür ve Mengenci, 2014),iş performansı(Altaş ve Çekmecelioğlu, 2015, Turgut, Tokmak ve Ateş, 2015), öğretmen sadakati(Özdemir,2013), örgütsel özdeşleşme(Terzi vd., 2017), örgüte duygusal bağlılık (Yürür ve Mengenci, 2014), kabullenici sessizlik(Tan, 2014)
Etkileşimsel adalet	İş doyumu (Elma, 2013), öğretmen gayreti(Özdemir,2013), örgütsel özdeşleşme (Terzi vd., 2017), işten ayrılma niyeti (Başar ve Sıgı, 2015), örgütsel sessizlik (Tan, 2014), iş performansı (Turgut, Tokmak ve Ateş, 2015)
Örgütsel adalet	İç kaynaklı iş tatmini (Tanrıverdi ve Paşaoğlu, 2014), örgütsel sessizlik (Tan, 2014), örgütsel bağlılık (Uğurlu ve Üstüner, 2011), örgütsel özdeşleşme (Demir, 2015), öğretmen çatışma çözme stratejileri (Özgan, 2011), örgütsel güven (Özgan, 2011), işten ayrılma niyeti (Başar ve Sıgı, 2015), yönetici davranışı değerlendirme (Özgan, 2011), performans (Turgut, Tokmak ve Ateş, 2015).

Tablo 2’de görüldüğü gibi on iki araştırmada elde edilen bulgular öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını ya da farklı alt boyutlarının bir arada bireysel ve örgütsel değişkenler üzerinde olumlu çıktılarını olabileceğini göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel güven hisleri arttığında örgüt içi çatışmaları örgütün lehine olacak şekilde çözme eğilimleri (Özgan, 2011), iş performansları (Altaş ve Çekmecelioğlu, 2015; Turgut, Tokmak ve Ateş, 2015), öğretmenlerin gayreti (Özdemir, 2013), iş tatminleri (Altaş ve Çekmecelioğlu, 2015; Elma, 2013; Tanrıverdi ve Paşaoğlu, 2014), örgütsel bağlılık düzeyleri (Altaş ve Çekmecelioğlu, 2015; Uğurlu ve Üstüner, 2011; Yürür ve Mengenci, 2014), örgütsel güven düzeyleri (Özgan, 2011), örgütsel özdeşleşme düzeyleri (Demir, 2015; Terzi

vd., 2017) ve yöneticilerin yönetim becerilerine sahip olduklarına dair inançları artarken (Demir, 2015), öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri (Tan, 2014) ve işten ayrılma niyetleri azalmaktadır (Başar ve Sıgır, 2015). Bunların yanında sadece örgütsel adalet algısının tek bir boyutun yordayıcı olabildiğine dair bulgular da bulunmaktadır. Bunlardan dağıtım adaleti öğretmenlerin öğrencilerine yardım duygusunu ifade eden ekstra rol davranışlarını geliştirmekte (Yürür ve Mengenci, 2014) ve duygusal bağlılığı artırmaktadır (Altaş ve Çekmecelioğlu, 2015). İşlemsel adalet ise kabullenici sessizliği azaltmaktadır (Tan, 2014). Bu çalışmaların bulgularında da anlaşılabileceği üzere öğretmenlere adil ve eşit davranılması örgütsel ve bireysel düzeyde değişkenlerin olumlu yönde artarak okullarda olumlu davranış örüntülerinin oluşmasını sağlayacaktır.

Örgütsel Adaleti Yordayan Değişkenlere İlişkin Bulgular

Tablo 3’te örgütsel adaletin yordandığı bireysel ve örgütsel değişkenlere yer verilmiştir.

Tablo 3. Örgütsel Adaleti Yordayan Değişkenlere İlişkin Veriler

Yordayıcı değişkenler	Yordanan
Lider-üye etkileşimi (Başar ve Sıgır, 2015), yöneticilerin kayırmacılık davranışları (Polat ve Kazak, 2014), yönetici etik liderlik davranışları (Ayık, Yücel ve Savaş, 2014, Uğurlu ve Üstüner, 2011), yöneticilerin değerlere göre yönetim davranışları (Altinkurt ve Yılmaz, 2010). Öğretmenlerin karar süreçlerine katılımları (iş değerleri) (Taş, 2010).	Örgütsel Adalet

Tablo 3’te görüldüğü üzere dört farklı araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının okul yöneticilerinin davranışları tarafından yordandığına dair kanıtlar bulunmaktadır. Okullarda yöneticilerle öğretmenler arasındaki lider-üye etkileşiminin artması (Başar ve Sıgır, 2015), yöneticilerin kayırmacı tutumlardan uzak durarak tarafsız ve dürüst olmaları örgütsel adaletin gelişmesinde önemlidir (Polat ve Kazak, 2014). Bunun yanında okul yöneticilerini iletişim, karar verme ve davranış uygulama süreçlerindeki tarafsız ve dürüst yaklaşımları, olumlu bir iletişim atmosferi oluşturan etik liderlik davranışları (Ayık, Yücel ve Savaş, 2014; Uğurlu ve Üstüner, 2011) ve okul içindeki gelişimi güçlendirecek değer temelli yönetim anlayışları örgütsel adaletin gelişiminde önemli öncüllerdir (Altinkurt ve Yılmaz, 2010). Bunun yanında bir çalışmada ise öğretmenlerin işleriyle ilgili söz sahibi olma, karar verme süreçlerine katılımlarının sağlanması örgütsel adalet algısını önemli düzeyde yordamaktadır (Taş, 2010). Örgütsel adalet algısının güçlenmesinde yöneticilerin insan ilişkileri ve yönetim süreçlerindeki farklı davranış örüntülerinin belirleyici olduğu görülmektedir.

Örgütsel Adaletle Birey ve Örgüt Düzeyindeki Değişkenler Arası İlişkiler

İncelenen çalışmaların dokuz tanesinde öğretmenlerin örgütsel adalet algılarıyla bireysel ya da örgütsel düzeylerdeki değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu çalışmalarda en üst analiz basamağı olarak korelasyon analizi yapıldığı görülmüştür. Bu bakımdan ilişkileri sonuçları karşılıklı nedensellik çerçevesinde ele alınmıştır. Bu çalışmalarda örgütsel adaletin örgütsel vatandaşlık (Polat ve Celep, 2008; Yılmaz ve Taşdan, 2009), öğretmen performansı (Alkış ve Güngörmez, 2015), örgütsel güven (Polat ve Celep, 2008), örgütsel adanmışlık (Babaoğlu ve Ertürk, 2013), örgütsel bağlılık (Ay ve Koç, 2014), okulda şiddet algısında azalma (Koç, Akçay ve Akyol, 2016), okul yöneticilerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik özellikleri (Oğuz, 2011), örgütsel sessizlikte azalma ile olumlu ve anlamlı ilişkileri olduğu tespit edilmiştir. Bir tek çalışma da ise ilişki olmadığı belirtilmektedir (Demirdağ, 2017). Buradaki ortak bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının artmasıyla örgütsel ve bireysel düzeydeki davranışlarda olumlu bir yükselmenin sağlanabileceği düşünülmektedir. Bunun yanında bu davranışların olumlu yönde artması da örgütsel adaleti yükseltebilir. Bununla birlikte bu ilişkiler değişkenlerin birer öncül olma potansiyelini de ortaya koymaktadır.

Örgütsel Adaletin Aracı Değişken Olarak İncelenmesi

İncelenen çalışmalardan iki tanesinde öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının aracı değişken olduğu görülmüştür. Bu bağlamda örgütsel adalet algısı lider-üye etkileşimi ile iş gören performansı arasında) aracı bir değişkendir. Bu bulgu, örgütlerde iş gören performansını artırmak için lider ile üye arasındaki nitelikli etkileşimin yeterli olmadığını, örgütsel adalet algısının da yüksek düzeylerde tutulmasını göstermektedir (Turgut, Tokmak ve Ateş, 2015). Diğer bir bulguda ise örgütsel adaletin yönetici etik liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında aracı bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Etik liderlik davranışları okuldaki adalet inancını geliştirerek öğretmenlerin okullarına daha yüksek düzeylerde bağlılık geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır (Uğurlu ve Üstüner, 2011). Buradan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel davranışları dolaylı olarak ta güçlendireceği görülmektedir.

Araştırmada Kullanılan Ölçekler

Tablo 4'te araştırmalarda kullanılan ölçeklere ilişkin verilere yer verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmalarda Sıklıkla Kullanılan Ölçme Araçlarının Dağılımı

Kullanılan ölçme araçları	Türü
Örgütsel adalet ölçeği [Niehoff ve Moorman (1993)]	Uyarlama [Polat (2007)]
Örgütsel adalet algısı ölçeği [Colquitt (2001)]	Uyarlama [Özmen, Özbak, Süral-Özer, 2007]]
Örgütsel adalet ölçeği [Hoy ve Tarter, 2004]	Uyarlama [Yılmaz, 2010]

Örgütsel adalet algısını belirlemeye yönelik çalışmalarda sıklıkla üç ölçeğin kullanıldığı görülmüştür. Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen ve Polat (2007) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılan, dağıtım adaleti, işlem adaleti ve etkileşim adaleti boyutlarından oluşan örgütsel adalet ölçeğidir. İncelenen araştırmalarda bu ölçek en sık kullanılan ölçek olarak tespit edilmiştir. Colquitt (2001) tarafından geliştirilen, Özmen, Özbak ve Süral-Özer (2007) tarafında Türk kültürüne uyarlaması yapılan işlem, dağıtım, kişilerarası ve bilgiye dayalı adalet boyutlarından oluşan örgütsel adalet ölçeği kullanılan ölçeklerdendir. Bununla birlikte Hoy ve Tarter (2004) tarafından geliştirilen ölçeğin Yılmaz (2010) tarafından Türk kültürüne uyarlamaları yapılarak farklı çalışmalarda kullanıldığı görülmüştür. Bu ölçek örgütsel adaleti ölçen tek boyutlu bir yapıdadır. Bunun yanında incelenen çalışmalarda sınırlı sayıda kullanılan iki ölçme aracına rastlanmıştır. Bunlar Donovan, Drasgow ve Munson (1998) tarafından geliştirilen, Wasti (2001) tarafından Türkçeye uyarlanan, yöneticiler ve çalışanlarla ilişkiler boyutlarından oluşan bir ölçektir. Son olarak Elma (2013) tarafından bir ölçek geliştirilmiştir. Dağıtımsal, işlem ve etkileşim adaleti boyutları bulunmaktadır. Tüm ölçekler Likert tipinde 5'li derecelendirmeye sahiptirler.

Araştırmalarda Örgütsel Adaletle İlişkin İncelenen Özellikler

Araştırmalarda sıklıkla örgütsel güvenin tespit edilmesine yönelik incelenen özellikler, dağıtım adaleti, işlem adaleti, etkileşim adaleti (ör., Çırak, 2013; Yürür ve Mengenci, 2014) ve örgütsel adaleti tek bir özellik olarak ele alan çalışmalardır (ör., Yılmaz, 2010). Bunun yanında sınırlı bir düzeyde kişilerarası adalet, bilgiye dayalı adalet, yöneticilerle ilişkiler, çalışanlarla ilişkiler boyutları örgütsel adalet algısı boyutları olarak incelenmiştir (ör., Baş ve Şentürk, 2010).

Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

İncelenen araştırmalarda örgütsel adalet algısı ve alt boyutlarının ortalamaları verildiği görülmüştür. Okullardaki örgütsel adalet algısının ne düzeyde olduğu görmek amacıyla örgütsel adalet ve alt boyutlarının ortalamaları bir matris oluşturarak yeniden hesaplanmıştır. Ortalaması alınan çalışmalarda bu araştırma kapsamında incelenen ve bulgular kısmında ilgili bulguları bulunan araştırmalardır (ör., Terzi vd., 2017; Özgan, 2011; Oğuz, 2011).

(i) İncelenen 25 çalışmada öğretmen göre algılanan örgütsel adalet düzeyinin orta derecenin üzerinde olduğu görülmüştür ($\bar{X} = 3.54$).

(ii) İncelenen 18 çalışmada dağıtım adaletinin orta derecenin üstünde olduğu ($\bar{X} = 3.46$), işlem adaletinin ($\bar{X} = 3.48$) ve 17 çalışmada ise etkileşim adaletinin orta derecenin üstünde olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X} = 3.71$). En yüksek düzeyde algılanan örgütsel adalet boyutunun etkileşim adaleti olduğu görülmüştür.

İncelenen çalışmalarda öğretmenlere göre adalet algılarının farklı demografik değişkenlere göre incelendiği görülmektedir. Bu bağlamda çalışmalarda örgütsel adalet algısına ait ortak bazı bulgular bulunmaktadır. Bunlar şu şekildedir:

(i) İncelenen araştırmaların büyük bir kısmında örgütsel adalet algısının cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya konulmuştur (Alkış ve Güngörmez, 2015; Ay ve Koç, 2014; Altinkurt ve Yılmaz, 2010; Baş ve Şentürk, 2011; Oğuz, 2011; Ünlü, Hamedoğlu ve Yaman, 2015; Yılmaz ve Taşdan, 2009; Yılmaz, 2010). Sınırlı sayıda çalışmada ise erkek öğretmenlerin örgütsel adalet algıları kadın öğretmenlerden daha yüksek düzeyde bulunmuştur (Çırak, 2013; Koç, Akçay ve Akyol, 2016). Bir çalışmada ise kadın öğretmenlerin örgütsel algısı erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeyde bulunmuştur (Demirdağ, 2017).

(ii) İncelenen araştırmalarda öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının kıdemlerine göre durumları ortaya konulmuştur. Beş çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının kıdemlerine göre farklılaşmadığı (Altinkurt ve Yılmaz, 2010; Ay ve Koç, 2014; Baş ve Şentürk, 2011; Oğuz, 2011), beş çalışmada ise kıdemlerine göre farklılık olduğuna dair ortak bulgulara ulaşılmıştır (Demirdağ, 2017; Çırak, 2013; Terzi vd., 2017; Yılmaz, 2010; Yılmaz ve Taşdan, 2009). Bazı çalışmalarda kıdemi az olan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları kıdemleri yüksek olanlara göre daha yüksek düzeyde bulunurken (Çırak 2013; Yılmaz, 2010), bazılarında ise tam tersi bir durum söz konusudur (Demirdağ, 2017; Yılmaz ve Taşdan, 2009). Bu bakımdan bulguların çelişkili olduğu görülmektedir.

(iii) İncelenen araştırmalarda öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının okul türüne göre farklılık gösterdiğine dair bulgular bulunmaktadır (Altinkurt ve Yılmaz, 2010; Terzi vd., 2017; Ünlü, Hamedoğlu ve Yaman, 2015). Ortaokul kademesindeki öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, liselere göre daha yüksek ve anlamlı bulunmuştur. Bunun yanında az sayıda çalışmada fark olmadığı görülmektedir (Polat ve Celep, 2008).

(iv) İncelenen araştırmalarda örgütsel adalet algılarının öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşma olup olmadığına dair bulgular bulunmaktadır. Çalışmaların çoğunda örgütsel adalet algısının öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşmadığı görülmektedir (Ay ve Koç, 2014; Oğuz, 2011; Yılmaz ve Taşdan, 2009; Yılmaz, 2010). Bunun yanında sınırlı çalışmada öğretmenlerin branşlarına göre adalet algılarının farklılaştığı görülmüştür (Alkış ve Güngörmez, 2015; Çırak, 2013). Okul kademeleri ile ilgili sonuçların çelişkili olduğu ve örnekleme göre farklılaştığı görülmüştür.

Araştırmacılara Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Örgütsel güven algısıyla ilgili araştırmacılara ilişkin önerilerin örneklem, yöntem ve değişkenler bakımından ele alındığı görülmüştür. Araştırmacılar sıklıkla örgütsel adalet ilgili sonuçların genellenebilmesi ya da farklı bulguların karşılaştırılabilmesi için yapılacak araştırmaların farklı örneklemelerde, okul türlerinde, kademelerinde tekrarlanmasını önermişlerdir ($f=10$). Araştırmacılar okullarda örgütsel adalet algısının daha iyi anlaşılabilmesi için nitel ve karma yöntemlerle yapılacak çalışmaları sıklıkla önermişlerdir ($f=9$). Diğer taraftan örgütsel adalet algısıyla potansiyel ilişkili olabilecek örgütsel ve bireysel davranışlara ait değişkenlerin araştırılmasının alana katkı sağlayacağını belirtmişlerdir ($f=6$). Bunların yanında araştırmacılara yönelik hiç öneride bulunmayan çok fazla sayıda çalışma olduğu da görülmüştür ($f=16$).

Uygulayıcılara ve Politika Yapıcılara Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Araştırmalarda okullardaki yöneticilere yönelik dağıtım adaleti, işlem adaleti ve etkileşim adaletini sağlamaları için ortak bazı öneriler yapılmıştır. Bu bağlamda uygulayıcılara önerileri incelenmiş ve kelime bulutları verilmiştir. En yapılan önerilerin adil uygulamalar, karar süreçlerine katılım, yönetim tarafından bilgilendirilme, yönetsel kararlarda şeffaflık olduğu görülmektedir (Şekil 3).



Şekil 3. Önerilerde sık geçen kelimelere ilişkin kelime bulutu

Okullarda örgütsel adaleti sağlamaya yönelik ortak öneriler şu şekilde sıralanmıştır: (i) Yöneticiler okulda güçlü bir örgütsel adalet algısı oluşturmalıdır (f=13). (ii) Öğretmenler okuldaki karar süreçlerine katılmalıdırlar (f=6). (iii) Yöneticilerin okullardaki uygulamaları adil olmalıdır (f=6). (iv) Öğretmenler süreç ve işleyişle ilgili bilgilendirilmelidirler (f=3). (v) Yönetimde alınan kararlar şeffaf olmalıdır (f=3). (vi) Yöneticilere yönelik örgütsel adalet ile ilgili bilinçlenme konusunda hizmet içi eğitimler yapılmalıdır (f=3). (vii) Politika yapıcılar okullarda adaletin sağlanmasına yönelik mevzuatta değişiklikler yapmalıdırlar (f=2).

Sonuçlar ve Tartışma

Örgütsel adalet ile ilgili araştırmalar sıklıkla nicel ve ilişkisel modelde yapılmıştır. İncelenen araştırmalarda örgütsel adaletin yoğun biçimde dağıtım, iletişim ve etkileşim adaleti özellikleri ya da genel örgütsel adalet algısı çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Bunun yanında örgütsel adalet kişiler arası adalet, bilgiye dayalı adalet özellikleri olarak da ele alınmıştır. Araştırmacılar çalışmalarında Niehoff ve Moorman (1993), Colquitt (2001), Hoy ve Tarter (2004) tarafından geliştirilen ve uyarlamaları yapılan ölçme araçlarını tercih etmişlerdir. Bu ortak bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını anlamaya yönelik nicel çalışmaların yeterli düzeylerde olduğu, nitel ya da karma çalışmaların ise yetersiz düzeylerde olduğu ifade edilebilir.

İncelenen araştırmaların büyük bölümünde öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının orta derecenin üstünde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte etkileşim adaletinin en yüksek düzeyde algılanan adalet boyutu olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, kıdem, okul türü, branş gibi demografik değişkenlerin örgütsel adalet algısının farklılaşmasında zayıf bir öncül olabileceği ve sonuçlarda benzer bulgulara nadiren ulaşıldığı görülmüştür. Bu bağlamdaki sonuçların çelişkili olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda bu değişkenlerin öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını açıklayıcı olup olmadıklarına yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Araştırmalarda öğretmenlerin örgütsel adalet algılarıyla bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmektedir. Bu çalışmalarda örgütsel bağlılık, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık ve iş tatmini ile örgütsel adalet ilişkileri incelenmiştir. Bu değişkenlerin örgütsel adalet algısıyla pozitif ve anlamlı ilişkiler verdiği görülmüştür. Nitekim örgütsel adaletle ilişkin

araştırmalar, çalışanların örgüte bağlılıklarını (Mahony, Fitzgerald, Crawford ve Hnat, 2015), güvenlerini (Haynie, Mossholder ve Harris, 2016), iş doyumlarını (Hao, Hao ve Wang, 2016; Lambert 2003; Mashi, 2017; Whisenant ve Smucker, 2009), performanslarını (Shan, Ishaq ve Shaheen, 2015; Wang, Lu ve Siu, 2015) ve vatandaşlık davranışlarını (Moorman, 1991) olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Önder ve Tulunay Ateş (2017), örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık ilişkisine yönelik meta-analiz çalışmasında, örgütsel adaletin örgütsel bağlılık üzerinde yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğunu saptamıştır.

Bu araştırma örgütsel adalet algısının ya da alt boyutlarının örgüt düzeyinde olumlu çıktıları olabileceğini göstermektedir. İlk olarak bu bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının okullardaki örgütsel güveni, öğretmenlerin iş tatminlerini, örgütsel bağlılıklarını ve örgütsel özdeşleşmelerini artırdığı görülmektedir. Bununla birlikte ortak bulgular örgütsel adalet ile birlikte öğretmenlerin işlerinde kalmayı tercih ettiklerini ortaya koyarken, okul yöneticilerinin yönetsel becerilerinin daha olumlu düzeylerde algılandığı tespit edilmiştir. Nitekim araştırmalarda örgütteki çalışanların işlemlerin adil olduğuna duydukları inançla birlikte çalışanların çalışma arkadaşlarıyla, yöneticileriyle uyumlu ve güvene dayalı ilişkiler geliştirmelerini sağladığını göstermektedir (Colquitt, Conlon, Wesson, Porter ve Ng, 2001; Cropanzano, Bowen ve Gilliland, 2007; Grenberg, 1990; Folger ve Konovsky, 1989; Moorman, Niehoff ve Organ, 1993). Bu çalışma bulgularına göre örgütsel adalet alt boyutlarından dağıtım, etkileşim ve işlem adaletine ait özelliklerden en az iki tanesinin bir araya geldiğinde yordayıcılık güçlerinin arttığı ve bulguların anlamlı hale geldiği görülmektedir. Nitekim araştırmalar dağıtımsal adaletin iş tatminini ve ücret memnuniyetini etkilediğini, işlemsel adaletin ise örgütsel güven ve bağlılığı etkilediğini ortaya koymuştur (Folger ve Knowsky, 1989; McFarlin ve Sweeney, 1992). Diğer taraftan sınırlı sayıda bulguda ise dağıtım ve işlem adaletinin tek başına yordayıcı olduğu bulunmuştur. Örnek olarak Skarlicki ve Folger (1997) araştırmasında, dağıtımcı adaletin öç almayı yüksek düzeyde yordarken işlemsel ve etkileşimsel adaleti düşük düzeyde yordadığını ortaya koymuşlardır. Alexander ve Ruderman (1987) araştırmalarında, dağıtımsal ve işlemsel adaletin iş tatminini, çatışmayı, yönetime güveni ve işten ayrılma niyetini etkilediğini saptamışlardır. Piccolo, Bardes, Meyer ve Judge (2008) ise araştırmalarında işlemsel ve etkileşimsel adaletin lider-üye değişimi boyutlarından çalışanın sorumluluk hissiyle pozitif yüksek düzeyli ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bağlamda örgütsel adalet algısının bütün olarak düşünülmesi gerektiği, araştırma sonuçlarının değerlendirilmesinde bu boyutlar arasında tam bir ayırım yapmanın mümkün olmadığı ifade edilebilir. Diğer taraftan okuldaki süreçlerde, etkileşimlerde ve çıktıların dağıtılmasındaki adil davranışların birey, grup ya da örgüt düzeyinde olumlu sonuçlar doğuracağı yorumu yapılabilir. İkinci olarak İncelenen araştırmalarda örgütsel adalet ile örgütsel vatandaşlık, öğretmen performansı, örgütsel güven, örgütsel adanmışlık, yöneticilerin liderlik davranışları ve örgütsel sessizlik arasında ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Nitekim Storm, Sears ve Kelly (2014) çalışmalarında düşük işlemsel liderlik ile dağıtımsal ve işlemsel adalet arasında pozitif ilişkiler olduğunu belirlemişlerdir. Bunun yanında örgütsel adalet öğretmen performansının ve örgütsel bağlılığının artmasında önemli bir aracı olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde bazı araştırmalar örgütsel adalet boyutlarının bağlılığı ve iş performansını yordadığını ortaya koymuşlardır (Kaul ve Singh, 2017; Mehmood ve Ahmed, 2017). Buna göre örgütsel adaletin örgütsel kaynakların ve çıktıların adil dağıtılması, süreçlerde adalet ve çalışanlara saygılı davranılmasıyla çalışanların davranışlarını geliştirmede ve değiştirmede önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Araştırmalarda yönetici davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yordayıcısı olduğuna dair kanıtlar bulunmaktadır. Yöneticilerin etkileşimi artıran liderlik davranışları, kayırmacılıktan uzak durmaları, etik uygulamaları ve okullarını değer temelli yönetmelerinin örgütsel adaleti sağlamada önemli öncüller olduğu görülmektedir. Loi, Lam ve Chan (2012) araştırmalarında prosedürel adaletin iş güvenliği üzerindeki etkisinde etkili liderliğin aracı olduğunu ortaya koymuştur. Khuong ve Quoc (2016), araştırmalarında örgütsel adaletin ve etik liderliğin

bireyin performansına katkı sağladığına belirlemişlerdir. Karcıoğlu, Aykanat ve Çınar (2014), örgütsel adaletin psikolojik sözleşme üzerindeki etkisinde etik liderliğin aracı rolü üstlendiğini tespit etmişlerdir. Bu bağlamda yöneticilerin davranış biçimlerinin ve sergiledikleri liderlik davranışlarının okuldaki süreçlerde, öğretmenlerle olan etkileşimlerde ve okullardaki çıktıların dağıtılması örgütsel adalet algısını güçlendirdiği söylenebilir.

İncelenen araştırmalarda araştırmacılara yönelik olarak öğretmenlerin adalet algılarına yönelik çalışmaların farklı örneklerde, okul türlerinde ve kademelerinde tekrarlanması, okullarda örgütsel adalet algısının nasıl oluştuğunun ve devam ettirilebildiğinin daha iyi anlaşılabilmesi için nitel ve karma yöntemlerle çalışmalar yapılması önerilmiştir. Diğer taraftan örgütsel adalet algısıyla potansiyel ilişkili olabilecek örgütsel ve bireysel davranışlara ait değişkenlerin araştırılması önerilmiştir. Bunun yanında çalışmaların yaklaşık yüzde %50'sinde araştırmacılara yönelik bir öneriye rastlanmamıştır.

İncelenen araştırmalarda uygulayıcılara yönelik şu ortak önerilerde bulunulmuştur: Okullarda güçlü bir adalet algısı oluşturulması, öğretmenlerin okuldaki süreç ve işlemlerle ilgili kararlara katılımlarının sağlanması, kaynak kullanımı ve süreçlerde adil davranılması sıklıkla önerilmiştir. Bunun yanında alınan kararlarda şeffaflık, yöneticilerin adalet ile ilgili eğitimler almaları önerilmiştir. Nadir olarak da politika yapıcılara okulda adaleti algısını güçlendirmeye yönelik mevzuatta değişiklikler yapmaları önerilmiştir.

Sonuç olarak bu sistematik araştırma bir toplum olarak ele alınabilen okulda adil davranışların önemli olduğunu ve öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgüt yaşamının niteliğinin artmasında ve güçlü bir okul kültürünün oluşmasında etkili bir değişken olabileceğini ortaya koymaktadır. Bunun yanında bireyleri önemseyen insan odaklı yönetici liderlik davranışlarının ortaya konulmasının örgütsel adalet algısını artıracak olduğunu göstermektedir. İncelenen çalışmalarda örgütsel adalet algısı orta derecenin üzerinde bulunmakla birlikte istendik olan çok yüksek düzeylerde bulunamamıştır. Bu bakımdan bu durumun nedenleri üzerinde okullarda çalışmalar yapılması önerilebilir. Bunun yanında demografik özelliklerin örgütsel adaletin bir öncülü olup olmadığına dair çalışmaların okul kültürü birbirine yakın kurumlarda araştırılması önerilebilir. Bunun yanında okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulabilir. Bu çalışma, ulaşılabilen makaleler ile sınırlandırıldığından, tezleri kapsayan benzer bir çalışma yapılabilir. Diğer taraftan uluslararası alanyazındaki çalışmalarla da çalışmalar tekrarlanabilir. Bunun yanında nitel, karma ya da neden sonuç ilişkileri bağlamında çalışmalar yürütülebilir. Adaletle ilişkin farklı boyutların örgüt ve birey düzeyinde daha güncel kavramlarla ilişkileri araştırılabilir. Uygulacılar okullarda güçlü bir adalet algısının oluşumunda yönetsel davranışların önemli olduğundan hareketle uygulamalarını gözden geçirebilir. Politika yapıcılar okullarda adil uygulamaları artıracak ve öğretmenleri ilgilendiren her konuda şeffaflığı sağlayacak düzenlemeler yapabilirler.

KAYNAKÇA

- *Alkış, H., & Güngörmez, E. (2015). Örgütsel adalet algısının performans üzerindeki etkisi: Adıyaman ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2015(3), 937-967.
- Alexander, S. & Ruderman, M. (1987). The Role of procedural and distributive justice in organizational behavior. *Social Justice Research*, 1(2), 177-198.
- *Altaş, S. S., & Çekmecelioğlu, H. G. (2015). Örgütsel adalet algısının iş tatmini, örgütsel bağlılık ve iş performansı üzerindeki etkileri: Okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 29(3), 421-439.

- *Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(4), 463-485.
- *Ay, G., & Koç, H. (2014). Örgütsel adalet algısı ile örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi: öğretmenler üzerinde bir inceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 67-90.
- *Ayık, A., Yücel, E., & Savaş, M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 233-252.
- *Babaoğlu, E., & Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 87-101.
- Baldwin, S. (2006). *Organisational justice*. Brighton: Institute for Employment Studies.
- *Baş, G., & Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 29-62.
- *Başar, U., & Sığırı, Ü. (2015). Effects of teachers' organizational justice perceptions on intention to quit: mediation role of organizational identification. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 45-59.
- Beugré, C. D. (1998). Implementing business process reengineering: The role of organizational justice. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 34(3), 347-360.
- Bies, R. J., & Shapiro, D. L. (1987). Interactional fairness judgments: The influence of causal accounts. *Social Justice Research*, 1(2), 199-218.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Colquitt, A., J., (2012). Organizational justice (Kozlowski, S. W. (Ed.). (2012). *The Oxford handbook of organizational psychology* (pp. 526-547). Oxford University Press.
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386-400.
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: a meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86 (3), 425-445.
- Cowherd, D. M., & Levine, D. I. (1992). Product quality and pay equity between lower-level employees and top management: An investigation of distributive justice theory. *Administrative Science Quarterly*, 302-320.
- Cropanzana, R., Bowen, D. E., & Gilliland, S. W. (2007). The management of organizational justice. *The Academy of Management Perspectives*, 21(4), 34-48.
- Cropanzano, R., Goldman, B., & Folger, R. (2003). Deontic justice: The role of moral principles in workplace fairness. *Journal of Organizational Behavior*, 24(8), 1019-1024.
- Cropanzano, R., Prehar, C. A., & Chen, P. Y. (2002). Using social exchange theory to distinguish procedural from interactional justice. *Group & Organization Management*, 27(3), 324-351.
- Cropanzano, R., Byrne, Z. S., Bobocel, D. R., & Rupp, D. E. (2001). Moral virtues, fairness heuristics, social entities, and other denizens of organizational justice. *Journal of Vocational Behavior*, 58(2), 164-209.

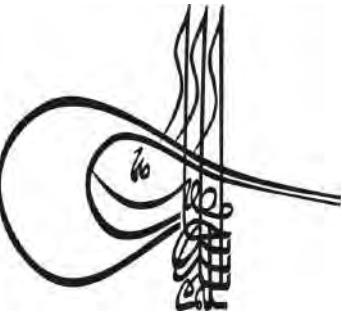
- *Çırak, S. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1091-1106.
- Donovan, M. A., Drasgow, F., & Munson, L. J. (1998). The perceptions of fair interpersonal treatment scale: The development and validation of a measure of interpersonal treatment in the workplace. *Journal of Applied Psychology*, 83, 683-691
- *Demir, K. (2015). The Effect of organizational justice and perceived organizational support on organizational citizenship behaviors: The mediating role of organizational identification. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 131-148.
- *Demirdağ, S. (2017). Ücretli öğretmen algılarına göre ilkokul yöneticilerinin örgütsel adalet, örgütsel güven ve yıldırma davranışları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 132-153
- *Elma, C. (2013). The predictive value of teachers' perception of organizational justice on job satisfaction. *Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 157-175.
- Folger, R., & Cropanzano, R. (2001). Fairness theory: Justice as accountability (Greenberg, J. & Cropanzano, R. Ed.). *Advances in organizational justice*, (pp. 1-55). California: Stanford University Press.
- Folger, R. G., & Cropanzano, R. (1998). *Organizational justice and human resource management*. London: Sage Publications.
- Folger, R., & Konovsky, M. A. (1989). Effects of procedural and distributive justice on reactions to pay raise decisions. *Academy of Management Journal*, 32(1), 115-130.
- Girgin, S., & Bayraktar, H. V. (2017). Öğretmenlerin yöneticiye duydukları örgütsel adalet algısının incelenmesi. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 12(4), p. 217-238. ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11424>, ANKARA-TURKEY.
- Greenberg, J. & Cropanzano, R. (2002). *Advances in organizational justice*. California; Stanford University Press.
- Greenberg, J. (1993). Stealing in the name of justice: Informational and interpersonal moderators of theft reactions to underpayment inequity. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 54(1), 81-103.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 399-432.
- Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *Academy of Management Review*, 12(1), 9-22.
- Griffin, R. W., & Moorhead, G. (2011). *Organizational behavior: Managing people and organizations*. Canada: Nelson Education Ltd.
- Hao, Y., Hao, J., & Wang, X. (2016). The relationship between organizational justice and job satisfaction: Evidence from China. *Journal of Chinese Human Resource Management*, 7(2), 115-128.
- Haynie, J. J., Mossholder, K. W., & Harris, S. G. (2016). Justice and job engagement: The role of senior management trust. *Journal of Organizational Behavior*, 37(6), 889-910.

- Higgins, J. P., & Green, S. (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. John Wiley & Sons.
- Hoy, W., K., & Tarter, C., J., (2004). Organizational justice in schools: no justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259. doi.org/10.1108/0951354041053883.
- Kahraman, Ü., & Çankaya, İ. (2015). İlkokullarda performans yönetimi uygulamaları ve öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 10(7), p. 519-540. ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8138, ANKARA-TURKEY.
- Karcıoğlu, F., Aykanat, Z., & Cınar, O. (2014). The impact of organizational justice on the perception of psychological contract breach and the role of ethical leader as a moderator: an application on developing agencies. *Research Journal of Business and Management*, 1(2), 74-86.
- Kaul, S., & Singh, A. (2017). Organizational justice as an enhancer of organizational commitment. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(2), 53-70.
- Khuong, M. N., & Quoc, H. T. (2016). The effects of organizational justice and ethical leadership on employee performance in Binh Duong’s Industrial Parks, Vietnam. *Journal of Economics, Business and Management*, 4(4), 327-333.
- *Koç, M., Akçay, C., & Akyol, B. (2016). Organizational justice perceptions and views on violence of branch teachers working in primary schools. *Journal of Education and Training Studies*, 4(10), 105-117.
- Lambert, E. (2003). The impact of organizational justice on correctional staff. *Journal of Criminal Justice*, 31(2), 155-168.
- Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory?. In *Social exchange* (pp. 27-55). Springer.
- Loi, R., Lam, L., & Chan, K. (2012). Coping with job insecurity: The role of procedural justice, ethical leadership and power distance orientation. *Journal of Business Ethics*, 108(3), 361-372.
- Lunny, C., Brennan, S. E., McDonald, S., & McKenzie, J. E. (2016). Evidence map of studies evaluating methods for conducting, interpreting and reporting overviews of systematic reviews of interventions: rationale and design. *Systematic Reviews*, 5(1), 231-248.
- Lunny, C., Brennan, S. E., McDonald, S., & McKenzie, J. E. (2017). Toward a comprehensive evidence map of overview of systematic review methods: paper purpose, eligibility, search and data extraction. *Systematic Reviews*, 6(1), 231-235.
- Mahony, D., Fitzgerald, S., Crawford, F., & Hnat, H. B. (2015). Organizational justice perceptions and their relationship to organizational commitment, job satisfaction, and turnover intentions. *Journal of Higher Education Management*, 30(1), 13-26.
- Mashi, M. S. (2017). The Mediating role of job satisfaction in the relationship between organizational justice and employee outcomes. *International Journal of Public Administration*, 1-10. https://doi.org/10.1080/01900692.2017.1388819
- McFarlin, D. B., & Sweeney, P. D. (1992). Distributive and procedural justice as predictors of satisfaction with personal and organizational outcomes. *Academy of management Journal*, 35(3), 626-637.

- Mehmood, N., & Ahmad, U., N., U. (2017). Organizational Justice and employee performance: Evidence from higher education sector in Pakistan. *Jurnal Kemanusiaan*, 14(2), 48-56.
- Moorman, R. H., Niehoff, B. P., & Organ, D. W. (1993). Treating employees fairly and organizational citizenship behavior: Sorting the effects of job satisfaction, organizational commitment, and procedural justice. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 6(3), 209-225.
- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship?. *Journal of applied psychology*, 76(6), 845-855.
- Niehoff, B. P., & Moorman, R.H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, 36(3), 527-556.
- *Oğuz, E. (2011). The relationship between teachers' perceptions of organizational justice and administrators' leadership styles. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 12(1), 45-65.
- Önder, E., & Ateş, Ö. T. (2017). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiler: Türkiye’de yapılmış çalışmaların meta analizi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 12(25), p. 589-608. ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12292>, ANKARA-TURKEY.
- *Özdemir, A. (2013). Okul yöneticilerindeki adalet ve liyakat ile öğretmenlerdeki sadakat ve gayret arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(1), 99-117.
- *Özgan, H. (2011). Örgütsel davranış bağlamında öğretmenlerin örgütsel adalet, güven, bağlılık, yönetici değerlendirme ve çatışma yönetimi stratejileri algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 229-247.
- Özmen, Ö. N., Arbak, Y., & Özer, P. S. (2007). Adalet verilen değerin adalet algıları üzerindeki etkisinin sorgulanmasına ilişkin bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 7(1), 17-33.
- Piccolo, R. F., Bardes, M., Mayer, D. M., & Judge, T. A. (2008). Does high quality leader-member exchange accentuate the effects of organizational justice?. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 17(2), 273-298.
- *Polat, S., & Kazak, E. (2014). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 71-92.
- *Polat, S., & Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 307-331.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Rai, G. S. (2013). Impact of organizational justice on satisfaction, commitment and turnover intention: Can fair treatment by organizations make a difference in their workers' attitudes and behaviors? *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 260-284.
- Rawls, J. (2001). *Justice as fairness: A restatement*. Harvard: Harvard University Press.

- Robinson, K. L. (2004). The impact of individual differences on the relationship between employee perceptions of organizational justice and organizational outcome variables. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 65(5-B), 26-79.
- Scandura, T. A. (1999). Rethinking leader-member exchange: An organizational justice perspective. *The Leadership Quarterly*, 10(1), 25-40.
- Skarlicki, D. P., & Folger, R. (1997). Retaliation in the workplace: The roles of distributive, procedural, and interactional justice. *Journal of Applied Psychology*, 82(3), 434-443.
- Shan, S., Ishaq, H. M., & Shaheen, M. A. (2015). Impact of organizational justice on job performance in libraries: mediating role of leader-member exchange relationship. *Library Management*, 36(1/2), 70-85.
- *Selvitopu, A., & Şahin, H. (2013). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 171-189.
- Storm, D. L., Sears, K. L., & Kelly, K. M. (2014). Work engagement: The roles of organizational justice and leadership style in predicting engagement among employees. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21, 71-82.
- *Tan, C. (2014). Organizational justice as a predictor of organizational silence. *Educational Research and Reviews*, 9(21), 1190-1202.
- *Tanrıverdi, H., & Paşağlu, S. (2014). Dönüşümcü liderlik, örgütsel adalet ve iş tatmini arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 50(50), 274-293.
- *Taş, A. (2010). Öğretmenlerin iş değerlerinin örgütsel adalet algılarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 211-222.
- *Terzi, A. R., Dülker, A. P., Altın, F., Çelik, F., Dalkıran, M., Yulcu, N. T. & Deniz, Ü. (2017). An analysis of organizational justice and organizational identification relation based on teachers' perceptions. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 488-495.
- *Turgut, H., Tokmak, I., & Ateş, M. F. (2015). Lider-üye etkileşiminin işgören performansına etkisinde çalışanların örgütsel adalet algılarının rolü. *Cankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(2), 417-442.
- Tyler, T. R., & Folger, R. (1980). Distributional and procedural aspects of satisfaction with citizen-police encounters. *Basic and Applied Social Psychology*, 1(4), 281-292.
- *Uğurlu, C. T., & Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 434-448.
- *Ünlü, Y., Hamedoğlu, M. A., & Yaman, E. (2015). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 140-157.
- Victor, L. (2008). Systematic reviewing. *Social Research Update*, 54(1), 1-4.
- Yean, T., F. & Yusof, A. (2016). Organizational justice: A conceptual discussion. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 219, 798 – 803.
- Yılmaz, K. (2010). Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 579-616.

-
- *Yılmaz, K., & Taşdan, M. (2009). Organizational citizenship and organizational justice in Turkish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 108-126.
- *Yürür, S., & Mengenci, C. (2014). Örgütsel adalet ve ekstra-rol davranışları ilişkisi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 24, 1-17.
- Wang, H. J., Lu, C. Q., & Siu, O. L. (2015). Job insecurity and job performance: The moderating role of organizational justice and the mediating role of work engagement. *Journal of Applied Psychology*, 100(4), 1249-1258.
- Whisenant, W., & Smucker, M. (2009). Organizational justice and job satisfaction in coaching. *Public Organization Review*, 9(2), 157-167.
- Wasti, S. A. (2001). Örgütsel adalet kavramı ve tercüme bir ölçeğin Türkçe'de güvenilirlik ve geçerlik analizi. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1, 33-50.
- Zeisel, H., & Diamond, S. S. (1978). The effect of peremptory challenges on jury and verdict: An experiment in a federal district court. *Stanford Law Review*, 491-531.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Ocak 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Tahir BALCI – Prof. Dr. Nevide
AKPINAR DELLAL – Yrd. Doç. Dr. Aysin KALAYCI

This article was checked by iThenticate.

WORTBILDUNG IM TÜRKISCHEN UND DEUTSCHEN: EINE KONTRASTIV LINGUISTISCHE UNTERSUCHUNG DER WORTBILDUNG MIT WORTBILDUNGSANALYSEN VON DaF- STUDIERENDEN

Yasemin CEYLAN*

ZUSAMMENFASSUNG

Wortbildungskenntnisse spielen im Fremdsprachenerwerb eine große Rolle wie im Muttersprachenerwerb und sind bei der Erschließung einer Lexik eine wichtige und große Hilfe. Dieser Artikel beschäftigt sich mit der Wortbildung im Türkischen und im Deutschen und worin sich die Wortbildung des Türkischen vom Deutschen unterscheidet. Wortbildungskenntnisse spielen im Fremdsprachenerwerb eine große Rolle wie im Muttersprachenerwerb und sind bei der Erschließung einer Lexik eine wichtige und große Hilfe. Lernende können mithilfe ihrer Wortbildungskenntnisse dazu angeregt werden, Vermutungen über Bedeutung unbekannter Wörter anzustellen.

In dieser Hinsicht wurden im Seminar „Konfrontative Grammatik Türkisch Deutsch“ mit der im 4. Semester studierenden Lehramtstudierenden für Deutsch an der Uludağ Universität beide Sprachen verglichen und gegenübergestellt. Die Unterschiede zwischen der deutschen und der türkischen Sprache sind recht groß. Daher bezieht sich dieser Beitrag nicht nur auf Differenzen sondern ebenso auf Konkordanzen. Diese Gemeinsamkeiten fangen bereits bei den Eckpfeilern der Wortbildung an: beide Sprachen bedienen sich der Komposition sowie der Derivation. Demgemäß handelt es sich hierbei um eine morphologische Analyse, die lexikologisch Varianten der Wortbildung im Türkischen untersucht. Es handelt sich hierbei um eine kontrastive Analyse und die Methode des Sprachvergleichs ist der linguistischen (Sub-)Disziplin Kontrastive Linguistik zuzuordnen.

Diesbezüglich wurde in diesem Artikel auch auf die Fähigkeit, im eigenen Deutschunterricht kontrastiv arbeiten zu können, eingegangen. Es wurde auch nachgeforscht, ob sich die Studierenden Erscheinungen in eigener und fremder Fremdsprache erkennen und vergleichen können.

Folglich wurde die Bilanz gezogen, dass die Studierenden durch das kontrastive Arbeiten ihre Wortbildungskenntnisse erweitern und dazu angeregt werden können, Vermutungen über Bedeutung unbekannter Wörter anzustellen. Dank der Wortbildungskenntnisse kann auch die Fähigkeit zur Analyse von Wortbildungsprodukten entwickelt werden. Kontrastiver Fremdsprachenunterricht, bzw. Grammatikunterricht leistet gute Hilfe und gehört in ein Fremdsprachenstudium.

Schlüsselwörter: deutsch, türkisch, kontrastive Grammatik, Wortbildung

YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRENCİLERİNİN SÖZCÜK YAPIMI ANALİZLERİ İLE TÜRKÇE VE ALMANCA DİLLERİNDEKİ SÖZCÜK YAPIMINI İNCELEYEN KARŞILAŞTIRMALI BİR ÇALIŞMA

ÖZET

Sözcük yapımı bilgisi, anadil edinimindeki gibi dil öğreniminde önemli bir rol oynamaktadır ve sözcük bilgisinin geliştirilmesinde önemli ve büyük bir yardımcıdır. Bu çalışma, Türkçe ve Almanca dillerinde sözcük yapımını ve aralarındaki farklılıkları ele alıyor. Uludağ Üniversitesi Almanca Öğretmenliği 4. Yarıyıl öğrencilerinin Türkçe Almanca karşılaştırmalı dilbilgisi dersi çerçevesinde sözcük yapımı analizlerine yaklaşımları araştırılmıştır. Bu çalışma iki dil arasındaki farklılıkları değil aynı zamanda benzerlikleri de ele almaktadır. Bu benzerlikler zaten sözcük oluşumunun temel taşları ile başlıyor: her iki dilde de sözcük birleştirmeler ve türetmeler kullanılıyor. Buna göre, bu araştırmada, Türkçede sözcük oluşumunun sözcüksel türevlerini inceleyen morfolojik analizlere de yer verilmiştir. Öğrencilerin bu sözcük oluşumlarını ve yapılarını kendi ve yabancı yabancı dilde tanıyıp tanımadıkları ve ne kadar karşılaştırebildikleri araştırılmıştır. Öğrencilerle yapılan analizlerde öncelikle reklam sloganları ve gazete metinleriyle çalışılmıştır. Bu bağlamda, bu çalışma aynı zamanda Almanca derslerinde karşılaştırmalı çalışabilme becerisini de ele almıştır. Uygulamalı ve karşılaştırmalı çalışmaların incelenmesi sonucunda, öğrencilerin karşılaştırmalı çalışma yöntemiyle, sözcük bilgilerini genişletebilecekleri ve bilinmeyen sözcüklerin anlamları hakkında tahminlerde bulunmaya teşvik edilebilecekleri sonucuna varılmıştır. Sözcük bilgisi sayesinde, sözcükleri analiz etme becerisi de geliştirmektedir. Büyük bir çoğunluğunun Almanca'yı Türkiye'de öğrenmiş olan Almanca öğretmen adayları için karşılaştırmalı yabancı dil öğretimi veya dilbilgisi dersleri iyi bir yardım sağlamaktadır ve 4 yıllık Almanca öğretmeni yetiştirim sürecinde yabancı dil eğitiminin önemli bir parçasıdır.

Anahtar Kelimeler: Almanca, Türkçe, Karşılaştırmalı Dilbilgisi, Sözcük yapımı

A CONTRASTIVE LINGUISTIC PRESENTATION OF WORD FORMATION IN THE TURKISH AND GERMAN LANGUAGES WITH WORD FORMATION ANALYZES FROM THE VIEW OF DAF-STUDENTS

ABSTRACT

This article deals with word formation in Turkish and in German and in which the word formation of Turkish differs from German. The Skills of word formation play a major role in foreign language acquisition as in native language acquisition, and are an important and great help in the development of a lexis. Learners can be encouraged to make assumptions about the meaning of unfamiliar words through their skills of word formation.

In this regard, in the seminar „Konfrontative Grammatik Türkisch Deutsch“ translated to "Confrontational Grammar Turkish German", both languages were compared and confronted with the six-semester students of German teacher training at Uludağ University. The differences between the German and the Turkish language are quite large. Therefore, this article refers not only to differences but also to concordances. These similarities already begin with the cornerstones of word formation: both languages use composition as well as derivation. Accordingly, this is a morphological analysis that examines lexicological variants of word formation in Turkish. This is a contrastive analysis and the method of language comparison is to be assigned to the linguistic (sub) discipline of contrastive linguistics.

In this regard, this article also addressed the ability to work contrastive in one's own German teaching. It was also investigated whether the students can recognize and compare phenomena in their own and foreign languages.

Consequently, it was concluded that students who work contrastively can broaden their skills of word formation and be encouraged to make assumptions about the meaning of unknown words. Thanks to skills of word formation, the ability to analyze word formation products can also be developed. Contrastive foreign language teaching or grammar teaching provide good help and are part of a foreign language study.

STRUCTURED ABSTRACT

This article deals with word formation in Turkish and in German and in which the word formation of Turkish differs from German. The Skills of word formation play a major role in foreign language acquisition as in native language acquisition, and are an important and great help in the development of a lexis. The development of a lexis cannot be done solely by looking up in dictionaries. Therefore, word formation analyzes or word formation exercises in foreign language teaching should contribute to the promotion of development of the meaning (Löschmann 1971: 94). Learners can be encouraged to make assumptions about the

meaning of unfamiliar words through their skills of word formation (Saxer 1991: 57).

In this regard, in the seminar „Konfrontative Grammatik Türkisch Deutsch“ translated to "Confrontational Grammar Turkish German", both languages were compared and confronted with the six-semester students of German teacher training at Uludağ University. The differences between the German and the Turkish language are quite large. Therefore, this article refers not only to differences but also to concordances. These similarities already begin with the cornerstones of word formation: both languages use composition as well as derivation. Accordingly, this is a morphological analysis that examines lexicological variants of word formation in Turkish. This is a contrastive analysis and the method of language comparison is to be assigned to the linguistic (sub) discipline of contrastive linguistics.

In this regard, this article also addressed the ability to work contrastive in one's own German lesson. It was also investigated whether the students can recognize and compare phenomena in their own and foreign languages. Due to time constraints, it is not possible to represent all Turkish and German word formation types. Therefore, this work is only limited to word formation types, composition and derivation.

Turkish is one of the agglutinating languages, more specifically, the suffixing languages. Characteristics of an agglutinating language construction are the endings that are appended to content words (such as book, to say), which can create long words. As a rule, each ending contains exactly one meaning. The root word in Turkish does not change. The Turkish as an agglutinating (= gluing on) language does not work with prefixes, but with suffixes. The German language, on the other hand, is an inflecting language. The term flexion (flection) is the change of a word in its form. Flexion is the generic term for declination (for nouns, adjectives, pronouns and articles) and conjugation (for verbs). Like German, most Indo-European languages have the capacity for inner inflection and outward inflection. In Turkish, the phonetic laws of the "big" and "small" vocal harmony prevail. The vowels in the endings and in the stem allow only a succession of specific sounds. In this adaptation we distinguish two types, the small vocal harmony and the great vocal harmony. In addition, Turkish does not know any grammatical gender. It does not matter if a noun is masculine, feminine, or neuter. When learning new nouns, you simply learn the word without an article, because there are no articles in Turkish as in German. The sentence structure in Turkish differs significantly from that in German. In Turkish, the phrases have subject-object predicate position (SOP position). The finite verb is thus at the end of the sentence. In a German the finite verb is in position 2, the phrases have the subject predicate object position (SPO position). There are two major types of word formation in Turkish and German, the first is the composition and the second derivation. While in the German word formation with composition is a composition, the Turkish distinguishes the mere composition (örneklerle sözcük yapımı = word construction with prefixes) from the compilation (birleştirme=combining). This word formation pattern is also familiar to German. In this respect, the composition represents a commonality with the German. So one speaks in German of an underpass (altgeçit), by a subtitle (altıyazı), a deputy lieutenant (astegmen) and prime minister

(başbaştan) and of people who are self-confident (özgüven) or end up of the supreme court (üstmahkeme). Derivation is the derivation of a new complex word or strain – usually by affixation, i.e. suffixation, prefixation and parasynthesis. The derivation through suffixation is the most common word formation pattern in Turkish. In German it is the composition. Unlike in German, in Turkish there is no derivation through prefixes, infixes and circumfixes, but only through suffixes. However, in large quantities. Knowledge of word formation and skills of word formation possibilities are important foundations of foreign language teaching. This can be practiced in foreign language teaching with various word formation exercises. Word formation exercises are productive word formation and an innovative activity. The learners do experiments with the foreign language. Skills of word formation are also important in the reception and can be used in reading and listening skills (Löschmann 1971: 94). In this regard, exercises in word formation were used with the students of the 4th semester in the subject "Confrontational Grammar German-Turkish". After the theoretical idea of the word formation types, first was worked with simple word formation analyzes. The second part of the word formation exercises was used to analyze a short excerpt from the text, so that word formation can also be presented and treated in part in its embedding in the sentence. The purpose of this exercise is to use practical examples of the form of word formation and to tap their function. If students encounter a new concept in foreign language teaching, they should also possess skills of word formation in addition to the context, also to have skills of word formation. Nevertheless, skills of word formation also influence the quantity of the potential vocabulary (Tobiasz 2005: 309). Therefore, rules of word formation in foreign language teaching are crucial and help foreign language learners to identify word stems in order to properly understand their meaning. From single meanings they can open up overall meanings. Even if they cannot decrypt the meaning directly, they are at least encouraged to make guesses.

Skills of word formation promote the creative handling of own knowledge and can be used in different phases of learners in different seminars (e.g. translation, grammar, methodology and didactics). Of course, teacher also plays an important role in teaching. S/he contributes to the development of word formation competence. With references to different word formation patterns and through integration of word formation exercises in teaching, foreign language learners can be supported directly or indirectly.

The empirical part of the work has shown that word formation exercises appeal to foreign language learners. The derivations of the verbs and composition exercises (Tables 2 and 3 in the second part of the word formation analyzes) are quite popular and are positively evaluated by the learners. In contrast, derivation exercises (the first part of word formation analyzes) are less popular and are less enjoyable for learners.

This work could provide inspiration to other teachers for the use of word formation exercises in teaching. At the same time, it shows how word formation exercises in the subject "Confrontational Grammar German-Turkish" could and should be used.

For teachers of German teacher training, it should be important to respect students' viewpoints and students' attitudes in order to increase their motivation and promote learner autonomy.

Keywords: German, Turkish, Comparative Grammar, Word Formation.

1. Einleitung

Dieser Artikel beschäftigt sich mit der Wortbildung im Türkischen und im Deutschen und worin sich die Wortbildung des Türkischen vom Deutschen unterscheidet. Wortbildungskenntnisse spielen im Fremdsprachenerwerb eine große Rolle wie im Muttersprachenerwerb und sind bei der Erschließung einer Lexik eine große Hilfe. Die Erschließung einer Lexik kann allein von Nachschlagen in Wörterbüchern nicht erfolgen. Daher sollten Wortbildungsanalysen, bzw. Wortbildungsübungen im Fremdsprachenunterricht zur Förderung der Bedeutungserschließung beitragen (Löschmann, 1971: 94). Lernende können mithilfe ihrer Wortbildungskenntnisse dazu angeregt werden, Vermutungen über Bedeutung unbekannter Wörter anzustellen (Saxer, 1991: 57).

In dieser Hinsicht wurden im Seminar „Konfrontative Grammatik Türkisch Deutsch“ mit der im 6. Semester studierenden Lehramtstudierenden für Deutsch an der Uludağ Universität beide Sprachen verglichen und gegenübergestellt. Daher bezieht sich dieser Beitrag nicht nur auf Differenzen sondern ebenso auf Konkordanzen. Diese Gemeinsamkeiten fangen bereits bei den Eckpfeilern der Wortbildung an: beide Sprachen bedienen sich der Komposition sowie der Derivation. Demgemäß handelt es sich hierbei um eine morphologische Analyse, die lexikologisch Varianten der Wortbildung im Türkischen untersucht. Es handelt sich hierbei um eine kontrastive Analyse und die Methode des Sprachvergleichs ist der linguistischen (Sub-)Disziplin Kontrastive Linguistik zuzuordnen. Im Studienjahr 2016-17 wurden in diesem Seminar hauptsächlich mit den Werken von Prof. Dr. Tahir Balcı (Grundzüge der Türkisch – Deutschen Kontrastiven Grammatik) und Prof. Dr. Zeki Uslu (Türkçe-Almanca Karşılaştırmalı Temel Dilbilgisi)gearbeitet.

Diesbezüglich wurde in diesem Artikel auch auf die Fähigkeit, im eigenen Deutschunterricht kontrastiv arbeiten zu können, eingegangen. Es wurde auch nachgeforscht, ob sich die Studierenden Erscheinungen in eigener und fremder Fremdsprache erkennen und vergleichen können. Wegen des begrenzten Umfangs des vorliegenden Artikels ist es nicht möglich, alle türkischen und deutschen Wortbildungsarten darzustellen. Deshalb beschränkt sich diese Arbeit nur auf Wortbildungsarten Komposition und Derivation.

Diese Arbeit hat wegen des Zeitrahmens eine exemplarische Eigenschaft. An der Arbeit sind 59 Deutsch auf Lehramt Studierende der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Uludağ Universität beteiligt, die im Jahr 2016-2017 im 4. Semester an der Lehrveranstaltung „Türkisch Deutsch Kontrastive Grammatik“ teilgenommen hatten. In der Arbeit wurde versucht, herauszustellen, wie die angehenden Fremdsprachenlehrer im Fremdsprachenunterricht durch das kontrastive Arbeiten ihre Wortbildungskenntnisse erweitern und die Fähigkeit zur Analyse von Wortbildungsprodukten entwickeln können. Die Studierenden arbeiteten mit Werbeslogans und Zeitungstexten. Sie mussten Wortbildungsanalysen machen oder einen kurzen Textauszug analysieren. Sie mussten innerhalb des Textes abgeleitete und zusammengesetzte Wörter erkennen und diese in die richtige Tabelle eintragen. Es handelt sich hierbei um morphologische Analysen, die lexikologisch Varianten der Wortbildung im Türkischen und Deutschen untersuchen. Die kontrastive Analyse und die Methode des Sprachvergleichs ist der linguistischen (Sub-)Disziplin Kontrastive Linguistik zuzuordnen. Am Ende der Lehrveranstaltungen fanden im Plenum 10 minütige Diskussionen in der starken Sprache der Studierenden (d. h. auf Türkisch) statt, die mit Zusammenfassungen der Diskussionen endeten. In den Diskussionen wurden offene Fragen und auch

geschlossene Fragen gestellt. Vor allem ist das Ziel bei offenen Fragen, den Studierenden genug Spielraum bei den Antworten zu lassen. Im Folgenden werden einige Fragen vorgestellt. „Was ist Wortschatzarbeit?“, „Was verstehen Sie unter Wortschatzkenntnissen?“, „Finden Sie kontrastives Arbeiten wichtig?“, „Finden Sie kontrastives Arbeiten im Fremdsprachenunterricht wichtig?“, Welche Wortbildungsübungen gefallen Ihnen und motivieren Sie?“, „Finden Sie Wortbildungsübungen im Fremdsprachenunterricht wichtig?“.

2. Allgemeine Unterschiede zwischen dem Türkischen und dem Deutschen

Die Unterschiede zwischen der deutschen und der türkischen Sprache sind recht groß. Beide entstammen aus unterschiedlichen Sprachfamilien. Die in der Türkei heute weitgehend gesprochene Sprache ist das Türkei-Türkische. Es gehört der altaischen Sprachgruppe an, Deutsch der indoeuropäischen bzw. indogermanischen Sprache.

Der Wortschatz beider Sprachen beruht auf einer gänzlich verschiedenen Überlieferung. Beide Sprachen werden mit lateinischem Alphabet niedergeschrieben, wobei das Türkische mehr Buchstaben hat und einige Abweichungen zum Deutschen bestehen.

2.1. Agglutination und Flexion

Das Türkische gehört zu den agglutinierenden Sprachen, genauer, zu den suffigierenden Sprachen. Charakteristisch für einen agglutinierenden Sprachbau sind Endungen, die an Inhaltswörter (wie z. B. *Buch, sagen*) angehängt werden, wodurch lange Wörter entstehen können. Dabei enthält in der Regel jede Endung genau eine Bedeutung. Der Wortstamm im Türkischen ändert sich nicht. Das Türkische als agglutinierende (= anleimende) Sprache arbeitet nicht mit Vorsilben, sondern mit Nachsilben. Dies bedeutet, dass die Morpheme eindeutig segmentierbar sind und nur eine Bedeutung haben (Huber & Huber, 2017).

Die türkische Grammatik besteht größtenteils aus Endungen, die an die Wörter im Satz angehängt werden (Kanatlı, 2013: 736). Im Deutschen dagegen braucht man oft ein besonderes Wort (z.B. die Possessivform: meine Jacke -> im Türkischen: *palto-m*). Die Possessivform wird durch eine Endung an dem zugehörigen Wort wiedergegeben. Es können auch mehrere Endungen hintereinander an ein Wort angehängt werden:

Beispiel 1:

gönüllerimizdesiniz: Ihr seid in unseren Herzen.

gönül: Herz

-ler: Pluralendung

-imiz: Possessivsuffix „unser“

-de: Lokativ, Lokalangabe „in“

-siniz: „ihr“, 2. Person Plural

Beispiel 2:

kalmayacaksınız: Ihr werdet nicht bleiben.

kal: Verbstamm

-ma: Negationsendung

-y: Bindekonsonant

-acak: Futureendung

-sınız: „ihr“, 2. Person Plural

Die Lautgesetze des Türkischen bestimmen die Endungen, die unterschiedliche Formen haben. Die Vokale in den Endungen und im Wortstamm müssen sich dem Vokal in der vorherigen Silbe anpassen. Diese Anpassung geschieht nach der Vokalharmonie. Wenn man die Lautgesetze im Türkischen und Deutschen vergleicht, sieht man viele Unterschiede (Balci, 2009: 10). Denn die deutsche Sprache dagegen ist eine flektierende Sprache.

„Flektierende Sprachen bilden komplizierte Verbformen, indem sie beispielsweise Endungen und Ablaute kombinieren (ich komme, ich kam, ich käme). Ablaut ist ein der Agglutination entgegen gesetztes Verfahren. Während die flektierenden Sprachen Lautänderungen innerhalb eines Lexems kennen, kommen solche Änderungen in Sprachen nicht vor, die Vor- und/oder Nachsilben bevorzugen.“ (Huber & Huber, 2017)

Unter dem Begriff Flexion (Beugung) versteht man die Änderung eines Wortes in seiner Form. Flexion ist der Oberbegriff für Deklination (bei Substantiven, Adjektiven, Pronomen und Artikeln) und Konjugation (bei Verben). Wie auch das Deutsche besitzen die meisten indogermanischen Sprachen die Fähigkeit zur inneren Flexion und zur äußeren Flexion (Conrad, 2011: 3). Die Flexion kann auf zwei Arten erfolgen:

- innerer Flexion: die Flexion geschieht innerhalb des Wortes, durch Ablaute und Umlaute (wie in gehen, ging und gegangen/ Garten-Gärten)
- äußerer Flexion: die Flexion geschieht außerhalb des Wortes, durch Affixe, die selbst keine eigene Bedeutung haben, sondern mit bedeutungstragenden Wortstämmen verbunden werden (wie -lich in glück-lich, -te in sag-te und -e in Tisch-e).

Oft kann man eine innere und äußere Flexion gleichzeitig in einem Wort finden, z. B. Häus-er von Haus.

2.2. Vokalharmonie

Im Türkischen herrschen die Lautgesetze der „großen“ und „kleinen“ Vokalharmonie. Die Vokale in den Endungen und im Wortstamm ermöglichen nur eine Aufeinanderfolge bestimmter Laute. Bei dieser Anpassung unterscheidet man zwei Arten, die kleine Vokalharmonie und die große Vokalharmonie.

“Ein weiteres wichtiges Merkmal des Türkischen ist die Vokalharmonie. Mit wenigen Ausnahmen enthält ein türkisches Wort entweder nur vordere, im Mund vorn artikulierte Vokale (das sind e,i,ö,ü) oder nur hintere, im Mund hinten artikulierte Vokale (das sind a,ı,o,u). Die erste Silbe eines Wortes legt bereits fest, ob der Vokal der folgenden Silbe ein vorderer oder hinterer sein kann.“ (Ersen-Rasch, 2004: 2)

Angemerkt sei hierzu, dass nur wenige genuin türkische Wörter wie anne (Mutter), dahi (sogar), elma (Apfel), hani (wo denn?), haydi (los!), inanmak (glauben), kardeş (Bruder/Schwester/Geschwister) oder şışman (dick) Ausnahmen zu dieser Regel bilden. Ansonsten sind es, neben zusammengesetzten Wörtern die Fremd- und Lehnwörter, die dieser Regel nicht entsprechen (Ersen-Rasch, 2004: 2). Zudem sei anzumerken, dass die Vokalharmonie im Bereich der Suffixe und Suffiguierungen (von Kasus, Tempus etc.) entweder die Regeln der vierköpfigen Suffixvokalharmonie bzw. großen Vokalharmonie (büyük ünlü ses uyumu) oder die der zweiförmigen Suffixvokalharmonie bzw. kleinen Vokalharmonie (küçük ünlü ses uyumu) zur

Anwendung kommen. Selbstverständlich gibt es auch hier eine kleine Anzahl an Abweichungen bei entlehnten Wörtern (Ersen-Rasch, 2004: 2). Hierzu folgende Beispiele:

die Vokalharmonie bei der Bildung des Plurals im Türkischen:

	helle Vokale (e)		dunkle Vokale (a)		
	Singular	Plural	Singular	Plural	
Silbe – Silben	hece	hec eler	kova	ko valar	Eimer – Eimer
Kuh – Kühe	inek	inek ler	masa	masa lar	Tisch – Tische
Haus – Häuser	ev	ev ler	kafa	kafa lar	Kopf – Köpfe

die große Vokalharmonie im Türkischen (am Beispiel der Bildung der Ordnungszahlen):

- Regel: nach e und i →i
- nach ö und ü → ü
- nach a und ı →ı
- nach o und u →u

Zahl	Ordnungszahl
zwei: iki	zweiter: ik inci
drei: üç	dritter: üç üncü
sechs: altı	sechster: alt ıncı
zehn: on	zehnter: on uncu

2.3. Artikellosigkeit

Das Türkische kennt kein grammatisches Geschlecht (Balcı, 2009: 30). Es ist nicht wichtig, ob ein Nomen maskulin, feminin oder neutrum ist. Beim Lernen neuer Substantive lernt man einfach das Wort ohne Artikel, denn es gibt im Türkischen auch keine Artikel wie im Deutschen. Das Phänomen „Genus“ ist im Türkischen nicht vorhanden. Im Deutschen dagegen gibt es eine Artikelbestimmung, man unterscheidet drei Geschlechter (der-die-das). Obwohl bei vielen Subdtantiven das Genus nach der Endung erkannt werden kann, ist im Deutschen die Artikelbestimmung nicht sehr einfach. Fremdsprachenstudierende der deutschen Sprache sollten am besten ein neues Nomen immer zusammen mit dem jeweiligen Artikel lernen.

Im Türkischen fehlt allerdings auch bei der 3. Person Singular die Trennung der drei Genera (im Türkischen o = er, sie, es im Deutschen) . Hier entstehen oft Transferenzfehler.

2.4. Satzbau

Der Satzbau im Türkischen unterscheidet sich wesentlich von dem im Deutschen. Im Türkischen haben die Satzglieder Subjekt-Objekt-Prädikat-Position (SOP-Position). Das finite Verb steht also am Satzende. In einem deutschen steht das finite Verb auf Position 2, die Satzglieder haben die Subjekt-Prädikat-Objekt Position (SPO-Position) (Balcı, 2009: 109).

Hierzu gleich konkrete Beispiele:

Türkisch	wörtliche Übersetzung	Deutsch
O seni seviyor .	Er/Sie- dich - liebt .	Er/Sie (Subjekt) liebt (Prädikat) dich (Objekt).
Ahmet Fatma ile buluşuyor .	Ahmet- Fatma – mit – trifft sich .	Ahmet trifft sich mit Fatma.
Ahmet bir arkadaşı ile sohbet ediyor .	Ahmet - einem Freund – mit - unterhält sich .	Ahmet unterhält sich mit einem Freund.

Im Türkischen gehen wie bei anderen agglutinierenden Sprachen die Objekte und auch alle anderen Bestimmungen dem Prädikat voran. Der Satzaufbau verläuft von rechts nach links, aber in den S-V-O Sprachen und auch im Deutschen von links nach rechts. Längere und komplexe türkische Sätze haben eine Vielzahl von Satzgliedern und werden nach folgendem Satzmuster gebildet:

Temporaladverb + Attribut zum Subjekt + Subjekt + Lokaladverb/Modaladverb + indirektes Objekt + direktes Objekt + Prädikat.

Hierzu folgende Beispiele:

Türkisch	Deutsch
Dün sokaktaki yeni lokantada bir kutlama vardı.	Gestern fand im neuen Restaurant hier in der Straße eine Feier statt.
Yarın Fatma köye aynı şekilde arabasıyla gidecek.	Morgen wird Fatma ebenfalls mit ihrem Auto ins Dorf fahren.

3. Wortbildung im Türkischen und im Deutschen

Heute tragen hauptsächlich Entwicklungen in der Technik und Wissenschaft auch zu Entwicklungen in der Sprachwissenschaft bei. Eine Möglichkeit, den Bedarf an neuen Wörtern abzudecken, ist die Wortbildung (Balcı, 2009: 12). Die Wortbildungslehre untersucht, wie aus vorhandenen Sprachmitteln neue Wörter gebildet werden können (Bußmann, 1983: 587; Lühr 1993: 131; Naumann, 2000: 2). Es gibt zwei große Arten der Wortbildung im Türkischen und im Deutschen, die erste ist die Zusammensetzung (Komposition) und die zweite die Ableitung (Derivation).

Werden Wörter durch Zusammensetzung gebildet, spricht man im Deutschen von Komposition und im Türkischen von Birleştirme. Noch etwas genauer betrachtet kennt das Türkische die Zusammenstellung (birleştirme) sowie die bloße Zusammensetzung (öneklerle sözcük yapımı).

Werden Wörter durch Ableitung gebildet, spricht man im Türkischen von soneklerle sözcük yapımı/ eklerle sözcük türetme.

3.1. Komposition

Während im Deutschen Wortbildung mit Komposition eine Zusammensetzung ist, unterscheidet das Türkische die bloße Zusammensetzung (öneklerle sözcük yapımı) von der Zusammenstellung (birleştirme).

Im Falle der Zusammensetzung verhält es sich so, dass zwei Wörter zu einem zusammengesetzt werden, ohne dass es für die Wortbildung eines Morphems oder Phonems zusätzlich bedarf. Auch Balcı (Balcı, 2009: 12) deutet daraufhin, dass das Türkische überwiegend zweigliedrige Komposita besitzt. Folgende Beispiele von Uslu (Uslu, 2008: 66) zeigen hierzu prototypische Wortbildungsmuster:

- alt- : altgeçit, altyazı, altyapı, altkomisyon vb.
- as-/ast- : asbaşkan, asteğmen vb.
- ön-: önek, önsöz, önkoşul vb.
- öz-: özgüven, özeleştir, özgeçmiş vb.
- üst-: üstmahkeme, üstgeçit vb.

Uslu verweist darauf, dass es im Türkischen noch mehr von diesen Wortbildungsbestandteilen gibt, diese aber fremdsprachlichen Ursprungs sind:

„Yabancı dillerden Türkçeye geçen ve önceleri sıklıkla kullanılan ,gayri-, bila-, na-, gibi birçok önekin son zamanlarda yaygın olarak kullanılmadığı bilinmektedir.“ (Uslu, 2008: 66)

Dieses Wortbildungsmuster kennt auch das Deutsche. Insofern stellt die Zusammensetzung eine Gemeinsamkeit mit dem Deutschen dar. So spricht man auch im Deutschen von einer Unterführung (altgeçit), von einem Unter-titel (altyazı), einem Vize-leutnant (asteğmen) und Vize-präsidenten (asbaşkan) sowie von Menschen, die selbst-sicher (özgüven) sind oder vor dem Ober-gericht (üstmahkeme) landen.

Im Falle der Zusammenstellung unterscheidet man zwei unterschiedliche Muster der Zusammenstellung. (1) Das erste gleicht der Zusammensetzung sehr, wie einfach zwei Wörter zusammengesetzt werden. (2) Das zweite Muster hingegen fällt in die Kategorie der Possessivkomposita. Folgende Beispiele sind einander gegenübergestellt.

(1) Die suffixfreie Zusammenstellung:

- * z.B. Ortsnamen (= Toponyme) wie Çanak-kale, Eski-şehir etc.
- * z.B. offizielle Begriffe wie ilkokul (Grundschule), Yükseköğretim (Hochschulausbildung), başbakan (Vorstand, Oberhaupt ...) etc
- * z.B. Nomen+Nomen wie koç baş (Widder – Kopf) tec
- * z.B. Adjektiv + Nomen wie ak-ciğer (Lunge), büyükşehir (Großstadt) etc.

(2) Possessivkomposita mit Suffiguierung:

- * z.B. im Nominalbereich: fotoğraf makinesi (Fotoapparat) tec. [Das Derminatum makine endet mit vokalischem Auslaut, weswegen in Normalform sowie betreffend die 3. Person Singular das –s- als Hiatusstilger eingesetzt wird, was eine harmonische Suffiguierung des Suffixes –i (große Vokalharmonie) zur Folge hat].

3.2. Derivation

Derivation ist die Ableitung eines neues komplexen Wortes bzw. Stammes – im Normalfall durch Affigierung, d.h. Suffiguierung, Präfigierung und Parasyntese. Die Derivation durch Suffiguierung ist das im Türkischen am häufigsten anzutreffende Wortbildungsmuster. Viele türkische Linguisten sind der Meinung, dass das Türkische eine suffigierende Sprache ist und daher keine eigenen Präfixe haben kann (Balcı, 2009: 14). Im Deutschen ist es die Komposition. Anders

als im Deutschen gibt es im Türkischen keine Derivation durch Präfixe, Infixe und Zirkumfixe, sondern nur durch Suffixe. Davon allerdings in großer Menge.

Uslu (Uslu, 2008: 67) listet in seiner Vergleichenden Grammatik des Türkischen und des Deutschen exemplarisch einige häufig anzutreffende Derivations-Suffixe des Türkischen auf. Hierzu einige Beispiele:

- -aç: anaç, ataç, bakraç, vb.
- -ak: başak, benek, bucak vb.
- -ay: dikey, yüzey, uzay vb.
- -daş: arkadaş, kardeş, boydaş vb.
- -man: uzman, kocaman vb

Derivationsprozesse im Deutschen dagegen erfolgen durch Suffigierung, Präfigierung und Parasyntese. Die Suffigierung ist die reichste Entfaltung innerhalb der Derivationsprozesse (Fleischer & Barz, 2012: 118):

- Durch Suffigierung: Nominalsuffixe: -heit, -keit, -tät, -ung, -er, -sal etc
Adjektivsuffixe: -bar, -lich, -sam, -ig etc.
Verbsuffixe: -el-, -ier
- Durch Präfigierung: Nominalpräfixe: Erz-, Miß
Adjektivpräfixe: a-, un-, -neo-
Verbpräfixe: um-, dis-, miss-, be-, er-, ver-, zer-, ent
- Parasyntese: Ge + Verbstamm + e, V → N z.B. Gehupe oder
be + Nomen ohne -en + t, N → A z.B. beglückt

Die Wortschatzerweiterung durch Suffixe läuft in der deutschen und der türkischen Sprache parallel und ist in beiden Sprachen sehr produktiv.

4. Wortbildungsanalysen

Kenntnisse der Wortbildung und Bewusstmachung der Wortbildungsmöglichkeiten sind wichtige Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts. Dieses kann im Fremdsprachenunterricht mit verschiedenen Wortbildungsübungen eingeübt werden. Wortbildungsübungen sind produktive Wortbildung und eine innovative Tätigkeit (Targońska, 2013). Die Studierenden machen Experimente mit der Fremdsprache.

Wortbildungskenntnisse sind auch wichtig in der Rezeption und können bei den Fertigkeiten Lesen und Hören eingesetzt werden (Löschmann, 1971: 94). In dieser Hinsicht wurden mit den Studierenden des 4. Semesters im Fach "Konfrontative Grammatik Deutsch – Türkisch" Übungen zur Wortbildung eingesetzt. Nach der theoretischen Vorstellung der Wortbildungsarten wurde zunächst mit einfachen Wortbildungsanalysen gemacht. Diese Übungen widmeten sich Phrasen und Sätzen auf Verpackungen türkischer und deutscher Produkte.

Beispiele auf türkischen Produkten:

- 1) Özkaynak doğal mineralli su:

Özkaynak natürliches Mineral-Wasser, wörtlicher Özkaynak natürliches mineralisches Wasser

Özkaynak (Eigenname/Markenname), doğ-al (Adjektiv), mineral-li (Adjektivierung durch Suffix -li [gr. Vokalharmonie], su (Substantiv: Wasser)

- 2) Lucky Strike Packung: Sigara içenler genç yaşta ölür:
 Raucher sterben früh, wörtlicher: Zigaretten rauchende sterben in jungen Jahren
 Sigara (Substantiv)= Zigarette; içen (Partizip durch –en Suffix, direkt an den Stamm von içmek; genç (Adjektiv, bedeutet jung/jugendlich) bezieht sich auf yaş-ta (Substantiv und bedeutet das Alter, das Kasussuffix –ta nach kleiner Vokalharmonie signalisiert den Lokativ), öl-ür (3. Person Sgl. Bzw. Hier Plural von öl-mek signalisiert den Aorist [geniş zaman], hier nach großer Vokalharmonie gebildet).

- 3) Bi Qool Cornflakes: Çikolatalı eğlence bu paketin içinde:
 Schokoladiges Vergnügen gleich indieser Packung enthalten/drinnen:
 Çikolatalı (Derivation durch Suffigierung –lı, womit das Nomen zum Adjektiv wird)
 eğlenceli (Substantiv) = schokoladiges Vegnügen;
 şimdi = jetzt/nun (Temporaladverbial, das auch adjektivisch gebraucht werden kann);
 bu paketin içinde = im diesem Paket (bu = dieses, paket-in Genitiv von Paket, içinde = drinnen und bedarf der possessiven Bezugsangabe).

Beispiele auf deutschen Produkten:

- 1) Damit sie morgen auch noch kraftvoll zubeißen können: Blend a Med
 damit: Subordinierende Konjunktion
 sie: Personalpronomen,
 morgen: Adverb (temporal)
 auch: Adverb (modal)
 noch: Adverb (modal)
 kraftvoll: Adjektiv, Sg., Prädikativ
 zubeißen: Vollverb, Infinitiv, stark
 können: Modalverb, 3. P. Pl., Ind., Akt.

- 2) Kleine Torte, statt vieler Worte: Yes Torte
 Kleine: Adjektiv, Pl., Nom.
 Torte: Nomen, Fem., Sg., Nom.
 statt: Präposition
 vieler: Adjektiv, Pl., Gen.
 Worte: Nomen, Neutr., Pl., Gen.

- 3) Ist die Katze gesund, freut sich der Mensch: Kitekat
 ist: Hilfsverb, 3.P., Sg., Präs. Ind., Akt.
 die: bestimmter Artikel, Fem., Sg., Nom.
 Katze: Nomen, Fem., Sg., Nom.
 gesund: Adjektiv, Sg., Prädikativ
 freut: Reflexives Verb, 3. P., Sg., Präs. Ind., Akt.
 sich: Reflexivpronomen, 3. P., Sg., Nom.
 der: bestimmter Artikel, Mask., Sg., Nom.
 Mensch: Nomen, Mask., Sg., Nom.

Der Einstieg in die Wortanalyse ist nicht einfach. Die Lehrkraft macht die erste Wortbildungsanalyse gemeinsam mit den Studierenden, um Motivationsverluste vorzeitig abubrechen. Denn das Lernen mit ähnlichen Beispielen erhöht die Lernmotivation und gestaltet den Unterricht lebendiger (Schnotz, 2001: 88; Schwelle, 2016: 163).

Der zweite Teil der Wortbildungsübungen diente dazu, einen kurzen Textauszug zu analysieren, damit Wortbildung auch in ihrer Einbettung im Satze auszugsweise vorgestellt und behandelt werden kann. Sinn und Zweck dieser Übung ist es, anhand praktischer Beispiele von der Wortbildungsform auch deren Funktion zu erschließen. Diese Vorhergehensweise trägt auch dazu bei, Wortbildungsmittel (Präfixe, Suffixe) auf ihre Bedeutung und Leistung zu untersuchen (Ulrich, (2007: 5). Nach der Vermittlung des theoretischen Basiswissens ist es geeignet mit kontextgebundenen und authentischen Materialien wie Zeitungstexten und Fachtexten zu arbeiten (Gärtner, 2012: 507). Hierzu ein kleiner Textauszug mit Aufgabenstellung, der im Unterricht eingesetzt wurde.

Beispieltext zum Einsatz im Unterricht:

Füllen Sie die Tabellen mit den unterstrichenen Beispielen, die ihr im Text „Experten warnen vor dramatischem Trinkwassermangel“ aus der digitalen Zeitung “Welt” vom 12.03.2012 findet.

„Der weltweite Bevölkerungsanstieg und der damit einhergehende Nahrungs- und Energiebedarf bedrohen ebenso wie der Klimawandel die weltweiten Trinkwasser-Ressourcen. "Der Wasserbedarf nimmt zur gleichen Zeit zu wie der Klimawandel seine Verfügbarkeit bedrohen dürfte", heißt es im jüngsten Weltwasserbericht der Vereinten Nationen (Uno) .

Die Versorgung mit Trinkwasser ist in Gefahr, warnt die UN-Wissenschaftsorganisation Unesco . Bevölkerungsentwicklung, Wirtschaft, Lebensstil und Verhaltensmuster seien die wichtigsten Faktoren beim Wasserverbrauch.

Wasser muss nachhaltig genutzt werden

Zugenommen hat die Bedeutung des Grundwassers: Es stellt weltweit heute fast die Hälfte des gesamten Trinkwassers. Im 20. Jahrhundert habe es eine regelrechte "stille Revolution" gegeben beim zunehmenden Anzapfen dieser Ressourcen, betonen die Autoren des Berichts.

Sie fordern daher dringend eine genauere Erfassung der Reserven – und deren nachhaltigen Nutzung. "Weil Wasser preiswert und weit verbreitet ist, wird sein Gebrauch oft nicht direkt gemessen, sondern eher geschätzt. In Asien hätten auch geänderte Lebensgewohnheiten beim Konsum - etwa dem Umstieg vom Fahrrad aufs Auto – Einfluss auf den Wasserverbrauch: "In den Schwellenländern könnte der Wasserbedarf um 50 Prozent über die Werte von 2011 steigen." In Asien, aber auch Schwarafrika, könnten mehr als 40 Prozent der Länder im Jahr 2040 unter ernsthafter Trinkwasser-Knappheit leiden." ... (Welt vom 12.03.2012)

Tabelle 1: je 1 Beispiel aus dem Text

Zusammengesetzte Wörter	Beispiele	Bedeutung
Nomen + Nomen	Bevölkerungsanstieg	Nomen
Verb + Nomen	Trinkwasser	Nomen
Adjektiv + Nomen	Schwarzafrika	Nomen
Nomen + Adjektiv	weltweit	Adjektiv
Adjektiv + Adjektiv	---	
Nomen + Verb	---	
Adjektiv + Verb	---	

Tabelle2:

Präfixe	Beispiele	Wortart
ein-	einhergehende	Partizip I als Adjektiv
be-	bedrohen	Verb
zu-	zunehmenden	Partizip I als Adjektiv
an-	Anzapfen	Nomen
ver-	verbreitet	Partizip II als Adjektiv
ein-	Einfluss	Nomen
er-	Erfassung	Nomen

Tabelle3:

Suffixe	Beispiele	Wortart
-keit	Verfügbarkeit	Nomen
-ung	Versorgung	Nomen
-haft	ernsthafter	Adjektiv
-heit	Knappheit	Nomen
-ung	Erfassung	Nomen
-ig	nachhaltig	Adjektiv

Tabelle 4:

Zusammengesetzte Wörter	Abgeleitete Wörter
weltweit	einhergehende
Bevölkerungsanstieg	bedrohen
Nahrungsbedarf	zunehmenden
Energiebedarf	Erfassung
Klimawandel	nachhaltig
Wasserbedarf	Anzapfen
Weltwasserbericht	verbreitet
Wissenschaftsorganisation	Einfluss
Bevölkerungsentwicklung	Verfügbarkeit
Lebensstil	Versorgung
Verhaltensmuster	ernsthafter
Wasserverbrauch	Knappheit
preiswert	
Lebensgewohnheiten	
Schwellenländern	

5. Schlussbemerkungen

Begegnen die Studierenden im Fremdsprachenunterricht einem neuen Begriff, sollten sie auch für die Erschließung der Wortbedeutung neben dem Kontext auch über Wortbildungskenntnisse verfügen. Denn Wortbildungskenntnisse beeinflussen auch die Quantität des potenziellen Wortschatzes (Tobiasz, 2005: 309). Deshalb sind Regeln der Wortbildung im Fremdsprachenunterricht ausschlaggebend und helfen den Fremdsprachenstudierenden, Wortstämme zu identifizieren, um deren Bedeutung richtig erschließen zu können. Aus Einzelbedeutungen können sie Gesamtbedeutungen erschließen. Auch wenn sie die Bedeutung nicht direkt entschlüsseln können, werden sie zumindest dazu angeregt, Vermutungen anzustellen.

Wortbildungskenntnisse fördern den schöpferischen Umgang mit eigenen Wissensbeständen und können in verschiedenen Phasen des Lernens in verschiedenen Seminaren (z. B. Übersetzung, Grammatik, Methodik und Didaktik) eingesetzt werden. Natürlich spielt auch die Lehrkraft im Unterricht eine wichtige Rolle. Sie trägt zur Entwicklung der Wortbildungskompetenz bei. Mit Hinweisen auf verschiedene Wortbildungsmuster und durch die Integrierung von Wortbildungsübungen in den Unterricht können die Fremdsprachenstudierenden direkt oder indirekt gefördert werden.

Der empirische Teil der Arbeit hat gezeigt, dass Wortbildungsübungen den Studierenden gefallen. Die Ableitungen der Verben und Kompositionsübungen (Tabelle 2 und 3 im zweiten Teil der Wortbildungsanalysen) sind ziemlich beliebt und werden von den Lernenden positiv bewertet. Derivationsübungen (der erste Teil der Wortbildungsanalysen) dagegen sind nicht so beliebt und erfreuen die Studierenden relativ wenig.

Diese Arbeit könnte anderen Lehrkräften Inspiration für das Einsetzen von Wortbildungsübungen im Unterricht bieten. Gleichzeitig zeigt sie, wie Wortbildungsübungen im Fach “Konfrontative Grammatik Deutsch-Türkisch” eingesetzt werden könnten und sollten. Wenn die Vielfalt der Lehrmethoden erhöht wird, steigt auch der Lernerfolg (Akpınar Dellal & Seyhan Yücel, 2015: 1055)

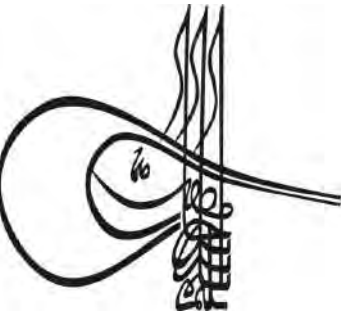
Auch im Bereich des Erlernens von Fremdsprachen ist die Motivation ein Schlüssel zur Leistung (İşigüzel, 2013: 609). Für die Lehrkräfte der Deutschlehrausbildung sollte es wichtig

sein, die Ansichten und Einstellungen der Studierenden zu beachten, um ihre Motivation zu steigern und Lernerautonomie zu fördern.

LITERATURVERZEICHNIS

- Akpınar Dellal, N. & SeyhanYücel M. (2015). Yabancı Dil Öğretmenlerinin Derslerinde Materyal Kullanımına İlişkin Tutum ve Görüşleri, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/2 Winter 2015, p. 1051-1066, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7950>, ANKARA-TURKEY
- Balcı, T. (2009). *Grundzüge der Türkisch-Deutschen Kontrastiven Grammatik: mit einem Anhang linguistischer-didaktischer Fehleranalyse*. Adana, Ulusoy Matbaası
- Bußmann, H. (1983). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Tübingen. Kröner Verlag
- Conrad, A. (2011). *Die Flexion und der Flexionserwerb*. Norderstedt, GRIN Verlag GmbH
- Ersen-Rasch, Margarete I. (2004). *Türkische Grammatik für Anfänger und Fortgeschrittene*. Ismaning: Max Huber Verlag, 2. Auflage, S. 2
- Fleischer, W. & Barz, I. (2012): *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. Berlin/Boston. Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Gärtner, A. (2012). Wortbildung: Problemfelder im DaF-Unterricht. In: *Info DaF* Heft Nr. 4, 39. Jahrgang, August 2012
- Huber, E. & Huber, W. (März 2017). Agglutination ist eine charakteristische Eigenschaft des Türkischen und bedeutet so viel wie „anleimen“. online: <http://www.lehrer-info.net/kompetenz-portal.php/cat/13/aid/110/title/Agglutination> (März 2017)
- İşigüzel, B. (2013). Almanca Öğretmen Adaylarının Alman Diline Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Saptanması. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/12 Fall 2013, p. 607-614, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, ANKARA-TURKEY
- Kanathı, F. (2013).). Temel Söz Varlığı Bağlamında Türkçe ve Almancada En Sık Kullanılan Elli Eylemin Söz-Eylem Kuramı Çerçevesinde Dil-Yapısal Ve Kültürel Açidan Karşılaştırılması. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/8 Summer 2013, p. 733-744, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, ANKARA-TURKEY
- Löschmann, M. (1971). *Zum Aufbau eines Übungssystems zur Entwicklung des selbständigen Erschließen unbekannter Wörter*. Deutsch als Fremdsprache 2: 93-99.
- Lühr, R. (1993). *Neuhochdeutsch*. München: Wilhelm Fink.
- Naumann, B. (2000). *Einführung in die Wortbildungslehre*. 3., neubearbeitete Auflage. Tübingen. Max Niemeyer Verlag
- Saxer, R. (1991). Wortbildung im Sprachunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen. *InfoDaF* 1: 55-62.
- Schnotz, W. (2001). Lernen aus Beispielen: Ein handlungstheoretischer Rahmen (Kommentar) In: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung* 29. Jahrgang/2001/Heft 1, S. 88-95
- Schwelle, V. (2016). *Lernen mit (un)ähnlichen Beispielen*. Münster . New York: Waxmann Verlag

-
- Targońska, J. (2013): Wortbildungsübungen als Faktor der Förderung der sprachlichen Kreativität. online: https://sektionb6.files.wordpress.com/2013/08/b6_1368_targoc584ska-compatibility-mode.pdf
- Tobiasz, L. (2005): *Zur Rolle des Grundwortschatzes, des rezeptiven und des potenziellen Wortschatzes im Lernprozess zielsprachlicher lexikalischer Strukturen*. In: Convivium 307-326
- Ulrich, W. (2007). *Den Wortschatz erweitern und vertiefen*. Deutschunterricht 2: 4-9.
- Uslu, Z. (2008). *Türkçe- Almanca Karşılaştırmalı Temel Dilbilgisi/ Grundriss der türkisch – deutschen kontrastiven Grammatik*. Ankara: Anı Yayıncılık, S. 69
- Welt (2012): Experten warnen vor dramatischem Trinkwassermangel. März 12, 2012 online: <https://www.welt.de/wissenschaft/article13917561/Experten-warnen-vor-dramatischem-Trinkwassermangel.html>



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Aralık 2017

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Diğdem SİYEZ –

Prof. Dr. Melek KALKAN - Yrd. Doç. Dr. Yaşar BARUT

This article was checked by iThenticate.

EVLİLİK DOYUMUNDA ÖZNEL İYİ OLMA: YAŞAM DOYUMU VE İYİMSERLİĞİN ROLÜ

Pınar ÇAĞ* - İbrahim YILDIRIM**

ÖZET

Bireylerin yaşamlarında evlilik, iş gibi temel yaşam olayları oldukça önemlidir. Bu öğelerin kalitesi bireylerin yaşamdan aldıkları doyum etkilemekteyken; bireylerin sahip oldukları bir kişilik özelliği olan iyimserlik düzeyleri ise bu yaşam öğelerinden alabilecekleri doyum düzeyini etkileyebilmektedir. Bu nedenle bu kavramların birbirleri ile olan ilişkisini irdelemek alan yazına önemli katkılar sağlayabilmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı yaşam doyum ve iyimserlik değişkenlerinin evli bireylerin evlilik doyum düzeylerini ne derecede yordadığını belirlemektir. Araştırmaya Ankara ilinde ikamet eden, gönüllü olan, en az lise mezunu ve gelir getiren bir işte çalışan evli bireyler dahil olmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu; 276 (% 50.3) kadın ve 273 (% 49.7) erkek olmak üzere toplam 549 evli birey oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak; bireylerin evlilik doyum düzeylerini belirleyebilmek amacıyla Evlilik Yaşam Ölçeği, yaşam doyum düzeylerini belirleyebilmek için Yaşam Doyum Ölçeği, iyimserlik düzeylerini belirleyebilmek için Yaşam Yönelim Testi ile sosyo demografik değişkenlere ilişkin bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 istatistik programı kullanılmıştır. Araştırmada toplanan veriler; Aşamalı Regresyon tekniği ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; yaşam doyum ve iyimserlik değişkenlerinin evlilik doyumunu manidar olarak yordadığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Evlilik doyum, öznel iyi olma, yaşam doyum, iyimserlik

*  Uzm. Dr. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Merkezi (ÖGEM), El-mek: pinaarcag@gmail.com

**  Prof. Dr. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, El-mek: iyil@hacettepe.edu.tr

SUBJECTIVE WELL-BEING IN MARITAL SATISFACTION: THE ROLE OF LIFE SATISFACTION AND OPTIMISM

ABSTRACT

In the lives of individuals, basic life events such as marriage and job are very important. The quality of these affects individuals' life satisfaction levels. Also, optimism, which is a personality characteristic, can affect the level of individuals' life satisfaction. Therefore, analyzing the relation of these concepts with each other can provide important contributions to the literature. In this context, the purpose of this study is to determine the extent to which the life satisfaction and optimism variables predict marital satisfaction levels of married individuals. The survey included married individuals who reside in Ankara, volunteer, work in a high school graduate and earn income. The study group of the study; 276 (50.3%) women and 273 (49.7%) men constituted 549 married individuals. As data collection tools; Life Satisfaction Scale to determine the level of life satisfaction, Personal Information Form developed by the researcher to collect information about the socio demographic variables with the Life Orientation Test in order to determine the optimism levels were used in order to determine the marital satisfaction levels of the individuals. SPSS 22.0 statistical program was used in the analysis of the data obtained in the research. Data gathered in the study; It was analyzed by a stepwise regression technique. As a result of the analyzes made; life satisfaction and optimism variables were found to predict marital satisfaction.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

It is possible to find a lot of knowledge and research in the field related to deep, close relationships between two individuals named in many forms such as romantic relations, flirting relations and marriage. The importance of life satisfaction, emotional well-being, and a healthy mental health is particularly evident in the functional role of romantic relationships and marital relationship, as in literature (Reis and Gable, 2003; Whisman and Baucom, 2012).

In the literature there are few studies about normal and high adaptive development potential peoples' how they will reach life satisfaction, meaningful life. At this stage, positive psychology literature focuses on the fact that individuals can be more hopeful and oriented toward life goals (Seligman, Parks and Steen, 2004).

Similar to these concepts, which are important in the lives of individuals, they play an important role in the quality of the relationship for married individuals. In parallel with this information, it can be said that variables such as relationship satisfaction, relationship success or optimism in relationship quality, hopefulness and well-being are important in married individuals.

In the literature, it is seen that married peoples' positive aspects such as happiness sources, healthy communication and interaction

structures, life satisfaction and well-being are less focused concepts (Gable and Haidt, 2005). In the literature marital satisfaction is frequently explained by negative concepts such as physical health, anxiety, depressive symptoms. Contrary to the tendency of marital satisfaction research literature, this study attempts to explain the concept of marital satisfaction with positive concepts such as life satisfaction and optimism.

Method

In this study correlation study, participants were reached via convenience sampling method. The participants of the study consistent of 549 married individuals (50.3 % female, 49.7 % male) lived in Ankara. The data were obtained by using Marriage Life Scale (Tezer, 1986), Life Satisfaction Scale (Yetim, 1993) and Revised Life Orientation Test (Scheier, Carver ve Bridges, 1994). In order to answer research questions, stepwise regression analysis were performed.

Results

In order to examine the predictor role of life satisfaction and optimism in regard to marital satisfaction, stepwise regression analysis was conducted. When standardized regression coefficients and bilateral and partial correlations were examined, it was observed that there was a significant positive relation between marital satisfaction and life satisfaction and optimism.

In the first step of stepwise regression analysis, standardized regression coefficient (Beta) of the life satisfaction was observed 0.528. It can be concluded that life satisfaction separately explained 27 % of marital satisfaction of married individuals ($R = 0.528$, $R^2 = 0.279$). In second step, optimism was entered into the model in addition to life satisfaction. These variables together explained 29 % of marital satisfaction ($R = 0.541$, $R^2 = 0.293$).

Conclusion and Recommendations

The results of the study revealed that there are significant positive relations between marital satisfaction and life satisfaction and optimism. The results showed that marital satisfaction of individuals was predicted significantly by life satisfaction in the first step and optimism in the second step. To conclude, life satisfaction and optimism has been found to be important predictors of marital satisfaction in the present study. As a result of these findings; it is important that specialist who are working in the field of marriage and family consider these two variables while working with married individuals.

Keywords: Marital satisfaction, subjective well-being, life satisfaction, optimism

Giriş

Romantik ilişkiler, flört ilişkileri ve evlilik gibi pek çok formda isimlendirilen iki birey arasında kurulan derin, yakın ilişkilere ilişkin alan yazında pek çok bilgiye ve araştırmaya rastlanmak mümkündür. Alan yazında da yer aldığı üzere özellikle romantik ilişkilerin ve evlilik ilişkisinin fonksiyonel olmasında yaşam doyumu, duygusal iyilik hali ve sağlam bir ruh sağlığının önemi oldukça açıktır (Reis ve Gable, 2003; Whisman ve Baucom, 2012). Yetişkin bireylerin gelişimsel

amaçları içerisinde önemli bir ihtiyaç olarak yer alan derin ve yakın ilişki kurma, geliştirme ve sürdürme; bireylerin iyilik halleri üzerinde anahtar bir roldedir. Bu nedenle de yakın ilişkiler; bireylerin ruh sağlığı üzerinde çeşitli pek çok olumlu ve olumsuz etkiye sebebiyet verebilen içeriklere sahip olmakta; buna paralel olarak zayıf ilişkilere sahip olan bireylerin iyilik halleri sarsılabilmektedir (Pateraki ve Roussi, 2013; Reis ve Gable, 2003).

Pozitif psikolojinin temel önermeleri arasında yaşam doyumu, iyimserlik, umut, öznel iyi olma, iyilik hali gibi pek çok birbirini içeren ve kapsayan kavramlara rastlamak mümkündür. Pozitif psikolojide temel odak; yıllarca olumsuz odaklanan, sağaltım, iyileşme gibi olumsuz olanı gidermeye odaklanan kavramsal yapılara odaklanan yapıdan çıkarak; yaşam doyumu, umut, iyimserlik gibi olumlu tanımları içeren nitelikleri göz önüne almaktır (Linley, Joseph, Harrington ve Wood, 2006; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Günümüz dünyasında, mutluluk ve yaşam doyumunu geliştirip arttırmada önemli olan geleceğe ilişkin farkındalık, affetme, cesaretlendirme, mizah, kişilerarası iletişim becerileri, yaratıcılık ve umut gibi kavramlara ilişkin somut bilgiler sunan pozitif psikoloji bireylerin yaşantılarında giderek daha fazla ihtiyaç haline dönüşmektedir (Gillham ve Seligman, 1999). Alan yazında normal olan, uyum geliştirme potansiyeli yüksek bireylerin yaşamdan nasıl mutluluk, doyum sağlayacakları, yaşamlarına anlam yükleme yollarında ne gibi yollara başvurabileceklerine ilişkin bulguların yer aldığı çalışmalar oldukça azdır. Bu aşamada pozitif psikoloji alan yazını ise bireylerin daha yaşama bağlı, umutlu, yaşam amaçlarına dönük ve donanımlı ve umutlu olabileceklerine odaklanarak var olan bu olumsuz ilişkilendirmelere olumlu bakış açısıyla eklemeler yapmaktadır (Seligman, Parks ve Steen, 2004). Bireylerin yaşamlarında önemli olan bu kavramlara benzer şekilde evli olan bireyler için de ilişki kalitesinde önemli rol oynamaktadır. Bu bilgiler paralelinde evli bireylerde ilişki doyumu, ilişki başarısı ya da ilişki kalitesinde iyimserlik, umutlu olma, memnun hissetme, iyi olma hali gibi değişkenlerin önemli olduğu söylenebilmektedir. Bu çalışmada da bu amaçla olumlu kavramlar olan bu değişkenlere yer verilerek evlilik doyumunun bu değişkenler paralelinde irdelenmesi amaçlanmıştır.

Alan yazında evli bireylerin mutlu olma kaynakları, sağlıklı iletişim ve etkileşim yapıları, yaşam doyumları ve iyilik halleri gibi olumlu yanlarına daha az odaklanıldığı görülmektedir (Gable ve Haidt, 2005). Alan yazında fiziksel sağlık, kaygı, depresif semptomlar gibi olumsuz kavramlarla açıklanmaya çalışılan evlilik doyumunu eğiliminin tersine bu çalışmada evlilik doyumunu kavramı yaşam doyumunu ve iyimserlik olmak üzere olumlu kavramlarla ele alınarak pozitif psikolojinin olumluya odaklı bakış açısı ile açıklanılmaya çalışılmaktadır.

Birçok araştırmacının üzerinde durduğu, düşündüğü ya da ifadelendirdiği konulardan biri kişinin yaşamının daha güzel, hoş ya da yaşanabilir nasıl olabileceğidir. Araştırmacıların bu konu odağı paralelinde yaşamdan memnun olma, iç görü sahibi olma, iyimser olma, diğerleri tarafından sevilme ve diğerlerini sevmeye gibi yaşamdaki doyumunu ya da kaliteyi açıklayan ya da tanımlamaya yarayan pek çok faktör üzerinde çalıştıkları görülmektedir (Diener, 2000).

Bireylerin duygu durumları başlarına gelen yaşam olaylarına göre çeşitlenmekte ve bu yaşam olaylarına karşı geliştirdikleri reaksiyonlar duygularına da yansımaktadır. Bireyler yaşam olaylarına paralel olarak kendi hayatlarına ilişkin geniş bir yelpazede fikir sahibi olmakta ve sıklıkla yaşamlarında büyük yer kaplayan iş, evlilik gibi yaşam olaylarına ilişkin subjektif değerlendirmeleri yaşamdan aldıkları doyum üzerinde oldukça etkili olmaktadır. Yaşam olaylarının ve konu başlıklarının fazla olması nedeniyle bu bağlamda öznel oluş oldukça kapsamlı bir kavram olarak alan yazında yer almaktadır. Buna göre bireyin öznel iyi oluşu; kişinin kendi hayatına ilişkin yargılarını içeren yaşam doyumunu; yaşamındaki iş, evlilik gibi önemli öğelerden sağladığı doyumunu; yaşam olayları sırasında hoşnut, memnun olunan duyguları içeren olumlu duygulanımı ve yine bu yaşam olayları sırasında memnun olmama ya da hoşnutsuz olmayı içeren düşük düzeyde olumsuz duygulanımı içermektedir (Diener, 2000). Daha özet bir tanımlamayla ele alındığında öznel iyi olmanın bireyin kendi yaşamına ilişkin duyuşsal ve bilişsel değerlendirmelerini içeren haz veren

duygulanımlar, yüksek yaşam doyum düzeyi ve düşük olumsuz duygulanım ya da olumsuz ruh halini içeren bir içerikle tanımlamak mümkün olmaktadır (Diener, Lucas ve Oishi, 2012).

Bireylerin yaşamlarını olumlu duygularla geçirme istekleri baskındır; bu istek araştırmacıları iyi hissetme, olumlu duygular yaşama gibi kavraları daha iyi anlamaya yönelik olarak çalışmalar yapmaya yönlendirmektedir (Güler ve Dönmez, 2011). Alan yazında araştırmacıların odağına oturmuş bu iyi hissetme “mutluluk”, “yaşam doyum”, “öznel iyi olma”, “iyilik hali”, “yaşam kalitesi” gibi pek çok birbiri ile kesişen tanımlara sahip olan kavramlarla açıklanmaya çalışılmaktadır (Veenhoven, 2012).

Alanyazında öznel iyi olma kavramının bir boyutu olarak ele alınan yaşam doyum; iş, evlilik, arkadaşlık ilişkileri gibi yaşamın genel birçok alanından duyulan tatmine göre ayrılarak özelleşebilmektedir (Yetim, 2001). Birey yaşadığı hayata ilişkin genel anlamda bir değerlendirmeye ya da fikre sahip olabilmek için iş yaşamı, evlilik yaşamı gibi yaşamının çeşitli yönlerine ilişkin fikir sahibi olmalıdır. Yaşamın evlilik, iş gibi çeşitli alanlarında ayrı ayrı elde edilen doyum, yaşamın tümünden alınan doyum farklı yönlerden etkileyebilmektedir. Bununla beraber bu etkileşimin düzeyine ilişkin net bilgiler olmamakla beraber, alan yazında çalışmaya devam edilmektedir. Örneğin; birey mutlu bir evliliğe sahipken düşük yaşam doyumuna ya da yüksek bir yaşam doyum düzeyine sahipken mutsuz bir evliliğe sahip olabilmektedir (Veenhoven, 2012). Bu açıdan bakıldığında; bütünün parçaların toplamından daha fazlasını ifade ettiği ve evlilik doyum, iş doyum, serbest zamanlardan elde edilen doyumun tümünün bir bütün olarak yaşam doyumuna ilişkin fikir verdiği söylenebilmektedir (Headey, Veenhoven ve Wearing, 1991). Böylece evliliğinden hoşnut olan bireylerin evlilikten aldıkları doyumun, genel mutluluk düzeylerinin daha yüksek; stres düzeylerinin daha düşük, yaşadıkları evlilik problemleri ve çatışmaların ise daha az olduğu söylenebilmektedir (Çelik, 2013).

Yakın, destekleyici kişilerarası ilişkilerin yaşam kalitesini ne düzeyde etkilediği araştırma alan yazının bir süredir ilgilendiği konu başlıklarından biridir. Yakın ilişkiler içerisinde en fazla araştırma konusu olanlardan biri ise evliliiktir. Birçok toplumda evli bireylerin evliliklerinin kalitesinin genel yaşam doyumları üzerinde oldukça güçlü bir etkiye sahip olduğu bilgisi birçok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir (Glenn ve Weaver, 1981). Evliliğin kişilerin yaşam doyumunu arttırmada ve bireylerin yaşadıkları toplumu daha sağlıklı hale getirmede yardımcı bir rolü olduğu ifade edilebilmektedir (Hayli, Durmuş ve Kış, 2017). Yaşam doyumunu manidar bir şekilde açıkladığı düşünülen evlilikteki yaşantılar nedeniyle (Canbulat ve Cihangir Çankaya, 2014; Yıldız ve Baytemir, 2016), araştırma dünyasında evliliğin mutluluk, genel yaşam doyum ve kalitesi üzerindeki etkileri merak edilmektedir (Myers, 2003). Evlilik kalitesi ve iyi oluş arasındaki ilişkide; evlilikte olumlu ve olumsuz davranışların dengeli olması önemlidir (Horwitz, McLaughlin ve Raskin White, 1998). Hem boylamsal hem de ampirik çalışmaların bulgularına bakıldığında; evlilik doyumunun genel yaşam doyumuyla yakından ilişkili olduğu görülmektedir (Glenn ve Weaver, 1981; Heller, 2003; Karney ve Bradbury, 1995). Alan yazında pek çok çalışma, evli olan bireylerin bekar olan bireylere oranla daha mutlu olduklarını, yalnız olan bireylerin sıklıkla depresyona yatkınlıklarının daha fazla olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte bu aşamada dikkat edilmesi gereken noktalardan biri, evli olmaktan ziyade evliliğin kalitesidir. Evliliklerinden doyum aldıklarını, eşlerine hala aşık olduklarını belirten bireylerin nadiren mutsuz oldukları, yaşamlarından hoşnut olmadıkları ya da depresif hissettikleri görülmektedir (Myers, 2003). Buna ek olarak, bireyler evliliklerinde kötü giden süreçlere maruz kaldıklarında mutsuz hissedebilmekte ve bu mutsuzluk ise evlilikten aldıkları doyuma ve eşler arasındaki uyumun ahengine sirayet edebilmektedir (Yıldız ve Baytemir, 2016).

Alanyazında öznel iyi olma kavramı çatısında altında yer alan yaşam doyum ve iyimserlik değişkenleri bu çalışmada odak alınmıştır. Yaşam doyum ve bireylerin iyimserlik düzeylerinin bireylerine evlilik doyum düzeylerini ne düzeyde ve ne yönde yordadığının belirlenmeye çalışıldığı

bu çalışmada bu değişkenlerden ilki olan yaşam doyumuna bakıldığında; son yıllarda pozitif psikolojinin alan yazında daha sıklıkla yer almasıyla beraber öznel iyilik hali, psikolojik iyi olma, yaşam doyumu, yaşam kalitesi, yaşamın nihai amacı, yaşamın anlamı gibi kavramlar araştırmalarda daha çok yer almaya ve davranış bilimlerinin odağı haline gelmeye başlamıştır (Emmons, 2003; Gülyüksel-Akdağ ve Cihangir-Çankaya, 2015; Morgan, 2010). Kişinin yaşamını devam ettirmesinde oldukça önemli bir yere sahip ve duygusal alt yapısı güçlü olan yaşam doyumu kavramı; kişinin hayattan aldığı hazı ve iyi oluşu ifade etmektedir (Polatçı, 2015). Bireyler yaşamlarını farklı yollarla değerlendirebilmektedirler. İnsan, kendi yaşamına ait bir kesite ya da yaşadığı bir duruma ilişkin etkin bir şekilde değer atfedebilmektedir. Kişiyi, hayvanlardan ayıran bu önemli detay; bireyin yaşantı ve deneyimlerine dayanarak tepkide bulunabilmesini ve bu yaşadıklarına ilişkin bir takım duygular hissedebilmesini içerir. Bu nedenlerle bireyler yaşamlarının nasıl olması gerektiğine ilişkin düşünerek hayattan aldıkları doyumu ve hayatı algılayış biçimleri üzerinde etkiye sahip olan zihinsel bir yaşam yargısına ulaşabilmektedirler (Veenhoven, 2012).

İnsanlar tüm yaşamlarını gözden geçirerek genel bir kaniya varmak istediklerinde çeşitli duygular yaşayabilmektedirler. Bu duygular hayatlarının gelecek dönemlerindeki iyilik hallerini etkilemektedir. Kişi yaşamını bu öznel değerlendirmesi neticesinde daha iyi algılandığında olumlu duygular buna eşlik etmekte, böylece bireyin öznel iyilik hali düzeyi yükselmekte ve yaşamdan daha fazla doyum sağlayabilen hazza dayalı ve hoşnut duygular yaşayan bir birey olabilmektedir (Yetim, 2001).

Tarihsel bir bakış açısıyla alan yazın irdelendiğinde sosyal bilimlerin bireyin iyilik hali ve bunun kişilerin üzerindeki etkileri ve doğasını sıklıkla merak ettiği görülebilmektedir (Keyes, Fredrickson ve Park, 2012). Mutlu bireylerin mutlu toplumlar oluşturduğu bulgusu psikoloji, sosyoloji gibi pek çok alandaki çalışmaların son yıllardaki araştırma bulgularında sıklıkla göze çarpmaktadır (Polatçı, 2015). Sıklıkla mutluluk bir duygu çerçevesinde kavramsallaştırılırken; bunun zihinsel yanını oluşturan ve yargısal bir sürece dayanan kavramın ise yaşam doyumu olduğunu söylemek mümkündür (Lewinsohn, Redner ve Seeley, 1991). Sağlıklı bir gelişimin bir parçası olarak her birey yaşamının kaliteli olmasını ister (Wrosch ve Scheier, 2003).

Kişinin yaşamdan memnuniyetini kapsayan temel kavramlardan ilki öznel iyi olma (Veenhoven, 2012), özellikle yakın kişilerarası ilişkiler alan yazınında sıklıkla çalışılmaktadır. Bireylerin yaşamlarını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin detaylı bir fikir sağlayan öznel iyi olma aynı zamanda kişilerin günlük yaşamlarından ne derecede zevk aldıklarını gösteren ve psikolojik sağlığın önemli kanıtlarından olan bir kavramdır (Diener, 1994; Diener, Sapyta ve Suh, 1998). Bireyin yaşamından memnun olması; bugün, dün ve yarın ile ilgili olumlu duygulara sahip olmasını kapsamaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Kısacası yaşamdan duyulan memnuniyet olumlu duygularla ilişkilidir. Bu da pozitif psikolojinin bakış açısında haz alma yaklaşımı ile “İyi bir yaşam nasıldır, nedir, nasıl olmalıdır?” sorularına verilen yanıtları içermektedir (Jorgensen ve Nafstad, 2004). Ayrıca, iyi bir yaşam sürekli devam eden bir gelişim ve büyümeyi de kapsamaktadır. İyi bir yaşama ulaşmak pozitif psikolojinin bakış açısında birey için ulaşılamaz, erişilemez bir durum değildir; aksine bireyin bu iyi yaşama ulaşmak için yeterli düzeyde kapasitesi olduğuna inanılmaktadır. Yaşamdan duyulan memnuniyet ya da doyumdan pozitif psikolojide söz edilirken; anlamlı yaşam, bütün/tam yaşam gibi ifadeler kullanılabilir. Anlamlı ya da bütün/tam yaşam olarak söz edilen şey ise; bireylerin kendi potansiyellerini ve kapasitelerini en iyi yollarla kullanarak kendisini ifade edebildiği, yaşamına anlam verebildiği bir hal olarak ifade edilebilmektedir (Jorgensen ve Nafstad, 2004). Bu bilgiler ışığında; bireyin tüm yaşamına ilişkin sürekli olarak algıladığı doyuma pozitif psikolojide yaşam doyumu ya da bir başka deyişle mutluluk denilmektedir (Veenhoven, 2004). Yaşamın genelinden bireyin sağladığı doyum, parçalardan sağladığı doyumdan çok daha etkili ve bireye faydalıdır. Bununla birlikte yaşamdan sağlanan doyum, bireyin var olan ihtiyaçlarının ne düzeyde karşılandığına ilişkin büyük bir gösterge olmaktadır (Veenhoven, 2004).

Antik Yunan'dan beri kişilerin yaşamlarında onları neyi mutlu ya da iyi edeceği merak konusudur. Kişinin kendi yaşamını sevmesi öznel iyi olmayı ve yaşam doyumunu sağlayan odak noktalardandır (Diener ve ark., 2012). Kişilerin yaşamlarını öznel değerlendirmeleri neticesinde belirli konu başlıklarına ulaşmalarını hedef alan öznel iyi olma, alan yazında olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumu olmak üzere üç ögeden oluştuğu belirtilen kapsayıcı bir kavram olarak ele alınmaktadır (Diener ve ark., 1998; Yetim, 2001; Saphire-Bernstein ve Taylor, 2013). Bu kavramın bilişsel yanında; kişinin yaşam doyumu ve öznel değerlendirme biçimlerini içeren yargılar varken; olumlu duygulanım yanında haz duyma, memnun olma, hoşlanma gibi duygular ve olumsuz duygulanım yanında ise acı, hüznün, depresyon gibi olumsuz duygular vardır (Diener ve Diener, 1996; Yetim, 2001).

Öznel iyi olma bireyden bireye güçlü yanlar, amaçlar, değerler gibi yönler açısından farklılıklar gösterebilmektedir. Bu nedenle her kişinin öznel iyi olma düzeyi kendi amaç, değerleri çerçevesinde ve kendi yaşam standartları içerisinde ele alınarak değerlendirilmelidir. Bireylerin öznel iyi olma düzeyleri yükseldikçe yaşamlarındaki hakimiyet algıları, kontrolün kendilerinde olduğu hisleri giderek artmakta, ayrıca bireyin yaşam amaçları doğrultusunda değişim ve gelişim göstermesine olanak sağlayarak ilgisini çeken, kişiliğine uygun haz veren eylemlere geçmesine, sosyal ilişkilerini kuvvetlendirmesine olanak sağlayarak kişinin yaşamındaki işlevselliğini arttırmaktadır (Diener ve ark., 1998).

Kişilerin yaşamlarındaki hoşnutluk ya da iyilik hali düzeyini kapsayan bir diğer kavram olan (Veenhoven, 2012), bilişsel yapıya dayanan ve zihinsel bir algı olan yaşam doyumu (Cummins ve Nistico, 2002) öznel iyi olmanın önemli bir parçası olmakla beraber, kişinin yaşamını bir bütün olarak değerlendirirken sonuçta zihninde olumlu düşünce ve duyguların daha fazla olması neticesinde hissettiği (Kangal, 2013) ve genel anlamda bireyin kendi hayatını sevmeye ya da sevmemesi olarak düşünülebilecek öznel bir değerlendirmedir (Heller, 2003). Alanyazında yaşam doyumu “genel mutluluk”, “mutluluk”, “yaşamdan hoşnut olma” veya “hoşnutluk” gibi bilişsel yönü ağır basan kavramlarla da nitelendirilebilmektedir (Veenhoven, 2012). Bu kavramlar içerisinde yer alan “mutluluk” kavramı, iyi olma ve yaşamdan doyum alma, akışta olma ve fonksiyonel bir yaşama sahip olma örüntüsünü en doğru şekilde aktarabilecek bir ögedir (Style, 2010). Bireyin yaşamdan duyduğu hoşnutluğu da kapsayan mutluluk (Veenhoven, 2012) günlük yaşamda çeşitli şekillerde kullanılabilir. Yaygın olarak ise; iyi olan, iyi giden pek çok şey için kullanılan, ifade gücü ve kapsamı oldukça geniş bir sözcük olmakla birlikte, daha ziyade “yaşamın kaliteli olması” ve “yaşamda iyi olma hali” anlamlarında kullanılmakta ve bireyin hem sosyal hem de kişisel yaşamındaki iyilik halini yansıtmaktadır (Veenhoven, 2012).

Kişinin kendisine ilişkin algısı büyük çoğunlukla değerli, iyi ve yeterli özelliklerini içeriyorsa, kişi kendisinden memnun olabilmektedir. Bu olumlu bilişsel değerlendirme aynı zamanda kişinin yaşamdan aldığı doyumu da oluşturmaktadır. Kendinden hoşnut ve memnun olma hali, kişinin yaşam kalitesinin en güçlü yordayıcılarından biri olarak değerlendirilmektedir (Cummins ve Nistico, 2002). Bireyin hayatında gelişebilecek ani bir hastalık gibi yaşam güçlükleri kişinin eylem potansiyelini ve bunun paralelinde hayattan beklentileri üzerinde rol oynatabilir. Böylece bireyler karşılaştıkları yaşam olaylarının da birbirinden oldukça farklı olmasının da etkisiyle yaşamdan sağladıkları doyum düzeyleri de birbirinden farklılaşmaktadır (Wrosch ve Scheier, 2003). Bu aşamada düşük yaşam doyum düzeylerine sahip bireyler depresyona girme oranları, yaşam doyum düzeyleri yüksek bireylere göre daha yüksek olabilmekteyken; yaşam doyum düzeyi yüksek bireyler ise depresyondan korunmada daha güçlü bir kalkana sahip olabilmektedirler (Lewinsohn ve ark., 1991). Birçok faktörden etkilenebilen yaşam doyumu, çok farklı standartlara göre değerlendirilebilmektedir (Wrosch ve Scheier, 2003). Bu bağlamda öznel iyi olma da benzer şekilde yaşam standartlarına göre değişebilmekte, düzeyleri bireyden bireye farklılaşabildiği gibi, tek bir bireyin yaşam dönemleri içerisinde de farklı düzeylerde olabilmektedir. Bireylerin öznel iyi olma düzeyleri; yaşam amaçlarına

ulaşma oranlarının, ilgi duydukları aktivitelere ayırabildikleri zaman düzeyinin ve yaşamla kurdukları bağların anlamlarının artması ile yükselmektedir (Diener ve ark., 2012).

Birçok kişi için mutluluk yeni bir araba, iyi bir ev, daha güzel bir vücuta sahip olma gibi somut çıktılarla eşleştirilmektedir. Bu öğeler mutluluğu sağlayabilirler, ancak bu mutluluk daha içsel bir düzeye ulaşmayı sağlamayan ve kısa süreli bir mutluluktur. Daha soyut bir ifadesi olan mutluluk esasen hemen algılanması güç, gözle görülmeyen, zihinsel bir dönüşüm içerisinde var olan ve düşünülen şeyleri kapsamaktadır (Style, 2010). Alanyazında mutluluğun iki farklı yapısı olduğundan söz edilmektedir. Bunlardan birincisi yapılan davranış ya da eylemden memnun olma, iyi hissetme ve hazzı yaşamayı içeren “anda mutlu olmak”; ikincisi ise iyi oluşu artırma gücü daha yüksek olan, daha uzun bir zaman dilimini kapsayan “hoşnut ve başarılı hissetmek”tir (Style, 2010).

Ruh sağlığı yönünden mutlu ve sağlıklı olan bireyler, psikolojik olarak da fonksiyonel yaşamlar sürerek kendi yaşamları üzerinde daha fazla kontrol sahibi olduklarını hissedebildikleri gibi, yaşamdan istediklerini daha iyi bilmekte, yaşamlarındaki güçlük, zorluk veya tersliklerle daha yüksek düzey bir esnekliğe sahip olmalarının etkisiyle daha iyi baş edebilmekte ve aile, sevgili, arkadaş gibi sosyal bağlarının daha kuvvetli olması sebebiyle kendilerini kişilerarası ilişkilerinde var edebilmektedirler (Keyes ve ark., 2012). Bunlara ek olarak kişinin içsel kaynaklarının öznel iyi olma hali üzerindeki etkileri açıkken; buna ek olarak kişinin dış kaynaklarından olan içinde yaşadığı toplumsal yapı ve bu yapının kendisine getirdiği kadın-erkek rolleri, toplumun genel mutluluk düzeyi, gelir dağılımı, içinde yaşadıkları topluma duydukları güven, toplumun genel refah ve zenginlik oranları gibi politik, kişisel ve ekonomik pek çok öge bireylerin yaşamdan aldıkları doyumu ya da genel iyilik hallerini etkilemektedir (Veenhoven, 2012).

Mutlu kimseler daha aktif bir sosyal hayata sahip olarak arkadaş ve aileleriyle daha zaman geçirme eğilimindedirler; bununla birlikte yaşam deneyimlerinden memnun hissederek, sosyal çevrelerinde yer alan bireylere yardım etmeye dönüktürler, genel anlamda olumlu bir bakış açısına sahip olmakla birlikte, içinde bulundukları anı odaklarına alarak o anda yaşarlar, kendilerine sunulan hazzı dönük dünyevi tatlardan yararlanırlar, spor yapma motivasyonları daha yüksektir, yaşam amaçları belirgin ve ne uğruna çaba gösterdiklerinin farkındadırlar ve yaşamda karşılaştıkları güç durumlara karşı çok yönlü baş etme mekanizmaları vardır (Lyubormirsky, 2010).

Bireyler yaşamda ait olma ihtiyacı duymaktadırlar, bu ait olma güçleri diğer kimselerle kurdukları derin, yakın ilişkilerle güçlenebilmektedir (Myers, 2003). Evlilik de bireylerin kurduğu en derin ilişkilerden biri olmasından ötürü kişilerin iyilik halleri üzerinde oldukça önemli bir rol oynamaktadır (Gülyüksel-Akdağ ve Cihangir-Çankaya, 2015). Pekçok kişiye yaşamlarındaki mutluluk kaynağı sorulduğunda genellikle gelen yanıtlar arasında şunlara rastlamak mümkündür: “Aşk”, “Romantik bir ilişki”, “Süregiden evlilik, aşk, aile ve arkadaşlık ilişkilerinde kalite” ve “Sevgi”. Bu yanıtlardan da görüldüğü üzere insanların biyopsikososyal varlıklar olmalarının etkisiyle yaşamlarını devam ettirmede kurdukları sosyal bağların oldukça önemli olduğu açıktır, bu sosyal bağlar içerisinde en önemlileri de romantik ilişki, flört veya evlilik ilişkisi olabilmektedir (Myers, 2003). Yaşam doyumunu yordamada romantik ilişkilerin uyumu, kalitesi önemlidir (Costanzo, Ryff ve Singer, 2009). İş, sağlık, aile gibi yaşam alanlarına kıyasla evlilik, bireylerin yaşamdan aldıkları doyum ile ya da yaşamlarında hissettikleri kalite düzeyi ile daha güçlü bir şekilde ilişkilidir (Heller, Watson ve Illies, 2004).

Bu çalışma kapsamında ele alınan ikinci bağımsız değişken olan iyimserlik kavramına bakıldığında; iyimserlik, duyuşsal bir kişilik özelliği olarak (Ho, Cheung ve Cheung, 2010) son yıllarda birçok çalışmada ele alınan önemli bir kavramdır (Lyrakos, 2010). Buna ek olarak iyimserlik ne sadece mutluluk ve huzur gibi olumlu duyguları, ne de yalnızca yaşamdaki hayal kırıklıkları ve yenilgilerden uzakta olmayı içermektedir. Tarihsel bir içeriğe sahip olan iyimserlik körü körüne bir inanç olmamakla beraber bir düşünme biçimidir (Pettersson ve Chang, 2003). Bireysel olarak fark

gösteren iyimserlik; kişilerin geleceklerine istinaden genelledikleri olumlu beklentilerini içermektedir (Carver, Scheier ve Segerstrom, 2010). İyimser kişiler, diğer bireylere kıyasla dünyada ve kendi yaşamlarında iyi şeylerin olacağı ihtimaline daha kuvvetli inanç geliştiren kimseler olmakla beraber (Carver ve Scheier, 2002; Carver ve ark., 2010; Cummins ve Nistico, 2002); kötümser kişiler ise dünyada ve yaşamlarında işlerin hep kötüye, daha kötüye gideceğine inanmaktadırlar (Carver ve Scheier, 2002; Carver ve ark., 2010). İyimser ve kötümser bireyler arasındaki bu farklılık sadece geleceğe ilişkin beklentilerde değil aynı zamanda başarıya yönelik tutumları, problemlere yönelik bakış açıları, yaşamdaki güçlüklerle başa çıkma stratejileri açısından da farklılıklar göstermektedir (Carver ve Scheier, 2002). Yaşamdaki herhangi bir olay ya da duruma karşı olumlu bir zihin yapısına sahip olmanın önemli olduğunu belirten araştırmacılar; iyimser kimselerin kötümserlere kıyasla zorlu yaşam olaylarının üstesinden daha iyi gelebildiklerini öne sürmektedirler (Carver ve Scheier, 2005).

Yaşamda herhangi bir zorlukla karşılaşan kişiler kaygı, depresyon, öfke, heyecan gibi geniş bir duygu ölçeği üzerinde pek çok farklı duyguyu hissedebilmektedir; bu durumda kişilerin iyimserlik ya da kötümserlik düzeyleri onların bu duygu ölçeği üzerinde dengeleri olmalarını sağlayabilen bir özelliktir (Allison, Guichard, Fung ve Gilian, 2003, Scheier, Carver ve Bridges, 2002). Bu aşamada iyimser bireyler duygu ölçeğinde olumlu kıyıya daha yakın olduklarından yaşadıkları herhangi bir güçlüğü sıklıkla artıya getirmeye eğilimindedirler (Scheier ve ark., 2002). İyimserlik alan yazında yalnızca olumlu duygularda olma ile değil aynı zamanda; etkili problem çözme, problemlerle etkin başa çıkabilme, işlevsel bir sosyal hayat, olumlu beden ve ruh sağlığı, yüksek moral, ameliyatlar ve hastalıklardan sonra artan iyileşme oranları ve azalan ölüm oranları ile de ilişkilidir (Allison ve ark., 2003; Böhm, Schütz, Rentzsch, Körner ve Funke, 2010; Carver, Scheier ve Segerstrom, 2010; Srivasta, McGonigal, Richards, Butler ve Gross, 2006; Vollmann, Antoniw, Hartung ve Renner, 2011). Yaşam olaylarındaki pek çok bakış açısında uçlarda farklılıklar yaşayan iyimser ve kötümser bireyler, aynı zamanda hayatlarındaki zorluklarla nasıl yüzleştikleri, bu zorluklarla nasıl baş edebildikleri ve buna ek olarak da sahip olunan maddi ve manevi kaynakların varlığı açısından da farklılaşmaktadırlar. Bu nedenlerle iyimser bireyler güç olaylarla baş etmede kendilerinden daha emin ve ısrarcıyken; kötümser bireyler ise daha şüpheli, kendine güvensiz ve kararsız olabilmektedirler (Carver ve ark., 2010). Bütün bunlar ışığında tahmin edilebileceği üzere kötümser bireyler güç yaşam olayları ile karşılaştıklarında kontrol edemedikleri stres ve kaygı düzeylerinin de tetiklemesiyle iyimserlere kıyasla daha zayıf olabilmektedirler. Ayrıca zihin ile beden arasındaki kuvvetli bağlantı nedeniyle de kötümser bireyler sıklıkla yaşadıkları bunca olumsuz duygu neticesinde fiziksel, bedensel ve ruhsal rahatsızlıklara daha meyilli olmakta, daha çabuk depresyona girebilmekte ve ağır rahatsızlıklarda daha fazla ölüm oranlarıyla karşılaşabilmektedirler (Allison ve ark., 2003). Bunun tersine iyimser bireylerin ise depresyona girme riskleri daha düşük ve psikolojik iyilik halleri daha normal ve yüksek düzeylerde seyretmektedir (Carver ve Scheier, 2002).

Yaşam kalitesi açısından birçok çalışmanın bulguları incelendiğinde, iyimser ve kötümser bireyler arasındaki farklılıkların sıklıkla istikrarlı olduğu görülmektedir. Böyle bakıldığında iyimser bireylerin yaşam kalitesi açısından kötümserlere kıyasla daha önde olmasında bazı temel mekanizmalar rol oynamaktadır. Geleceklerinden emin ve bu açıdan kendilerine güven duyan bireyler ciddi tersliklerle karşılaştıklarında devam eden, sürekli bir çaba gösterme eğilimindeyken; gelecekleri konusunda şüpheli ve kaygılı olan bireyler ise terslikleri itmeyi, onlardan kaçmayı ya da kaçınmayı ve keşke içeren cümleler kullanmayı tercih edebilmektedirler (Wrosch ve Scheier, 2003). Özetle; iyimser ve kötümser bireyler değişen yaşam olayları ile baş etmede birbirlerinden önemli oranda farklı tepkiler göstermektedirler. İyimser bireylerin zor bir durumdan çıkmak için, yardım arama ve kötü durumları olabildiğince artı yönlerinden bakıp yeniden çerçevelendirme konusunda olumlu tutum ve eğilimleri vardır. İyimser bireyler kadercilik, kendini suçlama ve gerçeklerden kaçma gibi durumla baş etmede güçsüzlük yaratan tepkileri daha az kullanmaktadırlar. Bunun yanı sıra durumun kötü yanlarına odaklanmak yerine, çözüm arayışı konusunda kendilerini desteklerler

(Wrosch ve Scheier, 2003). İyimserlik gelecek için esneklik sağlayabilme, seçenekler yaratabilme, daha iyi ilişkiler geliştirebilme ve öncelikleri yeniden sıralayabilme ve daha iyi amaçlar belirleyebilme gibi bazı yeteneklerin çerçevesini de etkileyebilmekte ve genişletebilmektedir (Style, 2010). Tüm bu alan yazın bilgisi ışığında iyimserliğin, kötümserliğe kıyasla pek çok açıdan bireye ve yaşantısına avantajlar sağladığı söylenebilir. Bununla birlikte bütün bunların yanı sıra, olması gerekenden daha fazla olan bir iyimserlik düzeyi de birey için zararlı olabilmektedir. Bu bağlamda, iyimserliğin birey için faydalı bir karakteristik olmasında düzeyine dikkat edilmesi de önemli olmaktadır.

Pozitif psikolojide bireyin öznel yaşam deneyimlerine yönelik biçtiği değer oldukça önemsenmektedir. Bu aşamada bu bireye özgü belirlenen öznel değerlendirmeler içerisinde geleceğe yönelik olarak umut ve iyimserlikten sıklıkla bahsedilmektedir (Seligman ve Csikzentmihalyi, 2000). Pozitif psikolojinin anahtar yapılarından biri olan iyimserlik (Seligman ve Csikzentmihalyi, 2000); olumlu düşünmeyi de içerisinde barındıran ve Seligman tarafından “Öğrenilmiş İyimserlik” olarak da adlandırılan iyimserlik pozitif psikolojide önemsenen psikolojik özelliklerden biridir (Baylis, 2004). Pozitif psikoloji alan yazınında iyimserliğin; başa çıkma, doyum sağlama ve iyilik hali gibi pek çok olumlu çıktı ile ilişkili olduğuna dair önemli oranda kanıtlar yer almaktadır (Norem ve Chang, 2002). Norem ve Chang (2002), pozitif psikolojide hemen hemen tüm yaş gruplarında “olumlu düşünmenin” önemli bir gücü olduğu ve kaygı, stres ve depresyonda önleyici olduğu belirtmektedirler.

Eşler arasında ilişki doğası gereği çatışmalar meydana gelebilmektedir. Bu çatışmalar doğru açılardan ele alınmadığında ise tekrarlanarak bir ilişki örüntüsü haline dönebilmektedir. Eşler arasında yaşanan bu çatışmalar sağlıklı çözümlenemediğinde ise ilişki ve aile işlevlerinde çeşitli bozulmalara yol açabilmekte; bu da eşlerde bazı sağlık sorunları, davranış sorunları ve ruh sağlığı problemlerine neden olabilmektedir (Genç ve Veli Baki, 2017). Bu aşamada eşlerin iyimser ya da kötümser kişilik özelliklerine sahip olmaları çatışma çözme sürecini de etkileyebilmektedir. İyimser bireyler başa çıkma becerileri açısından saha aktiftirler. Çoğunlukla sorun olan problem alanlarının çözümü için olumlu, yeni tutum ve davranışlar sergilemekte ve kötü yaşantıların içerisindeki olumlu öğeleri bulmaya çaba sarf etmektedirler. Sorunun daha fazla içine girmeye neden olabilecek kendine acıma, kendini kurban olarak etiketleme, kendini suçlama, kaçınma gibi eğilimler yerine, kendilerini daha sağlıklı bir ruh halinde tutmaya çalışarak eyleme yani davranışa dönük bir şeyler yapmayı denemektedirler. Ayrıca değiştiremeyecekleri durumlardan bir savunma mekanizması kullanarak kaçmak yerine, olan durumu, olduğu haliyle kabul ederek yine kendi işlerini daha kolaylaştırmaktadırlar (Carver ve Scheier, 2002). İyimserler, kötümserlere kıyasla yaşamda karşılaştıkları güç, stresli olaylara karşı günlük yaşamlarında sosyal bağlar kurdukları bireylerden daha kolay sosyal destek istemektedirler; böylece aldıkları sosyal destek ile de güçlüklerle baş edebilme becerileri artmaktadır (Carver ve ark., 2010; Vollmann ve ark., 2011). Buna ek olarak iyimser bireyler yine kötümserlerle karşılaştırıldıklarında; hem başa çıkma yöntemlerinin zenginliği, hem de karşılaştıkları güç durumları yeniden anlamlandırarak çerçevelendirme potansiyellerinin yüksekliği açısından daha avantajlı bulunmaktadır. Buna göre iyimser bireyler öncelikli olarak çözüm odaklı problem çözme stratejilerini denerler, eğer bu yöntemler işe yaramaz ya da var olan duruma uygulanabilir değil ise de durumu kabul ederek, güçlük durumuna yönelik mizahi bir güçle yeni bir anlam yükleyerek olayın zihinlerindeki çerçevesini değiştirerek yaşadıkları güç duruma uyum sağlarlar. Tüm bu iyimser bireylerin işlevsel olmalarının yanı sıra kötümser bireyler ise yaşadıkları güç olayları çoğunlukla ya görmezden gelmekte, inkar etmekte ya da kaçınmayı tercih etmektedirler (Carver ve Scheier, 2002).

İyimser bireyler hastalık, ölüm gibi fizyolojik güçlüklerle de karşılaşsalar ruh sağlıklarını daha iyi koruyabilmektedirler (Anderson, 1996). Alan yazında bir kişilik özelliği olarak

değerlendirilen iyimserlik, başa çıkma gücünü sağlayan kaynakları güçlendirerek kişinin ruh sağlığını dengelemekte ve korumaktadır. Ayrıca iyimserlik, bireye iç güdüsel olarak daha iyi bir yaşamaya ilişkin davranışsal ve bilişsel bir takım örgütlenmelere eğilimli olmayı sağlamaktadır (Carver ve ark., 2010). Alan yazındaki çalışma bulgularına bakıldığında iyimser bireylerin kötümserlere kıyasla “kabul etme” meyillerinin daha yüksek olduğu ve inkar, kaçınma gibi savunma mekanizmalarını ya hiç ya da çok az kullandıkları görülmektedir. Bu sebeple de yine iyimser bireyler daha iyi bir ruh sağlığı kalitesine sahip olabilmektedirler (Schou, Ekeberg ve Ruland, 2005). Buna paralel olarak iyimserlerin depresyon riskinin daha düşük olduğu, psikolojik sağlamlıklarının daha yüksek olduğu ve yaşam amaçlarına ulaşmada daha kararlı ve başarılı oldukları görülmektedir (Assad, Donnellan ve Conger, 2007; Carver ve ark., 2010). Ayrıca iyimser bireylerin kişilerarası ilişkilerde kötümserlere oranla daha iyi becerilere sahip olduğu ve daha kaliteli ilişkiler kurabildiğine ilişkin de kanıtlar olmakla birlikte (Carver ve ark., 2010); araştırmacılara göre iyimserlik iyi ilişkilerde oldukça işe yarar bir öge olarak belirtilmektedir (Assad ve ark., 2007). Kısacası iyimserlik; bireylerin olaylara bakış açısını esnetmekte, başa çıkma becerilerini güçlendirmekte ve kişilerarası ilişkilerinde doyumu yükseltmektedir (Carver ve Scheier, 2005).

Derin ilişkilerin olgunlaşp gelişmesinde bireyler arasındaki iletişimin olumluya dönük olması ve paylaşımlarının iyimserlik odaklı olması önemlidir (Gable, Reis, Impett ve Asher, 2004). Bu derin ilişkiler ağında özellikle ebeveyn, yakın arkadaş, ev arkadaşı, sevgili veya eş gibi birinci sırada yer alan kişilerle kurulan ilişkilerde iyimser olmak kişinin yaşamını anlamlı kılmada, uyum sağlama gücünde daha etkin bir rol oynamaktadır (Gable ve ark., 2004; Ho ve ark., 2010). Özellikle flört ya da evlilik ilişkisi içerisinde bulunan bireylerin birbirlerine daha sıkça olumlu yaşantılarını açması, bunlar üzerine sohbet etmeleri ve bu açıdan derin bir iletişim kurmaları diğer eşlere kıyasla ilişkilerinin daha sıcak, samimi ve yakın olmasını sağlayarak ilişkilerinden aldıkları doyum düzeylerini arttırmaktadır. Kısacası; olumlu, iyimser iletişim ve paylaşımlar derin ilişkilerin gelişmesinde oldukça etkin bir rol üstlenmektedir (Gable ve ark., 2004). Olumlu, iyimser paylaşımlar içerisinde olan bu bireyler aynı zamanda ilişkilerini devam ettirme motivasyonunu daha fazla duyarak yaşamın anlamı konusunda daha güçlü olabilmekte ve yaşamlarını bu derin ilişki ağlarıyla daha fazla zenginleştirebilmektedirler (Ho ve ark., 2010).

Alan yazında iyimser ve kötümser bireylerin birbirlerinden farklı oldukları yönlerle ilişkin pek çok şey söylenmektedir. Bunlardan bir diğer ise; yaşam amaçlarının peşinde koşma motivasyonlarıdır. İyimser bireyler yaşamlarında karşılaştıkları durum, olay fark etmeksizin yaşam amaçlarını devam ettirme, gerçekleştirme konusunda ısrarcıdır, böylece bu çabalarının yüksek olmasının da katkısıyla hedeflerine ulaşmada daha atik davranabilmektedirler (Wrosch ve Scheier, 2003). Özetle iyimser bireylerin kötümserlere oranla baş etme mekanizmalarının daha kuvvetli olduğu, daha az stres yaşadıkları, yaşadıkları stres ile daha iyi uyum sağlayabildikleri, çevrelerinden sosyal destek isteyen ve algılayabilen bireyler oldukları söylenebilir (Scheier, Carver ve Bridges, 1994; Vollman ve ark., 2011).

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Ankara’da yaşayan, en az lise mezunu ve gelir getiren bir işte çalışan evli bireylerden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna uygun örneklem yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır. Çalışmaya gönüllü katılmak isteyen evli bireylerin iş yerlerinde ya da evlerinde ilgili ölçme araçlarını doldurmaları sağlanmıştır. Araştırma kapsamında önerilen modelin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı model testi için veri toplama araçları 549 evli bireye uygulanmıştır. Araştırmaya katılan bireylere ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

<i>Değişken</i>		<i>n</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	276	50.3
	Erkek	273	49.7
Eğitim Düzeyi	Lise	106	19.3
	Üniversite/Yüksek Okul	327	59.6
	Yüksek Lisans/Doktora	116	21.1
Meslek	Kamu Personeli	158	28.8
	Mühendis	77	14.0
	İşçi	49	8.9
	Bankacı/Ekonomist	42	7.7
	Akademisyen	39	7.1
	Öğretmen	35	6.4
	Serbest	26	4.7
	Doktor/Hemşire/Sağlık Personeli	11	2.0
	Hakim/Savcı/Avukat	10	1.8
	Diğer	102	18.6
Gelire Katkı	Kadın	92	16.8
	Erkek	426	77.6
	Kadın-Erkek Eşit	29	5.3
Evlenme Biçimi	Anlaşarak	426	72.6
	Görücü Usulüyle	114	20.8
	Diğer	6	1.1
Evlilik Öncesi Birliktelik Süresi	1 yıldan az	123	22.4
	1-5 yıl	308	56.1
	6-10 yıl	57	10.4
	Belirtmemiş	61	11.1
Evlilik Yılı	1 yıldan az	30	5.5
	1-5 yıl	138	25.1
	6-10 yıl	100	18.2
	11-15 yıl	59	10.7
	16-20 yıl	70	12.8
	21 yıl ve daha fazla	152	27.7
Çocuk	Var	438	78.3
	Yok	111	21.3
Çocuk Sayısı	1	198	36.1
	2	205	37.3
	3	32	5.8
	4	3	0.5
Kronik Hastalık	Var	94	17.1
	Yok	450	81.4
İşten Memnuniyet	Hiç memnun değilim	16	2.9
	Memnun değilim	50	9.1
	Kısmen memnunum	195	35.5
	Memnunum	197	35.9
	Tamamen memnunum	83	15.1
Fiziksel Sağlıktan Memnuniyet	Hiç memnun değilim	10	1.8
	Memnun değilim	39	7.1
	Kısmen memnunum	118	21.5
	Memnunum	259	47.2
	Tamamen memnunum	121	22
Cinsel Yaşamdan Memnuniyet	Hiç memnun değilim	14	2.6
	Memnun değilim	32	5.8
	Kısmen memnunum	110	20

	Memnunum	217	39.5
	Tamamen memnunum	170	31
Ev İçi Sorumlulukların Paylaşımı	Hiç paylaşmayız	20	3.6
	Paylaşmayız	58	10.6
	Kısmen paylaşıyoruz	126	23
	Paylaşıyoruz	146	26.6
	Her zaman paylaşıyoruz	198	36.1
Aynı Eşle Evlenme	Evet	403	73.4
	Kararsızım	99	18
	Hayır	46	8.4

Araştırmancın çalışma grubu, Ankara’da yaşayan, en az lise mezunu ve gelir getiren bir işte çalışan 549 evli bireyden (%50.3 kadın, %49.7 erkek) oluşmaktadır. Bu çalışma grubuna ulaşmak için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların %19.3’ü lise, %59.6’sı üniversite/yüksekokul mezunu iken; %21.1’i lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Katılımcıların %28.8’i kamu personeli, %14’ü mühendis, %8.9’u işçi, %7.7’si bankacı-ekonomist, %7.1’i akademisyen, %6.4’ü öğretmen, %4.7’si serbest meslek sahibi, %2’si sağlık personeli, %1.8’i hakim-savcı veya avukat ve %18.9’u ise diğer bir meslek grubunda yer almaktadır. Katılımcıların ailenin gelirine katkı düzeyine bakıldığında; %77.6’sında erkeklerin gelire katkısı daha fazla iken, %16.8’inde kadınların gelire katkısı daha fazla ve %5.3’ünde ise kadın ve erkeğin gelire katkısı eşittir. Katılımcıların %72.6’sı anlaşılarak, %20.8’i görücü usulüyle, %1.1’i ise diğer bir evlenme biçimi ile evlenmişlerdir. Katılımcıların evlilik öncesi birliktelik süresine bakıldığında; %22.4’ü bir yıldan az bir süre beraberken, %56.1’i 1-5 yıl aralığında, %10.4’ü 6-10 yıl aralığında ve %11.1’i ise belirtmeyen bir süre flört ilişkisi yürütmüşlerdir. Katılımcıların evlilik süresi incelendiğinde ise; %5.5’i bir yıldan az süredir evliyken, %25.1’i 1-5 yıldır evli, %18.2’si 6-10 yıldır evli, %10.7’si 11-15 yıldır evli, %12.8’i 16-20 yıldır evli ve %27.7’si ise 21 yıl ve daha fazla süredir evlidirler. Katılımcıların %78.3’ünün çocuğu var, %21.3’ünün ise çocuğu yoktur. Katılımcıların %36.1’inin tek çocuğu, %37.3’ünün iki çocuğu, %5.8’inin üç çocuğu ve %0.5’inin ise dört çocuğu vardır. Katılımcıların %2.9’u işinden hiç memnun değilken, %9.1’i işinden memnun değil, %35.5’i kısmen memnun, %35.9’u memnun ve %15.1’i tamamen memnundur. Katılımcıların %1.8’i fiziksel sağlığından hiç memnun değilken, %7.1’i memnun değil, %21.5’i kısmen memnun, %47.2’si memnun ve %22’si ise tamamen memnundur. Katılımcıların %2.6’sı eşiyile olan cinsel yaşamlarından hiç memnun değilken, %5.8’i memnun değil, %20’si kısmen memnun, %39.5’i memnun ve %31’i tamamen memnundur. Katılımcıların eşleriyle ev içi sorumlulukları ne kadar düzeyde paylaştıkları incelendiğinde; %3.6’sı eşleriyle ev içi sorumlulukları hiç paylaşmamakta, %10.6’sı paylaşmamakta, %23’ü kısmen paylaşmakta, %26.6’sı paylaşmakta ve %36.1’i her zaman paylaşmaktadır. Katılımcılara son olarak bugünkü akılları olsa tekrar aynı eşleriyle evlenip evlenmeyecekleri sorulduğunda ise; %73.4’ü tekrar aynı eşiyile evleneceğini, %18’i kararsız olduğunu ve %8.4’ü ise aynı eşiyile bir daha evlenmek istemeyeceğini belirtmiştir. Bunlara ek olarak, katılımcıların yaş ortalaması 40.1, aile içi gelir düzeyleri ortalaması yaklaşık 5.800 Türk Lirası iken, ortalama evlenme yaşı ise 27’dir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında katılımcılardan “Evlilik Yaşam Ölçeği”, “Yaşam Doyum Ölçeği”, “Yaşam Yönelim Testi” ve “Kişisel Bilgi Formu”nu doldurmaları istenmiştir.

Evlilik Yaşam Ölçeği (EYÖ): Evlilikte genel doyum düzeyini ölçen, 10 maddeden oluşan ve 5’li Likert tipi (“Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum”) olan EYÖ’den alınabilecek en yüksek puan 50, en düşük puan ise 10’dur. Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğini sınamak amacıyla, ölçek evli ve boşanmış bireylere uygulanmış ve grupların ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ($t = 6.23, p < 0.01$). Ölçeğin dolaylı geçerliğine kanıt teşkil etmesi amacıyla sosyal beğenirliği ölçen

Kişisel Davranış Anketi puanları ile karşılaştırma yapılmıştır. Sonuçlar EYÖ'nün bireylerin sosyal beğenirlik yönelimlerinden çok az etkilendiğini göstermiştir ($r = 0.21$). Ölçeğin test-tekrar test yöntemi ile belirlenen güvenirlik katsayısı 0.85; Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise erkek grubunda 0.88, kadın grubunda 0.91 olarak bulunmuştur (Tezer, 1986). Bununla birlikte bu çalışma kapsamında da model testi için toplanan veriler üzerinde ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve EYÖ için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur.

Yaşam Doyum Ölçeği (YDÖ): YDÖ, Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiştir. YDÖ, 7'li Likert tipinde ("Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kısmen Katılmıyorum", "Kararsızım", "Kısmen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kesinlikle Katılıyorum") Ölçekten alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan ise 35'tir. Ölçekten alınan yüksek puan yaşam doyumunun yüksek, düşük puan ise yaşam doyumunun düşük olduğuna işaret etmektedir (Yetim, 1993). Ölçekten alınan 7 puan ve altı düşük, 13 puan ve üstü yüksek yaşam doyumu, 8- 12 aralığındaki puanlar ise orta düzeyde bir yaşam doyumunu göstermektedir (Köker, 1991). Diener ve arkadaşları orijinal çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısını .87 olarak bulmuşlardır. Ölçüt bağımlı geçerliğini ise .82 olarak elde etmişlerdir (Pavot, Diener, Colvin ve Sandvik, 1991). Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasını yapan Yetim (1993) tarafından ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenirliği ise .73 olarak elde edilmiştir (Yetim, 2003). Buna ek olarak Köker (1991) ise yaptığı çalışmada ölçeğin test tekrar test tutarlılık katsayısını .85 olarak bulmuştur. Sonuçlar YDÖ'nün Türkiye örnekleminde yüksek düzeyde güvenilir ve orta düzeyde geçerli olduğuna işaret etmektedir. Buna ek olarak Durak, Şenol Durak ve Gençöz (2010) tarafından yapılan bir diğer uyarlama çalışmasında, ölçeğin geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin tek faktörlü beş maddeden oluşan yapısının uyum katsayılarının kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte bu çalışma kapsamında da model testi için toplanan veriler üzerinde ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve YDÖ için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur.

Yaşam Yönelim Testi (YYT): Orijinali Scheier ve Carver (1987) tarafından geliştirilen ve Aydın ve Tezer (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanan YYT, 5'li Likert tipinde (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum) 10 maddeden oluşan bir ölçektir. Testin her maddesinde katılımcılara olumlu (iyimser) veya olumsuz (kötümser) ifadeler sunulmakta ve kendilerinden uygun seçeneği işaretlemeleri istenmektedir. Ölçeğin üç maddesi olumlu yönde puanlanmakta, üç maddesi olumsuz yönde puanlanmaktadır. Bununla birlikte ölçekte hiçbir yönde puanlanmayan dört nötr madde bulunmaktadır (Scheier ve ark., 1994). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 32'dir. Ölçekten alınan yüksek puan iyimserliğe veya yaşama yönelik olumlu bir bakış açısına, düşük puan ise kötümserliğe veya yaşama yönelik olumsuz bir bakış açısına sahip olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin açılımlayıcı faktör analizi ile gerçekleştirilen geçerlik çalışmaları sonucunda; iki alt boyutun yer aldığı; bunlarda ilkinin iyimser cümleleri içeren olumlu yan; ikinci alt boyutun ise kötümser cümleleri içeren olumsuz yan olduğu belirlenmiştir. Ölçekte iki faktör birlikte toplam varyansın %48.1'ini açıklamaktadır. Ölçeğin hem iki faktörlü hem de tek faktörlü kullanımı söz konusudur. Yapılan doğrulayıcı faktör analizleri neticesinde ölçeğin iki faktörlü yapısı, tek faktörlü yapıya kıyasla daha iyi düzeyde uyum katsayıları vermesi nedeniyle bu yapının kullanımı daha sıklıkla önerilmektedir. Öte yandan, tek faktörlü yapının da kullanılmasında bir sakınca olmamakla beraber, tek faktörlü yapının da iyi düzeyde uyum katsayılarına sahip olduğu görülmektedir (Scheier ve ark., 1994). Ölçeğin ilk geliştirildiği çalışmada 12 maddeden oluşan formun Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .76 ve test tekrar test güvenirlik katsayısı ise .79 olarak bulunmuştur (Scheier ve Carver, 1987). Scheier ve arkadaşları (1994) ölçeğin revizyonu yaptıkları çalışmada 10 maddeden oluşan son formun Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısını .78 olarak bulmuşlardır. Yine bu son formda, ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayısı 4'üncü, 12'inci, 24'üncü ve 28'inci aylarda tekrarlanarak, sırasıyla; .68, .60, .56 ve .79 değerleri elde

edilmiştir. Tüm bu bulgular neticesinde YYT'nin bireylerin genel iyimserlik düzeyinin değerlendirilmesinde uygulanabilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir (Scheier ve ark., 1994). Bununla birlikte bu çalışma kapsamında da model testi için toplanan veriler üzerinde ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve YYT için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .73 olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu (KBF): KBF, evli bireylerin sosyo-demografik nitelikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formda cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, meslek, bir işte çalışıp çalışmama durumu, işten memnuniyet düzeyi, ailenin ortalama aylık geliri, ailenin ortalama aylık gelirine katkı düzeyi, evlenmeden önceki birliktelik süresi, evlilik yaşı, evlilik yılı, kaçınıcı evlilik olduğu, çocuk sayısı, süregelen bir hastalığa sahip olup olmama durumu, fiziksel sağlıktan memnuniyet düzeyi, cinsel yaşamdan memnuniyet düzeyi, eşlerin ailedeki iş ve sorumlulukları ne derece paylaştıkları, şimdiki akılları olsa yine aynı eşleri ile evlenip evlenmeyecekleri ile ilgili bilgileri ortaya koyan 19 madde yer almaktadır.

Verilerin Analizi

İlk olarak her evli bireye ilişkin elde edilen üç farklı puan bilgisayara girilmiş, ardından araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak ele alınan yaşam doyumu ve iyimserlik değişkenleri ile evlilik doyumu arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığı SPSS programında saçılma diyagramı ile incelenmiştir. Yaşam doyumu ve iyimserlik değişkenlerinin her birinin evlilik doyumunu manidar olarak yordadığı kontrol edildikten sonra; yordayıcı (bağımsız) değişkenler ile yordanan (bağımlı) değişken arasında doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir. İlk olarak sınanan bu yapıdan sonra; aşamalı (stepwise) regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada manidarlık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Yordanan değişken evlilik doyumu ile yordayıcı değişkenler (iyimserlik ve yaşam doyumu) arasındaki ilişkiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Evlilik Doyumunun Yordayıcıları Olarak İyimserlik ve Yaşam Doyumu Değişkenlerine İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları*

Model	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar		Korelasyonlar			
	B	Std. Err.	Beta	t	İkili	Kısmi	R	R ²
1.(Sabit)	22.756	1.122		20.290***				
YDÖ	.690	.048	.528	14.470***	.527	.527	.528 ^a	.279
2.(Sabit)	18.025	1.829		9.856***				
YDO	.634	.050	.485	12.613***	.476	.456	.541 ^b	.293
YYTT	.288	.088	.125	3.258**	.137	.117		

Bağımlı değişken: Evlilik Doyumu

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

1. Bağımsız değişken (Sabit), YDÖ

2. Bağımsız değişken (Sabit), YDÖ, YYTT

YDÖ: Yaşam Doyumu

YYTT: Yaşam Yönelimi (İyimserlik)

Aşamalı regresyon analizinin birinci adımında incelenen yaşam doyumu değişkeninin evli bireylerin evlilik doyumlarını yordamada standardize edilmiş regresyon katsayısı (Beta) 0.528 çıkmıştır. Tek başına yaşam doyumu değişkeninin bireylerine evlilik doyumlarının %27 kadarını ($R = 0.528$, $R^2 = 0.279$) açıkladığı görülmektedir. Aşamalı regresyon analizinin ikinci adımında modele yaşa doyumu değişkeninin yanında iyimserlik değişkeni girmiştir. Yaşam doyumu ve iyimserlik

değişkenleri birlikte evlilik doyumunun %29'unu ($R = 0.541$, $R^2 = 0.293$) açıklamaktadır. Evlilik doyumunu etkileyen diğer değişkenler sabit tutulduğunda, modele girmiş bu iki değişken birlikte evlilik doyumunun %29 kadarını anlamlı düzeyde açıklamaktadır.

Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, yaşam doyumu değişkeninin Beta katsayısı 0.485; iyimserlik değişkeninin Beta katsayısı 0.125 çıkmış ve her iki katsayıya ilişkin t değerleri manidar bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada evlilik doyumunun belirlenen bazı değişkenler tarafından ne kadar yordandığı ve bu değişkenlerin evlilik doyumunu yordamadaki güçleri ve yordamadaki sıraları incelenmiştir. Yapılan analizler sonucu elde edilen bulgulara göre; yaşam doyumu, iyimserlik ve evlilik doyumu arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Regresyon analizi sonuçlarına göre; yaşam doyumu evlilik doyumunu yordamada birinci sırada yer almaktadır. Bu bulgu; Gülyüksel Akdağ ve Cihangir Çankaya'nın (2015) çalışma bulgularından evlilik doyumu ve benlik algısı değişkenlerinin psikolojik iyi oluşun anlamlı birer yordayıcısı olarak belirlendiği bulgu ile kısmen paralellik göstermektedir. Yaşam doyumunun kapsadığı öğelerden biri olan psikolojik iyi oluşun bu çalışma neticesinde evlilik doyumunun bu değişkeni yordama gücünün güçlü olduğu görülmüştür. Ayrıca bir başka çalışma bulgusunda; Canbulat ve Cihangir Çankaya (2014) öznel iyi olma düzeyinin evlilik doyumunun bir yordayıcısı olduğu ve evlilik doyumu arttıkça öznel olma düzeyinin ve öznel iyi olma düzeyi arttıkça evlilik doyumu düzeninin arttığı sonucu ile bu araştırmanın bulguları örtüşmektedir. Alanyazında öznel iyi olmanın boyutlarından biri olarak sıralanan yaşam doyumu bu çalışma bulgularının da kapsayıcılığına böylece dahil olabilmektedir.

Benzer bir şekilde; Kodan Çetinkaya ve Gençdoğan (2014) ve Çelik ve Tümkeya (2012) yaptıkları çalışmalarda yaşam doyumu ile evlilik doyumu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Stanley, Ragan, Rhoades ve Markman (2012) ise yaptıkları çalışmada ilişki uyumu ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi, evlilik öncesi zamandan ele alarak evliliğin altıncı yılına kadar olan süreçte incelemişler ve yaptıkları analizler sonucunda; hem evlilik öncesindeki ilişki uyumu hem de evlilik öncesindeki yaşam doyumu düzeylerinin, evliliğin altıncı yılındaki evlilik uyum düzeylerinin önemli birer yordayıcısı olarak bulunmuştur. Bu bulguya bakarak; bireylerin sadece evlilik ilişkisi içerisindeyken yaşamdan aldıkları doyumun değil, aynı zamanda evlilik öncesinde de ne düzeyde mutlu, doyumlu, kaliteli bir yaşam algısı olduğunun da ilişkilerinin geleceği üzerinde etkisi olduğunu söylemek mümkün olabilir.

Hem yaşam doyumu hem de iyimserlik değişkenleri pozitif psikoloji çerçevesinde doyum sağlanan ilişkilerin ele alınmasında önemsenen ve vurgulanan kavramlardır. Bu çalışmada, diğer çalışmaların bulgularıyla kıyaslandığında; yaşam doyumu ve evlilik kalitesi, evlilik doyumu ya da evlilik mutluluğu arasında anlamlı ve olumlu bir ilişkinin var olduğu bulgusu (Canbulat ve Cihangir Çankaya, 2014; Cohen, Geron ve Farchi, 2009; Çelik ve Tümkeya, 2012; Gülyüksel-Akdağ ve Çankaya, 2015; Kodan-Çetinkaya ve Gençdoğan, 2014; Wadsworth, 2016) ile benzer bulgular elde edilmediği görülmektedir. Benzer bir bulguya Stanley ve arkadaşlarının (2012) çalışmasında da rastlanmaktadır. Evlilik doyumu ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi evliliğin ilk altı yılını kapsayan sürede inceledikleri çalışmalarında; yaşam doyumunun sadece evlilikten alınan doyumun bir sonucu olmadığı, aynı zamanda evlilik doyumunun önemli bir yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır. Öte yandan Boyce, Wood ve Ferguson (2016) yaptıkları çalışmada buna zıt bir bulgu elde etmişlerdir. Çalışmalarında, bireyler ilk evlendiklerinde, bekar hallerine kıyasla yaşamdan aldıkları doyumda bir yükselme olmasına rağmen, evlilik süresi ilerledikçe yaşam doyumlarının zamanla azaldığı belirlenmiştir. Bu çalışmada da yaşam doyumunun evlilik doyumunu yordama düzeyinin az olmasının, bu çalışmaya katılan bireylerin çoğunlukla ($n = 152$) 21 yıl ve daha fazla süredir evli olan

bireylerden oluşmuş olmasından kaynaklı olabileceği düşünülebilir. Bu çalışmada evliliğin ilk yıllarında bulunan evli çift sayısının ($n = 30$) çok düşük olması nedeniyle de yaşam doyumunun arttığını ya da evlilik doyumu ile paralel ilerleyebildiğini söylemek güç olmaktadır.

İyimserlik değişkeni açısından bulgular irdelendiğinde; alan yazında iyimser bireylerin her zaman için kötümser bireylere kıyasla daha iyi baş etme gücüne, psikolojik sağlığa ve kabul etme stratejilerine sahip olduğuna, hayat amaçlarına ulaşmada daha başarılı olduklarına, ilişki geliştirme ve yürütmeye daha sağlıklı davranabildiklerine ve daha doyum sağlanan ilişkiler geliştirebildiklerine ilişkin kanıtlar tatmin edici düzeydedir (Assad ve ark., 2007; Carver ve Scheier, 2002; Carver ve Scheier, 2005; Carver ve ark., 2010; Schou ve ark., 2005; Vollmann ve ark., 2011). Benzer bir şekilde birçok çalışmada evlilik doyumunun yordayıcılarından birinin iyimserlik olduğu belirtilmiştir (Böhm ve ark., 2010; Dicke, 1997; Gordon ve Baucom, 2009; Srivasta ve ark., 2006).

Analiz bulgularına göre; iyimserlik evlilik doyumunu ikinci sırada yordamaktadır. Bu bulgu; Machaty'nin (2013) araştırma bulgularının bir kısmı ile tutarlık göstermektedir. Buna göre; Machaty (2013) yaptığı çalışmada; kadınların iyimserlik düzeylerinin hem kendilerinin hem de eşlerinin uzun dönemdeki evlilik doyum düzeylerini etkilediğini; ancak erkeklerin iyimserlik düzeylerinin ne kendilerinin ne de eşlerinin uzun dönemdeki evlilik doyum düzeyleri üzerinde bir etkisi olmadığını bulmuştur. Bu bulgular paralelinde; evlilik doyumunda kadınların iyimserlik düzeylerinin etkili olduğu; ancak erkeklerin iyimserlik düzeylerinin herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilmektedir. Bir başka çalışmada ise Böhm, Schütz, Rentzsch, Körner ve Funke (2010) çiftler arasında iyimserliğin rolünü test ederken; iyimser yaşam yönelimi olan bireylerin kötümserlere kıyasla sosyal anlamda daha çekici bulunduklarını ve devam eden romantik ilişkilerin seyrinde iyimser olan ve eşleriyle benzer düzeylerde iyimserlik seviyelerine sahip olan bireylerin daha yüksek bir ilişki kalitesi düzeyine sahip olduklarını bulmuşlardır. Bu araştırma bulgularının paralellik gösterdiği bir diğer çalışmada Gordon ve Baucom (2009); olumlu duygulanımın yani iyimserliğin ilişki doyumuna olumlu yönde katkı sağladığını ve aynı zamanda eşlerine iyimser ve olumlu bakan bireylerin evliliklerinde daha yüksek evlilik doyum düzeylerine sahip olduklarını bulmuştur. Benzer bir kapsamda romantik ilişki içerisinde olan bireyler bir araştırma yürüten Assad, Donnellan ve Conger (2007) ise yaptıkları analizler sonucunda; iyimserliğin mutlu ve doyum sağlanan romantik ilişkiler ile ilişkili olduğunu, kişisel iyimserliğin ilişki doyumunu olumlu yönde yordadığını ve iyimserliğin ilişki kalitesinin yüksek bir yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır. Benzer bir bulguya Srivastava, McGonigal, Richards, Butler ve Gross'un (2006) çalışmasında da rastalamak mümkündür; buna göre yaptıkları analizler sonucunda iyimser bireylerin yaşadıkları romantik ilişkiden daha fazla doyum aldıklarını ve eşlerinden daha fazla sosyal destek algıladıklarını bulmuşlardır. Dicke (1997) ise yaptığı çalışma sonucunda; romantik ilişkide olan her iki eşin de iyimser olduğu durumda ilişki doyumunun en yüksek düzeyde olduğu; eşlerden birinin iyimser birinin kötümser olduğu durumda her iki eşin de iyimser olduğu duruma kıyasla ilişki doyum düzeylerinin düştüğünü ve her iki eşin de kötümser olduğu durumda ise ilişki doyum düzeylerinin en düşük düzeyde seyrettiği bulgusunu bulmuştur. Tüm bu alanyazın bulguları paralelinde de iyimser bir birey olmanın hem kişisel hayatta hem de bireylerin özel hayatlarında ve özellikle evlilik ve romantik ilişki gibi ilişki ağları üzerinden algıladıkları doyum üzerinde oldukça önemli bir etkisi olduğunu söylemek mümkündür.

Sonuç olarak bu araştırmanın bulgularına göre; evli bireylerine evlilik doyumlarını yaşam doyum düzeyleri ve iyimserlik düzeyleri yordamaktadır. Buradan hareketle evlilik ve aile alanında çalışan meslek elemanlarının evli bireylerle çalışırken bu iki değişkeni önemsemesi ve göz önünde bulundurması önemlidir. Evlilik doyumunu geliştirmeye yönelik çalışan alan uzmanlarının da benzer şekilde uygulayacakları program, terapi oturumu, grup rehberliği çalışmaları gibi pek çok çalışma içerisinde yaşam doyumu ve iyimserlik boyutlarına yer verilebilir. Özellikle %27 gibi yüksek bir açıklama oranı ile evlilik doyum düzeylerini fazlasıyla etkilediği görülen evli bireylerin yaşam doyumları üzerinde daha fazla çalışılabilir. Hatta yaşam doyum düzeylerini yükseltmeye yönelik

içerikler eklenebilir. Böylece evlilik doyum düzeylerinin de artması ihtimali kuvvetlendirilebilir. Bütün bu süreçler içerisinde eşlere yaşamdan genel anlamda doyum almalarının ve iyimser bireyler olmalarının tüm ilişkilerine olduğu gibi evlilik ilişkilerine de doğrudan yansıdığı ve bu nedenle kendilerini yaşamdan tat alan bireyler haline getirmenin oldukça önemli olduğu vurgulanabilir.

KAYNAKÇA

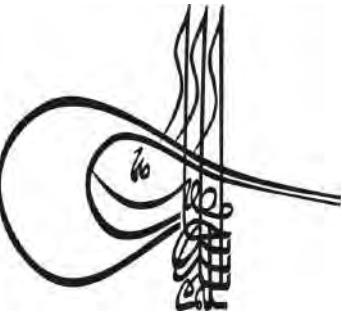
- Allison, P. J., Guichard, C., Fung, K., & Gilain, L. (2003). Dispositional optimism predicts survival status 1 year after diagnosis in head and neck cancer patients. *Journal of Clinical Oncology*, 21(3), 543-548. doi:10.1200/jco.2003.10.092
- Andersson, G. (1996). The benefits of optimism: A meta-analytic review of the life orientation test. *Personality and Individual Differences*, 21(5), 719-725. doi:10.1016/0191-8869(96)00118-3
- Assad, K. K., Donnellan, M. B., & Conger, R. D. (2007). Optimism: Enduring resource for romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(2), 285-297. doi:10.1037/0022-3514.93.2.285
- Baylis, N. (2004). Teaching positive psychology (Chapter 13). In Linley, P. A., & Joseph, S. (Eds.). *Positive Psychology in Practice*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Boyce, C. J., Wood, A. M., & Ferguson, E. (2016). For better or for worse: The moderating effects of personality on the marriage-life satisfaction link. *Personality and Individual Differences*, 97, 61-66. doi:10.1016/j.paid.2016.03.005
- Böhm, R., Schütz, A., Rentzsch, K., Körner, A., & Funke, F. (2010). Are we looking for positivity or similarity in a partner's outlook on life? Similarity predicts of social attractiveness and relationship quality. *The Journal of Positive Psychology*, 5(6), 431-438. doi:10.1080/17439760.2010.534105
- Canbulat, N., & Cihangir Çankaya, Z. (2014). Evli bireylerin öznel iyi olma düzeylerinin yordanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 556-576. doi:10.12984/eed.67597
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2002). Optimism (Chapter 5). In Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (Eds.) *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Carver, C., & Scheier, M. F. (2005). Optimism (Chapter 17). In Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (Eds.). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Carver, C., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 879-889. doi:10.1016/j.cpr.2010.01.006
- Cohen, O., Geron, Y., & Farchi, A. (2009). Marital quality and global well-being among older adult Israeli couples in enduring marriages. *The American Journal of Family Therapy*, 37(4), 299-317. doi:10.1080/01926180802405968
- Costanzo, E. S., Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2009). Psychosocial adjustment among cancer survivors: findings from a national survey of health and well-being. *Health Psychology*, 28(2), 147-156. doi:10.1037/a0013221
- Cummins, R. A., & Nisticio, H. (2002). Maintaining life satisfaction: The role of positive cognitive bias. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 37-69. doi:10.1023/a:1015678915305
- Çelik, E. (2013). Evlilik hoşnutsuzluğu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 249-261.

- Çelik, M., & Tümkaya, S. (2012). Öğretim elemanlarının evlilik uyumu ve yaşam doyumlarının iş değişkenleri ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 223-238.
- Dicke, A. K. (1997). *Optimism and its effect on romantic relationships* (Unpublished doctoral dissertation). Texas Tech University.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103-157. doi:10.1007/bf01207052
- Diener, J. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. doi:10.1037/0003-066x.55.1.34
- Diener, E., & Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7(3), 181-185. doi:10.1111/j.1467-9280.1996.tb00354.x
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75. doi:10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2012). Subjective well-being. (Chapter 5). In Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Eds.) *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Diener, E., Sapyta, J. J., & Suh, E. (1998). Subjective well-being is essential to well-being. *Psychological Inquiry*, 9(1), 33-37. doi:10.1207/s15327965pli0901_3
- Durak, M., Şenol-Durak, E., & Gençöz, T. (2010). Psychometric properties of Satisfaction with Life Scale among turkish university students, correctional officers and elderly adults. *Social Indicators Reseacrh*, 99(3), 413-429. doi:10.1007/s11205-010-9589-4
- Emmons, R. A. (2003). Personal goals, life meaning and virtue: Wellsprings of a positive life. (Chapter 5). In Keyes, C. L. M. & Haidt, J. (Eds.) *Flourishing: The Positive Person and The Good Life*. Washington: American Psychological Association.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110. doi:10.1037/1089-2680.9.2.103
- Gable, S. L., Reis, H. T., Impett, E., & Asher, E. R. (2004). What do you do when things go right? The intrapersonal and interpersonal benefits of sharing positive events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 228-245. doi:10.1037/0022-3514.87.2.228
- Genç, Y., & Veli Baki, S. (2017). Eşler arası çatışmaya neden olan faktörler. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(21), 299-314. Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12098>
- Gillham, J. E., & Seligman, M. E. P. (1999). Footsteps on the road to a positive psychology. *Behaviour Reseacrh and Therapy*, 37, 163-173. doi:10.1016/s0005-7967(99)00055-8
- Glenn, N. D., & Weaver, C. N. (1981). The contribution of marital happiness to global happiness. *Journal of Marriage and The Family*, 43(1), 161-168. doi:10.2307/351426
- Gordon, C. L., & Baucom, D. H. (2009). Examining the individual within marriage: Personal strengths and relationship satisfaction. *Personal Relationships*, 16(3), 421-435. doi:10.1111/j.1475-6811.2009.01231.x
- Güler, M., & Dönmez, A. (2011). İyi olma hali bağlamında uyum düzeyi kuramı ve hedonic döngü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14(27), 38-45.
- Gülyüksel-Akdağ, F., & Cihangir-Çankaya, Z. (2015). Evli bireylerde psikolojik iyi oluşun yordanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 646-662. doi:10.17860/efd.67613

- HayliR. G., Durmuş, E., & Kış, A. Evlilik doyumunun evlenme biçimi açısından incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 429-444. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12694>
- Headey, B., Veenhoven, R., & Wearing, A. (1991). Top-down versus bottom-up theories of subjective well-being. *Social Forces*, 84(1), 451-471. doi:10.1007/1-4020-3742-2_15
- Heller, D. (2003). The dynamic process of life satisfaction: *The role of job and marital satisfaction, life events, personality and mood* (Unpublished doctoral dissertation). Graduate College University of Iowa, Iowa.
- Heller, D., Watson, D., & Illies, R. (2004). The role of person versus situation in life satisfaction: A critical examination. *Psychological Bulletin*, 130(4), 574-600. doi:10.1037/0033-2909.130.4.574
- Ho, M. Y., Cheung, F. M., & Cheung, S. F. (2010). The role of meaning in life and optimism in promoting well-being. *Personality and individual differences*, 48(5), 658-663. doi:10.1016/j.paid.2010.01.008
- Horwitz, A. V., McLaughlin, J., & Raskin White, H. (1998). How the negative and positive aspects of partner relationships affect the mental health of young married people. *Journal of Health and Social Behavior*, 39(2), 124-136. doi:10.2307/2676395
- Jorgensen, I. S., & Nafstad, E. H. (2004). Positive psychology: Historical, philosophical and epistemological perspectives (Chapter 2). In Linley, P. A., & Joseph, S. (Eds.). *Positive Psychology in Practice*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve Türk hanehalkı için bazı sonuçlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 214-233.
- Karney, B. R., & Bradbury, T. N. (1995). The longitudinal course of marital quality and stability: A review of theory, methods and research. *Psychological Bulletin*, 118(1), 3-34. doi:10.1037/0033-2909.118.1.3
- Keyes, C. L. M., Fredrickson, B. L., & Park, N. (2012). Positive psychology and the quality of life. (Chapter 5) In Land, K. C., Michalos, A. C., & Sirgy, M. J. (Eds.) *Handbook of Social Indicators and Quality of Life Research*. New York: Springer Press.
- Kodan-Çetinkaya, S., & Gençdoğan, B. (2014). The relationship between marital quality, attitudes towards gender roles and life satisfaction among the married individuals. *Psychology, Society & Education*, 6(2), 94-112.
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lewinsohn, P. M., Redner, J. E., & Seeley, J. R. (1991). The relationship between life satisfaction and psychological variables (Chapter 8). In Strack, F., Argyle, M., & Schwarz, N. (Eds.). *Subjective Well-Being: An Interdisciplinary Perspective*. Pergamon Press.
- Linley, P.A., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3-16. doi:10.1080/17439760500372796
- Lyrakos, G. N. (2010). *Role of dispositional optimism in health, related quality of life among health care professionals with musculoskeletal pain*. Hauppauge, N Y.: Nova Science Publishers, Inc.
- Lyubomirsky, S. (2010). *The how of happiness: A practical approach to getting the life you want*. London: Piatkus.

- Machaty, A. (2013). *Dispositional optimism and marital adjustment* (Unpublished master's thesis). University of Kentucky, College of Agriculture, Kentucky.
- Morgon, J. (2010). The meaning of a meaningful life. (Chapter 2). In Makinen, A. & Hajek, P. (Eds.). *Psychology of Happiness*. New York: Nova Science Publishers.
- Myers, D. G. (2003). Close relationships and quality of life. In D Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (Eds.) *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Norem, J. K., & Chang, E. C. (2002). The positive psychology of negative thinking. *Journal of Clinical Psychology*, 58(9), 993-1001. doi:10.1002/jclp.10094
- Pateraki, E., & Roussi, P. (2013). Marital quality and well-being: The role of gender, marital duration, social support and cultural context (pp. 125-145). In Anastasia Efklides & Despina Moraitou (Eds.) *A Positive Psychology Perspective on Quality of Life*. Springer Netherlands.
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. R., & Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction With Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 149-161. doi:10.1207/s15327752jpa5701_17
- Pavot, W., & Diener, E. (2004). Findings on subjective well-being: Applications to public policy, clinical interventions and education (Chapter 40). In Linley, P. A., & Joseph, S. (Eds.). *Positive Psychology in Practice*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Petterson, C., & Chang, E. C. (2003). Optimism and flourishing. (Chapter 3). In Keyes, C. L. M. & Haidt, J. (Eds.) *Flourishing: The Positive Person and The Good Life*. Washington: American Psychological Association.
- Polatcı, S. (2015). Örgütsel ve sosyal destek algılarının yaşam tatmini üzerindeki etkisi: İş ve evlilik tatmininin aracılık rolü. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 25-44.
- Reis, H. T., & Gable, S. L. (2003). Toward a positive psychology of relationships (Chapter 6). In Keyes, C. L. M. & Haidt, J. (Eds.) *Flourishing: The Positive Person and The Good Life*. Washington: American Psychological Association.
- Saphire-Bernstein, S., & Taylor, S. E. (2013). Close relationships and happiness. (Chapter 60). In David, S. A., Boniwell, I. & Ayers, A. C. (Eds.) *The Oxford Handbook of Happiness*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi:10.1037/0003-066x.55.1.5
- Seligman, M. E. P., Parks, A. C., & Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. *Philosophical Transactions-Royal Society of London Series B Biological Sciences*, 359(1449), 1379-1382. doi:10.1098/rstb.2004.1513
- Scheier, M. E., & Carver, C. S. (1987). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219-247. doi:10.1037/0278-6133.4.3.219
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1063-1078. doi:10.1037/0022-3514.67.6.1063
- Scheier, M., Carver, C., & Bridges, W. (2002). Optimism, pessimism and psychological well-being. In Chang, E. C. (Eds.). *Optimism and Pessimism: Implications for Theory and Practice*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Schou, I., Ekeberg, Ø., & Ruland, C. M. (2005). The mediating role of appraisal and coping in the relationship between optimism-pessimism and quality of life. *Psycho-Oncology*, 14(9), 718-727. doi:10.1002/pon.896
- Srivastava, S., McGonigal, K. M., Richards, J. M., Butler, E. A., & Gross, J. J. (2006). Optimism in close relationships: How seeing things in a positive light makes them so. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(1), 143-153. doi:10.1037/0022-3514.91.1.143
- Stanley, S. M., Ragan, E. P., Rhoades, G. K., & Markman, H. J. (2012). Examining changes in relationship adjustment and life satisfaction in marriage. *Journal of Family Psychology*, 26(1), 165-170. doi:10.1037/a0026759
- Style, C. (2010). *Brilliant positive psychology: What makes us happy, optimistic and motivated?* Edinburg: Pearson Education Limited.
- Tezer, E. (1986). *Evli eşler arasındaki çatışma davranışları: Algılama ve doyum* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Veenhoven, R. (2004). Happiness as a public policy aim: The greatest happiness principle (Chapter 39, p.658-678). In Linley, P. A., & Joseph, S. (Eds.). *Positive Psychology in Practice*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Veenhoven, R. (2012). Happiness, also known as “Life satisfaction” and “Subjective well-being” (Chapter 3) In Land, K. C, Michalos, A. C., & Sirgy, M. J. (Eds.) *Handcook of Social Indicators and Quality of Life Research*. New York: Springer Press.
- Vollmann, M., Antoniow, K., Hartung, F. M., & Renner, B. (2011). Social support as a mediator of stress buffering effect of optimism: The importance of differentiating recipients’ an providers’ perspective. *European Journal of Personality*, 25(2), 146-154. doi: 10.1002/per.803
- Wadsworth, T. (2016). Marriage and subjective well-being: How and why context matters. *Soc Indic Res*, 126(3), 1025-1048. doi:10.1007/s11205-015-0930-9
- Whisman, M. A., & Baucom, D. H. (2012). Intimate relationships and psychopathology. *Clinical Child Family Psychology Review*, 15(1), 4-13. doi:10.1007/s10567-011-0107-2
- Wrosh, C., & Scheier, M. F. (2003). Personality and quality of life: The importance of optimism and goal adjustment. *Quality of Life Research*, 12(1), 59-72. doi: 10.1023/A:1023529606137
- Yıldız, M. A., & Baytemir, K. (2016). Evli bireylerde evlilik doyumu ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılığı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 67-80. doi:10.17679/iuefd.17181627
- Yetim, Ü. (1993). Life satisfaction: A study based on the organization of personal projects. *Social Indicators Research*, 29(3), 277-289. doi:10.1007/bf01079516
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan bireye mutluluk resimleri*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Yetim, Ü. (2003). The impacts of individualism/collectivism, self-esteem and feeling of mastery on life satisfaction among the Turkish university students and academicians. *Social Indicators Research*, 61(3), 297-317. doi: 10.1023/A:1021911504113



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Hüseyin KÜÇÜKÖZER – Doç. Dr. Hilal AKTAMIŞ

This article was checked by iThenticate.

FİZİK ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİNE UYGULANABİLİRLİĞİNİN BELİRLENMESİ

Gamze Sezgin SELÇUK* - Serap ÇALIŞKAN** - Salih DEMİRCİOĞLU***

ÖZET

2013 yılında güncellenen Fizik Öğretim Programı'nda öğrencilerin bir konuyu öğrenebilecekleri veya öğrenemeyeceklerine yönelik inançlarının fiziğin öğrenilmesinde büyük etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda öğrencinin başaramayacağına yönelik inancı başarısız olmasında önemli bir etkiye sahiptir. Öğrenci ve öğretmenin kendi yetenekleri hakkındaki düşünceler özyeterliliğine işaret etmektedir ve bu anlamda fizik öğretiminde özyeterlilik önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, Çalışkan (2007) tarafından üniversite düzeyine yönelik olarak geliştirilen Fizik Özyeterlilik Ölçeği (FÖÖ)'ni lise düzeyinde fizik dersine uygulanabilirliğini belirlemek ve geçerlik-güvenirlilik çalışmalarını yapmaktır. Uygulanabilirliği belirlenmeye çalışılan ölçek, geçerlik-güvenirlilik çalışmaları amacıyla İzmir ilinde üç farklı Anadolu lisesinde öğrenim görmekte olan toplam 343 öğrenciye uygulanmıştır. Yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış; açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonunda, ölçeğin toplam 21 madde ve 2 faktörden oluştuğu saptanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda ise, iki faktörlü modelin iyi düzeyde uyum gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin tüm maddelerinin düzeltilmiş madde-ölçek korelasyon değerlerinin 0.40'ın üzerinde olduğu ve 0.511-0.772 aralığında değiştiği belirlenmiştir. %27'lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki tüm farkların anlamlı olduğu belirlenmiş ve ölçeğin tümüne ait Cronbach Alfa güvenirlik katsayı 0.95 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, lise düzeyine uygulanabilirliği incelenen ölçeğin

*  Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi OFMAE Bölümü Fizik Eğitimi Anabilim Dalı, El-mek: gamze.sezgin@deu.edu.tr

**  Doç. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi OFMAE Bölümü Fizik Eğitimi Anabilim Dalı, El-mek: serapcaliskan77@gmail.com

***  Dokuz Eylül Üniversitesi Doktora Öğrencisi, El-mek: demircioglusalih@gmail.com

lise öğrencilerinin fizik dersine yönelik özyeterliklerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: fizik, özyeterlik inancı, lise öğrencileri, ölçek, geçerlik, güvenilirlik

DETERMINING THE APPLICABILITY OF THE PHYSICS SELF-EFFICACY SCALE FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

It is stated in the Physics Teaching Program updated in 2013 that students' beliefs about whether or not they will be able to learn a particular topic has a significant effect on their learning physics. In this context, the belief of a student that he or she will be unsuccessful has a significant effect on the student's failure. The thoughts of students and teachers about their own abilities is an indication of their self-efficacy and in this sense, self-efficacy appears before us as an important variable in physics education. The purpose of this study was to determine the applicability of the Physics Self-efficacy Scale (PSS) developed by Çalışkan (2007) for the university level to the high school physics course and to test the instrument for validity and reliability. The adapted scale was administered as a test of validity and reliability to a total of 343 students enrolled in three different public high schools in the city of İzmir. To determine factor structure in the process of the adaptation of the scale to the high school level physics course, exploratory factor analysis (AFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were performed. At the end of the AFA, a 21-item Likert-type of scale titled the "High School Level Physics Self-efficacy Scale" of 2 factors. When the limits of the fit indices for the CFA were considered, it was seen that the model was a good fit. The results of the *t* test performed on the 27% upper and lower group scores provides information on the effectiveness of the items in discriminating between scores. The analyses showed that there were significant differences between groups in each item and that the item-total correlation was greater than 0.40. In this study too, the analyses performed yielded a Cronbach Alpha coefficient of 0.95. The findings of the validity and reliability studies thus show that the scale is a valid and reliable measurement instrument measuring physics self-efficacy beliefs for high school students.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Self-efficacy is a person's situation-specific belief that s/he can succeed in a given task (Bandura, 1977). The concept of self-efficacy is deeply related to the belief of personal abilities that are strongly needed to reach the specific goals and to arrange needed behaviors (Bandura, 1997). Self-efficacy is not a static attribute, but is postulated to change according to performance accomplishment, social persuasion, vicarious learning and emotional arousal (Bandura, 1977). Research in educational and vocational psychology has found that self-efficacy is very effective for

explaining perseverance and success across the educational spectrum, including undergraduate education and science related majors (Fencl ve Scheel, 2004). Israel (2007) asserts that a person with a high sense of self-efficacy feels more self-confident and that this self-confidence is reflected in his/her behavior. A student, for example, with a high perception of self-efficacy will be an active participant in class, will take the time to study topics in physics and develop various learning strategies. In this context, the most important factor that impacts academic achievement is the level of self-efficacy (Tezer & Aşıksoy, 2015). It is stated in the Physics Teaching Program updated in 2013 that students' beliefs about whether or not they will be able to learn a particular topic has a significant effect on their learning physics. In this context, the belief of a student that he or she will be unsuccessful has a significant effect on the student's failure. This is because the conviction that one will fail is a barrier to an individual's making an effort and looking for alternative ways to learn. Students in a class as well as the teacher coming into that class bring along with them not only their prior thoughts about physics but also their prior thoughts on their ability to be successful in the physics class (Shaw, 2004). The thoughts of students and teachers about their own abilities is an indication of their self-efficacy and in this sense, self-efficacy appears before us as an important variable in physics education. It can be seen that in the literature, the self-efficacy scales that have been developed for science and physics have predominantly been developed for pre-service teachers and university-level students and that a self-efficacy scale for high school physics or any other high school science course is strikingly absent. In this context, it is believed that adapting a Physics Self-efficacy Scale developed for the university level to a high school physics course will make an important contribution to the literature. The purpose of this study was to adapt the Physics Self-efficacy Scale (PSS) developed by Çalışkan (2007) for the university level to the high school physics course and to test the instrument for validity and reliability.

Method

In the adaptation process of the scale, the researcher first converted the items in the university-level Physics Self-efficacy Scale into a format that would be compatible with the level of the high school physics course. Experts were enlisted to test the scale's content validity (Kaplan & Saccuzzo, 2005). In line with their suggestions, the revised PSS was administered in a pilot application to 50 students enrolled in an Anatolian high school and revised again in the light of their feedback, after which the instrument was put in the form that would be administered to the study group in the validity and reliability testing. The PSS that was adapted was renamed the "High School Level Physics Self-efficacy Scale," to be identified with the acronym HSL-PSS (See Attachment). The data for the validity-reliability study for the HSL-PSS were collected in the fall semester of the academic year 2013-2014. The adapted scale was administered as a test of validity and reliability to a total of 343 students enrolled in three different public high schools in the city of İzmir. The students were in the 9th (n=88, 25.7%), 10th (n=95, 27.7%), 11th (n=117, 34.1%) and 12th (n=43, 12.5%) grades; of the students, n=132 (38.5%) were girls and n=211 (61.5%) were boys. The SPSS 15.0 package program and LISREL 8.71 program were used in the analysis of the data collected from the study group. To determine factor

structure in the process of the adaptation of the scale to the high school level physics course, exploratory factor analysis (AFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were performed. The Cronbach Alpha coefficient for the reliability of the scale and its subscales was calculated and independent groups t-test analysis was performed to determine the scale's 27% discrimination between upper and lower groups.

Conclusion and Discussion

The results of the validity and reliability analysis for the adapted scale indicated that the scale would be a useful tool in terms of determining the self-efficacy of students of high school level physics and also in creating the awareness in students to make a positive change in their beliefs about their self-efficacy. At the end of the AFA, a 21-item Likert-type of scale titled the "High School Level Physics Self-efficacy Scale" of 2 factors that explained 55.35% of total variance was produced. When the limits of the fit indices for the CFA were considered, it was seen that the model was a good fit. According to Büyüköztürk (2009), items indicating an item-total correlation of more than 0.20 indicate good discrimination in terms of the characteristic measured. The results of the *t* test performed on the 27% upper and lower group scores provides information on the effectiveness of the items in discriminating between scores. The analyses showed that there were significant differences between groups in each item and that the item-total correlation was greater than 0.20. According to Kalaycı (2009), a reliability coefficient of greater than 0.80 indicates a very high level of reliability for the scale. In this study too, the analyses performed yielded a Cronbach Alpha coefficient of 0.95. The findings of the validity and reliability studies thus show that the 21-item HSL-PSS is a valid and reliable measurement instrument for high school students. It might be recommended that this instrument, adapted to the high level, be used by researchers in education to carry out different levels of research to examine numerous cognitive (e.g., academic achievement, problem-solving performance) and affective (e.g., attitudes) variables and self-efficacy relationships or to conduct experimental studies on the effects of various teaching techniques (innovative approaches and active learning methods) on self-efficacy.

Keywords: physics, self-efficacy beliefs, high-school students, scale, validity, reliability

GİRİŞ

Özyeterlik, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda (Sosyal Bilişsel Kuram) öne çıkan anahtar kavramdır (Bıkmaz, 2004). Bandura'ya göre özyeterlik, kişinin sahip olduğu yetenekler ile ilgili değildir. Fakat kişinin sahip olduğu yetenek her ne ise, bu yetenek ile bir işi yapabileceğine dair yargıları ile ilgilidir (Smist, 1993). Yeterlik inançları, sonuç beklentisi (outcome expectancy) ve özyeterlik (self-efficacy) gibi iki ayrı yapıdan oluşan bilişsel bir güdüleyicidir. Sonuç beklentisi, bireyin belirli eylemlerinin belirli sonuçlar doğuracağına ilişkin inançları; özyeterlik ise, bireyin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin inançlarını kapsar (Bandura, 1977). Bandura (1997) özyeterlik inançlarının dört temel kaynağı olduğunu belirtmektedir. Bunlar:

1) Doğrudan deneyimler: Doğrudan deneyimler, kişinin yeterlik bilgisini en çok etkileyen kaynaklardır. Çünkü kişinin kendisi başarabileceği şey ile ilgili en güvenilir gerçekleri sağlamaktadır ve başarılar kişinin kendisi ile ilgili yeterlik inançlarını güçlü bir şekilde yapılandırır. **2) Dolaylı deneyimler:** Yeterlik inançları, aynı zamanda dolaylı deneyimler yoluyla, becerilerin model alınması şeklinde kısmen etkilenmektedirler. Buradan model alma, kişinin yeterlik inançlarını etkileyen bir diğer kaynaktır denilebilir. **3) Sözel ikna:** Sözel ikna, bireyin başarmak için becerilere sahip olduğunu güçlendiren insanların inançları olarak tanımlanır. Senemoğlu (2005) bireyin başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin teşvikler, nasihatler ve öğütlerin değişik ölçülerde özyeterlik algısını etkileyeceğini belirtmiştir. **4) Psikolojik durum:** Bireyler becerilerine ilişkin yargılarını bir ölçüde psikolojik ve duygusal durumları ile oluştururlar.

Öz yeterlik algıları, kişilerin duygularını düşüncelerini, güdülerini ve davranışlarını belirleyici bir etkiye sahiptir (Ülper ve Bağcı, 2012). Aynı zamanda da bireyin belli görevi başarma ya da başarısız olma beklentisi de özyeterlik algısını etkiler. Algılanan yeterliği yüksek olan birey, herhangi bir işin üstesinden gelmek için, düşük olan bireye göre daha çok çaba harcar, daha kararlı ve sebatkârdır. Aynı zamanda algılanan özyeterliği yüksek olan birey herhangi bir şeyi denemekten, yaşantı geçirmekten, düşük olana göre daha az korkar (Senemoğlu, 2005). Bireyler kendi başarılarına daha çok çabaladıklarında ulaşacaklarına inandıkları zaman, vazgeçmeyip herhangi bir durumda daha iyi sonuçlara ulaşırlar (Yavuz, Kırındı ve Kandemir, 2017). Pintrich ve DeGroot (1990) araştırmalarında, yüksek özyeterliğin değerini göstermişler ve özyeterliğin yapılandırmacı bilişsel stratejiler ve öz düzenleyici öğrenme (öğrencinin ders kitabı ile sınıftaki öğretim arasında bağlantılar kurması, materyali yeniden okuması, planlar yapması gibi) ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Israel (2007) herhangi bir konuda özyeterliği yüksek olan bir kişinin, o konuyla ilgili kendine güven duyduğunu ve bu güveninin de davranışlarına yansıdığını ifade etmektedir. Örneğin fizik konusunda özyeterliği yüksek olan bir öğrenci derse aktif olarak katılır, fizik konularını çalışmaya zaman ayırır, çeşitli öğrenme stratejileri geliştirir. Bu bağlamda fizikteki akademik başarıyı etkileyen en önemli faktör özyeterlik düzeyidir (Tezer ve Aşıksoy, 2015). Bunu destekler biçimde Alpaslan ve Işık (2016) genel olarak özyeterliğin öğrencilerin bir akademik görevi ya da performansı başarılı olarak tamamlamada kendi yeteneklerine olan güveni temsil ettiğini ve yapılan çalışmaların öğrencilerin akademik başarıları üzerinde özyeterlilik algılarının dolaylı ve direkt etkisinin olduğunu rapor ettiğini de ifade etmişlerdir.

Hem sınıftaki öğrenciler hem öğretmen sınıfa gelirken sadece fizik hakkındaki ön düşünceleri değil, fizik sınıfında iyi olmak üzere kendi yetenekleri hakkında da ön düşüncelerini getirirler (Shaw, 2004). Öğrenci ve öğretmenin kendi yetenekleri hakkındaki düşünceler özyeterliliğine işaret etmektedir ve bu anlamda fizik öğretiminde özyeterlik önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Fizik Öğretimi ve Özyeterlik

2013 yılında güncellenen Fizik Öğretim Programı'nda öğrencilerin bir konuyu öğrenebilecekleri veya öğrenemeyeceklerine yönelik inançlarının fiziğin öğrenilmesinde büyük etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda öğrencinin başaramayacağına yönelik inancı başarısız olmasında önemli bir etkiye sahiptir. Çünkü bu inanç onun çaba göstermesinde ve öğrenmek için başka yollar aramasında büyük bir engeldir. Bu inancın temelinde daha önceki başarısızlıklar veya çevrenin açık veya gizli telkinleri gibi birçok kaynak olabilir. Özellikle başarısız olacağı yönünde inancı kuvvetli olan öğrencilere başarabilecekleri seviyede görevler verilerek başarı hissini tatmaları sağlanmalıdır (MEB, 2013). Bu bilgiler ışığında fizik öğretim programında vurgulanan bir duyuşsal değişken olarak "özyeterlik inançları"nın fiziği öğrenmede, fizik dersinde başarılı olmada ne denli önemli olduğu aşikârdır. Lise düzeyindeki öğrencilerin fizik öğrenmeye yönelik özyeterlikleri, fiziğe önem verme, anlama ve fiziğin gerekliliği gibi pozitif tutumlar ile de ilişkilidir (Kapucu ve Bahçıvan, 2015). Bu bağlamda öğrencilerin fizik dersine yönelik öğrenme

ihtiyacı hissetmesi, önem vermesinin sağlanması ve daha iyi bir öğrenme gerçekleşmesi özyeterliklerinin düzeyleri ile ilgili olduğu söylenebilir.

Son yıllarda alanyazında fizik ve özyeterlik üzerine yapılan çalışmaların arttığı görülmüş ve yapılan bu çalışmaların daha çok öğretmen adayları ile gerçekleştirildiği belirlenmiştir (Borrachero, Maria, Costillo, Bernejo ve Melado, 2013; Çalışkan, 2007; Çalışkan, Selçuk ve Erol, 2010; Çalışkan, Selçuk ve Özcan, 2010; Kapucu ve Bahçivan, 2015; Maskan, 2010; Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2008; Yener, Aydın ve Köklü, 2012). Bununla beraber fizik dersine yönelik özyeterlik ile ilgili lise düzeyindeki öğrenciler (Demir ve Maskan, 2012; Yerdelen ve Peşman, 2013; Yüksel ve Geban, 2016) ve mühendislik öğrencileri ile yapılmış (Tezer ve Aşıksoy, 2015) belirli sayıda araştırmalara da rastlanmıştır. Örneğin öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada, fizik sınıflarında ortaöğretim öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ile gelecekteki fizik öğretmenleri olarak sınıflarındaki duygularına yönelik öngörüler ve başarılı bir öğretim gerçekleştirmeye yönelik yetenek algılarının ilişkilerinin incelendiği bir araştırmada, eğer var ise negatif duyguları negatif özyeterliğin artırdığı, pozitif özyeterliğin ise azalttığı belirlenmiştir (Borrachero, Maria, Costillo, Bernejo ve Melado, 2013). Yurt dışında Fencel ve Scheel (2004) üniversite düzeyinde yaptıkları bir araştırmada, fizik özyeterliğini en çok etkileyen değişkenlerin öğretim stratejileri, işbirlikli öğrenme, gösteri, soru-cevap ve kavramsal problem uygulamaları kadar sınıf atmosferi (öğrenci-öğrenci ve özellikle öğretmen-öğrenci atmosferi) olduğunu göstermişlerdir. Benzer şekilde fizik alanında üniversite düzeyinde ilköğretim öğretmen adayları ile fizik dersinde gerçekleştirilen problem çözme stratejileri öğretiminin özyeterlik üzerinde pozitif etkileri olduğunu gösteren (Çalışkan, 2007; Çalışkan, Selçuk ve Erol, 2010); öğretmen adaylarının fizik özyeterliklerinin cinsiyet ve başarı algısı ile ilişkilerini inceleyen araştırmada (Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2008) erkek öğretmen adayları ve başarı algısı yüksek öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar bulunmuş ve fizik öğretmen adaylarının özyeterlikleri üzerinde cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarının etkilerinin incelendiği araştırmada da (Çalışkan, Selçuk ve Özcan, 2010) her üç değişkene göre anlamlı farklılıklar elde edildiği görülmüştür. Fizik ve matematik öğretmen adaylarının fiziğe yönelik özyeterlik inançları incelendiğinde (Maskan, 2010) ise sınıf düzeyi daha yüksek olan fizik öğretmen adaylarının daha yüksek özyeterliklere sahip olduğu, bununla beraber matematik öğretmen adaylarında sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olmadığı saptanmıştır. Yener, Aydın ve Köklü (2012) genel fizik laboratuvarında animasyon ve simülasyonların fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik özyeterliklerine etkilerinin incelediği araştırmalarında animasyon ve simülasyonların tek başına özyeterliği etkilemediği; deneysel malzemelerin hands on (dokunarak tecrübe edilen) olarak kullanıldığı laboratuvar oturumlarında özyeterliklerinde yükselme olduğu sonuçlarını elde etmiştir. Bununla beraber lise düzeyinde fizik dersine yönelik epistemolojik inançlar ve tutumlar ile fizik özyeterliğinin ilişkili olduğunu gösteren (Kapucu ve Bahçivan, 2015); lise 10 ve 11. sınıf öğrencileri ile fizik özyeterliği ve bilişüstü aracılığıyla fizik başarısı üzerinde cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyin etkilerinin incelendiği (Yerdelen ve Peşman, 2013) araştırmalara rastlanmıştır. Bununla birlikte meslek lisesi öğrencilerinin akademik özyeterliklerinin fizik başarısını yordadığını gösteren (Yüksel ve Geban, 2016); web destekli öğrenme halkası yaklaşımının 11. sınıf lise öğrencilerinin fizik özyeterliği üzerindeki etkilerini araştıran (Demir ve Maskan, 2012) ve farklı olarak mühendislik öğrencilerinin sınıf düzeyleri, mühendislik programı türü ve akademik başarılarının fizik öğrenmeye yönelik özyeterlikleri üzerindeki etkilerini inceleyen (Tezer ve Aşıksoy, 2015) çeşitli araştırmalar olduğu belirlenmiştir.

Fen/Fizik Özyeterlik Ölçekleri

Alanyazın incelendiğinde Türkiye'de özyeterlik ölçek geliştirme çalışmalarının son 15 yıl içinde bilgisayar özyeterlik ölçeği (Aşkar ve Umay, 2001), geometri özyeterlik ölçeği (Cantürk-Günhan ve Başer, 2007), eğitsel internet kullanım özyeterlik ölçeği (Şahin, 2008) gibi farklı alanlarda gerçekleştirilmekle birlikte, çok sayıda özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışmalarına

rastlanmıştır. Örneğin Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen öğretmen özyeterlik ölçeği Cerit (2010) tarafından; Owen ve Froman (1988) tarafından geliştirilen akademik özyeterlik ölçeği ise Ekici (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bununla beraber Türkiye ve uluslararası alanyazında fizikte (Alpaslan ve Işık, 2016; Shaw, 2004; Tezer ve Aşıksoy, 2015) ve fen öğretiminde (Can, Günhan ve Erdal, 2012; Yaman ve Yalçın, 2005; Riggs ve Enochs, 1990; Tatar, Yıldız, Akpınar ve Ergin, 2009) belirli sayıda özyeterlik ölçeklerine rastlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi özyeterliği üzerine Riggs ve Enochs (1990) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkiye'deki uyarlama çalışması Bıkmaz (2002) ve ayrıca Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu (2002) tarafından gerçekleştirilmiş ve bu ölçeğin çok sayıda araştırmada (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Berkant ve Ekici, 2007; Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran, 2006; Hamurcu, 2006; Önen ve Kaygısız, 2013; Vural ve Hamurcu, 2008) kullanılan temel ölçme araçlarından biri olduğu görülmüştür.

Alpaslan ve Işık (2016) araştırmalarında Lin ve Tsai (2013) tarafından geliştirilen Fen Öğretimi Özyeterlik Ölçeğini Türkçe ve fizik dersine uyarlama çalışması yapmışlar, geçerlik ve güvenirlik analizi sonucunda 27 maddelik 5 boyutlu (günlük hayata uygulama, bilim iletişimi, kavramsal anlama, üst düzey düşünme, pratik uygulama) bir ölçek elde etmişlerdir.

Shaw (2004) araştırmasında, fizik sınıfları için 5'li Likert tipi 8 maddeden oluşan pilot fizik özyeterlik ölçeği geliştirmiştir. Ölçek tek boyutlu olup, ölçek maddeleri diğer alanlar kapsamında model alınarak, fizik sınıfında özel işleri yani problem ve cebirsel denklemleri çözme ile sınıftaki diğer deneyimleri temsil etmektedir. Örneğin "Fen sınıflarında matematik kullanırken zor zamanlar geçiririm", "Kendimi matematikte çok iyi bulurum", "Sözel problemlerde zorluk çekerim" gibi. Ölçeğin uygulandığı kolej düzeyinde fizik sınıflarında özyeterlik puanlarının cinsiyete göre erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar içerdiği ve kız öğrenciler için ders başarısı ile özyeterlik puanları arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. Üniversite düzeyinde ise cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı ve ders puanları ile özyeterlik arasında ilişki bulunmadığı sonuçlarına varılmıştır. Tezer ve Aşıksoy (2015) mühendislik öğrencilerinin fizik öğrenmeye yönelik özyeterliklerini inceledikleri araştırmalarında, bu öğrencilerin özyeterliklerini belirlemek üzere "hiç katılmıyorum" ve "tamamen katılıyorum" aralığında 5'li Likert tipi 34 maddelik, "öğrenme düzeyi" ve "fizik problemleri çözme" adında iki faktörden oluşan bir fizik özyeterlik ölçeği geliştirmişlerdir. Aynı zamanda araştırmada mühendislik öğrencilerinin fizik özyeterliklerinin orta düzeyde olduğu; 1.sınıf öğrencilerinin 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden daha yüksek özyeterlikli olduğu ve yüksek başarılı öğrencilerin yüksek özyeterlikli oldukları saptanmıştır. Can, Günhan ve Erdal (2012) fen öğretmen adaylarının fen dersinde matematik kullanımına yönelik olarak geliştirdikleri özyeterlik ölçeği (Fende Matematik Kullanımı Özyeterlik Ölçeği) Matematik İdrak Yeteneği, Matematik Kullanma, Matematik Becerileri adında üç faktörden oluşmakta ve güvenirliği 0,88 bulunan ölçek 18 madde içermektedir. Yaman ve Yalçın (2005) ilköğretim bölümü sınıf öğretmen adayları ile fen eğitiminde probleme dayalı öğrenmenin problem çözme ve özyeterlik inanç düzeylerine etkilerini incelediklerini araştırmalarında Kaptan ve Korkmaz (2001) tarafından yapılan çalışmada kullanılan likert tipi ölçeği temel alarak "Fen Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği" hazırlamıştır. Ölçek ilk olarak 40 madde halinde hazırlanmış ve ön uygulamadan elde edilen verilerin güvenirlik analizi SPSS programı ile yapılmıştır. Güvenirliği düşüren veya iyi çalışmayan 10 madde ölçekten çıkarılmış ve 30 madde haline getirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha (α) güvenirlik katsayısı 0,84 olarak belirlenmiştir. Tatar, Yıldız, Akpınar ve Ergin (2009) tarafından araştırmada ilköğretim düzeyinde öğrencilerin fen ve teknolojiye yönelik özyeterliklerini değerlendirmek amacıyla geçerlik ve güvenirliği kanıtlanmış olan "Fen ve Teknoloji Özyeterlik Ölçeği" geliştirilmiştir. Ölçek "Fen ve Teknoloji Yeteneğine Güven", "Fen ve Teknolojideki Zorluklarla Başa Çıkma" ve "Fen ve Teknoloji Ödevlerini Yapma Güveni" olarak isimlendirilmiş 3 alt ölçekten oluşmuştur.

Bu bilgiler ışığında alanyazında fen ve fizik ile ilgili olarak geliştirilmiş özyeterlik ölçeklerinin daha çok öğretmen adayları ve üniversite düzeyindeki öğrenciler düzeyinde geliştirilmiş olduğu ve lise düzeyinde fizik ya da herhangi bir fen dersine yönelik özyeterlik ölçeğinin yokluğu dikkat çekmiştir. Bu bağlamda üniversite düzeyinde fizik dersi için geliştirilmiş Fizik Özyeterlik Ölçeğinin lise düzeyine uygulanabilirliğinin belirlenmesinin konu ile ilgili alanyazına önemli bir katkı getireceğine inanılmaktadır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Lise düzeyine uygulanabilirliğinin belirlenmesi çalışması yapılan ölçek, geçerlik-güvenirlik çalışmaları amacıyla İzmir ili'nde bulunan üç ayrı devlet lisesinin 9. (n=88, %25.7), 10. (n=95, %27.7), 11. (n=117, %34.1) ve 12. (n=43, %12.5) sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 343 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin n=132 (%38.5)'si kız, n=211 (%61.5)'i erkektir.

Uygulanabilirliğin Belirlenme Çalışması

Bu araştırmada lise öğrencilerinin fizik dersine yönelik özyeterliklerini belirleyebilmek amacıyla Çalışkan (2007) tarafından üniversite düzeyine yönelik olarak geliştirilen 24 maddelik (22 olumlu, 2 olumsuz madde) Fizik Özyeterlik Ölçeği (FÖÖ) lise düzeyinde fizik dersine uygulanabilirliğini belirlemek üzere incelenmiştir. FÖÖ'nde yer alan maddeler "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Hiç Katılmıyorum" şeklinde belirtilen 5'li Likert tipi olarak düzenlenmiştir. Ölçekteki olumlu maddeler "Tamamen Katılıyorum" seçeneğinden başlamak üzere 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde, olumsuz maddeler 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlanmaktadır. Orjinal ölçeğin geliştirilmesi sürecinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için fizik ve fen eğitimi alanında 5 öğretim üyesi, eğitim bilimleri alanında 1 öğretim elemanı görüşüne başvurulduktan sonra yapılan düzeltmeler sonucunda elde edilen maddeleri içeren ölçek, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ve fizik dersi almış ve almakta olan fizik, ilköğretim fen ve matematik, kimya, biyoloji ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları ve mühendislik fakültesi tekstil mühendisliği öğrencileri olmak üzere 558 kişiye uygulanmıştır. Çalışkan'ın (2007) geliştirdiği ölçekteki maddelerin 4 boyutta toplandığı ve toplam değişkenliğin %56,68' ini açıkladığı görülmüştür. Bu boyutlara verilen isimler sırasıyla şöyledir: Fizik Problemlerini Çözmeye Yönelik Özyeterlik İnancı, Fizik Başarısına Yönelik Özyeterlik İnancı, Fizik Bilgilerini Kullanabilme Becerisine Yönelik Özyeterlik İnancı, Fizik Bilgilerini Hatırlayabilmeye Yönelik Özyeterlik İnancı. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.94 olup, alt ölçeklere ait güvenirlik katsayıları sırasıyla 0.91, 0.84, 0.76, 0.70'dir.

Ölçek uygulanabilirliğinin belirlenmesi sürecinde üniversite düzeyinde Fizik Özyeterlik Ölçeği'nde yer alan maddeler önce araştırmacı tarafından lise düzeyinde fizik dersine uyabilecek bir forma dönüştürülmüştür. Ölçeğin kapsam geçerliğini sınamak amacıyla uzman görüşlerine (Kaplan & Saccuzzo, 2005) başvurulmuştur. Ölçek bu şekliyle fizik eğitiminde uzman 2 öğretim üyesi, program geliştirmede uzman 1 öğretim üyesi ve 2 lise fizik öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenen FÖÖ İzmir ilinde bulunan bir Anadolu lisesinde öğrenim gören 50 öğrenciye pilot uygulama şeklinde uygulanmış ve öğrencilerden gelen geribildirimler doğrultusunda düzenlenerek geçerlik-güvenirlik çalışmasının yürütüleceği çalışma grubuna uygulanacak şekle getirilmiştir. Araştırmada uyarlanmaya çalışılan FÖÖ ölçeğine, "Lise Düzeyi Fizik Özyeterlik Ölçeği" şeklinde yeni bir isim verilmiş, LD-FÖÖ olarak akronim oluşturulmuştur (Bkz. Ek). LD-FÖÖ'nin geçerlik-güvenirlik çalışmasına ait veriler 2013-2014 akademik yılının güz döneminde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma grubundan toplanan verilerin analizinde SPSS 15.0 paket programı ve LISREL 8.71 programı kullanılmıştır. Ölçeğin lise düzeyinde fizik dersine uygulanabilirliğinin belirlenmesi sürecinde faktör yapısının tespit edilmesi amacıyla verilere açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçeğin ve alt ölçeklerin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin %27' lik alt-üst grup ayırıcılığını belirlemede bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır.

BULGULAR

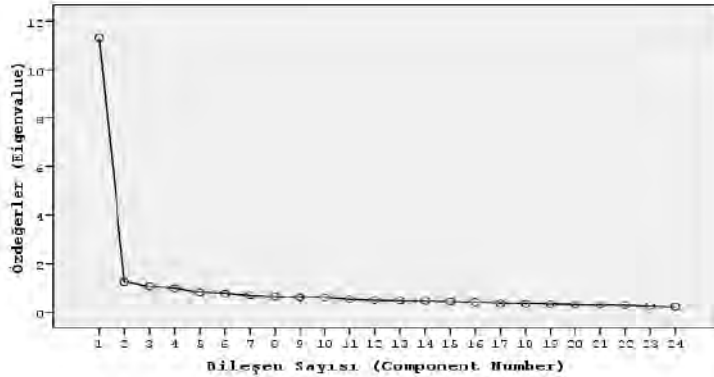
Ölçeğin Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular

LD-FÖÖ'nin yapı geçerliğini saptamak ve faktör yapısının geçerli bir model olup olmadığını saptanması için sırasıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmede ilk aşamada elde edilen verilerin açımlayıcı faktör çözümlemesine uygun olup olmadığı, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı ve Barlett küresellik testi ile incelenmiştir. KMO değeri 0.961 olarak hesaplanmıştır. Buna ek olarak, Barlett küresellik testi anlamlı bulunmuştur [$X^2=4575.051$ $p<0.001$]. Verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO değerinin 0.60'dan yüksek ve Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2009).

Ölçek ortaöğretim düzeyinde fizik dersine uyarlandığı için, ölçeğin uygulandığı öğrenci grubundan toplanan veriler üzerinden nasıl bir faktör yapısı gösterdiğini incelemek amacıyla verilere Açımlayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis) uygulanmıştır. Verilere Varimax dik döndürme tekniği (Büyüköztürk, 2009) kullanılarak temel bileşenler analizi (Principle component analysis) uygulanmıştır. İlk analiz sonuçları incelendiğinde, ölçeğin özdeğeri (eigen value) birden büyük 3 faktörde toplandığı görülmüştür (Bkz. Şekil 1). Üç faktör birlikte toplam varyansın %56.72'sini açıklamaktadır.



Şekil 1. FÖÖ için Açımlayıcı Faktör Analizi Özdeğer Grafliği (Scree Plot)

Ölçekteki maddelerin faktörlere dağılımı incelendiğinde 16 maddenin 1. faktörde, 6 maddenin 2. faktörde ve 2 maddenin ise 3. faktörde toplandığı görülmüştür. Maddeler kavramsal olarak incelendiğinde 3. faktörde toplanan maddelerin negatif ifade içeren cümleler olduğu, yapı olarak benzer olmadığı ve maddelerden birinin düzeltilmiş madde-ölçek korelasyon değerinin 0.40'ın altında olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2009). Ayrıca ölçekte yer alan 6 no'lu madde 1. ve 2. boyutlarda binişik faktör yük değerine sahip olması nedeniyle ölçekten atılmasına karar verilmiştir. Ölçek bütün olarak incelendiğinde, bu maddelerin ölçekten atılmasının kapsam

geçerliliğini düşürmeyeceğine karar verilmiş ve bu üç madde (6, 12 ve 21 no'lu maddeler) analiz dışında tutulmuştur. Geriye kalan 21 madde üzerinden tekrarlanan faktör analizi sonuçları şöyledir:

Analiz sonuçları 21 maddenin 2 faktöre dağıldığını göstermektedir. Bu faktörler sırasıyla “Fizik Başarısına Yönelik Özyeterlik İnancı” ve “Fizik Bilgilerini Kullanabilme Becerisine Yönelik Özyeterlik İnancı” olarak isimlendirilmiştir. Bu isimlendirme yapılırken, birinci boyutta yer alan maddelerin öğrencilerin fizik sınavlarında başarılı olma ya da problem çözme gibi fizik dersinde yoğun olarak kullanılan öğrenme işlerinde başarılı olmaya dair kendilerine duydukları inancı yansıttığı göz önüne alınarak bu boyut “Fizik Başarısına Yönelik Özyeterlik İnancı” olarak ifade edilmiştir. Ölçeğin ikinci boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde ise, bireyin fizik dersi ile ilgili bilgilerini kullanmak suretiyle bir problem yazabilme ya da bir arkadaşına dersi öğretebilme gibi becerilere sahip olup olmadığına dair kendi ile ilgili yargılarını yansıttığı göz önüne alınarak bu boyut “Fizik Bilgilerini Kullanabilme Becerisine Yönelik Özyeterlik İnancı” olarak adlandırılmıştır. “Fizik Başarısına Yönelik Özyeterlik İnancı” boyutunda 15 madde (17,8, 2, 15, 14, 10, 20, 18, 1, 22, 3, 4, 23, 16, 19 no'lu), “Fizik Bilgilerini Kullanabilme Becerisine Yönelik Özyeterlik İnancı” boyutunda 6 madde (7, 24, 9, 11, 5, 13 no'lu) yer almaktadır. Bu faktörler için özdeğerler sırasıyla 10.556 ve 1.067 olarak belirlenmiştir: 1. faktör toplam varyansın %34.57'sini, 2. faktör %20.77'sini; bu iki faktör ise birlikte toplam varyansın %55.35'ini açıklamaktadır.

Tablo 2' de faktörlere ilişkin tanımlamalara ve örnek ölçek maddelerine yer verilmiştir. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan ise 21 olmaktadır.

Tablo 2. *Alt Ölçek Tanımları ve Örnek Maddeler*

Alt Ölçekler	Tanımları	Örnek Maddeler
Fizik Başarısına Yönelik Özyeterlik İnancı	Fizik dersinde ne kadar başarılı olabileceğine, problem çözebilme ve gerekli formülleri hatırlayabilmeye yönelik bireysel yargılar.	“Fizik sınavlarından 50 ya da daha yüksek bir puan alabileceğime inanıyorum.” “Fizik problemlerini çözerken bilgilerimden etkili bir şekilde yararlanabildiğime inanıyorum.” “Fizik dersinde öğrendiğim temel bilgileri gerektiğinde hatırlayabileceğime inanıyorum.”
Fizik Bilgilerini Kullanabilme Becerisine Yönelik Özyeterlik İnancı	Fizik bilgilerini değişik durumlara uygulayabilmede ne kadar başarılı olabileceğine yönelik bireysel yargılar.	“Öğrendiğim bir fizik konusu ile ilgili basit bir problem yazabileceğimden eminim.” “Fizik dersinde öğrendiğim bir konuyu arkadaşıma iyi bir şekilde anlatabileceğime inanıyorum.”

Ölçeğe ilişkin açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 3’ de verilmiştir.

Tablo 3. *Açımlayıcı Faktör Analizine Göre Fizik Özyeterlik Ölçeği Alt Faktörleri ve Maddelere Göre Faktör Yükleri*

Madde No	Faktör 1	Faktör 2
17	0.776	
8	0.752	
2	0.750	
15	0.684	
14	0.673	
10	0.659	
20	0.657	
18	0.653	
1	0.649	
22	0.644	
3	0.643	
4	0.640	
23	0.630	
16	0.619	
19	0.557	
7		0.728
24		0.677
9		0.623
11		0.609
5		0.609
13		0.568
Özdeğerler	10.556	1.067
Açıklanan Varyans (%)	34.57	20.77

Tablo 3’ de görüldüğü gibi birinci faktördeki madde faktör yükleri 0.776-0.557, ikinci faktörde 0.728-0.568 arasında değişmiştir. Ölçeğin tamamında ise madde faktör yüklerinin 0.568-0.776 arasında değiştiği gözlenmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

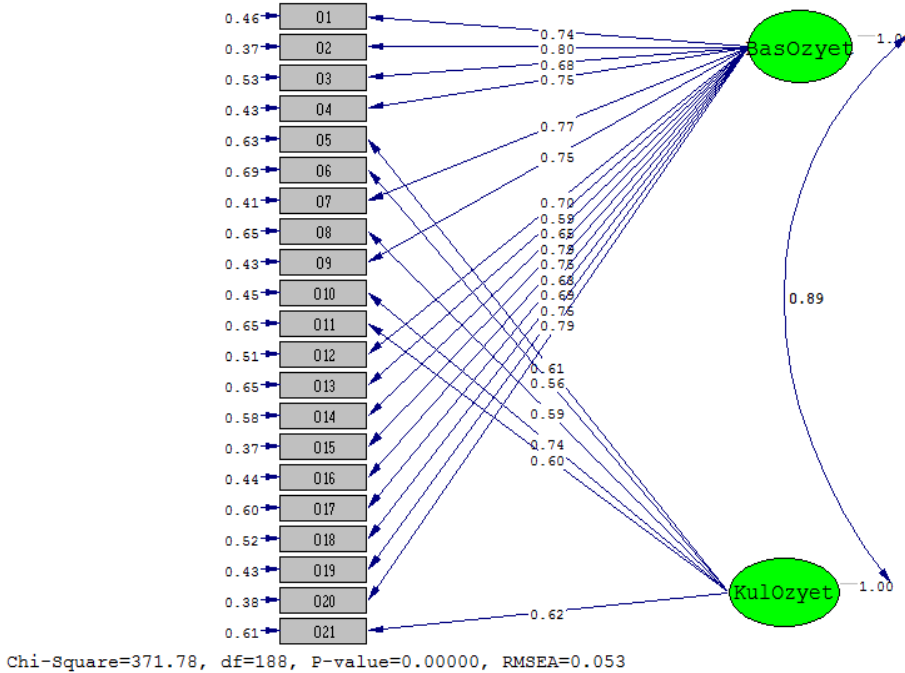
Doğrulayıcı faktör analizi, daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir. Bu anlamda araştırmada açımlayıcı değişken analizi ile elde edilen faktör modelinin veriye uyumunun sağlanıp sağlanmadığını değerlendirmek üzere etkili bir analiz olduğu ifade edilen DFA (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk 2010) uygulanmıştır. Bu analiz ile yapı geçerliliğine yönelik katsayılar (uyum indeksleri) üretilmiş, kurulan modelin geçerliliği incelenmiştir. Analiz LISREL (*Linear Structural RELations*) 8.71 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri aşağıda verilen Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. *DFA Sonucunda Elde Edilen Uyum İndeksleri*

χ^2	Sd	χ^2/sd	RMSEA	GFI	AGFI	S-RMR	NNFI	CFI
371.78	188	1.97	.053	.91	.88	.037	.99	.99

Not: $p=.00$, $N=343$

Tablo 4 incelendiğinde, Ki-kare değerinin ($\chi^2=371.78$, $p=.00$) anlamlı olduğu ve serbestlik derecesine ($sd=188$) oranı (χ^2/sd) hesaplandığında, bu puanın 1.97 olduğu bulunmuştur. Büyük örneklerde χ^2/sd oranının 3'ün altında olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir (Sümer, 2000; akt. Çokluk ve diğer., 2010). Bu anlamda χ^2/sd oranının mükemmel düzeyde uyum değeri verdiği ifade edilebilir. Yol şemasındaki RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) incelendiğinde ise .053 düzeyinde bir uyum indeksi elde edilmiştir. RMSEA'nın .05'ten küçük olması mükemmel ve .08'den küçük olması iyi bir uyuma işaret etmekte (Jöreskog & Sörbom, 1993; akt. Çokluk ve diğer., 2010) olduğu göz önüne alınırsa, elde edilen uyum indeksinin mükemmel eğilimde ve iyi olduğu ifade edilebilir. GFI (*Goodness of Fit Index*) ve AGFI (*Adjusted Goodness of Fit Index*) indekslerinin .90 üzerinde olması iyi uyuma karşılık gelmekte (Hooper, Caughlan, & Mullen, 2008; akt. Çokluk ve diğer., 2010) ve bu anlamda GFI indeksinin .91 ile iyi bir uyuma, AGFI indeksinin .88 ile zayıf bir uyuma sahip olduğu görülmekle beraber; GFI'nin .85'ten, AGFI'nin .80'den büyük çıkması, model veri uyumu için kabul edilebilir alt sınırlar olarak kabul edilmektedir (Anderson & Gerbing, 1984; akt. Duyan & Gelbal, 2008). Standardize edilmiş RMR (*Root Mean Square Residual*)'ın uyum indeksinin .05'in altında olması mükemmel uyuma; .08'in altında olması iyi uyuma karşılık gelmekte (Brown, 2006; akt. Çokluk ve diğer., 2010) ve bu analizde S-RMR=.037 bulunduğu göz önüne alındığında, mükemmel bir uyuma işaret ettiği ifade edilebilir. NNFI (*Non-Normed Fit Index*) ve CFI (*Comparative Fit Index*) uyum indeksleri incelendiğinde, bu indekslerinin .95'in üzerinde olması mükemmel bir uyuma karşılık gelmekte olduğu göz önüne alındığında (Sümer, 2000; akt. Çokluk ve diğer., 2010) yapılan analiz için NNFI=.99 ve CFI=.99 olarak hesaplandığı için, NNFI ve CFI'nin mükemmel bir uyuma sahip olduğu görülmüştür. Bu uyum indeksi değerleri modelin iyi uyum verdiğini göstermektedir. Analizde önerilen modifikasyon önerileri incelendiğinde söz konusu uygulanabilir modifikasyonların χ^2 'ye önemli ölçüde katkı sağlayamayacağı görülmüş, modifikasyon yapılmamasına karar verilmiştir.



Şekil 2. İki-Faktörlü LD-FÖÖ İçin Birinci Dereceden DFA diyagramı (BasOzyet: Fizik Başarısına Yönelik Özyeterlik İnancı; KulOzyet: Fizik Bilgilerini Kullanabilme Becerisine Yönelik Özyeterlik İnancı)

Madde Analizi

LD-FÖÖ'nin maddelerine ait istatistikler ve düzeltilmiş madde ölçek korelasyon değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Maddelerin İstatistikleri ve Madde Ölçek Korelasyonları*

Madde	Ortalama	Standart Sapma	Düzeltilmiş Madde Ölçek Korelasyonu
m1	3.2945	1.07233	0.729
m2	3.5131	1.19660	0.772
m3	3.3265	1.03933	0.672
m4	3.1983	1.01814	0.743
m5	3.7230	1.07970	0.576
m7	3.8426	1.08350	0.511
m8	2.7522	1.18708	0.734
m9	3.1837	1.22287	0.546
m10	3.2216	1.06398	0.730
m11	3.6589	.97796	0.694
m13	3.6327	1.12353	0.541
m14	3.7201	1.23678	0.686
m15	2.5918	1.16837	0.565
m16	3.5335	.97538	0.637
m17	3.2536	1.15588	0.760
m18	3.4694	1.00500	0.732
m19	3.6851	1.03448	0.645
m20	2.9971	1.06924	0.673
m22	3.1224	1.00417	0.732
m23	3.3965	1.06798	0.771
m24	3.3615	1.13061	0.590

Not: m: madde

Statistics

Tablo 5 incelendiğinde tüm maddelerin düzeltilmiş madde-ölçek korelasyon değerlerinin 0.30'un üzerinde olduğu ve 0.511-0.772 aralığında değiştiği görülmektedir. Genel olarak, madde-ölçek korelasyonu 0.30 ve üzerinde olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2007).

Madde analizi kapsamında, alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla, bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6' da sunulmuştur.

Tablo 6. %27'lik Alt-Üst Grup Farkına İlişkin t-testi Sonuçları

Madde No	Grup	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	P
1	alt grup	93	4.1720	.63629	184	17.442	.000
	üst grup	93	2.1720	.90438			
2	alt grup	93	4.4731	.70080	184	18.350	.000
	üst grup	93	2.1505	.99942			
3	alt grup	93	4.0645	.77749	184	13.723	.000
	üst grup	93	2.3118	.95529			
4	alt grup	93	4.0215	.70678	184	16.370	.000
	üst grup	93	2.1183	.87040			
5	alt grup	93	4.3548	.70163	184	11.733	.000
	üst grup	93	2.7204	1.14555			
7	alt grup	93	4.4194	.64812	184	9.232	.000
	üst grup	93	3.0645	1.25807			
8	alt grup	93	3.8817	.81893	184	21.161	.000
	üst grup	93	1.5161	.70113			
9	alt grup	93	3.9570	.97706	184	11.247	.000
	üst grup	93	2.1935	1.15399			
10	alt grup	93	4.2043	.68460	184	16.871	.000
	üst grup	93	2.2043	.91556			
11	alt grup	93	4.3978	.67791	184	13.166	.000
	üst grup	93	2.7527	.99625			
13	alt grup	93	4.4516	.75923	184	11.152	.000
	üst grup	93	2.8602	1.14770			
14	alt grup	93	4.7204	.45122	184	16.177	.000
	üst grup	93	2.4946	1.24781			
15	alt grup	93	3.4409	1.01577	184	11.262	.000
	üst grup	93	1.7527	1.02846			
16	alt grup	93	4.2366	.68203	184	12.927	.000
	üst grup	93	2.6882	.93225			
17	alt grup	93	4.2473	.70180	184	17.351	.000
	üst grup	93	2.0968	.96757			
18	alt grup	93	4.3226	.61080	184	15.687	.000
	üst grup	93	2.4839	.95112			
19	alt grup	93	4.3548	.68596	184	11.374	.000
	üst grup	93	2.7849	1.14065			
20	alt grup	93	3.9032	.72329	184	14.979	.000
	üst grup	93	2.0430	.95455			
22	alt grup	93	4.0000	.73721	184	15.615	.000
	üst grup	93	2.1935	.83741			
23	alt grup	93	4.3978	.62797	184	17.866	.000
	üst grup	93	2.3011	.94161			
24	alt grup	93	4.0538	.87682	184	11.796	.000
	üst grup	93	2.3871	1.04291			

Alt-üst grup madde karşılaştırmaları için kullanılan t-testi sonuçları tüm maddeler için anlamlı çıkmıştır ($p < 0.001$). Grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin t ($sd=184$) değerlerinin 9.232 ($p=0.000$) ile 21.161 ($p=0.000$) arasında yer aldığı görülmüştür. Ölçekteki tüm maddelerin öğrencilerin fizik özyeterlik inançlarını ölçmede ayırt edicilik değeri taşıdığı söylenebilir.

Güvenirlilik Analizleri

Yapı geçerliğinden sonra, LD-FÖÖ'nin güvenirlik çalışmaları kapsamında iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach Alfa katsayısına bakılmıştır. Tüm ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.95 olup; alt boyutlara ait güvenirlik katsayıları “Fizik Başarısına Yönelik Özyeterlik İnancı” ve “Fizik Bilgilerini Kullanabilme Becerisine Yönelik Özyeterlik İnancı” için sırasıyla 0.94 ve 0.80 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre, hem ölçeğin genelinin hem de alt boyutlarının ait oldukları faktörleri ölçmede kararlılık gösterdiği söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma, üniversite düzeyindeki öğrencilerin fizik dersine yönelik özyeterlik inançlarını belirlemeye yönelik olarak Çalışkan (2007) tarafından geliştirilen lise düzeyine uygulanabilirliğinin belirlenmesi ve uygunluğunun test edilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin lise düzeyinde uygulanmaya elverişli geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Ölçeğe ait uygulanabilirlik çalışması için yapılan geçerlik ve güvenirlik analiz sonuçları, ölçeğin lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin fizik özyeterliklerini belirlemek ve özyeterlik inançlarını olumlu yönde artıracak farkındalık yaratması bakımından kullanılabilir yararlı bir araç olduğunu göstermektedir. Çalışmada AFA sonucunda toplam varyansın %55.35'ini açıklayan 2 faktörlü, Likert tipi 21 maddelik "Lise Düzeyi Fizik Özyeterlik Ölçeği (LD-FÖÖ)" isimli bir ölçek elde edilmiştir. DFA için uyum indeksi sınırları göz önüne alındığında, modelin iyi düzeyde uyum sağladığı görülmüştür.

Büyüköztürk (2009)'e göre madde-toplam korelasyonu 0.20'den daha yüksek olan maddeler bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt etmektedir. %27'lik alt ve üst grup puanları arasında yapılan *t* testi sonuçları da maddelerin ayırt ediciliği hakkında bilgi vermektedir. Analizler sonucunda her bir madde için gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve madde toplam korelasyonlarının 0.20'den büyük olduğu ortaya görülmüştür.

Kalaycı (2009)'a göre, güvenirlik katsayısının 0.80'den büyük olması o ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu gösterir. Bu çalışmada da elde edilen ölçeğe ait analizler sonucunda, Cronbach Alfa katsayısının 0.95 olduğu bulunmuştur. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgulara göre elde edilen 21 maddelik LD-FÖÖ'nin, lise düzeyindeki öğrenciler için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Lise düzeyinde öğrencilerin fizik dersine yönelik özyeterliklerinin saptanması önemlidir. Çünkü fizik konusunda özyeterliği yüksek olan bir öğrencinin derse aktif olarak katılması, fizik konularını çalışmaya zaman ayırıp, çeşitli öğrenme stratejileri geliştirdiği göz önüne alındığında (Israel, 2007), lise düzeyindeki öğrencilerin özyeterlik düzeylerinin belirlenip, elde edilen sonuçlara göre bir öğretimin planlanması ve düşük olması durumunda özyeterliği artırma yollarının seçilip uygulanması son derece önemlidir. Bu bakımdan LD-FÖÖ bir ölçme aracı olarak katkı sunabilir. Alpaslan ve Işık (2016) tarafından da ifade edildiği gibi, öğrencilerin farklı öğrenme veya uygulama alanlardaki özyeterliliklerini belirlemek, farklı boyuttaki özyeterlilik algılarının diğer değişkenlerle olan ilgisini (örneğin isteklendirme, problem çözme becerisi, tartışma becerisi vb.) ortaya koymak, özyeterlilik algısının doğasını anlaşılmasına ve etkili öğrenme ortamları oluşturulmasına yardımcı olabilir.

Ayrıca lise düzeyine uygulanabilirliğini belirlemek üzere yapılan bu ölçek yolu ile alan eğitimi araştırmacıları fizik özyeterliği üzerinde etkili olabilecek birçok bilişsel (akademik başarı, problem çözme performansı gibi) ve duyuşsal değişkenler (tutum gibi) ile özyeterlik ilişkilerini inceleyebilecekleri farklı düzeylerde araştırmalar gerçekleştirmeleri ya da çeşitli öğretim yöntemlerinin (yenilikçi yaklaşımlar ve aktif öğrenme yöntemleri) özyeterlik üzerindeki etkilerini inceleyebilecekleri deneysel çalışmalar yapmaları önerilebilir.

EK. LİSE DÜZEYİ FİZİK ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ (LD-FÖÖ)

Aşağıdaki ifadelere ne derece katılmaktasınız?	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1 (1)* Bir fizik problemindeki olguyu analiz edebilirim.	TK	K	KS	KM	HK
2 (2) Diğer derslerimde olduğu gibi, fizikte de başarılı olabileceğimden eminim.	TK	K	KS	KM	HK
3 (3) Fizik dersinde öğrendiğim temel bilgileri gerektiğinde hatırlayabileceğime inanıyorum.	TK	K	KS	KM	HK
4 (4) Bir fizik probleminin çözümü için gerekli bağıntıları kullanabileceğimden eminim.	TK	K	KS	KM	HK
5 (5) Fizik dersinde konu ile ilgili sorular sorabilirim.	TK	K	KS	KM	HK
7 (6) Fizik kitabından okuduğum bir konunun önemli noktalarını belirleyebilirim.	TK	K	KS	KM	HK
8 (7) Zor bir fizik problemi de olsa, sonunda çözüme ulaşabileceğime inanıyorum.	TK	K	KS	KM	HK
9 (8) Fizik dersinde öğrendiğim bir konuyu arkadaşşıma iyi bir şekilde öğretebileceğime inanıyorum.	TK	K	KS	KM	HK
10 (9) Bir fizik probleminde ulaştığım sonucun doğruluğundan emin olabilirim.	TK	K	KS	KM	HK
11 (10) Fizik konusunda geçen önemli kavramları ayırt edebileceğime inanıyorum.	TK	K	KS	KM	HK
13 (11) Öğrendiğim bir fizik konusu ile ilgili basit bir problemi kendi başşıma yazabilirim.	TK	K	KS	KM	HK
14 (12) Fizik sınavlarından yüz üzerinden 50 ya da daha yüksek bir puan alabileceğime inanıyorum.	TK	K	KS	KM	HK
15 (13) Henüz öğrenmediğim (görmediğim) başka fizik konularında da başarılı olabileceğime inanıyorum.	TK	K	KS	KM	HK
16 (14) Fizikte öğrendiğim belli başşı formülleri gerektiğinde hatırlayabileceğime inanıyorum.	TK	K	KS	KM	HK
17 (15) Fizik problemlerini çözebileceğime olan inancım tamdır.	TK	K	KS	KM	HK
18 (16) Bir fizik probleminde bulduğum sonucu yorumlayabileceğime inanıyorum.	TK	K	KS	KM	HK
19 (17) Fizik kitabından incelediğim örnek bir fizik probleminin çözümünü anlayabileceğimden eminim.	TK	K	KS	KM	HK
20 (18) Fizik formüllerinin fiziksel anlamını açıklayabilirim.	TK	K	KS	KM	HK
22 (19) Fizik problemlerinde iyi bir çözüm planı yapabilirim.	TK	K	KS	KM	HK
23 (20) Fizik problemlerini çözerken bilgilerimden etkili bir şekilde yararlanabildiğime inanıyorum.	TK	K	KS	KM	HK
24 (21) Fizikte öğrendiğim konuları ortaöğretim düzeyinde okuyan bir arkadaşşıma öğretebilirim.	TK	K	KS	KM	HK

***Not:** (...) 21 maddelik ölçeğe ait madde numaraları

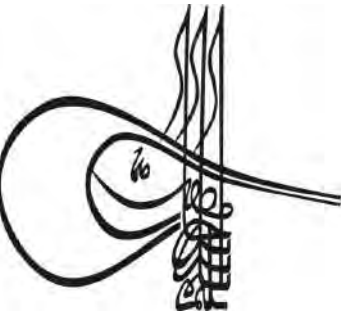
KAYNAKÇA

- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 98-110.
- Alpaslan, M. M. ve Işık, H. (2016). Fizik öz-yeterlilik ölçeği'nin geçerliliği ve güvenirliği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (33), 111-122.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili özyeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy the Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company
- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197-210.
- Bıkmaz, F. H. (2004). "Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı" ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Berkant, H. G. ve Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 113-132.
- Borrachero, A. B., Brigido, M., Costillo, E., Bermejo, M. L., & Melado, V. (2013). Relationship between self-efficacy beliefs and emotions of future teachers of physics in secondary education. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 14 (2), Article 5.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (8. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (9. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Can, B.T., Günhan, B. C. & Erdal, S. O. (2012) Using mathematics in teaching science self-efficacy scale – UMSSS: A validity and reliability study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 8 (4), 269-281.
- Cantürk-Günhan, B. ve Başer, N. (2007). Geometriye yönelik özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 68-76.
- Cerit, Y. (2010). Teacher efficacy scale: The study of validity and reliability and preservice classroom teachers' self-efficacy belief. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6 (1), 68-85.
- Çalışkan, S. (2007) *Problem çözme stratejileri öğretiminin fizik başarısı, tutumu, özyeterliliği üzerindeki etkileri ve strateji kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, DEÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çalışkan, S., Selçuk, G. S. ve Erol M. (2006). Fizik öğretmen adaylarının problem çözme davranışlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30, 73-81.
- Çalışkan, S., Sezgin Selçuk, G. ve Özcan, Ö. (2010). Fizik öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları: Cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarının etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 449-466.

- Çalışkan, S. (2017). Physics anxiety of pre-service teachers and their self-efficacy beliefs: Differences according to gender and physics achievement. *Journal of Baltic Science Education*, 16 (5), 678-693.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, C. ve Maskan, A. K. (2012). Web destekli öğrenme halkası yaklaşımının lise 11. sınıf öğrencilerinin fizik dersi öz-yeterlik inançlarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 17-30.
- Duyan, V. ve Gelbal, S. (2008). Barnett çocuk sevmeye ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 33 (148), 40-48.
- Enochs L. G. & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science And Mathematics*, 90 (8), 694-706.
- Fencl, H. S. & Scheel, K. R. (2004). Pedagogical approaches, contextual variables, and the development of student self-efficacy in undergraduate physics courses. *AIP Conference Proceedings*. 720 (1), 173-176.
- Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P. ve Soran, H. (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz-yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 57-73.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation, *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Hamurcu, H. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 24, 112-122.
- Israel, E. (2007). *Özdüzenleme eğitimi, fen başarısı ve özyeterlilik*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, DEÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Şirketi.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). İşbirliğine Dayalı Fen Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Düzeylerine Etkisi, *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi 2000*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Kapucu, S. ve Bahçıvan, E. (2015). High school students' scientific epistemological beliefs, self-efficacy in learning physics and attitudes toward physics: A structural equation model. *Research in Science & Technological Education*, 33 (2), 252-267.
- Lin, T. J. & Tsai, C. C. (2013). A multi-dimensional instrument for evaluating Taiwanese high school students' science learning self-efficacy in relation to their approaches to learning science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(6), 1275-1301
- Maskan, A. (2010). Assessment of the self-efficacy beliefs of prospective physics and mathematics teachers towards physics. *Uludağ University Journal of Faculty of Education*, 23 (1), 31-42.
- MEB (2013). *Güncellenen Öğretim Programları ve Kurul Kararları*. 25.04.2016 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellenen-ogretim-programlari/icerik/51> adresinden alınmıştır.

- Owen, S. V. & Froman, R. D. (1988). Development of a college academic self-efficacy scale, *Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education* (New Orleans, LA, April 6-8, 1988).
- Önen, F. ve Kaygısız, G. M. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 6-8. dönemler arasındaki fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları ve bu inanca ilişkin görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (4), 2435-2453.
- Pintrich, P. R. & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Riggs, I. M. & Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74(6), 625 – 637.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim-Kuramdan Uygulamaya (12. Baskı)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shaw, K.A. (2004). The development of a physics self-efficacy instrument for use in the introductory classroom, *CP720 2003 Physics Education Research Conference*, 137-140.
- Stipek, D. (1998). *Motivation to Learn From Theory to Practice*. (3rd Edition). USA: Allyn and Bacon.
- Şahin, İ. (2008). Eğitsel internet kullanım özyeterliği inançları ölçeğinin geçerliliği ve güvenirliği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 461-471.
- Tezer, M. ve Aşıksoy, G.Y. (2015). Engineering students' self-efficacy related to physics learning. *Journal of Baltic Science Education*, 14 (3), 311-326.
- Tatar, N., Yıldız, E., Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2009). A Study on developing a self-efficacy scale towards science and technology. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 263-280.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Türer, B. & Kunt, H. (2015). A review of relationship between prospective science teachers' attitudes towards science education and their self-efficacy. *Journal of Education and Training Studies*, 3 (6), 166-178.
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (2), 1115-1131.
- Vural, D. E. ve Hamurcu, H. (2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi dersine yönelik öz-yeterlik inançları ve görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(2), 456-467.
- Woodard, T. (2004). The effects of math anxiety on post-secondary developmental students as related to achievement, gender, and age. *Inquiry*, 9 (1), 1-5.
- Yaman, S. ve Yalçın, N. (2005). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının problem çözme ve özyeterlik inanç düzeylerinin gelişimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 229-236.
- Yavuz, İ. E., Kırındı, T., ve Kandemir, M. (2017). A model that examines epistemological beliefs and self-efficacy on science literacy. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12 (6), 839-862.
- Yerdelen, S.D. ve Peşman, H. (2013). Relations of gender and socioeconomic status to physics through metacognition and self-efficacy. *Journal of Educational Research*, 106, 280-289.

- Yener, D., Aydın, F. ve Köklü, N. (2012). Genel fizik laboratuvarındaki öğrencilerin fiziğe karşı öz-yeterliliklerine animasyon ve simulasyonun etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 121-136.
- Yüksel, M. ve Geban, Ö. (2016). Examination of science and math course achievements of vocational high school students in the scope of self-efficacy and anxiety. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1) 88-100.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Kamil İŞERİ – Yrd. Doç. Dr. Sercan DEMİRGÜNEŞ – Yrd. Doç. Dr. Hakan YALAP

This article was checked by iThenticate.

TÜRKİYE’DE 1924-2017 ARASI DİL VE EDEBİYAT DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINA BAKIŞ*

Tuğba ÇELİK**

ÖZET

Türkiye Cumhuriyetinin kurulmasıyla birlikte Maarif Vekâleti yoluyla okullarda okutulacak dersler için öğretim programları tasarlanmaya başlanmıştır. Ortaöğretimde önce Türkçe sonra Türk edebiyatı, Türk dili ve edebiyatı gibi adlarla okutulan dil ve edebiyat dersleri için çok sayıda öğretim programı geliştirilmiştir. Ülkemizde 1924’ten bu yana ortaöğretim için biçimlendirilen dil ve edebiyat derslerinin gerek kültürel değer öğretimi hedefleri taşıması gerekse bir edebiyat tarihi öğretimi ve bir dil eğitimi süreci olarak görülmesi nedeniyle bu dersler her zaman yoğun bir öğretim programı ekseninde tasarlanmıştır. Bu nedenlerle, dil ve edebiyat dersi öğretim programları çoğu zaman tartışmaya açık hale gelmiştir. Bu çalışmada 1924’ten 2017’ye dek ortaöğretim düzeyinde Türkiye’de yürürlüğe girmiş dil ve edebiyat dersleri öğretim programları, amaç ve içerikleri bakımından ele alınmıştır. Nitel araştırma desenlerinden içerik çözümleme yönteminin kullanıldığı bu çalışmada 1924, 1927, 1928, 1929, 1934, 1950, 1957, 1976, 1992, 1995, 2005, 2015 ve 2017 tarihli dil ve edebiyat öğretimi programlarının metinleri içerik çözümlemesi ile incelenmiştir. İncelemelerin sonunda Türkiye’de dil ve edebiyat öğretiminin ağırlıklı olarak kültürel modelle biçimlendirildiği, sanat ve dil eğitiminin ikinci planda bırakıldığı görülmüştür. 2005’le birlikte geçilen yapılandırıcı yaklaşımın kültürel modelin yarattığı etki nedeniyle bütünüyle gerçekleştirilemediği gözlenmiştir. 2017 öğretim programında kültürel modelin halen ağırlıkta olduğu ancak dilsel modele de ağırlık verilmek istendiği görülmektedir. Bunun yanı sıra dilsel modelin nasıl uygulanacağına ilişkin yeterli yönlendirmelerin bu öğretim programında yer almadığı görülmektedir. Bireysel modelin Türkiye’de henüz hiç

* Bu çalışma 2010 yılında Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi doktora programına bağlı olarak hazırlanan “Çağdaş Bir Dil ve Edebiyat Öğretimi Program Modeli Önerisi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

**  Doç. Dr. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD, El-mek: tcelik77@gmail.com

kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Oysa bireysel modelde, öğrencinin kendi beğenisine göre bir okuma alışkanlığı edinmesi söz konusudur. Her üst sınıfta edindiği birikimle ve zamanla geliştirdiği bu alışkanlık onun eleştirel okur düzeyine ulaşmasını sağlayabilecektir. Türkiye’de bundan sonra gerçekleştirilecek dil ve edebiyat dersi öğretim programlarında bireysel modelin de yer alması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: dil ve edebiyat öğretimi, öğretim programları tarihi, edebiyat öğretimi, dil öğretimi.

AN OVERVIEW ON LANGUAGE AND LITERATURE COURSE CURRICULUM IN TURKEY BETWEEN 1924-2017

ABSTRACT

With the establishment Republic of Turkey began to design the curricula for courses to be taught in schools through the Ministry of Education. A number of curricula have been developed for language and literature courses names such as Turkish, and after Turkish literature and Turkish language and literature in secondary education. The underlying reasons for the renewal of curricula include the change of educational items such as purpose, content, and educational approach. These lectures have always been designed around an intensive and complex curriculum, since language and literature courses formulated for central education in our country since 1924 are both viewed as literary history teaching as well as cultural literacy teaching objectives. These lectures have always been designed on the axis of an intensive and complex curriculum in our country since 1924, because language and literature courses for secondary education are aimed at both cultural values teaching objectives and a literary history teaching process. The reason of these qualities, curricula of language and literature courses have become much more open to debate than curricula of other courses. In this study, from 1924 until 2017 to come into force at secondary level language and literature teaching programs in Turkey is discussed in terms of purpose and content. At the end of the investigations, mainly teaching of language and literature in Turkey is shaped cultural model has been shown to left in the second background art and language training. It is observed that the constructive approach that has been implemented since 2005 was not fully realized due to the influence created by the cultural model. In the 2017 curriculum, it is seen that the cultural model is still dominantly, but linguistic modeling is also being emphasized. Moreover, it seems that adequate guidance on how to apply the linguistic model does not appear in this curriculum. The individual model in language and literature teaching has never been used. The individual model helps students develop their own reading pleasure. For this reason, the individual model should be included in the curriculum of language and literature lessons to be prepared later.

Key words: language and literature teaching, history of curricula, teaching literature, teaching language.

STRUCTURED ABSTRACT

Purpose of the Study

Educational policies reflect the ideology of the state. Education policies are reflected in the texts of the lessons in the school, as well as in the texts to be used in language and literature course. The Republic of Turkey is a milestone for the Turkish language and literature education. Previous studies for Turkish language and literature education are limited to individual efforts. Language and literature teaching was seen as a process of language and art education process in the early periods in Turkey (1920 and 1930’s) but later it was mainly shaped as a history of literature teaching. In recent years, it has been attempted to take away the teaching history of literature and to return to the language and the art education process again. Without doubt language and literature teaching is different in every country. On the other hand, modern teaching literature models are basically three kinds on the world scale: cultural model, language model, personal growth model. In the cultural model, it is aimed to educate students to local and universal culture through literary works. The linguistic model uses the literary texts to teach the language rules and to help the learners with their language skills (speaking, writing, listening, reading). The individual model favors students to concentrate on their own chosen literary works and subjects. In this study all of the language and literature course curriculum designed in the Republic of Turkey is examined in terms of purpose and content.

Method

In this study using content analysis method, texts of language and literature teaching curriculum dated 1924, 1928, 1929, 1934, 1950, 1957, 1976, 1992, 1995, 2005, 2015 and 2017 were analyzed by content analysis. Accordingly, these curriculums reviewed in context of their content and purpose. With all languages and literature course curriculum entered into force in Turkey tried to reach the overall language and literature course curriculum in Turkey.

Results

First language and literature course curriculum in Republic of Turkey was published in 1924. In the 1924 curriculum, this course is divided into reading, writing rules, writing, linguistic knowledge and history of literature. 1924, 1927, 1929 and 1934 curricula are the first curricula in Turkey; it can be said that according to the period’s curriculum are sufficient. Because in this period the modern researches made about Turkish language and Turkish literature were new. It is understood from this that the 1924 curriculum is intended to be both language-model and cultural model. In the 1927 curriculum, it was emphasized that language and literature courses should be text-based. In 1928 the Latin alphabet was adopted in Turkey and in the 1928 curriculum, examples from Ottoman Turkish poetry were reduced. The 1929 curriculum focuses on four basic language skills (reading, writing, speaking, listening). The famous writers and poets of the period were involved in the preparation of the 1924, 1927, and 1929 curriculum(Ali Canip Yöntem, Mehmet Fuat, Süleyman Şevket et al.). This reveals that

language and literature education in the 1920s was seen as an art education. The 1950 program, which was prepared only after 16 years after, 1934, made a determination of objectives against traditional education, but also emphasized the history of literature and reduced text analysis and research to secondary status. In the 1950 curriculum, the cultural model became predominant. Therefore, more attention has been given to the history of literature. The 1957 program did not go beyond the 1950 curriculum. The Turkish language and literature course curriculum, which was prepared in 1976, took its place in the history of Turkish education as a curriculum that has turned its roots back to universal culture; examples of world literature have been reduced in this curriculum. The 1992 curriculum developed in the course of passing the course and putting the credited system into effect by the Ministry of National Education has not passed beyond the continuation of the memorization. The history of literature has been predominant in the curricula of 1992 and 1995. From the 1950s to 2005, the linguistic model seems to have been abandoned. In other words, language and literature course has been removed from the process of acquiring language skills. The main aim of this course was to teach the history of Turkish literature. The fact that the 2015 language and literacy curriculum has a decisive attitude towards the realization of language teaching through texts can be considered as a positive initiative. The 2015 curriculum emphasizes text-based literature teaching with a constructivist approach. However, the texts that teachers will use in class were still time-honored texts; it is rarely used in contemporary literary texts. 2015 curriculum is focused on Turkish literature and Turkish culture. Some emphasized expressions of 2015 teaching language and literature course curriculum are "Turkish culturalism and the fineness's of Turkic", "the change and the development of Turkish literature in history" and "national, spiritual, moral, cultural and the universal values belonging to Turkish literature works". It is seen that the curriculum of language and literature course in 2015 has chosen to abstain from the world and universal values. Besides, it is understood that teaching language and literature is also designed as a dependency on the teaching of history of literature, which is described as a course in social sciences than an art education process. In the language and literature course of 2015 developed with focused to teaching text types and language skills. The text types of the units were determined and the achievements were determined under the name of writing, reading and oral communication skills. However, examples of the new method's implementations are not presented to teachers. On the other hand, it has not been compromised by the approach of teaching history of literature, and has not been distanced from traditional teaching language and literature. It is seen that importance is given to developing language skills in the 2017 curriculum. But it is observed that this program does not contain information on how to perform activities aimed at improving language skills. At the end of the study, in the first decade of the Republic of Turkey is understood that a greater emphasis on linguistic models. Between 1940 and 2005, the cultural model was dominant. Starting in 2015, it's an effort to go back to linguistic model. The individual model in language and literature teaching has never been used. The linguistic and cultural model in language and literature teaching should be used in a balanced way. It should also be noted that teaching language and literature process is an art education process. The

individual model helps students develop their own reading pleasure. For this reason, the individual model should be included in the curriculum of language and literature lessons to be prepared later.

Keywords: language and literature teaching, history of curriculum, teaching literature, teaching language.

1.GİRİŞ

Edebiyat öğretiminin neden gerektiği üzerine farklı görüşler vardır. Bu görüşler edebiyatın kültürü, sanatı ve yaşamı yansıttığı bilgisinden doğar. Edebiyatın öğretilmek istenmesi, edebiyata ne tür anlamlar yüklendiğiyle de ilişkilendirilebilir. Jean Paul Sartre, İkinci Dünya Savaşı’nın ardından “Edebiyat Nedir?” sorusuna yanıt aradığı ünlü kitabını yazdıktan sonra 1969’da Barthes, Sartre’in sorusuna “Edebiyat, öğretilen bir şeydir, bir görünüştür, hepsi bu,” diye karşılık verir (Fraisie, 2012). Edebiyattan beklentiler, onun öğretim biçimini de etkiler. Mlcakova (2013:6) edebiyat ve kültür kavramlarının bir ülkenin genel bilgisinin ayrılmaz iki parçası olduğunu vurgulayarak yabancı bir dili öğrenirken o dilin ait olduğu edebiyatı ve kültürü tanımanın kaçınılmaz olduğunu belirtir. Öte yandan eğitim politikalarının devletin ideolojisini yansıttığı; bu ideolojinin okullardaki derslerin içeriğinden edebiyat derslerindeki metin seçimlerine kadar yansıdığı da bir gerçektir (Gücüyeter ve Yılmaz, 2012).

Keklik ve Savran (2015), Cumhuriyet döneminin Türk dili ve edebiyatı eğitimi için bir dönüm noktası olduğunu belirtmiş; bundan önce bu amaçla gerçekleştirilen çalışmaların bireysel çabalarla sınırlı olduğunu kaydetmişlerdir. Türk dili ve edebiyatı eğitiminde Cumhuriyetin ilanından bir yıl sonra, yani 1924’te ilk ve ortaöğretim okullarında verilecek dersler ve bu derslerin içeriği belirlenmiş her ders için komisyonlar oluşturularak çağın gereklerine uygun öğretim programları hazırlanmaya başlanmıştır (Göğüş, 1978: 44). Ülkemizde dil ve edebiyat öğretimi Cumhuriyetin ilk dönemlerinde bir dil ve sanat eğitimi süreci olarak görülürken, daha sonraki dönemlerde ağırlıklı olarak edebiyat tarihi öğretimi olarak biçimlendirilmiştir. Son yıllarda ise edebiyat tarihi öğretiminden uzaklaşmaya çalışılıp yeniden dil ve sanat eğitimi sürecine dönülmeye çalışıldığı görülmektedir.

Her ulusun dünya bilgisinin özgün yanları vardır ve bu özgünlükler edebiyata yansır. Bir dili öğrenmenin yolu onun kültür ve edebiyatını bilmek ise aynı ulusun kendi edebiyatını yani kültürünü kendi insanına nasıl ve neden anlattığı da önem kazanır. Her ülkede edebiyat öğretimi farklıdır. Seçilen eğitim-öğretim felsefesi ve yaklaşımından öte edebiyat öğretiminde ideolojik farklar, kabuller, kültürler, inançlar devreye girer. Pek çok Avrupa ülkesi, edebiyat dersini bir kültür dersi olarak görmenin ötesinde bir okuma ve okuduklarını yorumlama, eleştirme dersi olarak görür.

Her ulusun insanının özellikleri farklılık gösterse de çağdaş edebiyat öğretimi modelleri dünya ölçeğinde temelde üç türdür:

- a. Kültürel Model (culturel model)
- b. Dilsel Model (language model)
- c. Bireysel Model (personal growth model) (Mlcakova, 2013:13).

Kültürel modelde, yazınsal yapıtlar yoluyla öğrencilere yerel ve evrensel kültürle tanıştırmak amaçlanır. Dilsel model, yazınsal metinleri dil kurallarını öğretmek ve öğrencilerin dil becerilerini (konuşma, yazma, dinleme, okuma) amacıyla kullanır. Bireysel model ise öğrencilerin kendi seçtikleri yazınsal yapıtlar ve konular üzerinde yoğunlaşmasını uygun görür. Kültürel modelin uygulanmasında yerellik ve evrensellik farkı ortaya çıkmaktadır. Bazı edebiyat öğretimi politikaları, tarihte yaşamış ulusal sanatçıları, onların yapıtlarını ve öğretilerini yeni kuşaklara tanıtmaya

odaklanır. Bazı öğretim politikaları ise yerel kültürü evrensel kültürle harmanlama çabasıdır; bu doğrultuda dünya edebiyatı metinlerine sıkça yer vermektedir. Yerel kalmak ya da dünyayla kucaklaşmak, o ülke için politik bir seçimdir.

Bu çalışmanın temel amacı Türkiye Cumhuriyet’inde başlangıçtan bugüne (1924-2017) ortaöğretimler için tasarlanmış tüm dil ve edebiyat öğretimi programları amaç ve içerik özellikleriyle incelemektir. Böylece, ülkemizdeki dil ve edebiyat öğretiminin temel model eğilimleri (kültürel, dilse, bireysel) belirlenmiş ve günümüzdeki durum değerlendirilmiştir.

2.YÖNTEM

Nitel araştırma desenlerinden içerik çözümleme yönteminin kullanıldığı bu çalışmada 1924, 1927, 1928, 1929, 1934, 1950, 1957, 1976, 1992, 1995, 2005, 2015 ve 2017 tarihli dil ve edebiyat öğretimi programlarının metinleri içerik çözümlemesi ile incelenmiştir. Buna göre sözü edilen öğretim programları, amaçları ve içerikleri bakımından karşılaştırılarak Türkiye’de yürürlüğe girmiş tüm dil ve edebiyat dersleri öğretim programları üzerine genel değerlendirmelere ulaşılmaya çalışılmıştır.

2.1.Sınırlıklar

Bu çalışmada Türkiye’de geliştirilmiş olan tüm dil ve edebiyat dersi öğretim programlarına ulaşılmıştır. 1924 ve 1927 tarihli öğretim programları, bu tarihlerde ülkemizde henüz Latin alfabesine geçilmediğinden Osmanlıca asıllarından okunup çözümlenmiş; alıntılar ise Latin alfabesine çevrilerek çalışmaya aktarılmıştır.

2.2.Veri tabanı

Bu çalışmanın veri tabanını 13 dil ve edebiyat dersi öğretim programı metni oluşturmaktadır. Bu metinlere Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’ndan ulaşılmıştır.

Veri tabanını oluşturan metinlerin düzenli bir biçimde çözümlenmesi ve bulguların değerlendirilmesi amacıyla bu öğretim programları bu çalışmada yedi başlık altında ele alınmıştır:

Öğretim programlarının yedi başlık altında incelenip değerlendirilmesinin nedeni tarihsel ve içeriksel yakınlıklardır. 1924-1934 yılları arasında yürürlüğe giren dil ve edebiyat dersi öğretim programları genç Türkiye Cumhuriyeti devletini yansıtmaktadır. 1950-1957 yılları arasında yürürlüğe giren dil ve edebiyat dersi öğretim programları tarihsel açıdan birbirini desteklemektedir. 1976 dil ve edebiyat dersi öğretim programı, içeriği ve biçimi ile pek çok tartışmaya neden olmuş ve kısa sürede yürürlükten kaldırılmış bir öğretim programıdır. Yine 1992-1995 öğretim programları tarihsel ve içerik bakımından birbirini destekler niteliktedir. 2005 dil ve edebiyat dersi öğretim programları, Dil ve Anlatım ve Türk edebiyatı olmak üzere iki kitap biçiminde ve oldukça ayrıntılı biçimde kaleme alınmıştır. 2015 öğretim programı, yeni yaklaşımlar önerme amacıyla tasarlanmış olan bir öğretim programıdır; ancak uygulanmadan kaldırılmıştır. 2017 öğretim programı ise şu anda kullanılan dil ve edebiyat dersi öğretim programıdır.

3. BULGULAR

3.1. 1924-1934 Yılları Arasında Yürürlüğe Giren Dil ve Edebiyat Dersi Öğretim Programları

3.1.1. 1924 Öğretim Programı

Bu program 1924’te Vasıf Çınar’ın başkanlığında “II. Heyet-i İlmiye” toplantısında oluşturulmuştur. “Lise Müfredat Programlarının Esbab-ı Mucibe Layihası” adıyla basılmıştır.

1924 yılı öğretim programında dil ve edebiyat dersinin adı “Türkçe”dir; dersin amaçları “Türkçe Programının Esbab-ı Mucibesi” başlığı altında açıklanır. Bu dönemde okutulan bazı Türkçe

ders kitaplarının da yazarı olan Mehmet Fuat Köprülü, Ali Canip Yöntem ve Süleyman Şevket imzalı bu öğretim programı; dersin içeriği, kırat, sarf ve nahv, inşad, imla ve edebiyat tarihi başlıklarıyla bölümlendirilir.

Ortaöğretimin on birinci döneminde başlayan “edebiyat tarihi” dersine kadar öğrencilerin kıraat dersinde yazar, şair ve düşünürler hakkında genel bilgiler edinmesi, bazı önemli edebiyat dönemlerinin genel özelliklerini öğrenmesi amaçlanır. Türkçe dersinin öğretim programının “kıraat” bölümünde bulunan amaçlar şöyle özetlenebilir:

1. Öğrencilerin okuma zevkini ve dile yatkınlığını artırmak,
2. Konuşmada ağız farklılıklarını ortadan kaldırmak,
3. Toplum ve doğa konularına karşı öğrencilerin bilinçli olmaları ve öğrencilerin bu konular üzerinde olumlu duygu ve düşünceler geliştirmelerini sağlamak,
4. Öğrencileri ders kitabının dışındaki yazınsal ve öğretici metinlere yönlendirip öğrencilerin bu metinlerle etkileşim kurabilmelerini sağlamak.

Cumhuriyet döneminin ilk dil ve edebiyat dersi öğretim programında dersin ilk amacının “okuma zevki edindirmek” oluşu düşündürücüdür. Anlaşılan odur ki bu dönemde, dil ve edebiyat eğitimi bir sanat eğitimi süreci olarak görülmekte, bilgiden önce estetik beğeniye ağırlık verilmektedir. Bunun yanı sıra cumhuriyet döneminin dil politikaları içinde yer alan “İstanbul Türkçesinin halk diline yerleştirilmesi” konusunda henüz yolun başında olduğundan “konuşmada ağız farklılıklarını ortadan kaldırma” amacı, dil ve edebiyat öğretiminde öncelikli görülmüştür.

Türkçe dersinin “inşad” bölümünde öğrencilere nitelikli şiirlerin ezberletilmesi amaçlanır. İnşad derslerinin tüm ortaöğretim süreci boyunca verilmesi istenmiş; ancak lisenin altıncı sınıfından sonra inşad derslerinin kıraat dersleri ile birleştirilmesine karar verilmiştir.

Dil bilgisi kurallarının uygulamalı öğretimini içeren “sarf ve nahv” derslerinin amacı şöyle dile getirilir:

“Milli tarihi ve sanatı bilen vatandaşların ana lisanı hakkındaki malumatını eksik bırakmak doğru olmaz. İbtidaiye sınıflarının ıstılahlarında şifahi ve tahriri ifadelerde garbi ve Farisi kelimeler kullanılır. Bu sebeple sarf ve nahvin ihmal edilmesini Türkçenin selameti için hatalı bulduk (Maarif Vekâleti, 1924: 44)”.

1924 yılı öğretim programında sarf ve nahv dersinin içeriğinde Arapça ve Farsça dil kurallarının bazılarının öğretilmesinin amaçlanması dil devriminin henüz gerçekleştirilememesinin doğal bir sonucu olarak görülmelidir.

1924 yılı öğretim programında edebiyat derslerinin sekizinci dönemde başlayacağı; önceki dönemlerde dilin genel özelliklerinin öğretimine ağırlık verileceği belirtilir (Maarif Vekâleti, 1924: 46).

Maarif Vekâleti, lise öğretim programlarının içeriklerini “Lise Birinci Devre Müfredat Programı” ve “Liselerin İkinci Devre Müfredat Programı” olmak üzere iki kitapta toplayıp yayımlamıştır. Birinci kitapta dil ve edebiyat eğitimi dersinin adı “Türkçe ve Edebiyat” olmuş üç yılın ders dağılımı da şöyle yapılmıştır:

1. Yıl: Kıraat 2, İnşad 1, Sarf ve Nahv 1, İmla 1, Kitabet 1 = 5 saat
2. Yıl: Kıraat ve İnşad 2, Sarf ve Nahv 2, İmla ve Kitabet 1 = 5 saat
3. Yıl: Edebi Kıraat 3, Kitabet 1 = 4 saat (Maarif Vekâleti, 1924:5-7).

“İmla” derslerinde öğrencilerin yazım kurallarını uygulamalı olarak öğrenmeleri, öğrencilere farklı türlerde yazılar yazdırarak öğrencilerin yazım kuralları konusunda sınanmaları amaçlanır. “Kitabet” derslerinde farklı türlere ait yazılar yazdırılacak, öğrencilere çok sayıda yazı ödevi verilecektir. İkinci sınıfta yer alan “edebî kıraat” dersinde yazınsal metinlerin biçimsel ve anlamsal özellikleri değerlendirilecek; bu derste nitelikli yazın metinleri öğrencilerle buluşturulacak; metin seçiminde öğretmenler özgür bırakılacak, öğretmenlerin ders kitabının dışına çıkmaları desteklenecektir (Maarif Vekâleti, 1924: 6-7).

3.1.2. 1927 Öğretim Programı

1924 yılı öğretim programı üç yıl yürürlükte kalmış; 1927 yılında 1924 programında görülen eksiklerin giderilmesi amacıyla “Orta Mektep ve Lise Edebiyat Programlarına Zeyl” adı altında Maarif Vekâlet’ince bir açıklama yazısı yayımlanmıştır. Buna göre lise birinci sınıfta yazı çalışmalarına yer verilmediğine vurgu yapılarak bir ders saatinin yazılı anlatıma ayrılması gerektiğine karar verilir.

1927 yılı öğretim programının önemli özelliklerinden biri, programın “derslerin bütün dünya orta tedrisatında olduğu gibi metinler üzerinde istinat ettirilmesi esası”nı kabul etmiş olmasıdır (Maarif Vekâleti, 1929: 4). Atatürk döneminde evrenselliğin kavranmış olması, Türk eğitim sisteminde atılan ilk adımların bilimsel ve evrensel yöntemlerden destek alınarak atıldığına belirtisidir.

3.1.3. 1928 Öğretim Programı

1928 harf devrimiyle birlikte orta öğretimdeki öğrencilere Arapça ve Farsça dersleri verilmesinden vazgeçilir. Bu durumda Maarif Vekâleti, dil ve edebiyat derslerinin içeriğinde bir düzenleme yapmaya gerek duyar (Maarif Vekâleti, 1929: 4). 1929 yılında düzenlenen öğretim programında “Türkçe ve Edebiyat” dersinin adı “Türkçe” olarak değiştirilir. Bu programda dil ve edebiyat öğretimi yeniden ele alınır.

1928 yılı öğretim programının temel amaçlarından biri divan edebiyatı konularına yönelik bir sorunu gidermektir:

“Edebiyat tedrisatının asli hedefi milli ve medeni hayatın muhtelif cephelerine makes olan eserlerle talebenin fikri ve hissi alakasını temin etmek olduğuna göre divan edebiyatımıza programda eskisine nazaran daha mahdut bir yer vermek lazım geldi. Bu düşünce ile evvelce ikinci devrenin ikinci ve üçüncü sınıfları programında iki senelik bir zamanın dörtte üçünü işgal eden divan edebiyatımıza, haftada bir saat olmak üzere ancak bir senelik bir zaman verilmiştir (Maarif Vekâleti, 1929: 4)”.

Haftada bir saate indirilen divan edebiyatı derslerinde önemli sanatçılara, onların yapıtlarına yer verilmesine karar verilir; divan edebiyatının Türk edebiyatının gözden çıkarılamaz bir dönemi olduğu vurgulanır (Maarif Vekâleti, 1929: 4).

3.1.4. 1929 Öğretim Programı

1929 yılı öğretim programında dünya edebiyatı örneklerine daha çok yer vermek gerektiği belirtilir; hem dünya hem Türk edebiyatının nitelikli örneklerine yer veren bir edebiyat tarihi ve metinlerde geçen yabancı sözcüklerin açıklanması için geniş kapsamlı bir sözlüğün yazılması uygun görülür (Maarif Vekâleti, 1929:5).

1929 öğretim programında “genel amaçlar” ve bu amaçlara ulaşmak için bazı “alt amaçlar” belirlenir. Dersin genel amaçları şunlardır:

“Harsi Gaye: Talebeye yeni ve daha yüksek zevk membaları vermek,

Mesleki Gaye: Talebenin gireceği herhangi meslekte azami muvaffakiyetini temin etmek,

Milli, içtimai, ahlaki gaye: Talebeye asıl mefkûreler, milli, vatani, kahramanca duygular telkin etmek, seciyesini teşkile yardım eylemek, onu içtimai, milli hayatta daha müsmir ve daha faal bir fert olmak üzere yetiştirmek (Maarif Vekâleti, 1929: 11)”.
 Dersin alt amaçlarını şöyle özetleyebiliriz:

1. Öğrencilerin kendini yazılı ve sözlü olarak anlatabilmelerini sağlamak,
2. Öğrencilerin dinlediği ve okuduğu metinler üzerinde değerlendirme yapabilmelerini; öğrencinin okuma alışkanlığı edinmesini sağlamak,
3. Öğrencilerin nitelikli kitaplarla ilişki kurmalarını sağlamak (Maarif Vekâleti, 1929: 9-11).

Yazılı ve sözlü anlatım becerisi edindirmenin sınırları, 1929 öğretim programında bazı ölçütlerle çizilir. Yazılı anlatımda; yazım ve noktalamaya uymak, konunun dışına çıkmamak, düzenli bir sunuş yapmak, dikkat çekici olmak gibi, sözlü anlatımda ise sözcükleri doğru sesletmek, vurgu ve tonlamaya dikkat etmek, tartışma yaparken “başkaları hakkında nezaketsizlikte bulunmamak” gibi ölçütlerden söz edilir (Maarif Vekaleti, 1929:10).

1929 yılı öğretim programında okuma alışkanlığının sınırları da tanımlanır:

1. Başlıca yazar ve yapıtları tanımak; değerli olanları giderek daha çok okumak; değerli ve değersiz yapıtları birbirinden ayırabilmek.
2. Geçmişten bugüne sürekli okunan yapıtların okunma nedenlerini sorgulamak.
3. Belli başlı edebiyat yapıtlarının önemli niteliklerini bilmek.
4. Farklı okuma türleri gerçekleştirebilmek.
 - a. Ana noktalarını anlamak üzere bir kitabı kabataslak okumak.
 - b. Bir yapıtı tümüyle anlamak için dikkatle okumak.
 - c. Çabuk bilgi edinmek için bir kitabın belirli bir bölümüne başvurmak
 - d. Okuduğu yapıtın beğendiği yerlerini yineleyerek okumak.

1929 yılı öğretim programı, anadilinin konuşma, dinleme, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik kendinden önceki öğretim programlarından daha kapsamlı bir amaç belirlemesi yapmıştır.

3.1.5. 1934 Öğretim Programı

1934 yılında lise öğretim programları yenilenir. Dil ve edebiyat öğretimi için düzenlenen dersin adı “Edebiyat” olarak değiştirilmiştir. Programda “İstihsal edilecek gayeler” başlığı altında “edebiyat”ın gerekliliği üzerinde durularak dersin temel amaçları sıralanır:

“Edebiyat dersleri talebenin tahayyül ve heyecani hayatını genişletmeli, derinleştirmelidir. Edebiyat evvelemirde “hayat”ın ilhamı ve tefsiridir. O, beşer ruhunun asırdan asra terakki ve inkişafını gösterir. Lisan muallimi talebesini mütalaaya sevk ederken o yolda rehberlik etmelidir ki talebe bu geniş hayatta bizzat kendi hayatlarının tahayyül edilmiş olduğunu görsünler ve bu surette nüfuz ettikten başka kendi kendilerini de daha derinden ve daha hakiki bir surette anlamağa alışsınlar (Maarif Vekâleti, 1934:2)”.

Bu tanım ve vurgulamalar, 1934 öğretim programında edebiyat öğretiminin önceki öğretim programlarına göre daha somut düşünüldüğünün; öğrencinin ‘birey’ olmasına önem

verildiğinin; dil ve edebiyat derslerinin bir kültür dersi olduğunun bilincinde olunduğunun göstergesidir.

1934 yılı öğretim programında:

1. Öğrencilere edebiyat sevgisi aşıl原因arak yazın yoluyla kendilerini ve dünyayı daha yakından anlamalarını sağlamak,
2. Öğrencilerin sanatçı ve düşünörlere hayranlık duymalarını sağlamak,
3. Öğrencilerin yazınsal metinleri yalnızca düşünösel değıl sanatsal bağlamda incelemesini sağlamak,
4. Öğrencilerin tartışma yeteneğini artırmak,
5. Öğrencilerin yazınsal metinlerden edindikleri derin duygu ve düşönceleri kişisel yaşantılarına aktarmalarını sağlamak amaçlanmıştır (Maarif Vekâleti, 1934:2-3).

1934 yılı öğretim programında dil ve edebiyat öğretimi insanın iç dünyasına yaptığı katkıyla tanımlanır, bu derslerin bilgi yükönden çıkarılıp bir beceri dersine dönöştürölmesi, dolaylı yoldan sezdirilir.

Metin seçimi ölçötleri “Bu gayelere vasıl olmak için intihap olunacak edebi eserleri seçerken takip edilmesi lazım gelen esaslar” başlığı altında belirlenir. Buna göre derste kullanılacak metinlerde aranacak özellikler şönlardır.

1. Öğrencinin ilgisini çekecek metinler olmalıdır. Metinler ilgi çekici değılse, metinlerin yazınsal değörlerinin yüksek oluşu bu metinlerin ders aracı olarak seçilmesine yetmeyecektir.
2. Seçilen metinlerin düzeyinin öğrenci düzeyinin biraz özerinde olmalıdır; böylece öğrencinin beğeni ölçösü gelişecektir.
3. Seçilecek metinlerin yalnızca yazınsal değörleri değıl aynı zamanda düşünösel değörleri de varsıl olmalıdır.
4. Her yazın türüne eşit zaman ayrılmalıdır.
5. Yazınsal değeri olmayan; fakat edebiyat tarihinde ilk olma özelliğı taşıyan önemli yapıtlar yükseköğretime bırakılmalıdır.
6. Nitelikli sanatçıların eserlerinin anlaşılabilmesi için öğrencilerin bilgi düzeyini artırmak gerekmektedir.
7. Çağdaş dünya edebiyatından çok sayıda örnekler verilmelidir.
8. Öğretmenlerin öğrencilere okuma alışkanlığı edindirebilmeleri için öğrencileri ders kitabı dışındaki metinlere yönlendirmesi gerekmektedir, öğretmenlerin ders kitabının dışındaki metinleri de sınıfta kullanmaları gerekmektedir.
9. Öğrencilerin bir edebiyat tarihi kitabı olmalıdır (Maarif Vekâleti, 1934: 3-7).

1934 öğretim programında, derslerde kullanılacak metinlerin seçimi için sıralanan ölçötlöer bugün de kullanılabilecek niteliktedir. 1934 öğretim programının 1929 yılında öne sürölen yazınsal ve öğretici metinler odağında dil ve edebiyat öğretimi gerçekleştirmek amacıyla uyumlu olduğö gözlenir.

3.2. 1950-1957 Yılları Arasında Yürörlöğö Giren Dil ve Edebiyat Dersi Öğretim Programları

3.2.1. 1950 Öğretim Programı

1934 yılı öğretim programından sonra hazırlığına 1949 yılında başlanıp 1950 yılında tamamlanan yeni bir dil ve edebiyat dersi öğretim programı düzenlenmiştir. Dersin adı “Türk dili ve edebiyatı” olarak belirlenmiş; ders “Okuma ve edebiyat” “Kompozisyon” “Dil bilgisi” “Garp Edebiyatı” olarak bölümlendirilir. Dersin özel amaçları metin olarak yazılmamış, okuma-yazma becerilerinin hedefleri kısaca özetlenir.

1950 öğretim programında “Okuma” dersinin içeriği şöyle açıklanır:

“Programda ve kitaplarda esas, metinler ve bu metinlerin esasıdır. Gerek metinlere ait teknik bilgiler, gerek edebiyat tarihi bilgileri ancak metinler vesilesiyle ve öğrenci seviyesini aşmayacak bir ölçüde verilecektir (MEB, 1950a: 1)”.

Her sınıf düzeyinde metin okutulup üzerinde inceleme yapmayı ilke edinen öğretim programının “okuma ve edebiyat” adını taşıyan dersinde, okumadaki temel hedefin “...öğrencileri değerli metinlerle karşılaştırmak ve bunlar üzerinde çalıştırmak” olduğu belirtilip edebiyat bilgilerinin metin incelemeleri sırasında verilmesi öngörülür. Seçilen metinlerin yalnızca yazınsallığına değil, öğrencileri etkileyecek ve onları düşündürcek nitelikte olmasına da özen gösterilmesi istenir. Edebiyat bilgileri ve edebiyat tarihinin yine metinler yoluyla ve öğrenci düzeyini aşmayacak ölçüde öğretilmesi amaçlanır (MEB, 1950a:1).

“Okul Kitaplarında Aranacak Genel Vasıflar” başlığı altında ders kitaplarında olması gereken ölçüler belirlenir; buna göre özetle ders kitaplarında şu nitelikler bulunmalıdır:

1. Ders kitabı, içerik bakımından programın isteklerini karşılamalıdır. Buna ders kitabında bilimsel verilerden yararlanılmalı ve günlük yaşamla ilişki kurularak konularla ilgili bilgiler verilmelidir.

2. Ders kitaplarında kullanılan dil, öğrenci düzeyinin üzerinde olmamalıdır.

3. İlgili konular için sıkça metin örneklerine başvurulmalıdır.

4. Konular düzenli bir biçimde genişletilmeli ve birbiriyle ilişkilendirilmelidir.

5. Konularla ilgili alıştırma örnekleri hazırlanmalıdır.

6. Yabancı terimler Türkçe okunuşlarıyla yazılmalı; terimlerin olabildiğince Türkçe karşılığı kullanılmalıdır. Terimler, Milli Eğitim Bakanlığı’nca benimsenmiş kavramlardan seçilmelidir.

7. Kitap kâğıtlarının kaliteli olmasına özen gösterilmelidir.

8. Çizimlere, resimlere bolca yer verilmeli, kitaplar öğrenciler için ilgi çekici olmalıdır (MEB,1949:1).

1950 yılı öğretim programında belirlenen yukarıdaki ölçütler, tüm derslerin ders kitapları için geliştirilmiş ölçütlerdir (MEB, 1949: 1).

1950 yılı öğretim programı, edebiyat tarihini yalnızca yüzeysel biçimde sunmayı öneriyorsa da okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirici amaç ve davranış belirlemek yerine ağırlıklı olarak edebiyat tarihinin konularını belirleyen amaçlara yer verilir. Lise ikinci sınıfta başlangıçtan Tanzimat Dönemi’ne kadar olan tüm Türk edebiyatı dönemleri, bu dönemlerin belli başlı sanatçıları öğretim programına alınmış; üçüncü sınıfın edebiyat tarihi konuları Tanzimat edebiyatından başlanarak Servet-i fûnun edebiyatı, Fecr-i ati edebiyatı, Milli edebiyat ve Cumhuriyet edebiyatı olarak belirlenmiştir (MEB, 1950a:1; MEB,1950b:1).

1950 yılı öğretim programında, Kompozisyon dersinin temel amacı, öğrencilerin bir konu veya olay hakkında kişisel görüş ve düşüncelerini sözle ve yazıyla anlatabilmesini sağlamaktır. Dil bilgisi dersinin temel amacı, öğrencilere doğru anlama ve anlatma becerisi kazandırmaktır.

Öğretim programında öğrencilerde sağlam bir dil mantığı oluşturmak amaçlanır; bu amaç doğrultusunda dil bilgisi konuları, tümceden hareketle ele alınacak, böylece dil bilgisi anlamsız ve metinlerle bağlamsız bir düzlemde sunulmayacaktır (MEB, 1950b: 1).

3.2.2. 1957 Öğretim Programı

1957 yılında, çağın gereklerine ayak uydurmak, yeni eğitim ve öğretim kuramlarından yararlanmak amacıyla yeni bir dil ve edebiyat dersi öğretim programı düzenlenir. Bu öğretim programı, Türk eğitim tarihinde en uzun süre kullanılan dil ve edebiyat dersi öğretim programıdır.

1957 yılı öğretim programında dil ve edebiyat dersleri “Türk dili ve edebiyatı” adı altında Okuma ve Kompozisyon olarak bölümlendirilir. Dersin programının hazırlanması şu ilkelere dayandırılır:

- “1. Dil ve edebiyat öğretimini metinlere dayamak suretiyle öğrenciyi doğrudan doğruya sanatçı ile temasa getirmek,
2. Öğretimi, bilhassa, milletimizin zevkini ve dehasını tarih boyunca temsil eden üstün eserler üzerinde yürütmek,
3. Öğrenciyi mühim şahsiyetlerle, her defasında bunların değişik cephelerini vererek, türlü sınıflarda birkaç kere karşılaştırmak,
4. Öğretmenin programı yer yer serbestçe tamamlamasına imkân bırakmak,
5. Öğrencinin çağdaş ve çağımıza yakın sanat eserleriyle temasını geniş aralıklarla kesmeksizin, her sınıfta, edebiyatımızın şekil ve muhteva bakımından seviyeye uygun örnekleriyle karşılaşmasını sağlamak,
6. Bilgileri ve itiyatları, öğrenci çalışmalarının ve sanat eserlerinin hazırlayacağı zemin üzerinde sınıftan sınıfa genişletip derinleştirerek vermek,
7. Kompozisyon çalışmalarına hayati bir hüviyet kazandırmak;
8. Öğrenciyi Batı şaheserleriyle ilk sınıftan itibaren ilgilendirmek (MEB, 1957: 4)”.

Belirlenen temel ilkelerden anlaşıldığı gibi, 1957 öğretim programının odağında edebiyat yapıtları, bu yapıtların öğrenciler tarafından okunup incelenmesi yer alır.

“Okuma” dersinin içeriğinde Türk edebiyatının bazı önemli sanatçılarının adları, onların yazdıkları yapıtların adları verilir, seçilen yapıtların ve sanatçıların bütün okullarda eşzamanlı ele alınması gerektiği belirtilir; ancak öğretmenlerin belirlenen bu sanatçı ve yapıtlara ekleme yapabilecekleri vurgulanır (MEB, 1957: 4). Böylece, hem eğitimde birliğin sağlanması hem de öğretmenlerin kendi birikimlerini ortaya koymaları istenmiştir.

“Okuma” dersi programının lise birinci sınıftaki içeriği “belli başlı yazı türleri” olarak belirlenmiştir; bu türlerde başarılı olan Türk ve Avrupa edebiyatı yazar ve şairlerine yer verilir. Lise ikinci sınıfta İslamlıktan önceki Türk edebiyatı, halk edebiyatı, divan edebiyatı, Tanzimat sonrası Türk edebiyatı ve Avrupa edebiyatı konuları yer alır. Lise üçüncü sınıfta Avrupa edebiyatının, önceki sınıflarda gösterilenlerden daha üst düzeydeki yapıt örneklerine yer verilir (MEB, 1957: 5).

1957 yılı “Okuma” dersi öğretim programında “inceleyerek okuma” “sürekli ve güdümlü okuma” adında iki yeni okuma becerisi tanımı yapılmıştır. İnceleyerek okuma, derste öğretmenin sunduğu bir metni biçimsel ve içeriksel açıdan değerlendirecek biçimde okumaktır. Belirlenen metin öğretmen ve öğrencilerle okunacak, farklı yönleriyle incelenip değerlendirilecektir (MEB, 1957:6). Sürekli ve güdümlü okuma, öğrencinin okurken yapısal ayrıntılara bakmadığı; yalnızca

metnin anlamsal derinliğini çözmeye çalıştığı okuma süreçlerini oluşturur. Bu türün açıklanması sırasında yapılan aşağıdaki belirleme bugünkü eleştiri yöntemlerine uzak görünür.

“Öğretmenin en mühim vazifesi, öğrencileri yazarın görüş noktasına götürmektir (MEB, 1957:7)”.

1957 yılı öğretim programı, öğretmenlere esneklikler tanıyan; ancak öğretmenleri yönlendirecek yöntem ve teknikler sunmamış bir öğretim programıdır.

3.3. 1976 Yılında Yürürlüğe Giren Dil ve Edebiyat Dersi Öğretim Programı

1976 yılında amaçları açısından tartışma yaratmış bir dil ve edebiyat dersi öğretim programı düzenlenir. “Türk dili ve edebiyatı” olarak adlandırılan ders “Türk dili” ve “Türk edebiyatı” olarak iki bölüme ayrılır. Bu iki dersin yöntemlerinin ve içeriklerinin farklı olduğu öne sürülerek bu iki dersin sınavlarının da farklı değerlendirilmesi gerektiği savunulur (MEB, 1976:1).

1976 yılı öğretim programına göre Türk edebiyatı dersinin genel amaçları şunlardır:

“Türk edebiyatının, muhteva, estetik değer, dil ve üslup bakımından en mükemmel eserlerini okutmak suretiyle, öğrencilere;

a-Bu eserleri tanıtmak ve sevdirmek;

b-Bu eserlerde ifadesini bulan Türk Milliyetçiliği idealini, Türk cemiyetine has değer hükümlerini tanıtmak;

c-Bu eserler vasıtasıyla, Türk ruhunu ve Türk düşünce sisteminin devirden devire, nesilden nesile, değişen ve değişmeyen motiflerini tespit yoluyla bizi biz yapan başlıca unsurları göstermek;

d- Zengin bir kelime hazinesi ve güzel, akıcı, canlı bir üslup kazandırmaktır (MEB,1976: 1)”.

1976 öğretim programında öğrencilerin herhangi bir duygu veya düşünceyi anlaması değil; öğrencilere bazı duygu ve düşünceleri kabul ettirme, aşılama amaçlanır. Evrenselliği, kültürel zenginliği içermesi gereken dil ve edebiyat dersi, 1976 öğretim programında “Türk ruhunu, Türk milliyetçiliğini benimsetmek” biçiminde dar, içe dönük tutulur. 1976 Türk dili ve edebiyatı dersi programında bazı ahlak değerlerinin öğretilmesi amacıyla, öğretim programı içeriğine ağırlıklı olarak öğretici veya dini metinler yerleştirilmiştir (MEB,1976: 3-4). Yazar ve şair seçiminde de, nesnel ölçütler kullanılmak yerine görelî bir gelenek ve ahlak anlayışına yaslanılır.

1976 yılı öğretim programında edebiyat tarihi konuları ayrıntılı biçimde betimlenir. 1. ve 2. sınıfta öğrenciler Türk edebiyatının farklı dönemlerine ait ayrıntılı bilgilerle donatılmakta; 3. sınıfta ise öğrencilerden Türk edebiyatı tarihine yönelik toplu bir bakış açısı elde etmeleri beklenerek bunun için edebiyat alanında uzman kişilerin yazdıkları kitapların sınıfta kullanılması gerektiği belirtilmiştir:

“Bütün bu edebiyat tarihçi ve tenkitçilerinin eserlerinden seçilecek parçaların her birinin devirlerin ve şahsiyetlerin çeşitli cephelerini en iyi şekilde tespit eder mahiyette olmalarına ve birbirini tamamlayarak Türk edebiyatı tarihi hakkında bütünüyle bir fikir vermelerine dikkat edilecek, eksik noktaları tamamlanacaktır. Bazı halledilmemiş meseleler hakkında; değişik görüş ve fikirleri ihtiva eden parçaların da, bu seçmeler arasında yer alması, öğrencileri ilmi münakaşaya hazırlaması bakımından faydalı olacağı aşîkardır (MEB, 1976: 4)”.

Öğrencilerin edebiyat tarihi konularını bilimsel kaynaklardan edinmesi doğru bir yaklaşımdır; onların bu kaynaklardan nasıl yararlanılacaklarına ilişkin yardımcı yöntemler sunulması ise zorunluluktur. Bu öğretim programı, yöntem sağlamak ve sunmaktan uzaktır.

1976 yılı öğretim programında Türk dili dersinin amaçları şöyle biçimlendirilir:

“1-Türk dilini, psikoloji, sosyoloji gibi kendi kanunları içinde müstakil bir ilim dalı olarak incelemek suretiyle, öğrencilerin;

a-İnsanlar arasında duygu, düşünce, fikir ve bilgi alışverişinin temel vasıtası olan dilin bütün imkanlarından kolayca faydalanmalarını;

b-Fikir bakımından gelişmelerini;

c-Türk dili ve başlıca meseleleri hakkında objektif düşünmelerini sağlamak.

2-Yazı dilini, standart Türkçeyi, kaideleriyle ve edebi metinlere dayalı olarak öğretmek suretiyle, öğrencilerin:

a-Kelime hazinesini zenginleştirmelerini;

b-Edebi metinlerden seçilecek cümlelerin tahlili ile, Türk dilini tabiiliği ve zengin ifade imkanları içinde ele alabilmelerini;

c-Binlerce yıllık eserlerimize alaka duymalarını;

d-Milli birliğin temel unsurlarından biri olan dil birliğini benimsemelerini temin etmek.

3-Türkçenin, asırlarca, her türlü yabancı tesirlere rağmen, varlığını korumuş olmasındaki kudretini, akıcılığını ve güzelliğini göstermek suretiyle:

a-Türkçeyi sevdirmek;

b-Kudretini canlılığını dil şuurundan alan bir milli şuur kazandırmak.

4-Türk dilini, milli kültürün taşıyıcı unsuru olarak ele almak suretiyle, öğrencilerin Türk aydınları olarak yetişmelerine imkan ve zemin hazırlamaktır (MEB,1976: 1)”.

Amaçların içeriğinden anlaşıldığı üzere, 1976 yılı Türk dili dersi öğretim programı ağırlıklı “milliyetçilik” çizgisinde biçimlendirilmiş; edebiyat tarihi yoğunlaştırılmış ve dünya edebiyatından koparılmıştır. Anadili öğretimi amaçlarının evrensel ve bilimsel ölçütlere göre tasarlanması gerekirken, 1976 yılı Türk dili dersi öğretim programının yerel ve içe dönük bir bakış açısı ekseninde biçimlendirildiği gözlemlenir.

1976 yılı öğretim programında dil bilgisi konularının öğretimi; metinden bağımsız, durağan kurallar bütünü olarak sunulur; daha önceki dil ve edebiyat dersi programlarında öne çıkarılan dil bilgisi kurallarının metin üzerinde öğretilmesi anlayışı ortadan kaldırılır. Ayrıca 1976 yılı öğretim programında yer alan Türk dilinin tarihsel dönemlere göre değerlendirilmesi veya Türk dilinin yapısal sorunlarının tartışılması gibi amaçlar, ortaöğretim sürecindeki öğrencilerin düzeyinin üzerindedir. 1976 yılında hazırlanan Türk edebiyatı ve Türk dili dersi öğretim programlarının amaçlarının ancak, üniversitelerin Türkçe veya Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencileri için ulaşılabilir olduğu düşünülür.

1976 yılı öğretim programı için tasarlanan Kompozisyon dersi, dört temel dil becerisini (dinleme, okuma, yazma, konuşma) birbirinden ayırır. Örnekte, 1976 Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programında, 9. sınıftaki öğrencilerin farklı yazınsal türlerde yazı yazması amaçlanırken; diğer sınıflar için bu amaç gerekli görülmez. 10. sınıfta okuma etkinlikleri söz konusuysa, “okuma sevgisi edindirme” amaçlanırken 9. sınıfta bu amaca yer verilmez.

3.4. 1992-1995 Yılları Arasında Yürürlüğe Giren Dil ve Edebiyat Dersi Öğretim Programları

3.4.1. 1992 Öğretim Programı

1992 yılında ders geçme ve kredili sisteme göre düzenlenen “Türk dili ve edebiyatı” öğretim programının genel amaçları şöyledir:

“Edebiyat, Türk dili (dil bilgisi), Kompozisyon öğretim ve eğitiminin temel amacı, Anayasamız ve Milli Eğitim Temel Kanunu’ndaki hükümler doğrultusunda, milli ve manevi değerlerine sahip, hoşgörülü, yurt ve dünya meseleleri karşısında düşünce üretebilen, eleştiri yapabilen vatandaşlar yetiştirmektir (MEB,1992: 813)”.

Yukarıdaki sınırlamanın kapsamında on bir genel amaç belirlemesi yapılır. Türk ve dünya edebiyatının seçkin eserlerini öğrenciyle buluşturmak; öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak; Türk dilinin genel kurallarını ve özelliklerini öğretmek; öğrencilerin tartışma, değerlendirme, yorumlama becerilerini geliştirmek; bir yazınsal metni içerik ve biçimsel olarak inceleyebilmek, 1992 öğretim programının genel amaçları olarak özetlenebilir (MEB,1992: 813-839).

1992 yılında hazırlanan “Türk dili ve edebiyatı” dersi üç ayrı bölüme ayrılır. Edebiyat, Türk dili ve Kompozisyon olarak bölümlendirilen ders, sınırlarını yeterince tanımlayamamıştır.

3.4.2. 1995 Öğretim Programı

1995 yılında “kredili sistem”in yürürlükten kaldırılmasıyla 1992 yılı öğretim programı, geleneksel sisteme uyarlanır. Bu uyarlama başarısız olur, sonuç olarak Türk dili ve edebiyatı dersi bilgi içeriği bakımından çok yoğun bir derse dönüşür. Dersin yoğunluk sorunu, Türk dili ve edebiyatı dersinin bazı seçmeli derslerle destelenmesiyle giderilmeye çalışılır. Lisenin eşit ağırlık ve sözel sınıflarına “Edebi metinler” “Edebiyat tarihi” “Edebi sanatlar” “Hızlı okuma teknikleri” “Güzel konuşma ve yazma” seçmeli dersleri eklenerek Türk dili ve edebiyatı dersinin içeriği hafifletilmek istenir. Fen sınıflarının ders programlarına bu seçmeli derslerin eklenmeyişi, bu sınıfların öğretim programında bir değişiklik olmamasına neden olmuştur. Türk dili ve edebiyatı dersine destek niteliğinde oluşturulan seçmeli derslerin özel amaçları belirlenmez; yalnızca öğrencilere iletilecek konuların adları sıralanır.

Türk Milli Eğitimi tarihinde dil ve edebiyat derslerinin ezberci yaklaşımını ortadan kaldırmak için 2005 yılında yeni yaklaşımlarla bir dil ve edebiyat dersi öğretim programı tasarlanmak istenir. Aşağıda bu öğretim programının amaçları ve bu amaçların uygulama sorunları ele alınmıştır.

3.5. 2005 Yılı Dil ve Edebiyat Dersi Öğretim Programları

2005 yılında yürürlüğe giren dil ve edebiyat dersi öğretim programları, “Dil ve anlatım” ve “Türk edebiyatı” olarak iki ayrı ders biçiminde oluşturulur. 2005 yılında düzenlenen dil ve edebiyat öğretim programı; öğrenci merkezli olmayı amaçlayan, yazınsal ve öğretici metinleri dersin temel aracı olarak gören bir öğretim programıdır. Bu öğretim programı ezbercilikten ve öğretmen merkezli eğitimden uzaklaşmak için atılmış önemli bir adım olarak görülür. 2005 yılı dil ve edebiyat dersi öğretim programının amaçları iki derse göre şöyle özetlenebilir:

1. Türk edebiyatı dersinin genel amaçları: Öğrencilere edebiyatın geçmişten bugüne gelen bir değer olduğunu kavratmak, yazınsal metinlerin yazıldığı dönemleri ve üreticilerini değerlendirerek incelemek, bu metinleri anlamlandırmasını sağlamak; okuma zevki ve alışkanlığı geliştirmek; edebiyatın diğer sanatlarla ve bilimlerle ilişkisini kurmak; yazınsal metinler yoluyla kültürel anlamda gelişmiş bir toplum yaratmak; öğrencilerin her türlü yazılı ve

sözlü metni anlamalarını sağlamak; öğrencilerin Türk ulusunun geçmişten bugüne ne gibi değişimler yaşadığını kavratmak (MEB, 2005: 11–12).

2. Dil ve anlatım dersinin genel amaçları: Dilin önemini ve kültürle ilişkisini kavratmak; Türkçenin özelliklerini kavratmak ve Türkçeyi doğru kullanmayı öğretmek; her anlatım türünde yazmayı kavratmak; anlatım türlerinin özelliklerini öğretmek; sanat metinlerini anlama becerisi kazandırmak; tartışma, değerlendirme becerisi kazandırmak; dil bilgisi kurallarını öğrenmek; dinlediğini ve okuduğunu anlama becerisi kazandırmak; düşündüklerini planlı bir biçimde yazmayı ve sözlü biçimde anlatma becerisini kazandırmak (MEB, 2005b: 9–10).

Bu iki dersin öğretim programlarını iki başlık altında değerlendirebiliriz:

3. 5.1. 2005 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Özellikleri

2005 yılı Türk edebiyatı 9. sınıf öğretim programında 1992 öğretim programında olduğu gibi öğrencilerin yazınsal türler konusunda bilgilendirilmesi öncelenir; 1992 programından farklı olarak ders saatlerinin artırılmasıyla daha çok metin incelemesi yapılması amaçlanır. 10. sınıfla birlikte dersin içeriği, edebiyat tarihinin yazınsal ve öğretici metinlerle yürütülmesi ile biçimlendirilmiştir. 10. sınıfın edebiyat tarihi sınırlaması 1992 programında “İslamiyet’ten önceki Türk edebiyatı” olarak adlandırılan “destan dönemi Türk edebiyatı” ile başlayıp “İslam uygarlığı çevresinde gelişen Türk edebiyatı” ile sona ermektedir. Sözü edilen tarihi dönemlerde gelişen Türk edebiyatı, o dönemde yazılmış yazınsal metinleri inceleyerek ele alınır. 11. sınıfta “Tanzimat Edebiyatı” ile “Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı” arasındaki dönemde yer alan Türk edebiyatı dönemleri ve sanatçıların öğretilmesi; 12. sınıfta ise tümüyle “Cumhuriyet Dönemi Türk edebiyatı” yapıtlarının ve Türk edebiyatında gelişen çağdaş sanat akımlarının öğretilmesi amaçlanır.

2005 Türk edebiyatı dersi öğretim programında metin inceleme anlayışı bazen tam bazen metin parçası odaklı düşünülmüştür. Aşağıda 2005 programına göre Türk edebiyatı dersinde tüm sınıfların ünite adları ve bu ünitelerde kaç tam metin kullanılacağı yay ayaç içinde verilmiştir. Buna göre:

I- 9. Sınıfta şiir türü için 7, anlatmaya bağlı edebi metinlerde 10, öğretici metin türleri için 3 tam metin,

II- 10. Sınıfta şiir türü için 16, olay çevresinde oluşan edebi metinler için 5 , İslami dönemde ilk dil ve edebiyat ürünleri için 4 tam metin,

III- 11. Sınıfta düşünce, sosyal ve siyasi hayatın edebiyatla ilişkisi için 1, öğretici metinler için 8, şiir için 9, olay çevresinde oluşan edebi metinler için 8, fecri ati topluluğu için 1,

IV. 12. Sınıfta Cumhuriyet döneminde öğretici metinler için 5, Cumhuriyet döneminde şiir için 18, Cumhuriyet döneminde olay çevresinde oluşan metinler için 10 tam metin okutulması gerektiği belirtilmiştir.

Yukarıda sayıları verilen metinlerin uzunluklarına (kitap, makale, seçki vs.), metinlerin adlarına, ait oldukları sanatçıların adlarına ilişkin herhangi bir bilgi verilmemiştir.

2005 yılı Türk edebiyatı öğretim programında belirlenen amaçlarından biri öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaktır. Listede yer alan, yazın türü, sanatçı adı, yapıt adı belirtilmeyen tam metinlerin sınıflara göre dağılımı değerlendirildiğinde öğrencilerin ancak 10. sınıf itibarıyla tam metinlerle baş başa bırakıldıkları görülür; tam metinler yerine çoğunlukla metin parçalarıyla biçimlendirilmiş bir dil ve edebiyat dersi ile karşılaşılır. 12. Sınıfa kadar, dil ve edebiyat derslerinde öğrencilerin yirminci yüzyıldan önceki dönemlere ait yazınsal tür ve yapıtlarla buluşturulduğu; roman ve öykü gibi çağdaş döneme ait yazın türleriyle oluşturulmuş yazınsal

yapıtların tam metin okumalarının 12. sınıfa kadar bekletildiği anlaşılr. 11. Sınıf kapsamındaki edebiyat tarihi döneminde yer alan roman ve öyküler deneysel olarak yazılmış, yazınsal niteliği çoğunlukla yetersiz, yalnızca Türk edebiyatı için ilk olma özelliği taşıyan yapıtlardan oluşmaktadır. 10. sınıfta yer alan Türk edebiyatı dönemlerinde bugün roman ve öykü gibi gençlerin en çok okuduğu yazınsal türler henüz edebiyatımıza girmemiştir. 12. sınıfta ise bu açık kapatılmak istenmiş gibi on adet belirlenen roman, öykü gibi türleri kapsayan “olay çevresinde oluşan metinler” 42 ders saati (10 hafta) içinde okutulmak istenir. On hafta içinde on kurgu metninin nitelikli biçimde incelenmesini sağlamak olanaksızdır. 2005 yılı dil ve edebiyat dersi öğretim programı için belirlenen tam metin okumalarının sayısı, niteliği ve dağılımı yetersizdir.

Türk edebiyatı dersi öğretim programının uygulaması sürecinde tam metin yerine ders kitaplarında yer alan metin parçalarının kullanılması, ders kitaplarında yer alan metinlerin niteliğini de sorgulamayı getirir. Türk edebiyatı, dil ve anlatım dersi öğretim program kitaplarında yer alan “seçilecek metinlerde dikkat edilmesi gerekenler” başlığı bulunmasına karşılık Milli Eğitim Bakanlığı’nın hazırlamış olduğu ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrenci düzeyinin üstünde olduğu, bu metinlerin öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmadığı gözlenir. Ders kitaplarında öğrencilerin yaşadıkları çağa ait yazar ve şairleri tanımlarına olanak sağlayacak nitelikli yazınsal metinlerin yer almadığı görülür (MEB, 2008).

“Türk edebiyatı” ve “Dil ve anlatım” dersinin ünite planlarında “kazanımlar” olarak adlandırılan amaç ve davranışlara ulaşabilmesi için “etkinlikler” adıyla bazı yönlendirmeler, yönergeler yer alır. Etkinliklerin çoğunun çağdaş yazın kuram ve yaklaşımlarından uzak, geleneksel edebiyat öğretimi anlayışını desteklediği anlaşılr.

9. Sınıf Türk Edebiyatı dersi ünitelendirilmiş yıllık planının dördüncü ünitesinde yer alan “yazıldığı dönemin zihniyetiyle metnin ilişkisini belirleme” kazanımının elde edilebilmesi için önerilen bir etkinliği ele alalım:

“Gruplara ayrılan öğrenciler, kitaptaki öğretici metin parçaları başta olmak üzere seçilmiş metin ve metin parçalarının yazılış amaçlarını belirler. Bunların varlık sebeplerini ifade eden dövizler ve afişler hazırlarlar; birimler arasındaki metnin ana düşüncesini kazanımlarda ifade edilen hususlardan yararlanarak bulur ve arkadaşlarıyla paylaşırlar (MEB, 2005a: 67)”.

Bu etkinlik, öğrencileri öğretici metnin anlamı üzerine düşünmeye değil; öğretici metnin yazılış nedenini buldurmaya yöneltir. Çağdaş yazın kuramları, metinlerin yazılma nedenlerini okurun bilemeyeceğini, okurun metinden özgürce yararlanıp ondan özgün anlamlar elde edebileceğini savunur (Moran,1999: 242; Uçan, 2006: 26). “Metnin ana düşüncesi”ni teke indirgemek ve öğrencileri bu tek anlama yönlendirmek, öğrencileri öğretmen veya ders kitabının yarattığı güdümlü anlama ulaşmaya zorlar.

3.5.2. 2005 Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programının Özellikleri

Türk edebiyatı dersi ile bakışlımlı olarak hazırlanmış olan “Dil ve anlatım” dersinin temel amacı ‘okuma alışkanlığı kazandırmak’ olarak belirlenir. Bu amacın yerine getirilebilmesi için “Dil ve anlatım” dersi kapsamında her sınıfta dersin içeriğiyle ilişkili olarak okutulması istenen tam metinlerin sayısal dağılımı yer alır. Dağılım listesinde bu metinlerin adları veya yazar/şairleri belirtilmez. Buna göre:

I. 9. Sınıfta iletişim, dil ve kültür konusu için 1, dillerin sınıflandırılması ve Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri konusu için 3, ses bilgisi – yazım kuralları- noktalama konuları için 3, kelime(sözcük) bilgisi konusu için 2, cümle (tümce) bilgisi konusu için 3, paragraf bilgisi konusu için 3 tam metin,

II. 10. Sınıfta sunum-tartışma-modeli konusu için 3, anlatım ve özellikleri konusu için 2 tam metin,

III. 11. Sınıfta metinlerin sınıflandırılması konusu için 2, mektup, günlük (günce) anı (hatıra) için, biyografi (hayat hikayesi), gezi yazısı (seyahatname), sohbet (söyleşi), haber yazıları, fıkra, deneme, makale, eleştiri, röportaj, mülakat ve söylev (hitabet, nutuk) için 1'er tam metin,

IV. 12. Sınıfta fabl ve masal türü için 1'er; öykü türü için 4, şiir türü için 3; açıkoturum, sempozyum, konferans, forum, münazara türü ve bilimsel yazılar için 1'er tam metin okutulması gerektiği belirtilmiştir.

Türk edebiyatı dersi öğretim programında olduğu gibi Dil ve Anlatım dersi öğretim programında da ağırlıklı olarak öğrencilere tam metin yerine metin parçası okutmak anlayışı seçilir. Ayrıca hangi metin türü için tam metin okutmak gerektiği hangi metin türleri için tam metin okutmak gerekmediğine ilişkin bir açıklama da bulunmamaktadır.

3.6. 2015 Yılında Yürürlüğe Giren Dil ve Edebiyat Dersi Öğretimi Programları

2015 öğretim programında, dil ve edebiyat dersleri yeniden tek ad altında birleştirilir. Dersin adı, 2005 öncesindeki biçimine yani “Türk dili ve edebiyatı” adına geri döner.

Öğretim programının giriş bölümünde “metinleri anlama, çözümleme, değerlendirme ve bunlardan yola çıkarak yeni ürünler ortaya koymayı esas alan bir yaklaşım”ın benimsendiği ve öğretim programının “tür ve beceri odaklı” olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2015:1). Tür öğretimine ağırlık verildiğinden, metin türlerinin özelliklerine ve gelişim süreçlerine odaklandığı belirtilmiştir. Ayrıca geleneksel yaklaşımdan farklı olarak “metin odaklı” davranıldığı, metinleri ve sanatçıları anlamak için edebiyat dışı bağlamlara ilgi gösterilmediği dile getirilmiştir.

2015 dil ve edebiyat dersi öğretim programında dil bilgisi öğretiminin metinlerle birlikte yürütülmesinden yana olduğu anlaşılmaktadır. Dil bilgisi konularının tümce, sözcük, paragraf vs. (micro structure) bağlamı değil; büyük ölçekli metinler (macro structure) bağlamında gerçekleştirilmesi gerektiğine dönük yapılan çok sayıda akademik araştırmanın bu öğretim programına yansımaları görmek, umut vericidir.

2015 Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programının amaçları, aşağıdaki biçimde belirlenmiş ve sıralanmıştır:

“Türk Dili ve Edebiyatı (9-12. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı, edebî metinler aracılığıyla öğrencilerin Türk edebiyatının ve kültürünün temel niteliklerini, önemli sanatçılarını ve eserlerini tanımalarını; Türk dilinin inceliklerini keşfetmelerini; anlama, anlatma ve eleştirel düşünme becerileri ile estetik zevk düzeylerini geliştirmelerini amaçlamaktadır.

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ile 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri”ne uygun olarak öğrencilerin;

- Edebiyatın doğasını, işlevini, birey ve toplum için ifade ettiği anlamı kavramaları,
- Edebî metinler aracılığıyla Türk kültürünü ve Türkçenin inceliklerini tanımaları, Türkçeyi özenli ve bilinçli biçimde kullanmaları,
- Türk edebiyatının tarih içinde gösterdiği değişim ve gelişimi seçkin örnekler üzerinden tanımaları,
- Türk edebiyatına ait eserler aracılığıyla millî, manevi, ahlaki, kültürel ve evrensel değerleri tanımaları ve benimsemeleri,
- Türk ve dünya edebiyatının farklı dönemlerinde yazılmış önemli eserleri yapı, tür, dil, içerik, bakış açısı gibi yönlerden değerlendirerek estetik zevk düzeylerini geliştirmeleri,

- Metinler aracılığıyla okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini geliştirerek okuma alışkanlığı kazanmaları,
- Duygu, düşünce ve hayallerini yazılı ve sözlü anlatım yoluyla doğru ve etkili biçimde ifade etme becerilerini geliştirmeleri ve yazma alışkanlığı kazanmaları,
- Dinlediğini anlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
- İletişim araçları vasıtasıyla karşılaştıkları görsel ve işitsel metinlere karşı eleştirel bir bilinç kazanmaları amaçlanmaktadır (MEB,2015:3)”.

Programda, ders işleme süreci temel olarak okuma çalışmaları, metni anlama ve çözümleme, eleştirel okuma, dil bilgisi, yazma çalışmaları, sözlü iletişim çalışmalarından oluşur. Başlıklar yeni olsa da bu aşamalarda yapılması gerekenler aslında geleneksel dil ve edebiyat öğretiminin dışına çıkılmadığının göstergesidir. Birkaç örnek vermek gerekirse:

1. Bilgiyi verme sorumluluğu öğretmene aittir ve bilgiye ulaşmada tündengelim bakış açısı kullanılır. Örn: “Her ünitenin başında ele alınan metin türünün özellikleri, yapı unsurları, tarihi gelişimi vb. hakkında o ünite için yapılan açıklamalar dikkate alınarak genel bilgiler verilir (MEB, 2015: 14)”.

2. Edebiyat tarihi ve sanatçı odaklı edebiyat öğretimi yapılır; metin en son aşamada ele alınır. Tür ve beceri odaklı bir eğitim amaçlansa bile edebiyat tarihinin hiçbir ögesinden vazgeçilmek istenmediğinden, metni anlamaya yönelik çalışmalar yapmaya zaman kalması olanaksız görünmektedir.

3. Öğretim programında, öğretmenin bir işi nasıl yapacağına yönelik yöntemler belirsizdir. Öğretmenin yazma, okuma, dinleme, konuşma çalışmalarını öğrencilere nasıl yaptıracağı ya da metne dönük eleştirel okumayı sağlayacak açık uçlu soruları nasıl ve neye göre soracağına (Barrett taksonomisi, Bloom taksonomisi vs.) dönük ipuçları yeterli değildir. Örn: “Yazma çalışmaları okuma çalışmalarıyla paralel biçimde yürütülmektedir. Ünitelerde metin türüne özgü yapı unsurları, anlatım biçimleri, teknikleri vb. hakkındaki bilgiler ve örnekler çoğunlukla okuma çalışmalarında verilmektedir. Bu nedenle yazma çalışmaları, bu bilgilerle ilişki kurularak ve üniteye belirtilen açıklamalar doğrultusunda yapılır (MEB, 2015: 16)”.

Programın uygulanmasının ikinci başlığı olan “ders kitaplarına yönelik açıklamalar”da ders kitabının ünitelerle ilgili metinlerle oluşturulması, kitabın metinle uyumlu görsellerle desteklenmesi, anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamının metin sonunda verilmesi, ünite sonlarında “ünite değerlendirme çalışmaları”na yer verilmesi, kitabın sonuna bir sözlük eklenmesi gibi gereklikler yer almaktadır.

Derslerde kullanılacak herhangi bir yazar ya da şairin, yapıtın adının verilmemesi 2005 öğretim programında da görülen bir durumdu. Oysa Türk ve dünya edebiyatının seçkin yazar ve şairlerinin adlarının, yapıtlarının öncelenmesi gerekir. Ortaöğretimde gerçekleştirilen dil ve edebiyat derslerinin temel amaçlarından biri okuma alışkanlığı ve sevgisi kazandırmaktır. Bu nedenle üzerinde uzlaşılmış, geçmişten bugüne değeri artarak sürmüş yazınsal metinlerin, sanatçıların dil ve edebiyat ders kitaplarında olması gerekir. Ayrıca, metin seçimi ölçütlerinin yalnızca ders kitaplarına alınacak metinler için değil; bu ders kapsamında okunacak tüm metinler (kitap, kitap bölümü, dergi yazısı vs.) için de geçerli olması gerekir.

2015 dil ve edebiyat dersi öğretim programında evrensel değerlerin ikincil bırakıldığını söylemiştik. Bu durum, metin seçimi ilkelerinde de birtakım eksiklikler yaratmıştır. Henüz 18 yaşına erişmemiş kişilere ulaştırılacak olan metinlerde, evrensel değer haline gelmiş olan bazı hak ve kurallara uymak da aranmalıdır. Bunlar insan hakları, çocuk hakları, ırk-cinsiyet-din-dil

eşitliği, hayvan ve çevre hakları, barış yanlısı olma vs. olarak sıralanabilir. Bu sayılanlara aykırılık gösteren metinler yazınsal nitelik taşıyor olsa bile, ders kitaplarına alınmamalıdır.

Programın ölçme ve değerlendirme bölümünde değerlendirmenin tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleme aşamalarında gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilir. Tanılayıcı değerlendirme “öğrencilerin hedeflenen becerileri kazanmak için ön koşul niteliğindeki bilgi ve becerilere ne düzeyde sahip olduğu”nu belirleme; biçimlendirici değerlendirme “öğrencilerin öğrendiklerini beceriye dönüştürme düzeylerini belirleme”, düzey belirleyici değerlendirme ise “öğrencilerin dersle ilgili bilgi, beceri, tutum gibi özelliklere ne düzeyde sahip olduğunu ortaya koymak, bir anlamda başarı düzeylerini belirlemek” olarak tanımlanmıştır. Bu aşamalarda kullanılması gereken ölçme ve değerlendirme araçları (soru tipleri, ödev, proje vs.) ve yolları tanıtılmamıştır. Bir bakıma bu değerlendirme aşamaların nasıl gerçekleştirileceği konusunda öğretmenler, yine yalnız bırakılmıştır.

Programın sınıflara göre kazanımları belirlenmiştir. 9. Sınıfta dilin özellikleri ve Türk edebiyatında yer alan türlerin özelliklerine dönük kazanımlar betimlenmiştir. Türün niteliklerini verirken cumhuriyet dönemi sanatçılarından yapıtlarından örnekler vermek gerektiği üzerinde durulmuştur. Herhangi bir yazar/şair/yapıt adı anılmamıştır. Bunları seçmek kitap yazarlarına bırakılmıştır. Yazma, okuma ve sözlü iletişim (konuşma ve dinleme) kazanımları ise tüm sınıflar için ortaktır.

7.2017 Yılı Dil ve Edebiyat Dersi Öğretim Programı

2017 yılında, dil ve edebiyat dersi için yeni bir öğretim programı hazırlanır. Bu öğretim programına duyulan gereksinim “Giriş” bölümünde şöyle açıklanır:

“Eğitim ve öğretim, çağın gereklerine uygun olarak sürekli gelişen birikim ve tecrübeler ışığında yenilenen ve bitmeyen bir süreçtir. Bireyin hayatında eğitim süreci ile meydana gelen değişimin kalıcı hale gelmesi ve bireyin dünyadaki değişime ayak uydurabilmesi, günümüz eğitim sistemlerinin temel belirleyicileri olarak kabul edilmektedir. Eğitim süreci ile kazanılan beceriler, bireylerin hayat standartlarının gelişmesinin yanı sıra ülkelerin küresel rekabet kapasitelerine ve demokratik gelişimlerine de önemli katkılarda bulunmaktadır. Günümüzün sosyal ve ekonomik şartlarında etkin rol oynayabilecek bireyler yetiştirebilmek, eğitim sistemlerinin uluslararası alanda rekabet edebilirliği ile doğrudan ilişkilendirilmektedir. Bireyin ve toplumun değişen talepleri, bilim, teknoloji, öğrenme öğretme yaklaşım, kuram ve stratejilerinde son yıllarda yapılan araştırma ve çalışmalarla gerçekleşen değişim ve gelişmeler, ulusal ve uluslararası değerlendirmelerin sonuçları, öğretim programlarının güncellenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (MEB,2017: 4).

Eğitimle kazanılan becerilerin “bireylerin hayat standartlarının gelişmesinin yanı sıra ülkelerin küresel rekabet kapasitelerine ve demokratik gelişimlerine” katkı sağlayacağı düşünülmekte; dolayısıyla becerilerin şu hedef kavramlara odaklandığı görülmektedir: yaşam kalitesini artırmak, ülkelerarası rekabete katılmak ve demokratik gelişmeler sağlamak.

Giriş bölümünde, 2017 dil ve edebiyat dersi öğretim programını hazırlama aşamasında akademisyen, öğretmen, yönetici, veli ve öğrencilerden görüş alındığı belirtilerek, içeriksel sorumluluğun tüm kamuoyuyla paylaşıldığı sezdirilir. Öğretim programının temel amaçları şunlardır:

1- Üst düzey bilişsel becerilere (eleştirel, analitik, özgün ve yenilikçi düşünen, sorgulayan, yorum yapan vb.) sahip,

2- Akademik ve sosyal anlamda başarılı, öğrendiklerini önceki öğrenmeleri ve farklı disiplin alanlarıyla ilişkilendirebilen; edindiği bilgi, beceri tutum ve davranışları günlük hayatına aktarabilen, merak eden, araştıran, açık fikirli, liderlik ve girişimcilik ruhuna sahip,

3- Teknolojiyi etkili şekilde kullanılabilen ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilen, hızlı değişim ve gelişmelere uyum sağlayabilen,

4- Millî, manevi ve kültürel değerlerini özümsemiş, evrensel değerlere duyarlı, sosyal ve kültürel çeşitliliği takdir eden ve saygı duyan,

5- Öğrenmeye ve yeniliklere açık, öz güvenli, saygılı, dürüst, sorunlarla etkili şekilde baş edebilen, etik ilkelere uygun hareket eden, bir vatandaş olarak görev ve sorumluluklarını bilen ve yerine getiren bireyler yetiştirmek.

2017 öğretim programı, birinci amacıyla üst düzey düşünme becerilerine (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme vs.), önceki öğretim programlarından farklı olarak ilk kez yer açmıştır. İkinci amacıyla, disiplinlerarası düşünmeye ve edinilen bilgi ve becerileri günlük yaşama aktarmayı öncelediğini yansıtmıştır. Üçüncü amaç, dil ve edebiyat derslerine teknolojinin daha yoğun dâhil edilmek istendiğini düşündürmektedir. Dördüncü amaç “millî, manevi değerler”e ve “evrensel değerler”e vurgu yapmasıyla diğer öğretim programlarından ayrılmamaktadır. Beşinci amaç, bireyin ahlak gelişimine önem verileceğine “örnek vatandaş” yetiştirmek amacı taşıdığına işaret eder; bu amaç da diğer pek çok öğretim programında farklı sözcük ve kavramlarla ifade edilmiştir.

Bu amaçlar, 2017 öğretim programının; yenilikçi düşünmeye, teknolojiye ayak uydurmaya, bilgi ve becerileri uygulamaya aktarmaya, millî ve manevi değerlerine bağlı insanlar yetiştirmeye ve ahlaki bakımdan kişiler yetiştirmeye odaklandığını göstermektedir.

Giriş bölümünde yer alan amaçların dışında, “Öğretim Programının Uygulanması Başlığı” altında “Temel Felsefe ve Genel Amaçlar” yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin şu amaçlara ulaşmaları istenmektedir:

1. Edebiyatın doğasını, işlevini, birey ve toplum için önemini kavramaları,
2. Edebî metinler aracılığıyla Türkçenin inceliklerini, Türk edebiyatının tarih içinde gösterdiği değişim ve gelişimi tanımları,
3. Türk edebiyatına ait eserler aracılığıyla millî, manevî, ahlakî, kültürel ve evrensel değerleri anlamaları,
4. Dinleme, okuma, yazma ve konuşma stratejilerini doğru ve uygun şekilde kullanarak etkili iletişimciler olmaları,
5. Metinler aracılığıyla okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları,
6. Çeşitli kaynaklardan elde ettikleri bilgileri soru cevaplamak, çözüm önerileri üretmek, bulgularını paylaşmak vb. amaçlar için analiz etmeleri ve değerlendirmeleri amaçlanmaktadır.

2017 dil ve edebiyat dersi öğretim programında, dört temel dil becerisine ek olarak şu alana özgü beceriler yer almaktadır:

1. Bilgi okuryazarlığı
2. Eleştirel düşünme
3. Görsel okuryazarlık
4. İletişim ve iş birliği

5. Medya okuryazarlığı

6. Yaratıcı düşünme.

Ders Kitabına Alınacak Metinlerin Nitelikleri başlığı altında, divan edebiyatı metinleri arasından dili sade olanlarından seçilmesi konusunda bir uyarı bulunmaktadır; bu dikkat sevindiricidir.

Konu, Kazanımlar ve Açıklamaları başlığı altında tür merkezli bir dil ve edebiyat öğretimi yapılmak istendiği görülmektedir. Çünkü okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri başlıkları altında türler yer almaktadır.

9. Sınıf ünite planında blog metin türüne yer ayrılmıştır; böylelikle teknolojik düzlemde oluşturulmuş metinlere örnek verilmiştir. Ağırlıklı olarak Cumhuriyet dönemi metinlerine yer verilmesi söz konusudur; ancak bu metinlerin ve ait oldukları sanatçıların bilgisi bulunmamaktadır.

10. Sınıf, daha önceki öğretim programlarında olduğu gibi edebiyat metinlerini zaman dizimsellik çizgisiyle yani edebiyat tarihiyle ele alır. Önce İslamiyet öncesi dönem; sonra sırasıyla İslamiyet sonrası dönem, halk edebiyatı, divan edebiyatı, Tanzimat edebiyatı, Servet-i Fünun, Milli Edebiyat vs. diye devam eder. Oysa edebiyat metinleri öğrencilere yakından uzağa tanıtılmalıdır.

11. Sınıf Okuma bölümü öykü, roman, tiyatro türünde Cumhuriyet edebiyatıyla başlar. Şiirde Tanzimat şiiri, Servet-i Fünun şiiri, Milli edebiyat vs. sırasını izler. Şiirde zaman dizimsel sıralamadan vazgeçilemediğinden, çağdaş şiir yoğunluklu yer tutamamıştır.

12. Sınıf, bilgilendirici metinlerden makale, deneme vd. türlerinin ağırlıklı olduğu, sanat akımlarının ele alındığı, özellikle şiirin baskın olduğu bir içeriğe sahiptir.

Her sınıf içeriğinde, bazı ulusal yazar ve şairlerin adları sık ya da nadiren geçmekte; bazılarının adına ise hiç rastlanmamaktadır. Öğretim programına alınan yazar ve şairlerin seçimi için gözetilen bir ölçüt söz konusu değildir. Dünya edebiyatı sanatçılarının adları da görülmemektedir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

1924, 1927, 1929 ve 1934 yıllarında Türkçe ya da Edebiyat adıyla hazırlanan öğretim programlarının Türkiye’de ilk kez düzenlenen öğretim programları olduğu; bu dönemde Türk dili ve Türk tarihi (dolayısıyla Türk edebiyatı tarihi) ile ilgili yapılan araştırmaların yeniliği göz önüne alınarak sözü edilen öğretim programlarının dönemlerine göre yeterli olduğu söylenebilir. Öte yandan edebiyat tarihi ile edebiyat öğretiminin birbirinden farklı alanlar olduğu, daha o zamanlar anlaşılmaya ve tartışılmaya başlanmıştır. Buna yönelik 1924’te “Edebiyat tarihi” derslerinin içeriğinin çok yoğun olduğu düşünülerek bu dersin içeriğinin hafifletilmesi uygun görülür (Karakuş, 2002: 174). Böylelikle 1927 yılında, Türkiye dışında uygulanan dil ve edebiyat öğretimi önerilerinden yararlanılarak yeni bir öğretim programı oluşturulmak istenir. 1927 öğretim programının genel amacı; dönemin çağdaş değerleriyle uyumlu bireyler yetiştirmektir. Buna göre de edebiyat, birey için geçmişte kalmış metinler yığını olmaktan çıkarılıp bireyin günlük yaşamını anlamlandıran, duygu ve düşünce dünyasını her açıdan varsıllaştıran bir olguya dönüştürülmek istenir. Bu isteğe karşın 1927 öğretim programına öğrencilere okuma sevgisi kazandıracak metinler değil orta öğretim öğrencilerinin düzeyinin çok üzerinde metinlerin yerleştirildiği gözlenir. Oysa dil ve edebiyat öğretimi, neredeyse bütünüyle metinler üzerinden gerçekleştirilen ve beceri odaklı bir öğretimi hedefleyen bir eğitim sürecidir (Yazıcı, 2017). Yine 1927 öğretim programında edebiyat öğretiminin ayrı bir disiplin olduğu vurgulanır, eğitimbilimlerinin gerekliliğini dile getirir (Işıksalan, 2000: 6). 1929 yılı öğretim programında

belirlenen amaçların önceki programlara göre daha kapsamlı olduğu gözlenir (Karakuş, 2002: 177).

Cumhuriyetin ilk dil ve edebiyat dersi öğretim programlarında, öğrencilerin ezberciliğe değil araştırmaya ve anlamaya yönlendirildiği; öğrencilerin kendine güvenen, lider özellikleri taşıyan, kendini yazılı ve sözlü olarak doğru ve etkili bir biçimde anlatabilmeyi başaran, okur kimliği edinmiş bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanır. 1924, 1927, 1929, 1934 öğretim programlarının hazırlanmasında en önemli görevi üstlenen kişilerin hem farklı yazın türlerinde yapıtlar veren hem de ortaöğretim kurumlarında öğretmenlik yapmış kişilerden (Ali Canip Yöntem, Mehmet Fuat, Süleyman Şevket vd.) seçildiği görülür. Edebiyat dünyasından kişilerin öğretim programı komisyonlarında yer almasıyla, dil ve edebiyat dersi öğretim programları bilimsel desteğin yanı sıra sanatsal desteği de arkasına almıştır (bk: Maarif Vekaleti, 1924, 1927, 1928, 1929, 1934 Lise Müfredat Program Kitapları) .

1934 yılından ancak on 16 yıl sonra hazırlanan 1950 programı ezberci eğitime karşı duran amaç belirlemeleri yapmış olsa da yine edebiyat tarihini öne çıkarmış, metin inceleme ve araştırmayı ikincil duruma indirmemiştir.

Davranış ve beceri kazandırmayı amaçlayan 1957 öğretim programı, geleneksel edebiyat tarihçiliğinden vazgeçememiş, öğretmenleri “edebiyat tarihinden arta kalan zamanlarda yazınsal metni öğrenciye sunan” konumundan çıkaramamıştır (Işıksalan 2000: 25). 1957 programı da 1950 programının dışına çıkamamış; değişen dünyanın eğitim anlayışlarının yöntemlerini öğretmen ve öğrencilere aktaramamıştır.

1976 yılında hazırlanan Türk dili ve edebiyatı dersi programı ise çağın demokratik, evrensel ve özgür birey gereklerinin ötesinde, kültürel açıdan evrensele sırtını dönüp içe kapanmayı seçmiş ve ezberciliği ön plana çıkarmış bir öğretim programı olarak Türk eğitim tarihinde yerini almıştır.

Ders geçme ve kredili sistemin Milli Eğitim Bakanlığı’nca yürürlüğe konulması sürecinde geliştirilen 1992 yılı öğretim programı da ezberciliğin devamını getirmekten öteye geçememiştir.

1934’ten sonra geliştirilen programların hazırlanmasında çoğunlukla üniversitelerin Türk dili ve edebiyatı bölümü öğretim üyeleri yer almış; ancak Cumhuriyet’in ilk yıllarına göre sayıca artmış olmalarına karşın öğretim programı hazırlama sürecinde yazar ve şairlere komisyonlarda yer ayrılmamış; orta öğretim kurumlarında görev yapan Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmamıştır.

“Edebiyat tarihi, araştırmacılar için hiç kuşkusuz gerekli bir alan. Ancak Türk eğitim sistemi içinde edebiyat öğretimi denince tek akla gelen şeyin yalnızca edebiyat tarihi olması biraz düşündürücü. Çünkü edebiyat bilimi yalnızca edebiyat tarihinden oluşmaz. Türler ve öğretimi, edebiyat öğretimi, edebiyat eleştirisi, edebiyat tarihi, edebiyat bilimi yöntemleri, edebiyat kuramı gibi çoğu alan bu üst başlık altında toplanır (Dilidüzgün, 2001: 251-252)”. Edebiyat tarihçiliğinin yerine yazınsal ve öğretici metinlerin odakta olduğu dil ve edebiyat dersleri yoluyla, edebiyatın ve dilin asıl işlevleri yerine getirilebilecektir.

“Bizde, ezbercilik, yüzyıllarca medreselerde ve sıbyan mekteplerinde benimsenen bir yöntem olmuştur. Tanzimat’tan sonra, medrese dışında açılan okullarımızda ezbercilik yine önem verilen bir öğretim yöntemi olarak karşımıza çıkar. Bu durum Cumhuriyet yıllarına kadar devam eder; hatta günümüzde bile ezbercilik, eğitim sistemimizden tamamen kaybolmamıştır. Bizde, özellikle Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemlerinde, bu yöntem, sakıncaları fark edilerek kaldırılmaya çalışılmıştır. Ancak, bu konunun, öğretmen yetiştirilmesi, öğretmenlerin eğitim anlayışı ve kişilik özellikleri, ders programları ve kitapları, geçmişteki eğitim düşüncesinin

etkileri, toplumumuzun geçirmekte olduğu sosyal ve kültürel değişme... gibi birçok yönleri bulunduğu için, ezberciliğin kaldırılmasında henüz kesin bir sonuç alınamamıştır (Akyüz, 1994: 2273)”.

1976’da “Dört temel dil becerisinin birbirinden ayrı düşünülmemesi ve birbirini destekler biçimde gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Sever, 2004: 10)”. Pek çok gerekçeyle eleştirilen 1976 yılı öğretim programı yalnız bir yıl uygulamada kalmış, ardından 1957 yılı öğretim programına geri dönüş yapılmıştır. Buna karşılık, 1976 yılı öğretim programının “edebiyat tarihi ağırlıklı olma” “dünya edebiyatıyla güçlü ilişkiler kurmama” gibi olumsuz izleri, ondan sonra hazırlanan pek çok dil ve edebiyat dersi öğretim programında görülecektir.

1992’de Edebiyat tarihi konularının kapsamlı olması Türk dili ve kompozisyon konularına yeterince zaman ayırlamamasına neden olur; hazırlanan öğretim programının uygulaması, aralıksız süren bir edebiyat tarihi öğretimine dönüşür (Işıksalan, 2000: 108).

1995 öğretim programında Özellikle “Edebiyat tarihi” “Edebi sanatlar” ve “Edebi metinler” dersleri, öğrenci düzeyini aşan ayrıntılar taşıyan; öğrenciler için ilgi çekici olabilecek yazınsal ve öğretici metinlere yer vermeyen derslerdir (Adalı, 2002: 139).

2005 dil ve edebiyat dersi öğretim programlarının yansıtıldığı ders kitaplarında, öğrencilere konularla, sanatçılarla, kavramlarla ilgili bilgiler veren metinler çıkarılmış; ders kitapları yalnızca bir metin seçkisine dönüştürülmüştür. Oysa öğretmenler öğrencilerine edebiyat kavramları üzerine destek bilgi vermedikleri, onların edebiyatı işlevsel olarak kullanabilmeleri için onlara çeşitli etkinlikler yaptırmadıkları sürece, öğrenciler edebiyatı nitelikli bir düzlemde öğrenemezler.

2005’te Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım dersi öğretim programlarının her ikisi de genel olarak değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşırız:

1. 2005 yılı dil ve edebiyat dersi öğretim programında 1992 yılı öğretim programından farklı bir konu sınırlaması (içerik) bulunur. Türk edebiyatı dersi öğretim programında edebiyat tarihi yine uzaktan yakına sunulup ortaöğretim dört yıla çıkarıldığı için sözü edilen edebiyat dönemleri daha uzun bir süreye yayılır. 1992 yılı Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programında yer alan “dil bilgisi” ve “kompozisyon” derslerinin içeriği Dil ve anlatım dersinin içeriğine dönüştürülüp genişletilir.

2. 2005 yılı dil ve edebiyat dersi öğretim programında belirlenen amaçların gerçekleştirilebilmesi için gerekli yöntem ve etkinlikler tanımlanmaz; yöntemlerin özellikleri betimlenmez.

3. Öğretim programı hazırlama sürecinde öğrencilerde geliştirilecek davranışların önceden belirlenip sıraya konması; istendik ve beklendik bu davranışları geliştirmek ve etkinliğini artırmak için eğitim durumları örneklerinin hazırlanması gerekir (Ertürk, 1982:13). Öğretim programı için belirlenen amaçların gerçekleşip gerçekleşmediğini sınamak için en belirleyici öge bu amaçlar için belirlenen davranışlardır. 2005 yılı “Türk edebiyatı” ve “Dil ve anlatım” dersi öğretim programlarında kullanılan “kazanım” sözcüğüyle amaç ve davranış kavramları birleştirilmeye çalışılır; fakat bir anlam karmaşasına neden olunur, kazanımla neyin kast edildiği net biçimde tanımlanmaz.

4. Öğretim programı kitaplarında adı geçen yöntem, yaklaşım ve kavramların anlaşılabilmesi için öğretmenlere tanıtılması gerekir. 2005 yılı dil ve edebiyat öğretimi program kitaplarında yer alan yorumbilim, dilbilim, metindilbilim, yapılandırmacılık gibi kavramların ne olduğu ya da bu kavramların dil ve edebiyat öğretimine ne gibi katkılarının olacağı açıklanmaz.

5. Türk Edebiyatı dersinin içeriği metin odaklı olma amacı taşısa da edebiyat tarihçiliği anlayışından uzaklaşamadığı için öğrenciler ders kitaplarında kendi düzeylerinin üzerindeki metinlerle karşılaşılacaktır; yaşadıkları dönemde ya da kendi dönemlerinden çok uzak olmayan dönemlerde üretilmiş yazınsal ve öğretici metinlerle ancak 12. sınıfta buluşabilirler. Bu durum, öğrencilerde okuma alışkanlığı edinmeyi geciktirme, hatta öğrencileri okuma zevki ve alışkanlığı edinmekten büsbütün uzaklaştırma gibi sonuçlar doğurabilir.

6. 2005 yılı dil ve edebiyat dersi öğretim programlarında öğrencilerin araştırmacı bir kimlik edinmeleri amaçlanır. Öğrenciler araştırmacı olmaya yönlendirilir; ancak öğrenciler ve öğretmenler kayınsız ve yöntemsiz bırakılır. 2005 yılı öğretim programı için hazırlanan ders kitapları çağdaş yazın kuramlarının ilkeleriyle ters düşen etkinliklerle, öğrenci beğeni ve düzeyi dışındaki yazınsal ve öğretici metinlerle dolu bir seçki işlevi görür (MEB, 2008).

7. Öğretim programında dil ve edebiyat dersinin diğer sanatlarla ilişkisi kurulmaya çalışılır; öğrencilerin diğer sanatlarla edebiyatı birlikte düşünmesi amaçlanır; ancak ders kitabında sanatlar arasında güçlü bağlantılar kurulmaz.

8. Türk edebiyatı derslerinde tam metin okumalarının açık olarak belirlenmediği görülür. Bazı ünitelerde bir ya da birkaç metnin tam olarak okunması istenir; bu yapıtların hangi türde olacağı belirlenmez ya da yapıt önerisi yapılmaz. Dil ve edebiyat dersi öğretim programı, yazar ya da şair adı vermekte çekimser olmamalı; sayısız yazar, şair ve nitelikli yapıta gönderme yaparak bu yapıtları derslerde kullanmalıdır.

9. 2005 yılı Dil ve anlatım dersi öğretim programında dil bilgisi konularının yazınsal metinden uzak bir konu olarak görülmesinin önüne geçilmek istenir; ancak dil bilgisi konularının yazınsal metinlerle nasıl iç içe anlatılacağına yönelik bir örnek eğitim durumu oluşturulmaz; öğretmenlerin hangi yöntemlerle bu bağdaştırmayı gerçekleştireceği açıklanmaz.

10. Her iki dersin konularında geçen bazı adlandırmaların bilimselliği tartışmalıdır. Örneğin Türk edebiyatı dersi öğretim programında “coşku ve heyecanı dile getiren metinler” adıyla bir yazın türünden; Dil ve anlatım dersi öğretim programında “düşsel anlatım” adıyla bir anlatma yönteminden söz edilmektedir; edebiyat öğretimi alan yazınında bu terimlere rastlanmaz. Öğretim programları düzenlenme sürecinde seçilen terimler için alan yazınına başvurulmalı; bu terimlerin tanımları ya da içerikleri tam ve açık biçimde yapılmalıdır.

11. Türk edebiyatı öğretim programında evrensel okur yetiştirmek amaçlanırken dünya edebiyatına ait yazınsal ve öğretici metinlere yeterli düzeyde yer verilmez. Ders kitaplarında dünya yazar ve şairlerinin yapıtları yer alır; ancak bu metinler ana metin olarak kullanılmamıştır; Dünya edebiyatı metinleri, yalnızca Türk edebiyatını destekleyici metinler olarak sunulur. Dünya edebiyatına ait yazınsal ve öğretici metinlerin de genellikle öğrencilerin ilgisini çekebilecek metinlerden seçilmediği gözlenir.

12. Divan edebiyatı öğretiminde öğrencilerin eski dönemlerdeki kültürünü tanıması ya da Osmanlı dönemi sanat anlayışını algılayabilmesi amaçlanırken 2005 yılında düzenlenen Türk edebiyatı ders kitapları için seçilen metinlerin öğrenci düzeyinde olmadığı, öğrencilerin sevebileceği metinlerden oluşmadığı gözlenir. Öğretmenlerin bu tür şiirlerle öğrencileri nasıl buluşturacağı sorununa da çözüm getirilmemiştir. Divan şiirleri yalnızca anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamlarının verilmesiyle anlaşılamaz. Öğretim programında çağdaş şiir inceleme yöntemlerinden yola çıkarak oluşturulan amaç ve davranışlar belirlenmediği için divan şiiri öğretiminin yine edebiyat tarihçiliğine bırakıldığı görülür.

13. Öğretim programlarında türlerin ya da kavramların tüm özellikleri sunulmaya çalışılırken; türün yazınsallığının, özgünlüğünü ayırt ettirme çalışmalarının ikincil düzeyde tutulduğu görülür.

2005'te Çağdaş yazın türleri ve yapıtları 10. ve 11. sınıfların içeriği ile doğrudan ilişkili görülmediğinden bu sınıflarda tam metin olarak seçilmez (Ayyıldız, 2006: 284). Ayrıca 2005 yılı Türk edebiyatı öğretim programı içeriğinin bir özelliği de öğrencilere sunulan metin türlerinin seçiminde öncelikli türün öğretici metinler olmasıdır. Örneğin 12. sınıfta yazınsal metinlere daha çok yer verilirken, 10. sınıfta öğretici metinlerin öğretimine öncelik verilmektedir. Öğrenciler öğretici metinlerden çok yazınsal metinlere ilgi duyarlar (Ayyıldız, 2006: 285, Özen 2001: 146-147). Bu gerçek göz önünde bulundurularak öğrencilere öncelikle yazınsal metinlerin dünyası tanıtılmalı; ardından öğretici metinler sevdirmelidir.

2015 dil ve edebiyat dersi öğretimi amaçları göz önünde bulundurulduğunda ağırlıklı olarak Türk edebiyatına ve Türk kültürüne odaklanıldığı; “Türk kültürünü ve Türkçenin incelikleri”, “Türk edebiyatının tarih içinde gösterdiği değişim ve gelişim”, “Türk edebiyatına ait eserler aracılığıyla milli, manevi, ahlaki, kültürel, evrensel değerler” gibi ifadelerden anlaşılmaktadır. Dünya edebiyatı ve evrensel değerlerin öğretimi, öğretim programın amaçlarında ikincil düzeydedir. Bu biçimiyle 2015 dil ve edebiyat dersi öğretim programının yine dünya ve evrensel değerlere mesafeli, kendi içine dönük kalmayı seçtiği görülmektedir. Bunun yanı sıra, dil ve edebiyat öğretiminin yine edebiyat tarihi öğretimine bağımlı olarak tasarlandığı, bu dersin sanat eğitimi olmaktan çok bir sosyal bilimler dersi olarak betimlendiği anlaşılmaktadır. Programın öğretim yaklaşımı “tür ve beceri merkezli” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2015:4). Edebiyat tarihi göz ardı edilmeden, birbirinden farklı dönemlerde yazılmış türlerin karşılaştırmalı olarak ele alınması hedeflenmiştir. Buna göre 9. Sınıfta öğrenciler ilk kez yazınsal türlerle karşılaşacaklarından, onlara yakın dönem yapıtlarının sunulması uygun görülmüştür. Sonraki yıllarda ise metin türlerinin farklı dönemlerdeki gelişimi esas alınmıştır. Bu tutum, ister istemez tür öğretiminin 10. Sınıf itibarıyla ikinci planda tutulduğunu düşündürür. Çünkü tür odaklı dil ve edebiyat öğretiminde, türlerin gelişiminden öte türün en başarılı örnekleri ele alınır. Kusurlu metinler, öğrencinin düzeyinde olmayan metinler ayıklanır; türü en iyi temsil eden, öğrencinin ilgisini çekebilen, dilsel ve sanatsal yetkinliği tartışılmayacak kadar olgun metinler ele alınır. Yetkin ve öğrenci düzeyinde olmayan metinler, öğrencilerin türe olan ilgisini, saygı ve sevgisini azaltır. Bu da öğrencilerin okuma alışkanlığı ve sevgisi kazanmasının önündeki en büyük engellerden biridir. Bir yazınsal türün gelişim aşamalarını öğrenmek, lisansüstü eğitim sürecine bırakılmalıdır. Öğretim programında eleştirel okuma, dinlediğini anlama ve değerlendirme, öğrencilere yazma alışkanlığı kazandırma gibi Türkçe eğitimi alan yazını çalışmalarından ödünçlenmiş kavramlar gözlenmektedir. Bu olumlu ödünçlemelerin dil ve edebiyat öğretim programında nasıl işlemlendiği ve somutlaştırıldığı ise tartışma konusu olabilir.

2015 dil ve edebiyat dersi öğretim programında kazanımlar, 2015 Türkçe dersi öğretim programında kullanılan “okuma” “yazma” ve “sözlü iletişim” dil becerileri üst ümları altında tasarlanmıştır. Buna bağlı olarak öğretim programında her üniteye yapılması gereken çalışmalar birer tabloda verilmiştir. Programın yönergelerine göre okuma çalışmalarına başlamadan önce “türün karakteristik özellikleri ve gerekli edebi terminolojinin verilmesi” hatırlatması yapılır. 2005 öğretim programında yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiş ve öğrencilerin bilgileri kendilerinin bulması desteklenmiştir. Bu programda ise, bilgi verme yükü yine öğretmene verilmiş görünmektedir. Çağdaş bir dil ve edebiyat öğretiminde olması gereken; bir türün özelliklerini, bir kavramın boyutlarını vs. araştırabilecekleri güvenilir kaynaklara öğrencileri öğretmenlerin yönlendirmesi, öğrencilerin de bu kaynaklar üzerine yaptıkları araştırmaları sınıfa getirip tartışmaları ve bilgiye birlikte ulaşmalarının sağlanmasıdır. Program, okuma çalışması olarak farklı yapıtlardan örnekler verme üzerine kurgulanmıştır. Öğrencilerin yılda en az iki kitap okumasına dönük yönlendirmeler yapılması salık verilmiştir. Bu durum, 2015 dil ve edebiyat dersi öğretim programında da, daha önce yapılan programlarda da görüldüğü gibi kitapların tam metin biçimde okunmasının öncelenmediğini ortaya koymaktadır. Herhangi bir yazınsal ya da

bilgilendirici metin türünün çok iyi öğrenilebilmesi için romanın, öykünün, destanın, gezinin, anının, tiyatronun vs. parçaları değil bu metinlerin tümünün okunması/okutulması beklenir. Yılda yalnızca iki kitabın (her döneme bir kitap düşecek biçimde) önerilmesi yok denecek kadar az bir düzeydir. Bu bakış açısı, ülkemizdeki kitap okuma alışkanlığını desteklemek yerine bu alışkanlığın edinilmesini rastlantıya bırakmaktadır. Dil ve edebiyat derslerinin tam metinler bağlamında yürütülmesi gerekir. Bir metnin başından, ortasından, sonundan alınan kesitlerle tür öğretiminin gerçekleşmesi şöyle dursun, bir metnin tüm dilsel nitelikleriyle anlaşılıp değerlendirilmesi dahi sağlanamaz.

2015 öğretim programında yazma çalışmalarının nasıl gerçekleştirileceğine yönelik bir yöntem sunulmamaktadır. Yazma kazanımlarından anlaşıldığı kadarıyla, süreç odaklı yazma yöntemine ağırlık verilmektedir. Yazı için araştırma yapma, taslak hazırlama, düzeltme ve paylaşma aşamalarını içeren bu yazma biçiminin nasıl uygulanacağına yönelik örnekler ya da örnek eğitim durumları bulunmamaktadır. Aynı zamanda alanyazında özel yazma yaklaşımı, yaratıcı yazma yöntemleri vs. üzerine çok sayıda yazma yöntemi önerilmektedir; ancak özellikle yaratıcı yazma yöntemlerinin öğretim programında yer almaması düşündürücüdür.

Tür ve beceri odaklı geliştirilen 2015 dil ve edebiyat dersi öğretim programında ünitelerin konusunu metin türleri belirlemiştir ve kazanımlar yazma, okuma ve sözlü iletişim becerileri adı altında belirlenmiştir. Ancak öğretmenlere uygulama için örnek eğitim durumları ya da yöntem uygulama örnekleri sunmama, edebiyat tarihi öğretimi yaklaşımından ödün vermeme, metin incelemede metin dışı bilgileri önceleme gibi alışkanlıklardan vazgeçilmemesi nedeniyle, alan yazında sıklıkla eleştirilen geleneksel dil ve edebiyat öğretimi çizgisinden uzaklaşamamıştır. Dil ve edebiyat dersinin bir sanat eğitimi süreci olduğu gözden kaçırılmıştır. Dil ve edebiyat öğretiminin tür odaklı gerçekleştirilmesi olumlu bir adımdır; ancak tür odaklı öğrenmede öğrencilerin okuyup inceleyecekleri metinleri seçmek de dikkat gerektirmektedir. Öğrencilere okutulacak metinlerin, ait olduğu türü en iyi biçimde yansıtmaları gerekmektedir. (Çelik, Demirgüneş, Alaca, 2017). Bir yapıt, edebiyat tarihi için değerli olabilir; ancak aynı yapıt, ait olduğu türü temsil etme bakımından yetkin olmayabilir. Buna karşın 2015 öğretim programında türlerin öğretimi için yapıt ya da sanatçı adı verilmemiştir. Bu durum, tür öğretiminin rastlantıya ya da sezgiye bırakıldığı izlenimini bırakmaktadır.

Olumlu bir girişim olarak 2015 dil ve edebiyat dersi öğretim programında dil bilgisi öğretiminin metinlerle gerçekleştirilmesine dönük kararlı bir duruş söz konusudur. Bu kararlı duruşu zayıflatan durum ise öğretmenlerin bunu nasıl gerçekleştireceğine dönük örneklerin verilmemiş olmasıdır.

2017 dil ve edebiyat öğretimi, üst düzey düşünme beceriyle birlikte dört temel dil becerisini edindirmeyi önceleyen; edebiyat tarihini seyrelten fakat ondan büsbütün vazgeçemeyen bir yapıdadır. Değer eğitimini gündemine alan yeni öğretim programı, Türkiye’deki dil ve edebiyat dersinin “ideal insan” yetiştirme çizgisinden ayrılmamıştır. 1976 dil ve edebiyat dersi öğretim programından bu yana dil ve edebiyat dersini sanat eğitimi süreci olma düzleminden ayırma tutumu, bu öğretim programında da değişmemiştir.

Edebiyat öğretmeninin seçkin metinleri öğrencilerine sunması, öğrencilerin de bu metinleri bir uyarıcı olarak görüp bu metinlere ilişkin farklı anlamsal derinliklere ulaşmayı öğrenmesi gerekir.

2017’de Bir dil ve sanat eğitimi süreci olması gereken dil ve edebiyat dersi kapsamında bu öğretim programı belirli ölçülere göre kusursuz insan yetiştirmeyi ve rekabete dayalı bir dünyaya ayak uydurmak adına yenilikçi düşünen bireyler yetiştirmeyi amaçlamıştır. Böylelikle sanat eğitiminin olası kazanımları yani estetik düşünmeyi öğrenmek ve nitelikli estetik metinleri tanımak gibi olası amaçlar gözden kaçırılmıştır. Burada John Dewey’in de önemli katkılarıyla

hazırlanan Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim sisteminin temellerini düşünerek, 1929 dil ve edebiyat dersi öğretim programının "harsi gaye"sini hatırlamakta yarar vardır: "Talebeye yeni ve daha yüksek zevk membaları vermek"

Gerek ulusal gerekse dünya edebiyatı metinlerinin yüksek nitelikli metinleri, daha mutlu, üretken, zeki, duyarlı insanların yetişmesine katkı sağlayacaktır. Bu insanlar hem kendilerine hem ülkelerine hem de dünyaya yararlı kişiler olacaktır. Bu nedenle dil ve edebiyat derslerinin bir sanat eğitimi sürecine uygun geliştirilmesi gerekmektedir.

Yeni öğretim programının yeterlik ve beceri ölçütleri Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanan "Millî Eğitim Kalite Çerçevesi"ne uygun olarak düzenlenmiştir. Kazanımların dersteki işlenişinde bu yeterlik ve becerilerin de göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmektedir.

2017 dil ve edebiyat dersi öğretim programı, "değer eğitimi"ni de kapsamına almıştır. Değerler eğitimi, öğrencilerin ulusal ve evrensel kapsamda, öğrencilerin edinmesi istenilen kültürel, inançsal vs. davranışlar ve tutumlardır. Bu değerlerin seçimleri görelidir. Kişi ya da topluluklar, kendileri için önemli olan değerleri belirlemede öznel ölçütler belirlerler. 2017 öğretim programının değerleri şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Öğretim program, bu değerleri, bu değerlerin içerdiği davranışları ve tutumları kazandırmak amacıyla metin seçmeyi ve etkinlik oluşturmaya gerekli görmektedir. Bu amaçlar, dil ve edebiyat dersinin bir sanat eğitimi süreci olarak değil, bir kültür dersi olarak algılandığını göstermektedir. 2005 dil ve edebiyat dersi öğretim programından itibaren dünya edebiyatına kapanan kapılar yine açılmamıştır. 2015 öğretim programında önerildiği gibi dil ve edebiyat derslerinde dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır.

2017'de metin türleri şiir, öyküleyici (anlatmaya bağlı) ve bilgilendirici metinler olarak ayrılmaktadır. Oysa şiir de bir anlatısal metin türüdür; şiirin roman, tiyatro, öyküden vs. farkı, anlatı öğelerinin ve anlamın örtük olmasıdır. Bunların yanı sıra, öğretim programında dilbilgisi konularının metin üzerinde işlenmesi durumu söz konusudur. Bu tutum da öğretim programının olumlu yanlarından birini oluşturmaktadır.

2017 de sıralanan dil becerileri (eleştirel okuma vs.) ve edebiyat dersi öğretim programının dil eğitimine daha yakın durduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, bu dersin edebiyatın sanatsal yönüyle değil; anadili eğitiminin bir devamı olarak görülmeye başlandığını düşündürmektedir. Bu tutum tümüyle yanlış olmamakla birlikte, eksiktir. Dil ve edebiyat dersi, Türkçe dersinin bir devamıdır. Ancak bu ders, dilin sanatsal kullanımının tanıtıldığı, bireyin estetik duyarlılığının geliştirildiği en önemli derstir.

Edebiyat öğretiminde kültürel model, bir ulusun kendi kuşaklarına kültürel değerlerini aşılacak üzere geliştirilmiştir. Edebiyat tarihi öğretimi de kültürel modelin uygulanmasına en kolay yoldan ulaşmayı sağlayan yol gibi görünmektedir. 1924'ten bugüne ülkemizdeki dil ve edebiyat öğretimi geleneğinin edebiyat tarihi öğretiminden vazgeçmeyişi, sanatsal metinleri önceleyip onları çözümleme ve anlamlandırma gibi süreçleri ikinci planda bırakması tutumundan vazgeçilmemesi, bu kültürel modele adanmayla açıklanabilir. Oysa edebiyat öğretiminde dilsel model de son derece önemli bir modeldir. Edebiyat öğretiminde yalnızca dilbilgisi eğitimi değil, okuma-yazma-dinleme-konuşma becerilerini geliştirecek dilsel modelin kullanımının da güçlenmesi gerekir. Dilsel modelin öne çıkarılmasıyla genç kuşaklar, yarının nitelikli okuryazarı, demokratik bireyi, sanattan yana olan insanlarını oluşturacaktır. 2017 öğretim programında dilsel becerileri geliştirmeye önem verildiği görülmektedir. Öte yandan bu programda dilsel becerileri geliştirebileceklerine dönük etkinliklerin nasıl yapılacağına dönük bilgilerin yer almadığı gözlenmektedir. Bunun yanı sıra 1924'ten beri hazırlanan programlarda öğrencilerin yaş düzeylerine uygun, onların sevebilecekleri metinlerin/sanatçıların azlığı ya da yokluğu söz

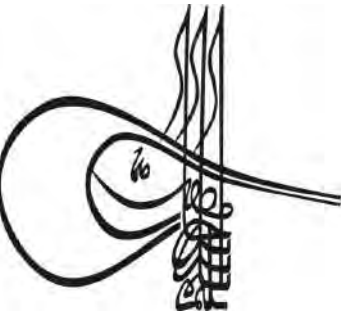
konusudur. 2017 öğretim programında da öğrencilerin yaş düzeylerine, ilgilerine uygun; evrensel ve ulusal değerlerle örtüşen hangi sanatçıları ya da metinleri okuyabileceklerine ilişkin yönlendirmelerin olmadığı görülmektedir.

Bu çalışmanın sonunda Türkiye’de uygulanan dil ve edebiyat dersi öğretim programlarının hazırlanmasında kültürel ve dilsel modelin dengeli biçimde kullanılması gerektiği; bunun yanı sıra dil ve edebiyat öğretiminin bir sanat eğitimi süreci olduğu, bu nedenle öğrencilere sunulacak metinlerin seçiminde titizlik gösterilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Öte yandan Türkiye’de bireysel modelin de hiç kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Oysa bireysel modelde, öğrencinin kendi beğenisine göre bir okuma alışkanlığı edinmesi söz konusudur. Her üst sınıfta edindiği birikimle ve zamanla geliştirdiği bu alışkanlık onun eleştirel okur düzeyine ulaşmasını sağlayabilecektir. Türkiye’de bundan sonra gerçekleştirilecek dil ve edebiyat dersi öğretim programlarında bireysel modelin de yer alması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2002). “Liselerde edebiyat eğitimi” Nasıl bir edebiyat eğitimi? Edebiyat Eğitimi Çalıştayı. İstanbul: Özgür Matbaacılık. s.131-140.
- Akyüz, Y. (1994). Türk Eğitim Tarihinde Öğretimde Ezbercilik Ve Kaynakları. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü. ve Canlı, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma, Milli Eğitim Dergisi, 34(169).Bu yazıya 08.02.2018 tarihinde ulaşılmıştır. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169/mustafa.pdf
- Çelik, T.; Demirgüneş,S.; Alaca,S. (2017). Dil ve edebiyat öğretiminde deneme türü: Tanpınar, T.S. Eliot, Camus örneği, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(2): 773-786.
- Dilidüzgün, S. (2001). “Türkiye’de edebiyat öğretimi ve edebiyat öğretiminde çağdaş yönelimler”, Çağdaş Türk Yazını. İstanbul: Adam Yayıncılık. ss.244-261.
- Fraisse, E. (2012). L’enseignement de la literature: un monde a explorer. Revue Internationale d’Education Sevres, Dossie Enseignement et Literature dans le Monde, 62, 35-45.
- Işıksalan, N. (2000). Cumhuriyet Liselerinde Uygulanmış Olan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi, Ankara: Zeki Kırtasiye Basım.
- Göğüş, Beşir. (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi, Ankara: Gül Yayınları.
- Gücüyeter, B.; Yılmaz, İ. (2012). Kazakistan Sovyet Cumhuriyeti örneğinde edebiyat eğitimi ve ideoloji, Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,7(4), 1825-1834.
- Karakuş, İdris. (2002). Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi. Ankara: Anıttepe Yayınları.
- Keklik, S.; Savran, Ö. (2015). Türk dili ve edebiyatı eğitimi üzerine bir bibliyografya denemesi (1923-2014), Turkish Studies-Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10(7), 599-658, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8104>
- Maarif Vekaleti. (1924). Lise Müfredat Programı Esbab-ı Mucibe Layihası. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Maarif Vekaleti. (1924). Lise Birinci Devre Müfredat Programı. İstanbul: Devlet Matbaası.

- Maarif Vekaleti. (1924). Liselerin İkinci Devre Müfredat Programı. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Maarif Vekaleti. (1929). Orta Mektep ve Liselerin Türkçe Müfredat Programı. Ankara.
- Maarif Vekaleti. (1934). Lise Müfredat Programı. İstanbul: Devlet Matbaası.
- MEB. (1949). Tebliğler Dergisi. S. 570, s.1.
- MEB. (1950a). Tebliğler Dergisi. S.571, s.1.
- MEB. (1950b). Tebliğler Dergisi. S.585, s.1.
- MEB. (1952). Lise Müfredat Programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1957). Lise Müfredat Programı. Ankara: Maarif Basımevi.
- MEB. (1976). Tebliğler Dergisi. S. 1901, C. 39, s.341-349.
- MEB. (1992). Tebliğler Dergisi. S. 2370, C. 55, s. 813-839.
- MEB. (2005a). Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara: MEB Yayınları
- MEB. (2005b). Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2008). 2005 Yılında Uygulamaya Konulan Ortaöğretim Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım, Coğrafya, Matematik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Öğretim Programları ve Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi Çalıştayı. Türk Edebiyatı- Dil ve Anlatım Değerlendirme (Anket) Çalışmalarının Sonuç Raporları. <http://ttkb.meb.gov.tr/> (27-02-2010 tarihinde ulaşılmıştır.)
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2015). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (9, 10, 11, 12. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınları.
- Mlcakova, Eva Bc. (2013). Teaching Literature in Secondary Schools. Masaryk University Faculty of Arts Master's Diploma Thesis. Brno; Çekya.
- Özen, Ferhat. (2001). Türkiye’de Okuma Alışkanlığı. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Sever, S. (2004). “Anadili Öğretiminin Temel Bir Aracı: Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitapları”, Cumhuriyet’in 80. Yılında Disiplinlerarası Bakışla Türkiye’de Çocuk. IV. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları. S.II, s.123.
- Yazıcı, N. (2017). Türk dili ve edebiyatı öğretiminde çağdaş yaklaşımlar: öğretim yöntemi olarak soruların niteliği ve kullanımı, Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12(17), 535-560. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11834>



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Ocak 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Mustafa YILDIZ – Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA

This article was checked by iThenticate.

BİTİŞİK EĞİK YAZI BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ: İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF ÖRNEĞİ*

Hayati AKYOL ** - EZGİ ÇETİNKAYA ÖZDEMİR***

ÖZET

Bu araştırma, yazma güçlüğü yaşayan bir ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, 2015-2016 yılı bahar yarıyılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, zihinsel, işitsel ya da görsel bir problemi olmayan fakat öğrenme güçlüğü yaşayan bir ilkökul üçüncü sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması kullanılmıştır. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası öğrencinin yazma becerisini değerlendirebilmek için kopyalama ve dikte metinleri yazdırılmıştır. Metinler, “Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği” ve “Yazım Hataları Formu” ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarından yola çıkarak öğrencinin el yazısı okunaklılığını geliştirmek amacıyla 30 saatlik bir plan uygulanmıştır. Sonuç olarak, uygulama planının başarılı olduğu, öğrencinin yetersiz olan yazısının okunaklılık bakımından kabul edilebilir düzeye geldiği görülmüştür. Çalışma, yazma güçlüğü olan öğrencilere öğretmenler tarafından verilen desteğin yarar sağladığı ve yazma sorunlarına ilişkin geliştirilen bireysel uygulamaların öğrencilerin sorunlarına çözüm sunacağını göstermektedir. Bundan yola çıkarak öğretmenler birinci sınıftan itibaren öğrencilerini iyi tanımalı, yetersizlik gösteren öğrenciyi kendi haline bırakmak yerine aile, rehber öğretmen ve okul yöneticileriyle iletişime geçmelidir; ne yapılabileceği ile ilgili olarak işbirliği yapmalıdır. Ayrıca alan yazın incelendiğinde yazma güçlüğüne ilişkin yapılan çalışmaların az sayıda olduğu görülmektedir. Yazma güçlüğüne odaklanılması ve bu alanda çalışma yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: yazma güçlüğü, yazı okunaklılığı, eylem araştırması, bitişik eğik yazı

* Bu çalışma, 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS)’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**  Prof. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi ABD, El-mek: hayatiakyol@gmail.com

***  Arş. Gör. Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi ABD, El-mek: ezgicetinkaya1990@gmail.com

IMPROVING CURSIVE HANDWRITING SKILLS: A THIRD-GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENT SAMPLE

ABSTRACT

This study aimed to improve the handwriting legibility of a primary third-grade student. The study was conducted in the spring term of the 2015-2016 academic year in a public school in the Yenimahalle district in Ankara. The third-grade student that participated in the study had no mental, auditory, or visual problems; however, was diagnosed with learning difficulties. This study was an action research, a qualitative research design. The student carried out copying and dictation writing activities in order to evaluate the difference between the writing skills before and after the application. The student's texts were analyzed using the Multidimensional Legibility Scale and the Writing Errors Form. According to the analysis, a 30-hour action plan was developed to improve the students' handwriting legibility. The results revealed that the action plan was successful. The student's writing skills initially assessed as inadequate in terms of legibility improved to an acceptable level. The study indicated that the support provided by educators for students with dysgraphia or inadequate writing skills is beneficial. Individual applications designed for writing problems can contribute to the solutions of students' writing problems. Therefore, teachers should have full knowledge of their students' skill levels from the first grade. Additionally, they should have open communication with parents, counselors, and school administration for students with dysgraphia or inadequate writing skills. Instead of ignoring their writing development, cooperative measures should be taken for these students. Furthermore, only a limited number of studies on dysgraphia was identified in the related literature. Therefore, further studies should be conducted on writing difficulties.

STRUCTURED ABSTRACT

Purpose of the Study: Writing is a motoric generation of necessary symbols and signs used to express our thoughts, and is one of the most important linguistic skills. Various problems can occur in the writing process. Among the most frequent problems students encounter in the writing process are the mechanic of writing and written expression. Some school-age children cannot use written language skills effectively; therefore, they could encounter writing problems. These problems could negatively impact their educational development. Dysgraphia as a writing difficulty can intensify these problems. Relevant literature ascertains that dysgraphia-based problems vary from one student to another. These students' achievement can only be ensured through an individualized education program designed specifically for them. This study aimed to improve the handwriting legibility of a third-grade primary school student with dysgraphia. Within the scope of the study, an application was developed in order to eliminate dysgraphia. In addition, the current study will contribute to the literature on dysgraphia.

Method

This design was an action study, as qualitative research design. Within the scope of action study, an action plan is developed. The study was conducted with a third-grade student that had no mental, auditory, or visual problems; however, was diagnosed with learning difficulties. The participant is referred to as Can hereafter. The Multidimensional Legibility Scale developed by Yıldız and Ateş (2007) and the Writing Errors Form developed by Erden, Kurdoğlu, and Uslu (2002) were used to collect the data. In addition, Graham, Berninger, Weintraub, and Schafer (1998, as cited in Akyol, 2013) in their study conducted with first to ninth graders indicated that the mean speed of students' reading varies according to gender and grade level. Considering this result, the mean speed of Can's writing was investigated. The pre-test given to the participants was evaluated using the Multidimensional Legibility Scale and the Writing Errors Form. An action plan was developed based on the results of the pre-test. The action plan consisted of preparing the plan, implementing it, and evaluating the effectiveness of the implementation. The plan was shared in detail during the process, consequently the process was enriched by the observations and perspectives of the researcher.

Results

The 30-hour action plan was implemented with Can in order to improve his legibility. Can's legibility score was determined to be 12 according to the Multidimensional Legibility Test. His writing achieved an acceptable level in terms of legibility. When his texts were evaluated according to the Writing Errors Test, he was found to have none of the errors included in the form. Can first corrected his errors by observing the line and spacing between words as well as punctuations and starting a sentence with an uppercase letter. As his awareness of speech increased throughout the process, Can also corrected his mistakes writing the letters which he previously knew. Can wrote 18 letters per minute in the pre-activity and increased his speed to 22 letters per minute in the post-activity. This underlined no major difference in the students' writing speed. This result may indicate that the student could not effectively use the time to practice or write well. The student's self-assessment during the process facilitated his awareness of errors and problem solving. These results indicate that individual plans and interest contributed to improving the student's skills. In order to institute the first reading and writing programs, which are the basis of primary education, it is necessary to first determine students' characteristics, then design learning environments accordingly. Teachers should have full knowledge of their students' skill levels from the first grade. Furthermore, they should communicate with parents, counsellor and school administration when they detect something abnormal regarding their students. Instead of ignoring their writing development, cooperative measures should be taken with these students. Therefore, teachers should develop and implement effective action plans for students demonstrating learning difficulties, especially with regards to reading, writing, and mathematics.

In addition to applications provided by teachers, the education tools used in these applications are of critical importance. Soft-lead pencils and laid papers that facilitate cursive handwriting should be implemented for students with dysgraphia.

Since students with dysgraphia have difficulty participating in writing activities, their attitudes, motivation, and self-efficacy regarding courses are negatively influenced. For this reason, teachers have an essential role to play. They should encourage their students to write letters and should not use writing activities as a punishment tool. In order to encourage positive attitudes towards writing, teaching methods should incorporate activities that interest these students. Additionally, cooperative peer learning would be beneficial.

Acquiring writing skills is important, however, the rate of the acquisition process is an equally important parameter. For this reason, students should do exercises based on fluent writing principles, and have reinforcing homework in cooperation with parents.

It has been suggested that focus on writing skills can fill the gap in the literature on writing, and further studies can be conducted to guide teachers that encounter students with writing difficulties.

Keywords: writing difficulties, legibility, action study, cursive handwriting.

Giriş

Yazma, düşüncelerimizi belirtebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmek becerisidir (Akyol, 2013). Güneş (2007) tarafından beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi olarak tanımlanan yazma, en zor kazandırılan temel dil becerisidir (Bozpolat, 2015).

Çocukluk çağlarında öğrenilen ve yaşam boyu süren yazma becerisi, öğrencilerin eğitim hayatı boyunca düşüncelerini sunmalarına ve kaydetmelerine yardımcı olan en önemli iletişim aracıdır (Dennis & Swinth, 2001). El yazısı, heceleme, yazılı ifade gibi birçok bileşenden oluşan (Bayraktar & Seçkin, 2015) yazının, en önemli öğeleri hız ve okunabilirliktir. Bu öğelerin hedeflenen düzeyde olabilmesi için, harflerin biçim olarak basit ve kolay üretilebilir olması gerekir. Öğrencilerin yazılı iletişim becerilerinin gelişimi ve akademik açıdan başarılı olması için öğrencilerin hızlı ve okunaklı bir yazı becerisine sahip olması gerekir (Lam, Au, Laung&Li-Tsang, 2011).

Yazmanın hem akademik başarı hem de sosyal hayata katılım açısından belirleyici bir rol oynadığını ifade eden Graham ve Perin (2007)'e göre, güzel yazı yazmak bir tercih değil aksine bir gerekliliktir. Bu yüzden okul performansı açısından başarılı olmak için yazma becerisini etkili kullanmak önem arz etmektedir.

Yazma becerisi; öz yeterlik inançları, hedefe odaklanma, ilgi, değer, başarı ve başarısızlığa verilen tepkiler gibi bileşenlerden etkilenmektedir (Troia, Shankland & Wolbers, 2012). Bu yüzden birçok öğrenci bu beceriyi kazanma sürecinde birtakım problemlerle karşılaşmaktadır (Lane, Harris, Graham, Weisenbach, Brindle & Morphy, 2008).

Öğrencilerde genel olarak görülen yazma problemlerine bakıldığında, mekanik yazma problemleri ve yazılı ifade problemleri şeklinde ifade edilmektedir. Mekanik yazma problemleri; bitişik yazıyı uygun şekilde yazamama, kelimeleri doğru yazamama, imla ve dil bilgisi kurallarına uygun yazamama, yazmadan önce uygun planlama yapamama ile ilgili sorunlardır. Yazılı ifade problemleri ise yazılacak konu hakkında fikir üretme, organize ederek yazma ve metni kontrol etme gibi süreçlerde meydana gelen sorunlardır (Graham, Schwartz & MacArthur, 1993).

Okul çağındaki bazı çocuklar yazı dili becerilerini etkili kullanamamakta; yazmaya yönelik problemler görülebilmekte ve bu problemler öğrencilerin öğretim içerisinde sorun yaşamasına neden olmaktadır. Bu tarz problemlerin görüldüğü durumlardan biri de yazma güçlüğü olarak ifade ettiğimiz öğrenme güçlüğü çatısı altında yer alan disgrafidir. Yazma güçlüğü, yazma hızının yavaşlığı ve okunaklılık konusundaki problemlerle ortaya çıkmakta ve bu güçlüğü sahip çocuklar harf boyutlarını doğru ve uygun yazmada zorlanmakta, harf aralarındaki boşlukları ayarlayamamakta ve kelimeleri yanlış ya da eksik yazmaktadırlar (Akyol, 2011). Bu durumdaki birçok öğrencide bitişik eğik yazıyla yazamama, heceleme gibi yazının mekanik boyutunda eksiklikler görüldüğü gibi aynı zamanda yazılı olarak ifade etme becerilerinde de yetersizlikler bulunabilmektedir.

Yazma güçlüğü olan öğrenciler, harfleri uygun biçim, eğim ve büyüklükte yazma, büyük-küçük harfleri birbirlerine göre orantılı yazma ve satır çizgisini takip ederek yazmada sorunlar yaşamaktadırlar (Mercer&Mercer, 2005; akt: Bayraktar & Seçkin, 2015). Ayrıca heceleme becerisinde zorlanmakta; harf ve hece atlama- ekleme, harf değiştirme, harfleri ters yazma gibi hataları normal gelişim gösteren akranlarına göre daha sık yapmaktadırlar (Caravolas & Volin, 2001). Yazma güçlüğü olan öğrencilerin yazılı ürünlerinin kısa ve iyi organize edilmemiş; içerik, yazım ve noktalama kurallarının kullanımı bakımından yetersiz olduğu da görülmektedir (Graham & Harris, 1997).

Yazma becerilerinde sorun yaşayan öğrenciler için yazma süreci güçlüklerle doludur (Bergman & McLaughlin, 1988). Süreç içerisinde öğrencilerin karşılaştıkları bu güçlükleri kontrol altına almak için rol oynayan etkenlerin tanınması ve etkenlerin bireylerde bulunup bulunmadığının belirlenmesi gerekmektedir. İlkokuma-yazma çalışmaları sırası ve sonrasında, okuma-yazma becerilerini edinememiş öğrencilerin sorunları ortadan kaldırılmadan sağlıklı bir eğitim hayatı yaşamaları mümkün olamamaktadır. Bu yüzden öğrencilerin sorunlarının ne olduğu ile ilgili tespitler yapılmalı ona göre çözüm sunulmalıdır (Razon, 1982).

Türkiye’de yazma güçlükleri ile ilgili sorunların çözülmesine ilişkin çalışmalara bakıldığında, sınırlı olduğu görülmektedir. Bu konuda yapılan ilk çalışmalardan biri Yıldız (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışma, ilkokul ikinci sınıfta öğrenim gören ve yazma güçlüğü olan öğrencinin el yazısı okunaklılığını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrencinin yazma güçlüğüne sebeplerinin anlaşılması açısından öğrenci gözlemlenmiş, eğitim-öğretim materyalleri analiz edilmiştir. Öğrencinin okunaklı yazma becerisini geliştirmek için bir yazı öğretimi eylem planı uygulanmıştır. Sonuç olarak araştırma, uygun yöntemlerle yazma güçlüklerinin ortadan kaldırılabileceğini göstermiştir. Yazma güçlüklerinin giderilmesine yönelik diğer bir çalışmada (Calp, 2013) yazma becerisinde sorun olan ikinci sınıf öğrencisine bitişik eğik yazı öğretimi uygulanmıştır. Eylem araştırması şeklinde gerçekleştirilen çalışmada, yazma hataları tespit edilen öğrenciye, bu hataların giderilmesi için bir plan hazırlanmıştır. Öğrenci ile gerçekleştirilen otuz saatlik bireysel bir çalışma sonunda öğrencinin yazma becerisinde gelişme görüldüğü ve hata sayısının azaldığı saptanmıştır. Kaya (2016) ise, yaptığı çalışmada yazma güçlüğü olan ilkokul 4. sınıf öğrencisine bitişik eğik yazının öğretimini ve okunaklı bir el yazısı geliştirilmesini hedeflemiştir. Araştırmacı, uygulama öncesi yaptığı çalışmalarla öğrencinin yazma hatalarını tespit etmiş, hataların giderilmesi ve yazı okunaklılığının geliştirilmesi için yirmi bir saatlik bir plan hazırlamıştır. Çalışma sonuçlarına göre, öğrencinin sürecin başında yirmi beş olan hata sayısının süreç sonunda ikiye düştüğü belirlenmiş, ayrıca öğrencinin yazısının okunabilirlik bakımından kabul edilebilir düzeye ulaştığı ifade edilmiştir. Benzer bir çalışmada araştırmacı, yazma güçlüğü olan ve ilkokul 3. sınıfta öğrenim gören bir öğrencinin el yazısı okunaklılığını geliştirmeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonunda öğrencinin yazma hatalarında azalma ve yazı okunaklılığında ise gelişme olduğu görülmüştür (Kodan, 2016).

Yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında, yazma güçlüklerinin önlenmesi (Graham, Harris, & Fink, 2000), yazma güçlüğü olan öğrenciler için etkili yazma öğretimi (Santangelo &

Olinghouse, 2009), yazma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin karşılaştırılması (Rosenblum, Weiss&Parush, 2004) ile ilgili çalışmaların yer aldığı görülmektedir.

Yapılan araştırmalar ve ilgili literatür incelendiğinde yazma güçlüğü yaşayan her öğrencinin farklı bir sorun yada durumla karşı karşıya kaldığı, bireylerin problemlerinin kişiye göre değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Bu öğrencilerin başarılı birer birey olabilmeleri ancak onlara yönelik hazırlanan bireysel öğretim planlarıyla sağlanabilir. Bu düşünceden yola çıkarak araştırmada yazma güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığını geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma aracılığı ile yazma güçlüklerinin giderilmesine ilişkin bir uygulama sunulmuştur. Ayrıca araştırmanın, yazma güçlüklerine ilişkin alanyazına katkı sağlayacağı da düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması, problem çözme amaç edinen bir süreçtir. Uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin problemlerin ortaya çıkarılması ya da hâlihazırda ortaya çıkmış bir problemi anlama ve çözmeye yönelik veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Uygulamalı bir araştırma yöntemi olan eylem araştırması, genellikle üç koşul içermektedir. İlki; ele alınan durumun sosyal uygulamalar içinde bulunan ve değişmesi gerekli olan bir durum olması, ikincisi; araştırmayı yapan kişinin eşit bir işbirliği ve katılımlı bir eylemin içinde yer alması, üçüncüsü ise; çalışmanın planlama, uygulama, gözlemleme, yansıma döngüsü içinde yer alması, sistematik ve kaydedilmiş bir araştırma şeklinde olmasıdır (Swann, 2002).

Katılımcı

Araştırma, zihinsel ve fiziksel bir sorunu olmayan, öğrenme güçlüğü tanısı konmuş bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin ismi etik kurallar gereği belirtilmeyerek “Can” kod adı verilmiştir. Can, 9 yaşında Ankara’nın Yenimahalle ilçesinde bir ilkokulda 3. Sınıf öğrencisidir. İki çocuklu bir ailenin küçük çocuğu olan Can’ın, annesi ev hanımı, babası ise serbest meslekle uğraşmaktadır. RAM tarafından özel öğrenme güçlüğü tanısı konulan, %20 engel oranı bulunan Can, bulunduğu sınıfta kaynaştırma eğitimi alan bir öğrencidir. Ayrıca dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu bulunan öğrenci bunun için düzenli olarak ilaç kullanmaktadır. Can okul içinde öğretmen ve arkadaşlarıyla olumlu bir etkileşim içindedir. Sınıf içinde derslerde yapılan gözlemlerde, öğrencinin performansının akranlarından düşük olmasına rağmen derse katılmak için çaba harcadığı görülmüştür. Can öğrenme güçlüğüne sahip olmasına rağmen okuma becerisi, yazma becerisine oranla daha iyidir. Can’ın yazma hatalarını belirleyebilmek amacıyla sınıf düzeyine uygun bir okuma parçası yazdırılmış, ilk tespitler kaydedilerek değerlendirme yapılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonunda bu araştırmanın Can ile yürütülmesi uygun görülmüştür. Can ile çalışmaya başlamadan önce okul yönetiminden ve ailesinden gerekli izinler alınmış; sınıf öğretmeni, rehber öğretmeni ve ailesiyle öğrenci hakkında gerekli görüşmeler yapılmıştır.

Yapılan ön değerlendirme çalışmaları sonucunda, Can’ın yazma görevini yerine getirirken harf/hece/kelime atlama ve ekleme yaptığı, bazı sesleri karıştırdığı, kelimeler arası boşluk bırakmadığı, satır sonlarında hece ayırmada zorlandığı görülmektedir. Bununla birlikte çizgi takibi, biçim, eğim, boşluk ve ebat boyutunda da sorunlar gözlemlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kopyalama ve Dikte Metinleri: Öğrencinin yazma becerisindeki gelişimini değerlendirebilmek için uygulamanın öncesinde ve sonrasında iki metin yazdırılmıştır. Uygulama öncesi “Küçük Serçe” isimli metin dikte ettirilerek, “Çevreci Ayı” isimli metin ise kopyalama şeklinde yazdırılmıştır. Uygulama sonrası ise “Kavak İle Kabak” metni dikte ettirilerek, “Yardım Etmek” metni ise kopyalama şeklinde yazdırılmıştır. Metinler ilköğretim 3. sınıf düzeyinde bir Türkçe kitabından alınmıştır.

Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği: Yazı okunaklılığını değerlendirmek için kullanılan ölçek, Yıldız ve Ateş (2007) tarafından geliştirilmiştir. Analitik değerlendirme yaklaşımına göre hazırlanan bu ölçekte, okunaklılık; eğim, boşluk, ebat, biçim ve çizgi takibi olmak üzere beş faktör üzerinden değerlendirilmektedir. Her faktör tamamen yeterli (3), kısmen yeterli (2) ve yeterli değil (1) şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 15’tir. Toplam puanı 5 - 8,3 olan yazılar *okunaklı değil*; toplam puanı 8,4 – 11,7 olan yazılar *orta düzeyde okunaklı*; toplam puanı 11,8 – 15 olan yazılar ise, *okunaklı* olarak değerlendirilmektedir.

Yazım Hataları Formu: Yazım hatalarının belirlenmesinde Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002) tarafından yapılan araştırmada kullanılan hata türlerinden hareketle; harf atlama/ekleme, hece atlama/ekleme, ters yazma, harf karıştırma, kelimeleri bitişik/ayrı yazma, satır sonunda hece ayırma, sözcük atlama/ekleme, sözcüğü yanlış yazma ve imla hataları üzerinde durulmaktadır. Ayrıca Graham, Berninger, Weintraub ve Schafer (1998; akt: Akyol, 2013)’ın 1-9. Sınıflar seviyesinde yaptıkları çalışmada yazma hızı ortalamalarının cinsiyete ve sınıf seviyesine göre değiştiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlardan yola çıkarak Can’ın yazma hızı ortalaması da ele alınmıştır.

Tablo 1: Sınıflardaki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Harf Bazında Bir Dakikada Ortalama Yazma Hızları

Sınıflar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	9. Sınıf
Kız	21	36	50	66	75	91	109	118	121
Erkek	17	32	45	61	71	78	91	112	114

Tablo1. (Graham, Berninger, Weintraub&Schafer, 1998; akt: Akyol, 2013)

Verilerin Analizi

Verilerin analizi boyutunda öğrenciye uygulanan ön test “Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği” ve “Yazım Hataları Formu” ile değerlendirilmiştir. Buradan yola çıkarak eylem planı hazırlanmıştır. Süreç içinde plan ayrıntılı olarak paylaşılmış ve araştırmacının gözlemleri ve görüşleri süreci zenginleştirmiştir.

Eylem Süreci ve Gerçekleştirilen Uygulamalar

Eylem süreci ve gerçekleştirilen uygulamalar; durum belirleme çalışmaları, eylem planının hazırlanması ve eylem planının uygulanması, okunaklılığın gelişiminin değerlendirilmesi bölümlerinden oluşmaktadır.

Durum Belirleme Çalışmaları: Eylem planının hazırlanması ve uygulanması aşamasından önce durumunu belirlemek için ilk olarak Can ile ön uygulama yapılmıştır. Öğrenciye “Küçük Serçe” isimli metin dikte ettirilerek, “Çevreci Ayı” isimli metin ise kopyalama şeklinde yazdırılmıştır. Öğrencinin yazdığı metinler “Çok boyutlu okunaklılık ölçeği” ve “Yazım Hataları Formu” ile analiz edilmiştir.

Ucmayın karayılı öre alınmıti küçüklükte öreli, çok za-
lansız, ucmayın ucmak istedi halde ucmamıti. Annesi
ölet miş, ti ucmayın karayılın iyi kul lanmıtları demıti
annesi. İki üç tane çok sevinmıti ucmalıysın ucmalıysın
ben altık diye bıkılmıti. İki maye ilk öndüğü gün
bıde annen uyalımtı. Küçük selçeyi bıtıkı, ucmalı
ucmamıtları bısa bısa ucmıy soral gırsın çok
nolısın. Pekı ne zaman ucmaytım önnemıyım çok ya-
mıcık bılkık gırsınızda ucmayın tam ok dınlısın.

Bir yotmuş bir narın ereksizliğinde kalbulsaman içinde -
sılıksıl sılıksıl ağıt yemeyebilmemes içinde bir mala ualms bir -
malada temis idapli bil ayı yasalms

Çocuklar hepsi kâğıtla olan çapları yerlere oturturmuş Anne babaları da yeriçer:

Zıvanlar gittikten sonra ağaçöpleri toplayıp etrafı temizledim.

Tablo 2: Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği

	Tamamen Yeterli	Kısmen Yeterli	Yeterli Değil
Eğim	√		
Boşluk			√
Ebat			√
Bıçım			√
Çizgi Takibi			√

Çok boyutlu okunaklılık ölçeği sonucu Can'ın okunaklılık puanı 6 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, yazının okunaklılık bakımından yetersiz olduğunu göstermektedir.

Yazım hataları formuna göre ise öğrenci;

Harf Atlama/Ekleme: Öğrencinin bu tür hatalarına “zorlanmış” kelimesi yerine “zolanmış”, “küçük” kelimesi yerine “küçk”, “kalpli” kelimesi yerine “ikalpli” yazdığı görülmüştür.

Hece Atlama/Ekleme: “istediği” yerine istedi, “yazmayacağız” yerine “yazmıcaz” yazdığı görülmüştür.

Harf Karıştırma: Öğrencinin özellikle r-l, s-ş, z-s-j, c-ç, u-ü harflerini karıştırdığı görülmektedir. Örnek olarak “çevreci” yerine “çevleci”, “temiz” yerine “temis”, “uçtuğu” yerine “üçtüğü” kelimeleri verilebilir.

Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma: “yemyeşil ormanın” yerine “yemyeşilormanın”, “ilk uçtuğu gün” yerine “ilkuçtuğugün” ifadelerini kullandığı belirlenmiştir.

Satır Sonunda Hece Ayırma: Öğrencinin yaptığı bu tür hataya örnek olarak “zor-lanmış” yerine “zo-rlanmış” verilebilir.

Sözcük Atlama/ Ekleme: Öğrenci, “bir varmış bir yokmuş” yerine “bir yokmuş” yazmıştır.

Sözcüğü Yanlış Yazma: Öğrenci tarafından, “mağara” yerine “mala”, “kısa” yerine “kasa” yazıldığı görülmüştür.

İmla Hataları: Öğrencinin yazı çalışmaları incelendiğinde, cümle sonlarında nokta kullanmadığı bunun yanında gereken yerlerde virgül, ayırma çizgisi gibi noktalama işaretlerinin de kullanılmadığı görülmekte; ayrıca cümle başlarında büyük harf kullanma gibi kurallara da dikkat etmemektedir. Bu hatalara ek olarak öğrencinin “ğ” harfine ilişkin herhangi bir farkındalığın olmadığı “ğ” harfinin geçtiği kelimelerde harfî kullanmadığı görülmektedir.

Öğrencinin yazma hızına da bakılmıştır. Graham, Berninger, Weintraub ve Schafer (1998, akt: Akyol, 2013)’ a göre, 3. Sınıfta öğrenim gören bir erkek öğrencinin dakikada ortalama 45 harf yazması beklenilmektedir. Can'ın yazı çalışması incelendiğinde dakikada 18 harf yazmıştır. Bu da öğrencinin yazma hızının ortalamanın altında olduğunu göstermektedir.

Eylem Planının Hazırlanması: Eylem planı hazırlama aşamasında gerekli izinler alındıktan sonra öğrenciye süreç ve çalışma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Yazısının daha iyi olması için birlikte çalışılacağı ifade edilmiş ve öğrenciden de bunun ilgili olumlu dönüt alınmıştır. Sonrasında okuma ve yazma güclüğü ile ilgili literatür incelenmiş, alan uzmanlarıyla görüşülmüştür. Durum tespiti sürecinde belirlenen sorunlardan yola çıkarak öğrenciyle ses öğretimi çalışmasıyla işe başlanmasına karar verilmiştir. Seslerden yola çıkarak devamında harf, hece, kelime, cümle ve metin çalışmaları yapılmasına karar verilmiştir. Sonrasında yazmanın motorsal yönünün kazandırılmasının

ardından yazmanın anlamsal boyutuna ilişkin yapılacak çalışmalar tasarlanmıştır. Çalışmaya öncelikle dört çizgi, üç aralık bir defterle başlanmış, metin yazımlarından sonraki süreçte çizgili deftere geçilmiştir.

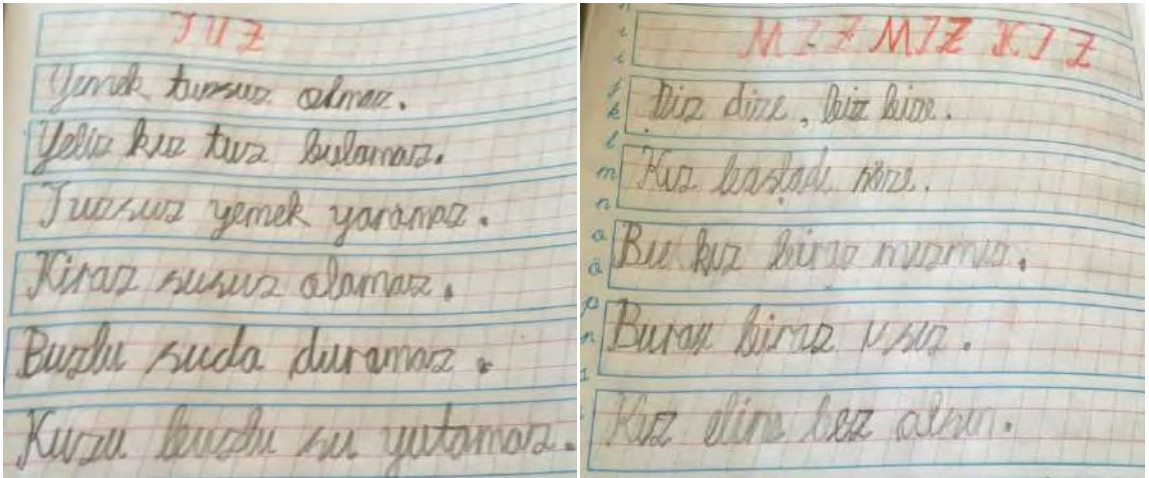
Eylem Planının Uygulanması: Uygulama, 10 hafta sürmüştür. Haftada 2 gün 30 saat ders yapılmıştır. Öğrencinin okula gelmediği ya da dikkatinin dağıldığı hissedilen derslerin telafisi yapılmıştır. Eylem planı doğrultusunda yapılan çalışmaların birinci aşaması Tablo 3'te verilmiştir. Uygulamaya öncelikle öğrencinin seslendirme ve yazmada sorunlar yaşadığı ve karıştırdığı harfleri belirleyebilmek için bütün ses gruplarıyla ses temelli cümle yöntemine uygun olarak ses, harf, hece, kelime ve cümle çalışmaları yapılmıştır.

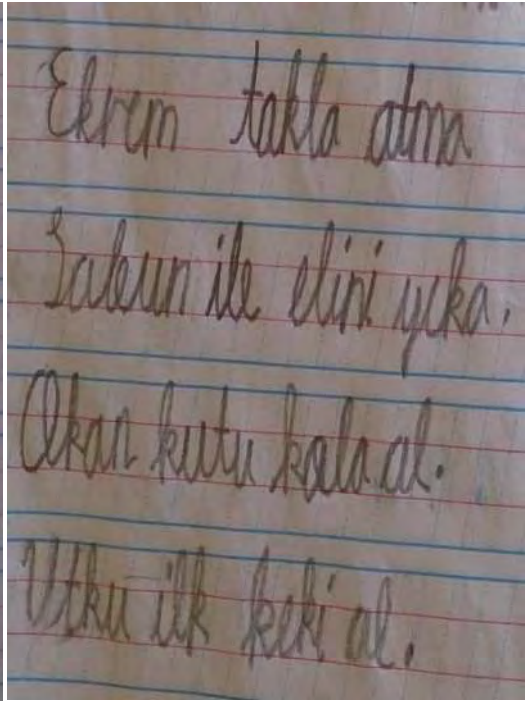
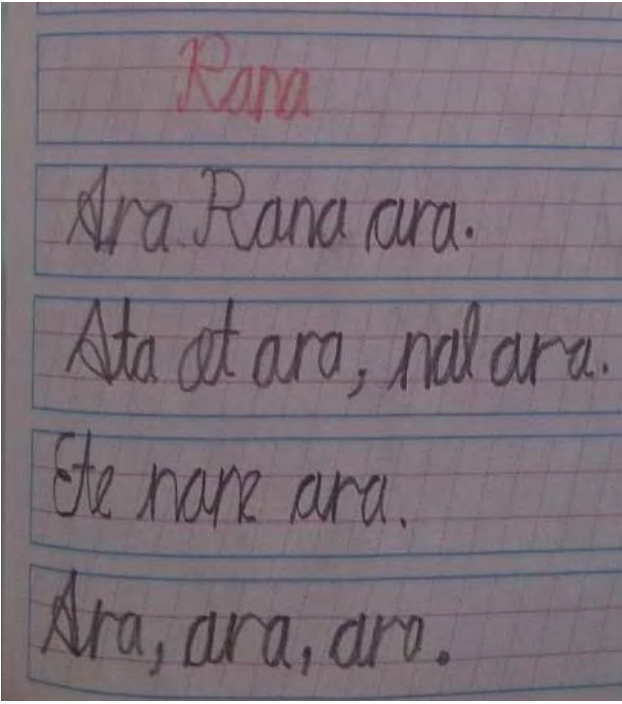
Tablo 3. Süreç İçerisinde Yapılan Uygulamalar

Sesler	Yapılan Uygulamalar
e, l, a, t	- Harflerin büyük bir materyale yazılarak gösterilmesi, harfi alfabeden öğrenciye buldurma - Seslerin başta, ortada ve sonda bulunduğu kelimeler söylenerek öğrencinin bulması sağlanmıştır. - Harflerin küçük ve büyük formu öğrenciye yazdırılmıştır. “e,l,a,t” seslerinin bulunduğu heceler üzerinde pekiştirici etkinlikler yapılmıştır. - Hece kartları oluşturulmuş ve öğrencinin bu heceleri birleştirmesi istenmiştir ve heceler yazdırılmıştır.
i, n, o, r, m	- Harflerin büyük bir materyale yazılarak gösterilmesi, harfi alfabeden öğrenciye buldurma - Seslerin başta, ortada ve sonda bulunduğu kelimeler söylenerek öğrencinin bulması sağlanmıştır. - Harflerin küçük ve büyük formu öğrenciye yazdırılmıştır. - e,l,a,t ve i,n,o,r,m seslerinin bulunduğu 2 ve 3 sesli heceler üzerinde okuma ve yazma çalışmaları yapıldı. - İki ses grubunun bulunduğu kelimelerden oluşan cümlelerle yazma çalışması yapıldı. (“Lale atı tuttu.” “Atilla ata tel atlat.” gibi) “e,l,a,t” ve “i,n,o,r,m” sesleriyle ilgili kelime kartları aracılığıyla öğrencinin cümleler oluşturması istenmiş ve bu cümleler yazdırılmıştır. - Ev ödevi olarak metin yazma çalışması verilmiştir.
u, k, ı, y, s, d	- Harflerin büyük bir materyale yazılarak gösterilmesi, harfi alfabeden öğrenciye buldurma - Seslerin başta, ortada ve sonda bulunduğu kelimeler söylenerek öğrencinin bulması sağlanmıştır. - Harflerin küçük ve büyük formu öğrenciye yazdırılmıştır. - Resimli dikte çalışması yaptırılmıştır ve bu şekilde yazma etkinliği yapılmıştır. 3 ses grubunun bulunduğu kelime kartları aracılığıyla cümle yazma çalışması yaptırılmıştır. 3 ses grubunun bulunduğu bir metin yazması için ev ödevi olarak verilmiştir. - Ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan öğrencinin problem yaşadığı durumlar göz önünde bulundurulduğu ve kendini değerlendirmesini sağlayan bir kontrol listesi hazırlanmış ve ödevler bu şekilde incelenmiştir. (Ek 1)
ö, b, ü, ş, z, ç	- Harflerin büyük bir materyale yazılarak gösterilmesi, harfi alfabeden öğrenciye buldurma - Seslerin başta, ortada ve sonda bulunduğu kelimeler söylenerek öğrencinin bulması sağlanmıştır. - Harflerin küçük ve büyük formu öğrenciye yazdırılmıştır.

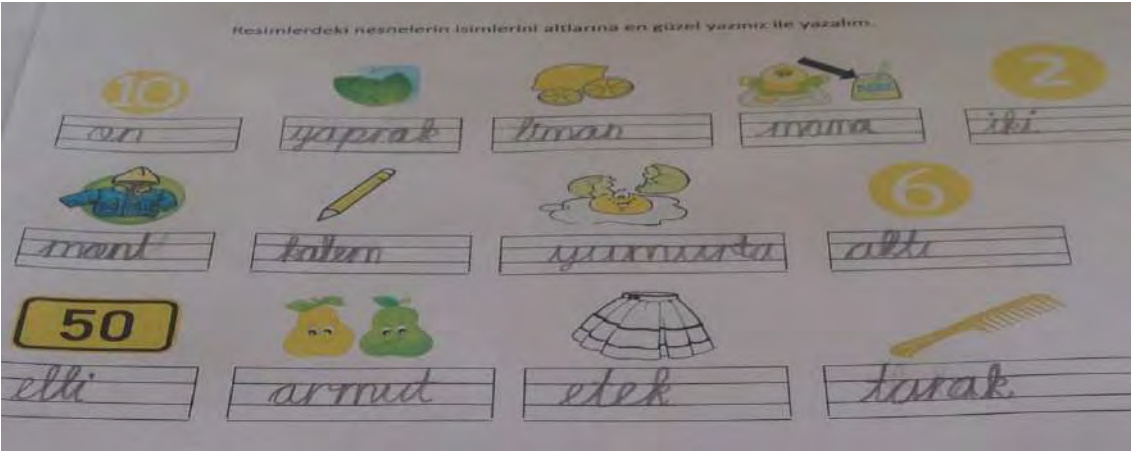
	• 4 ses grubunu içeren cümleler yazdırılmıştır. • r, R, B, L, s, S, O, Ç sesleriyle ilgili kesik çizgi çalışmaları yaptırılmıştır. • Ev ödevi olarak metin yazma çalışması verilmiştir. • Ödevler kontrol listesi aracılığıyla incelenmiştir.
g, c, p, h	• Harflerin büyük bir materyale yazılarak gösterilmesi, harfi alfabeden öğrenciye buldurma • Seslerin başta, ortada ve sonda bulunduğu kelimeler söylenerek öğrencinin bulması sağlanmıştır. • Harflerin küçük ve büyük formu öğrenciye yazdırılmıştır. • Kelime ve cümle çalışması yaptırılmıştır. • Ev ödevi olarak cümle yazma çalışması verilmiştir. • Ödevler kontrol listesi aracılığıyla incelenmiştir.
ğ, v, f, j	• Harflerin büyük bir materyale yazılarak gösterilmesi, harfi alfabeden öğrenciye buldurma • Seslerin başta, ortada ve sonda bulunduğu kelimeler söylenerek öğrencinin bulması sağlanmıştır. • Harflerin küçük ve büyük formu öğrenciye yazdırılmıştır. • Ev ödevi olarak cümle yazma çalışması verilmiştir. • Ödevler kontrol listesi aracılığıyla incelenmiştir.

Ses gruplarıyla ilgili harf, hece, kelime ve cümle çalışmaları yapıldıktan sonra öğrencinin sözlü ifade etme tarzından dolayı “r-l”, “s-ş”, “z-j” seslerini yazılı dilde birbirine karıştırdığı belirlenmiştir. Sonraki aşamada öğrencinin bu sesleri kavraması için farklı duylara hitap edecek görsel-işitsel araçlardan yararlanılarak sesle ilgili videolar izletilmiş, dörtlükler okutulup yazdırılmıştır. Yapılan yazma çalışmalarına ilişkin birkaç örnek şu şekildedir:





Bu süreç içerisinde öğrencinin öğrendiklerini tekrar etmesini ve aile desteğini sağlamak amacıyla ev ödevleri verilmiştir. Ödevlerde yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik ve yazma metinleri kullanılmıştır. Bazıları şu şekildedir:



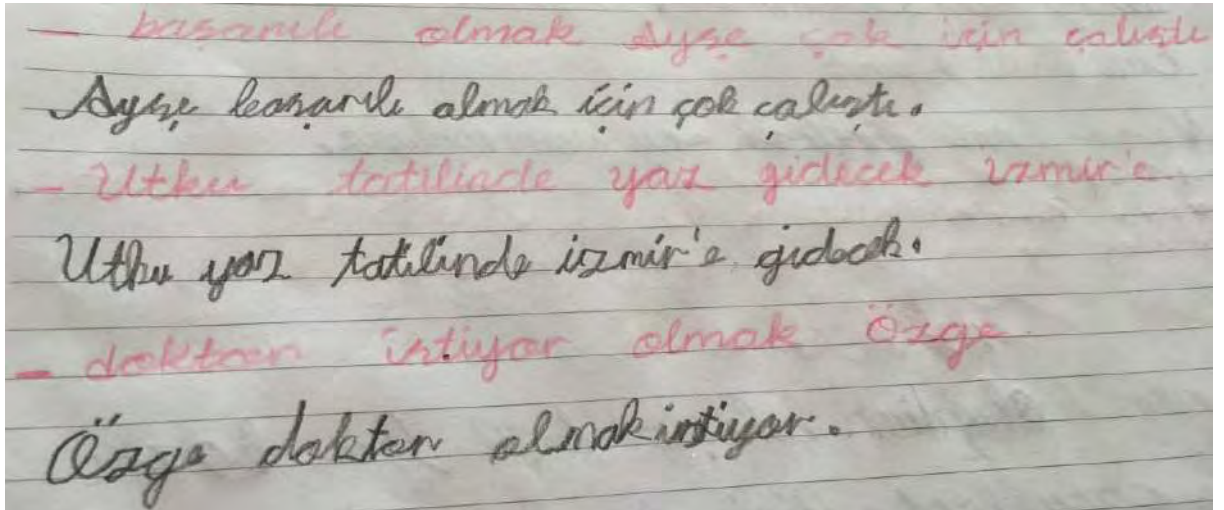
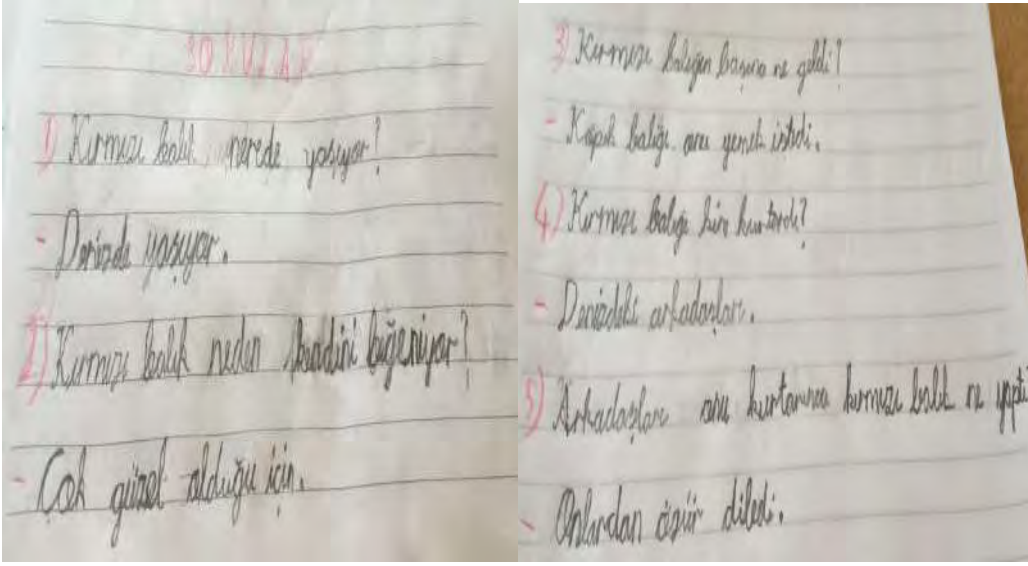
Bundan sonraki süreçte, yazmanın motorsal yönünün yanında içeriksel yönü de dikkate alınarak etkinlikler yapılmıştır. Etkinliklerde metin öncesinde, sırası ve sonrasında görsel okumalar gerçekleştirilmiş, metin sonrası öğrencinin dikkatini sürdürmesini sağlamak ve yazılı ifade etme becerilerini geliştirmek amacıyla farklı uygulamalar yapılmıştır. Uygulamalar sırasında yapılan harf hataları için sürekli dönüt verilmiştir. Kullanılan metinler ve metinle ilgili etkinlikler Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4: Metinlerle İlgili Etkinlik Tablosu

Metin	Etkinlikler
Otomobile Binerken	- Konuyla ilgili video izleme - Görsellerle ilgili konuşma - Metnin okunması - Metinle ilgili sorular cevaplandırma - Konuyla ilgili akrostiş yazdırma - Konuyla ilgili hikâye yazdırma - Ev ödevi olarak bir metin üzerinden benzer etkinlikler yaptırılmıştır.
Öfkelenince Neden Bağırırız?	- Konuyla ilgili video izleme - Görsellerle ilgili konuşma - Metnin okunması - Metinle ilgili sorular cevaplandırma - Görselleri karşılaştırma, farklılıkları yazma - Konuyla ilgili bir atasözü üzerinden yazılı çalışma yaptırma - Ev ödevi olarak bulmaca etkinliği verilmiştir.
Güvercin İle Karınca	- Hikâyenin animasyonunu izletme, anladıklarını ifade etmesini isteme - Metindeki görseller üzerine konuşma - Karışık verilen cümleleri kurallı yazma - Verilen metinlerde eksik verilen kelimeleri uygun eklerle tamamlama - Ev ödevi olarak cümle içi boşluk doldurma ve bulmaca etkinliği verilmiştir.
Adaletli Paylaşım, Aslanın Sarayı	- Eksik verilen öyküleri tamamlama - Öykülerle ilgili öğrencinin soru yazmasını ve cevaplamasını isteme
Efe ile Ece	- Eksik verilen öyküleri tamamlama - Uygun bir başlık yazma - Öykülerle ilgili öğrencinin soru yazmasını ve cevaplamasını isteme
Bir Kar Tanesinin Öyküsü	- Metni okutma - Metinle ilgili soruları cevaplama - Karışık verilen cümleleri kurallı yazma - Aynı anlamı taşıyan ve zıt anlam taşıyan kelimelerle ilgili boşluk doldurma ve bu kelimeleri cümle içinde bulma etkinliği
Küçük Kırmızı Balık	- Metni okutma - Dikkatini toplaması için aynı metnin boş kalan yerlerini tamamlama
Kalem ve Defter	- Metinle ilgili sorular sorma - Karışık verilen atasözünü kurallı olarak yazma - Konuyla ilgili bulmaca etkinliği - Konuyla ilgili bilmece - İsmi niteleyen kelimelerle ilgili boşluk doldurma etkinliği

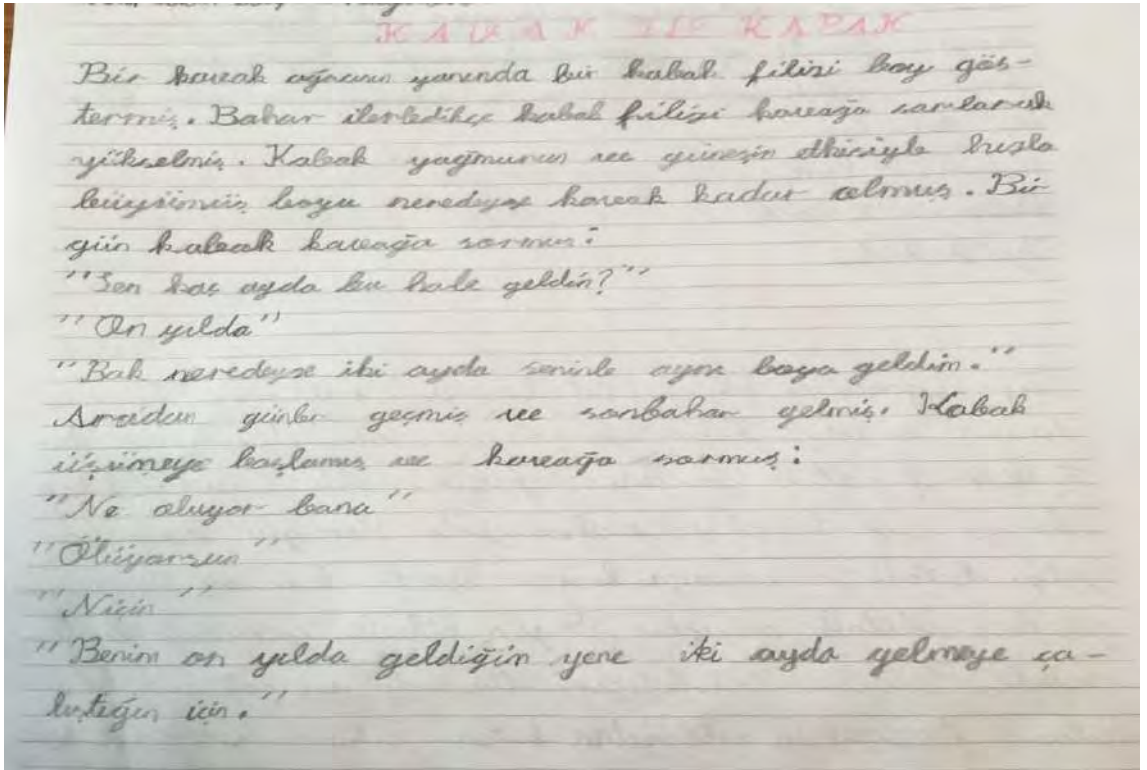
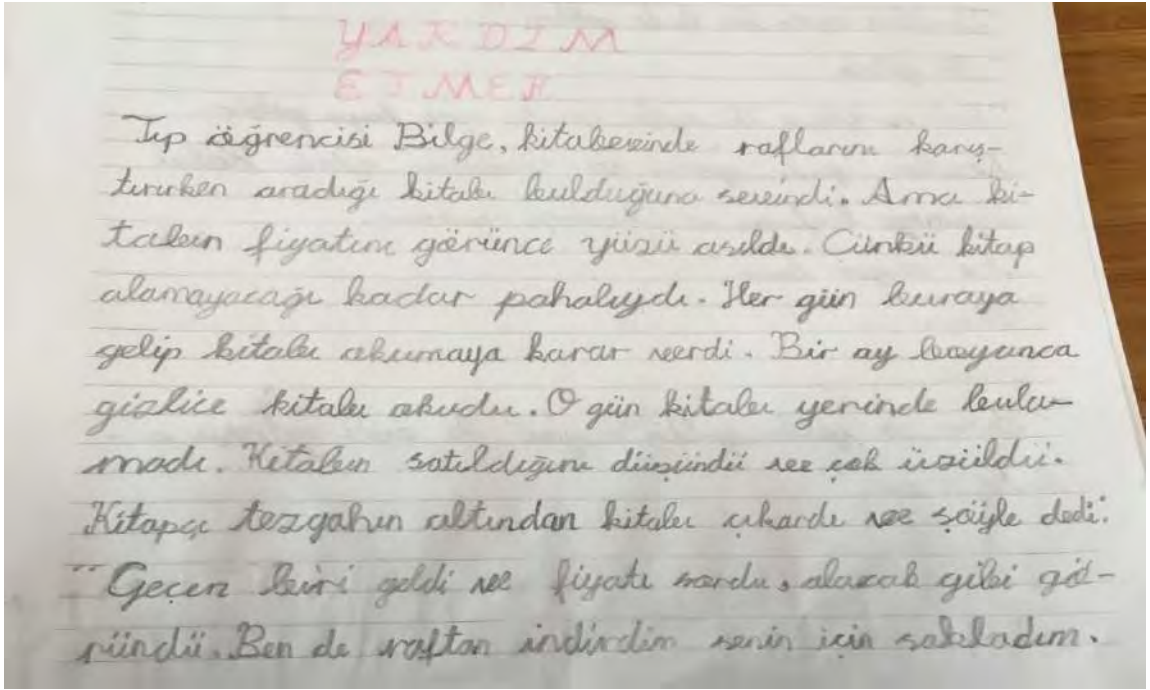
	• En yakın arkadaşını tanıtan bir yazı yazma
Anadolu Efsanesi	• Metni okuma • Hikayenin unsurlarını yazma (hikayenin kahramanları, hikayede anlatılan olay, olayın gerçekleştiği zaman, olayın gerçekleştiği yer) • Metinle ilgili öğrencinin sorular yazması ve cevaplandırması
Sebeup- sonuç ilişkisi bulunan cümlelerin öğrenciler tarafından analiz edilmesi, bununla ilgili boşluk doldurma çalışmaları	

Bu çalışmalarla ilgili birkaç örnek şu şekildedir:



Süreç içinde öğrencinin ailesiyle ve öğretmeniyle görüşmüş, bilgi alışverişinde bulunulmuştur. Aynı zamanda ders içinde Can'ın motivasyonunu ve ilgisini arttırmak için pekiştiriciler verilmiştir ayrıca ödevlerle ilgili dönüt ve düzeltmeler yapılmıştır.

Uygulamanın Etkililiğinin Değerlendirilmesi: Öğrenciyle gerçekleştirilen 30 saatlik dersin sonunda kopyalama yoluyla “Yardım Etmek” metni, dikte yoluyla “Kavak ile Kabak” metni yazdırılmıştır. Metinler çok boyutlu okunaklılık ölçeği ve yazım hataları formu ile analiz edilmiştir.



Yazılan metinler; ön uygulamada olduğu gibi çok boyutlu okunaklılık ölçeği, yazım hataları formu ile Graham, Berninger, Weintraub ve Schafer (1998) (akt: Akyol, 2013) tarafından geliştirilen cinsiyete ve sınıf düzeyine göre dakikada yazdığı harf ortalaması ile analiz edilmiştir.

Çok boyutluluk okunaklılık ölçeği sonucu Can'ın okunaklılık puanı 12 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, yazının okunaklı olduğunu göstermektedir.

	Tamamen Yeterli	Kısmen Yeterli	Yeterli Değil
Eğim		√	
Boşluk	√		
Ebat		√	
Biçim		√	
Çizgi Takibi	√		

Can'ın yazıları “Yazım Hataları Formuna” göre incelendiğinde formdaki hataların hiçbirini yapmadığı görülmektedir.

Yazım Hataları	Var	Yok
Harf Atlama/Ekleme		√
Hece Atlama/Ekleme		√
Harf Karıştırma		√
Kelimeleri Bitişik/Ayrı Yazma		√
Satır Sonunda Hece Ayırma		√
Sözcük Atlama/Ekleme		√
Sözcüğü Yanlış Yazma		√
İmla Hataları		√

Öğrencinin yazma hızına bakıldığında; Can'ın ön yazı çalışmalarında dakikada 18 harf yazdığı; son uygulamada ise bunun 22 harfe yükseldiği görülmektedir. Bu durum, öğrencinin yazma hızında büyük bir gelişmenin olmadığını ifade etmektedir. Öğrencinin doğru ve güzel yazmak için zamanı etkili kullanamaması ve yeterince alıştırma yapamaması yazma hızının daha fazla artmaması sonucuna yol açmış olabilir.

Sonuç ve Öneriler

Yazı okunaklılığını geliştirmek amacıyla öğrenciyle yapılan 30 saatlik eylem süreci tamamlanmış ve öğrencinin yazısı okunabilirlik bakımından kabul edilebilir düzeye gelmiştir. Uygulanan program sonucunda, çalışma öncesinde görülen eksikliklerinin birçoğu çözüme kavuşturulmuştur. Öncelikle çizgi takibi ve kelimeler arası boşluk bırakma, noktalama işaretlerine dikkat etme, cümleye büyük harfle başlama ile ilgili hatalarını düzelterken Can, süreç ilerledikçe ve seslere yönelik farkındalığı arttıkça problem yaşadığı harflerin yazımını da düzeltmiştir. Öğrencinin süreç içinde kendini değerlendirmesi, hatalarına yönelik farkındalık yaratmış ve problemin ortadan kalkmasında kolaylık sağlamıştır. Araştırmanın sonuçları literatürdeki çalışmalarla (Calp, 2013; Yıldız, 2013; Kaya, 2016; Kodan, 2016) benzer sonuçlar göstermektedir. Bu sonuçlar, bireysel planlamaların ve gösterilen özel ilginin öğrencilerin becerilerini geliştirmeye olumlu katkılar sağladığını göstermektedir. Sürecin sonunda öğrencinin dakikada yazdığı harf sayısında artış olduğu

görülmüştür ancak elde edilen sonuç, bu artışın yeterli olmadığı yönündedir. Çünkü öğrenci okunaklı yazabilmek için zamanı etkili kullanamamıştır.

Yapılan çalışmalar göz önüne alındığında genel olarak yazma güçlüğü olan öğrencilerin oranının %10 ila %34 arasında değiştiği ifade edilmektedir (Smits-Engelsman, Niemeijer & Van Galen, 2001). Ülkemizde yazma güçlüğü fark edilmemiş ya da aileleri tarafından bu durumu kabul edilmeyen çok sayıda öğrenci bulunmaktadır. Yaygın bir şekilde görülen bir problem olmasına rağmen öğretmenlerin bu konuda akademik yeterliliğe ve donanıma sahip olmadığı görülmektedir. Halbuki bir öğrencinin el yazısındaki başarısı; öğretmenin öğretmedeki isteği, alanındaki yetkinliği ve sınıf içinde yaptığı uygulamalarla ilişkilidir (Graham, Harris, Mason, Fink-Chorzempa, Moran & Saddler, 2008).

Eğitim ve öğretim sürecinin temel taşı sayılan ilkokuma yazma programının uygulanması için ilk olarak öğrencilerin özelliklerinin ve hazır bulunuşluk düzeylerinin öğretmenleri tarafından tespit edilmesi, sonrasında ise öğrenme ortamlarının bu doğrultuda düzenlenmesi gerekmektedir (Gömlüksiz, 2013). Öğretmenler öğrencilerini iyi tanımalı, öğrencide normalin dışında farklı bir durum gördüğünde öğrenciyi göz ardı etmek yerine aile, rehber öğretmen ve okul yöneticileriyle iletişim kurmalı; neler yapılabileceği ile ilgili işbirliği yapmalıdır. Bu açıdan öğretmenlerin genelde öğrenme güçlüğü özelde okuma, yazma ve matematik güçlüğü ile ilgili öğrencilerin durumunu tespit ederek, uygulama planı hazırlaması ve uygulamayı etkili bir şekilde gerçekleştirmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin sunduğu uygulamaların yanında uygulama içinde kullanılan öğretim malzemesi de önem arz etmektedir. Bu öğrenciler için kurşunu sert olmayan kalem ve bitişik eğik harfleri çizmesine kolaylık sağlayacak çizgi stiline olduğu yazı kâğıtları kullanılmalıdır.

Yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler yazma ile ilgili gerçekleştirilen etkinliklere aktif olarak katılamadıkları için öğrencilerin derse tutumu, motivasyonu ve özyeterliliği olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu noktada öğretmenlere büyük bir iş düşmektedir. Akyol (2011)'un da ifade ettiği gibi harflerin yazımı için öğrenci motiva edilmeli; yazı çalışmaları cezalandırma aracı olarak kullanılmamalıdır. Yazmaya karşı olumlu tutum kazanmaları için öğrencilerin ihtiyaç duyduğu öğretim, ilgi duyduğu etkinliklerle bütünleştirilerek birlikte verilmeli, işbirlikli akran öğretiminden yararlanılmalıdır.

Yazma becerisini kazanmak kadar becerinin uygun hızda gerçekleştirilmesi de önemli bir gerekliliktir. Bunun için akıcı yazma prensibi benimsenerek öğrenciyle alıştırmalar yapılmalı, aileyle işbirliği yapılarak pekiştirici ödevler verilmelidir.

Literatürde yazma çalışmalarındaki boşluğun doldurulması için yazma becerisine odaklanılmalı; yazmada sorun yaşayan öğrencileri olan öğretmenlere rehberlik edecek çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2011). Disgrafi. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, 1, 8-11.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Bayraktar, A. & Seçkin, Ş. (2015). Yazma güçlükleri ve öğretim yöntemleri. S. S. YıldırımDoğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri*, içinde (s. 167-192). Eğiten Kitap: Ankara.
- Bergman, K. E. & Mc Laughlin, T. F. (1988). Remediating hand Writing difficulties with learning disabled students: A review. *British Colombia Journal of Special Education*, 12(2), 101-120.
- Bozpolat, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of*

- Turkish or Turkic*, 10(11), 313-340, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8552>, ANKARA-TURKEY.
- Calp, M. (2013). Yazma problemi olan bir öğrenciye bitişik eğik yazı öğretimi (bir eylem araştırması). *e-international journal of educational research*, 4(1), 1-28.
- Caravolas, M. & Volin, J. (2001). Phonological spelling errors among dyslexic children learning a transparent orthography: The case of Czech. *Dyslexia*, 7 (4), 229-245.
- Dennis, J. L. & Swinth, Y. (2001). Pencil grasp and children's hand Writing legibility during different length Writing tasks. *The American Journal of Occupational Therapy* 55, 171- 183.
- Engel-Yeger, B., Nagauker-Yanuv, L., & Rosenblum, S. (2009). Hand Writing performance, self-reports, and perceived self-efficacy among children with dysgraphia. *American Journal of Occupational Therapy*, 63, 182-192.
- Erden, G., Kurdoğlu, F. & Uslu, R. (2002). İlköğretim Okullarına Devam Eden Türk Çocukların Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hızı ve Yazım Hataları Normlarının Geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13 (1), 5-13.
- Gömleksiz, M. N. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies -International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 197-211, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4077>, ANKARA-TURKEY.
- Graham, S., Schwartz, S. & Mc Arthur, C. (1993). Knowledge of Writing and the composing process, attitude toward Writing and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 237-249.
- Graham, S. & Harris, K. R. (1997). Self regulation and writing: Where do we go from here? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 102-114.
- Graham, S., Harris, K. R., & Fink, B. (2000). Extrahand Writing instruction: Prevent writing difficulties right from the start. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 88-91. <http://tcx.sagepub.com/content/33/2/88.full.pdf> adresinden erişildi.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Graham, S., Harris, K. R., Mason, L., Fink-Chorzempa, B., Moran, S. & Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach hand writing? A National survey. *Reading and Writing*, 21(1-2), 49-69.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın.
- Kaya, B. (2016). Yazma güçlüğü olan bir ilkokul 4. sınıf öğrencisine bitişik eğik yazı öğretimi. *Turkish Studies -International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1407-1434. ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9310>, ANKARA-TURKEY.
- Kodan, H. (2016). Yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 523- 539.

- Lam, S.S.T., Au, R.K.C., Leung, H.W.H., Cecilia &W.P., Li-Tsang (2011). Chinese hand writing performance of primary school children with dyslexia. *Research In Developmental Disabilities*,32, 1745-1756.
- Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M. & Morphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the Writing performance of second-grade students with behavioral andwriting difficulties. *The Journal of Special Education*, 41(4), 234-253.
- Razon, N. (1982). *Okuma Güçlükleri*.<http://www.egitim.aku.edu.tr/norma1.html>.
- Rosenblum, S.,Weiss, P.L., & Parush, S. (2004). Hand Writing evaluation for developmental dysgraphia: Process versus product. *Reading and Writing*, 17(5), 433-458.
- Santangelo, T. & Olinghouse, N. G. (2009). Effective Writing instruction for students who have Writing difficulties. *Focus On Exceptional Children*, 42(4), 1-20.
- Smits-Engelsman, B. C. M.,Niemeijer, A. S. & Van Galen, G. P. (2001). Fine motor deficiencies in children diagnosed as DCD based on poorgrapho-motor ability. *Human Movement Science*, 20, 161–182.
- Swann, C. (2002). Action research and the practice of design. *Massachusetts Institute of Technology Design Issues*, 18(1), 49-61.
- Troia, G. A., Shankland, R. K. & Wolbers, K. A. (2012). Motivation research in writing:The oretical and empirical considerations. *Reading & Ouarterly*, 28, 5-28.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, M. & Ateş, S. (2007). İlköğretim 3. sınıf öğrenci yazılarının okunaklılık bakımından incelenmesi. *I. Ulusal İlköğretim Kongresi'nde* sunulan bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, M. (2013).Yazma Güçlüğü (Disgrafi) Olan Bir İlkokul 2. Sınıf Öğrencisinin El Yazısı Okunaklılığının Geliştirilmesi: Eylem Araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(4), 282-311.

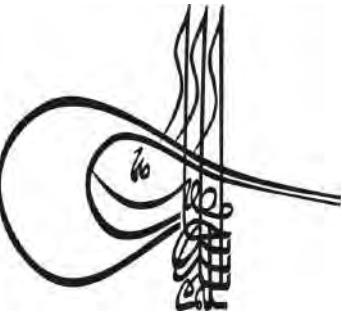
Ek.1



Sevgili [REDACTED]

Bundan böyle yazı yazdıktan sonra aşağıdaki tablodan doğru ve yanlışlarını kontrol edeceğiz. Doğrularına "✓" işareti, yanlışlarına "X" işareti koyacağız. Eminim her çalışmamızdan sonra hepsine "✓" işareti koyacağız.

Bütün harfleri doğru yazıyorum.	
"r" harfini doğru yazıyorum.	
"l" harfini doğru yazıyorum.	
"r" harfiyle "l" harfini yazarken karıştırmıyorum.	
"s" harfini doğru yazıyorum.	
"ş" harfini doğru yazıyorum.	
"s" harfiyle "ş" harfini yazarken karıştırmıyorum.	
Yazı yazarken kelimeler arasında boşluk bırakıyorum.	
Harfleri yazarken çizgileri doğru takip ediyorum.	
Cümle yazdıktan sonra sonlarına nokta koyuyorum.	
Cümle başında büyük harfle başlıyorum.	



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Kasım 2017

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Mesut GÜN – Yrd. Doç. Dr. Ahmet Selçuk AKDEMİR – Yrd. Doç. Dr. Öznur ATAŞ AKDEMİR

This article was checked by iThenticate.

A2 SEVİYESİ İÇİN HAZIRLANMIŞ İSTANBUL YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ VE YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜNÜN YEDİ İKLİM SETİNİN KÜLTÜREL AKTARIM AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Gülnaz ÇETİNOĞLU* - Meral GÜLLÜLÜ**

ÖZET

Günümüzde var olan ve kabul gören çağdaş, eğitsel yaklaşımlar, dil ve kültür arasındaki çok sıkı ilişki olduğunu kabul eder. Kültür öğeleri ile ilişkilendirilmeyen bir dil birkaç dersle öğretilemez ve öğrenilemez. Bunun için kültür aktarımı yabancı dil öğretiminde önemli bir yer tutar. Bu sebeple dil öğretimi, aynı zamanda kültür öğretimi şeklinde adlandırılır.

Yabancı dil öğretiminde kaynak dile ait kültürel kodların aktarılmasında metinler önemli bir görevi üstlenir. Başta ders kitapları olmak üzere, bu ders kitaplarında yer alan metinler kültürün asıl aktarıcısı ve öğreticisi konumundadırlar. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik hazırlanan İstanbul Yabancılar Türkçe Öğretim Seti ve Yunus Emre Enstitüsünün hazırladığı Yedi İklim Seti Türk kültürünün aktarımı açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışmada İstanbul Yabancılar Türkçe Öğretim A2 Seti ve Yunus Emre Enstitüsünün hazırladığı Yedi İklim A2 Seti yer alan metinleri kültür aktarımı açısından karşılaştırmak ve hangi kültür öğelerine yer verdiklerini tespit etmektir. Çalışma sonunda elde edilen verilerden hareketle yabancılar Türkçe öğretimi A2 seviye öğrencileri için hazırlanan ders kitaplarında kültür aktarımının karşılaştırılması yapılarak önemi vurgulanmış ve konuyla ilgili öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kültür aktarımı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları.

*  Okt. Uludağ Üniversitesi Rektörlüğe Bağlı Bölümler Türk Dili Bölümü ve ULUTÖMER, El-mek: gulnazc@uludag.edu.tr

**  Okt. Uludağ Üniversitesi Rektörlüğe Bağlı Bölümler Türk Dili Bölümü ve ULUTÖMER, El-mek: meralakkok@hotmail.com

COMPARISON OF ISTANBUL TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS SET AND YEDI IKLİM SET BY YUNUS EMRE INSTITUTE PREPARED FOR A2 LEVEL IN TERMS OF CULTURAL TRANSFER

ABSTRACT

Contemporary, educational approaches existing and well-accepted today assume that there is a very close relationship between language and culture. A language not being associated with cultural elements cannot be taught and learned with a few lessons. For this reason, cultural transfer has an important place in foreign language teaching. Hence, at the same time, language teaching also means the teaching of culture.

In foreign language teaching, texts undertake an important duty in the transfer of cultural codes belonging to the source language. Texts included in these textbooks, mainly course books, are the main transmitters and teachers of culture. The Istanbul Teaching Turkish to Foreigners Set and the Yedi İklim Set prepared by the Yunus Emre Institute prepared with the aim of teaching foreigners Turkish as a foreign language are important in terms of transferring Turkish culture. For this reason, the aim of this study is to compare the texts included in the Istanbul Teaching Turkish to Foreigners A2 Set and the Yedi İklim A2 Set prepared by the Yunus Emre Institute in terms of cultural transfer and to determine the types of cultural elements which they include. Starting from the data obtained as a result of the study, the importance of cultural transfer was emphasized by making the comparison between the cultural transfer elements in both course books prepared for A2 level foreign students learning Turkish as a foreign language and some suggestions were made about the matter.

STRUCTURED ABSTRACT

The contemporary educational approaches existing and accepted today acknowledge the existence of a close relationship between language and culture. A language not associated with cultural elements cannot be taught and learned with a few lessons. Therefore, cultural transfer occupies an important place in foreign language teaching. For this reason, teaching a language, at the same time, means teaching a culture.

In foreign language teaching, texts play an important role in the transfer of cultural codes belonging to the source language. Coursebooks, particularly texts included in them, are the actual transmitters and instructors of a culture. The Istanbul Teaching Turkish to Foreigners Set and the Yedi İklim Set by the Yunus Emre Institute prepared with the aim of teaching Turkish as a foreign language are important in terms of transferring the Turkish culture. For this reason, in this study, it was aimed to compare the texts included in the Istanbul Teaching Turkish to Foreigners A2 Set and the ones included in the Yedi İklim A2 Set prepared by the Yunus Emre Institute in terms of cultural transfer and determine which cultural elements they included. Starting from the data obtained as a result of the study, the cultural transfers in the coursebooks prepared for A2 level Turkish learners were compared.

The most important element constituting culture is language. Learning a language firstly starts by learning the culture of that language. All the characteristics of a culture reflect into language; for this reason, language and culture are two important elements which cannot be separated from each other. A society's culture and language develop together. Without one, the other cannot be thought. We see that hundreds of languages entered the history scene and then disappeared on earth. The basic reason for this is that those societies disappeared culturally. When we look into the previous language definitions and characteristics, we observe that it has been usually defined as a tool used for getting along and communicating with others and a culture transmitter. Besides the functions of protecting and transmitting a culture, language has also undertaken the function of developing and changing the culture. Learning a foreign language is not just finding and using the equivalents of concepts and expressions in the mother language, but it also requires learning the worldview, thinking and value systems, shortly the culture of the society speaking that language. The real aim of language teaching is to transfer a language with its all aspects to individuals learning that language and make them grasp it.

The most important one of the course materials used in foreign language teaching is coursebooks. Coursebooks are not only the basic materials, but they also enable us to follow a certain program. Moreover, the place and the importance of culture in coursebooks are undisputable. For, texts included in coursebooks play a very big role in transferring a culture. That's why, language learners can acquire the traditions and customs of a society best from texts included in coursebooks. On the other hand, with the help of texts, students get an idea about the daily life of the society of that language. And this affects the foreign language learning process positively and allows for using the foreign language actively.

There has been an increase in the number of studies on how to give cultural elements in the preparation of foreign language teaching programs and materials and also in the presentation of lessons. Within the Common European Framework of Reference for Languages published with the aim of protecting and developing cultural and linguistic diversity in Europe, making interpersonal communication more effective and developing a common standard in language teaching, cultural elements were not given according to levels, as is the case with the other language skills, but they were given under the title of "Socio-Cultural Knowledge". At the same time, in this paper, it was also discussed about what must be the mentioned socio-cultural values and these values were presented as follows:

1. Daily life

- a- Foods, beverages, meal times, table manners,
- b- Official holidays, working times,
- c- Leisure time activities, hobbies, reading habits, common sports.

2. Living conditions

- a- Living standards
- b- Home conditions

- c- Socio-economic status
- 3. Interpersonal relationships
 - a- Class structure and interclass relationships
 - b- Woman-man relationships
 - c- Family structures and relationships, intergeneration relationships
 - d- Political and religious intergroup relationships
- 4. Values, Beliefs, Behaviors
 - a- Social class
 - b- Working communities
 - c- Income level
 - d- Traditions
 - e- Art, music, etc.
- 5- Body Language
- 6- Social Traditions
 - a- Punctuality
 - b- Gifts
 - c- Clothes
 - d- Prohibitions, rules, etc.
- 7. Routinized Behaviors
 - a- Behaviors based on religious rules
 - b- Birth, marriage traditions
 - c- Festivals, ceremonies, celebrations

As we stated at the beginning of our paper, it was observed that the Istanbul Teaching Turkish to Foreigners A2 Set prepared by the Istanbul University Language Center (DILMER) and the Yedi İklim A2 Set prepared by the Yunus Emre Institute, which we examined via the screening method, were prepared within the above-mentioned framework. However, although they were prepared within a certain framework, differences were determined between the sets, particularly at the point of achieving cultural transfer and intercultural communicational competence. This study was carried out according to the above-mentioned order by using the document analysis method. The study was limited to the Istanbul Teaching Turkish to Foreigners A2 Set prepared by the Istanbul University Language Center (DILMER) and the Yedi İklim A2 Set prepared by the Yunus Emre Institute, which are two of the coursebooks commonly used for teaching Turkish to foreigners. In this study, the elements of the Turkish culture were taken in hand. Cultural transfer through language elements (proverbs, idioms, and clichés) was not included within the scope of the study.

The Istanbul Turkish for Foreigners A2 coursebook is composed of six units. The units are ordered under the titles of “Let’s Travel and See,

For Your Information, What Will Happen, Once Upon A Time, Just in Case, What Can You Do?”

The Yedi İklim Turkish Teaching Set A2 coursebook is composed of eight units. The units are ordered under the titles of “Time-Place, A Healthy Life, Social Activities, My Beautiful Country, From Production to Consumption, Emotions, Technology and Communication, Human and Society”.

When both sets were examined, it was observed that the A2 books prepared by the instructors of the Istanbul University Language Center (DILMER) and the Yunus Emre Institute are, after all, a product of a rigorous team work and were prepared in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages Text.

When the distribution of the cultural values, not given according to levels, as is the case with the other language skills, but given under the title of “Socio-Cultural Knowledge” within the Common European Framework of Reference for Languages, was looked in, it was observed that some cultural elements were not included at all, some cultural values were mentioned a little and some were mentioned a lot and, hence, the cultural values did not distribute equally in the coursebooks.

When the texts in both sets were examined, the elements related to foods and beverages consumed in daily life were the most frequent ones in the cultural transfer. When the ways of making these transfers are examined, it is understood that they are direct transfers. However, it was determined that when making direct transfers, the habits related to foods and beverages, the place of the mentioned foods and beverages in the Turkish culture, the times of having these foods and beverages, most importantly, the table manners were not included at all.

It was determined that transfers were also made in relation to cities in the texts included in the coursebooks. Although different cities of Turkey were mentioned in the texts included in the Yedi İklim A2 coursebook, Istanbul and the touristic places of Istanbul were mentioned in the Istanbul coursebook. It was also observed that the cultural elements mentioned in the coursebook were geography, city introduction, art and the Turkish cuisine. In the city introduction, the places to visit in Istanbul by boat were introduced and Taksim, the Bosphorus and the Covered Bazaar were mentioned. The Bride Rock in the Ağva coast was also mentioned. The Istanbul coursebook does not give general information about the Turkish culture together with its material and moral elements.

Like in the Istanbul coursebook, again the Turkish cuisine, particularly the Turkish pastries, and the touristic places in Turkey were included in the Yedi İklim A2 coursebook, too. Different from the Istanbul coursebook, some cities and regions other than Istanbul were mentioned as well. Again, differently from the Istanbul coursebook, the Yedi İklim A2 coursebook's including a story in which a family sees their son off when he is moving to another city, which indicates a fact still exists in our culture that a child is still regarded as the small child of the family even if he is 40 years old, is a remarkable cultural transfer.

When we looked into the texts, practices and exercises related to the Turkish official holidays, things which the Turkish society like to do

in their free times and interpersonal relationships, we saw that they were given in the Yedi İklim coursebook under the title of 'going to picnic' and, besides this, the coursebook also mentions the 'gold day' practice.

The most important aspect of the Istanbul coursebook is that it attaches importance to both the teaching of Turkish as a foreign language essentially and having a student watch a balance between the source culture and the target culture in particular, and to the transfer of culture and intercultural communicational competence. In relation to intercultural interaction, while the Yedi İklim coursebook does not include any information about cultures other than the Turkish culture, the Istanbul coursebook attaches primary importance to intercultural interaction.

The most important aspect of these two sets is that both of them aim to teach Turkish as a foreign language essentially and have students watch a balance between the source language and the target language in particular and attach importance to cultural transfer and intercultural communicational competence. Especially, in both coursebooks, at the end of each unit, the inclusion of the texts in the corners of "From Culture to Culture" and "Free Reading" in a way to overlap the unit is important in terms of the transfer and teaching of the target culture.

According to the results obtained from this study, the following suggestions can be made for field researchers and experts:

1. In coursebooks to be prepared with the aim of teaching Turkish as a foreign language, a shared program should be followed and they should be prepared by taking the Common European Framework of Reference for Languages Text into consideration.

2. Starting from the intercultural approach, it can be stated that it is necessary to examine the texts to be used by taking the cultural transfer into consideration and choose the cultural elements to be transferred meticulously.

3. In the teaching of Turkish as a foreign language, it is not appropriate to give cultural elements which are rarely encountered today or even contradicting in themselves. For, since this kind of cultural elements lead foreigners to fall into contradiction, it is necessary to prepare texts fitting for the requirements of today.

4. The ways of transferring the cultural elements to be included in the texts of future coursebooks should be chosen carefully. While it is appropriate to include direct transfers in the beginner level texts, indirect transfers can be made as the level progresses.

5. By considering the fact that the target audience is from another culture, we should not aim to have them like or adopt our culture while giving the cultural elements; situations existing in social life should be reflected with an objective approach and together with their positive-negative aspects.

6. When transferring cultural elements, it is very important to decide in which language activity these elements will be given. For this reason, in the selection of texts and visuals and in the organization of activities, cultural elements should also be taken into account and given integrately with teaching.

Keywords: Culture transfer, teaching of Turkish as a foreign language, teaching Turkish as a foreign language coursebooks

1. Giriş

Kültürü oluşturan en önemli unsur dildir. Bir dili öğrenmek ilk önce o kültürü öğrenmekle başlar. Kültürün tüm özellikleri dile yansır bu nedenle kültür ve dil birbirinden ayrılmayan iki önemli unsurdur. Ziya Gökalp’a göre dil başlı başına bir kültür unsuru olmasının yanı sıra toplumun sahip olduğu tüm kültürel değerlerin de en önemli aktarım aracıdır. Bir ulusun dil ile anlattığı sözlü ve yazılı her şey kültür kavramı içinde yer alır. Bir toplumun duygu, düşünce ve inanç dünyasını yani hayatı algılayış şeklini en geniş anlamda dilde buluruz. Dili kültürden ayırmak mümkün değildir. “Hoş geldin, çok yaşa, geçmiş olsun, sağlıcakla kalın.” gibi ifadeleri anlamak için o ulusun kültürünü bilmek gerekir. O nedenle bir ulusun kültürel değerlerini bilmeden o dili tam olarak öğrenmek mümkün değildir.

Dil

Dil en basit tarifiyle bir iletişim aracıdır. İnsanlar arasındaki ilişkilerde kullanılan jestler, mimikler, el, kol, yüz ve vücut hareketleri de toplumdan topluma az değişen anlatım ayrılıklarına rağmen, basit iletişim araçlarıdır. Bunların yanında renkler, çiçekler, çeşitli işaretler sembolik anlamlar taşır ve toplumdan topluma farklılık gösterir.

Genel anlamda iletişim “bir bilginin, bir düşüncenin, bir duygunun ilkel ya da gelişmiş araçlar yardımıyla bir yerden bir başka yere, bir zihinden başka bir zihne aktarılması” olayıdır. Ancak, insanlar arasındaki anlaşmayı sağlayan en gelişmiş iletişim aracı dildir

Dil kavramı felsefe, psikoloji, insan bilimi (antropoloji) gibi farklı bilimsel disiplinlere göre ele alınıp sınırlandırılabilir. Konumuz ise şekillenerek anlam yüklenmiş seslere dayanan dildir. Gerçekten dil ağzımızdan çıkan üç beş sestten ibaret de değildir. Bu açıdan bakıldığında kelime ve şekilden kurulmuş olan dil, ayrıntılara inildikçe; insan, toplum, ulus ve kültür açısından çok yönlü ve derin anlamlar ve bir sistem olarak karşımıza çıkar.

Dilin bugüne kadar birçok tanımı yapılmıştır ama en kapsamlı tanımı Prof. Dr. Muharrem Ergin yapmıştır: “ Dil, insanlar arası anlaşmayı sağlayan tabii bir araç, kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık, ulusu birleştiren koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir kurum, seslerden örülmüş muhteşem bir yapı, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir”(Ergin1999, s:3)

Aksan’a göre dil, düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir dizgedir. Bir toplumda dil konuşma ve yazılı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Konuşma dili bir ulusun dilinin yazılı olmayan ve çeşitli söyleşi özellikleri taşıyan yönüdür. Yazı dili de belirlenmiş bir konuşma dilinin yazıya geçirilmiş biçimi olarak tanımlanmaktadır. (Aksan 1977, s. 85)

Timurtaş’a göre dil, uzun bir zaman içerisinde ve çeşitli tarih, coğrafya ve kültür şartları altında meydana gelmiş, içtimai yönü ağır basan tabii bir varlıktır. (Timurtaş1980, s. 42)

Yapılan “dil” tanımlarına baktığımızda ulaştığımız sonuç, dil adını verdiğimiz ses, sembol ve işaretler sisteminin tarihsel, toplumsal, kültürel bir olgudur. Dil zaman içinde ait olduğu toplumla birlikte değişime uğrar. Her toplumun yaşadığı kültürel değişim o toplumun dilini de etkiler. İnsan, yaşadığı toplumun kültürünü öğrenir ve benimser. Geliştirerek korur ve kültürü dil aracılığı ile kuşaktan kuşağa aktarır. Bu aktarmada dil, kültürün hem yansıtıcısı hem de taşıyıcısı rolünü üstlenir.

Kültür

Batı dillerinde 15. yüzyıldan beri bilinen kültür sözcüğü, birbirine yakın birçok anlamda kullanılmış, günümüze gelinceye kadar yüzden fazla tanımı yapılmış bir kavramdır. “Kültür, toplum, insanoğlu, eğitim süreci ve kültürel muhteva gibi değişkenlerin ve bunlar arasındaki karmaşık ilişkilerin bir işlevidir” (Güvenç, 1994,s:101). Gökalp’e göre ise kültür, “Bir ulusun dinî, ahlaki, akli, estetik, lisani, iktisadi ve fennî hayatlarının ahenkli bir bütünüdür” (1975, s:27). Heriot, kültürü “Bireyin bildiklerini unuttuktan sonra aklında kalan şeydir.” şeklinde tanımlamıştır. “Kültür sözcüğü dört anlamda kullanılmaktadır: Bilim alanında uygarlık; beşeri alanda eğitim sürecinin ürünü; estetik alanda güzel sanatlar ve maddi (teknolojik) ve biyolojik alanda üreme, tarım, ekin, çoğaltma ve yetiştirme” (Güvenç, 1994, s:96). Bu kadar çok tanımlanması onun çok geniş bir kullanım alanı olduğunu göstermektedir.

Kültür bir etkileşim işidir. Geçirilen zamanda yaşanılan olay, olgu ve durumların etkileşimle paylaşılması ve kabul grrek yaygınlaşması yeni kültürel unsurların/değerlerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bugün insanlar içinde bulundukları toplumun sosyal mekânlarında birbirleriyle etkileşim içerisindedirler. Yaşamın devamı için gerekli ihtiyaçlar bu etkileşimi bir bakıma zorunlu kılmaktadır. İnsanlar doğal olarak birbirlerinden yaşam kalitesini etkileyebilecek bilgi ve deneyimleri aktarmaktadırlar. Bir toplumun tarih sahnesine çıkışından itibaren sahip olduğu millî değerleri, örf, adet, gelenek, görenek, giyim özellikleri, yemekleri, el sanatları, tarımsal ve hayvan kaynaklı ürünleri işleyişi, davranış kalıpları ve hepsini ifade ettiği dil o toplumun kültürünü meydana getirir.

Toplumu oluşturan kişileri, onları bir arada tutan birbirine balayan dil ve haberleşme süreçlerini, sanatlarını, ihtiyaçlarını, törelerini, hukuk ve yönetim kurumlarını, üretim ve tüketim düzenlerini içine alır. Kültür kavramının tanım ve özellikleri bize gösteriyor ki; kültür bir toplumun tarihsel hazinesidir. Bir topluma katılan birey, kültür hazinesine ulaşmak için hazinenin anahtarı olan dili öğrenmek zorundadır.

Dil-Kültür İlişkisi

Dil ile kültür birbirinden ayrılmaz iki önemli unsurdur. Bir toplumun kültürüyle dili birlikte gelişir. Biri olmadan diğeri düşünülemez. Dünya üzerinde yüzlerce dilin tarih sahnesine girip daha sonra kaybolduğunu görmekteyiz. Bunun temel nedeni o toplumların kültürel anlamda yok olmalarıdır. Dil tanımlarına ve özelliklerine baktığımızda dilin bir anlaşma ve iletişim aracı ve kültür aktarıcısı olduğu noktasında birleşildii görülecektir. Dil kültürü koruma ve aktarma görevinin yanında kültürü geliştirme ve değiştirme görevini de üstlenmiştir.

Temizyürek’e (1994) göre “Bir topluluğun ulus vasfına ulaşabilmesi ilk başta gelişmiş bir dile sahip olması ile mümkündür. Ulusların tarih, kültür ve düşünce tarzları ile dili arasında sağlam balar vardır. Ana dil vasıtası ile oluşan milli değerler aynı zamanda toplumun birliği ve blnmezliinin de teminatıdır.” Uluslar kendi toplumsal ihtiyaçları doğrultusunda kelime türettikleri için, ulusların dilleri toplumca önemsenen alanda ve konularda gelişme gösterir. Bu durum da, hayat koşulları kültürü etkilediğini, kültürün de dili etkilediğini gösterir. Coğrafi koşullar, iklim şartları, geçim kaynakları dilin oluşumunda çok önemli bir yere sahiptir.

Bir ulusun kültürünün gelişmişlik düzeyi kendisini, o toplumun dilinde içerik zenginliği olarak belli eder. Yine bir dilin gelişmişlik düzeyi kendini o ulusun sosyal, siyasi, bilimsel, teknolojik yenilik ve buluşlarında gösterir. Ulusların kültür bakımından, düşünce yaşamı açısından üstünlükleri dil de de ortaya çıkar. Dili gelişmemiş bir ulusun kültür bakımından da gelişmemiş olduğu görülür. Nermi Uygur’a göre “Dil kültürün hem taşıyıcısı hem de zenginleştiricisidir.”

Kısacası bir ulusun yaşayış biçimi, inançları, gelenekleri, dünya görüşü, çeşitli nitelikleri ve hatta tarih boyunca bu toplumda meydana gelen çeşitli olaylar üzerinde elde hiçbir bilgi olmasa,

yalnızca dilbilim incelemeleriyle, bu dilin söz varlığının, söz hazinesinin derinliğine inerek bütün bu konularda çok değerli bilgiler ve güvenilir ipuçları edinilebilir. Aynı biçimde tek başına dili ele alarak, belli bir dilin belli bir dönemdeki bir metnini, yalnızca yabancı ögeler, yabancı etkiler açısından inceleyerek dili konuşan toplumun o süre içinde hangi kültür hareketlerine sahne olduğu, hangi dış etkiler altında kaldığı da belirlenebilir (Aksan, 1977, s:65).

2. Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Aktarımı

İnsanların; seyahat, ticaret, sömürgecilik, evlilik gibi sebeplerle bilimsel bir öğretim olmadan, doğal ortamda yabancı dil öğrendikleri bilinen bir gerçektir (Meskill, 2002, s:13). Toplumlar arasındaki ilişki arttıkça, diğer ulusları tanıdıkça onların dillerini öğrenme ihtiyacı hissetmiştir. İkinci bir dili kullanarak başka insanlarla iletişim kurmak ve o dilin sahiplerine ait maddi ve manevi unsurlarla tanışmak yeni bir dil öğrenmek isteyen insanın öncelikli amacı haline gelmiştir. Bu sayede insan, hem farklı dünyalara açılmış hem de kendi iç dünyasını hedef dildeki insanlara aktarmış olacaktır. Bu bakımdan, sınırların kalkmaya başladığı ve teknolojik gelişmelerden hareketle toplumların birbirleriyle zorunlu olarak iletişime geçtiği kocaman bir şehir hâline gelen günümüz dünyasında farklı diller öğrenmek, farklı kültürlerle tanışmak hemen herkesin ortak isteği hâline gelmiştir.

Bugün dil öğretimi, ana dili ve yabancı dil öğretimi şeklinde gerçekleşmekte ve özellikle yabancı dil öğrenimi gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Yirminci yüzyıl ile birlikte iletişim teknolojisinde yaşanan gelişmeler uluslararası ilişkileri de inanılmaz derecede artırmıştır. İlişkilerin bu denli hızlanması neticesinde insanlar arasında ortaya çıkan iletişim sorunu doğal olarak bazı dillerin hızla yayılmasını sağlamıştır (Özbay, 2010, s:12). İnsanlar hangi sektörde çalışıyor olurlarsa olsunlar bir yabancı dil hatta ikinci bir yabancı dil öğrenme ihtiyacını duymaktadırlar. Bir yabancı dil bilmenin ayrıcalık olmaktan çıkıp, herkesin sahip olması gereken bir özellik olduğu günümüzde yabancı dil eğitiminin önemi de artmıştır (Göçer, 2009 s:28).

Yabancı dil öğrenmek sadece ana dildeki kavramların, anlatımların karşılığının hedef dilde bulup kullanmak değildir, o dilin konuşulduğu toplumun dünyaya bakış açısını, düşünme ve değer sistemlerini kısacası, o ulusun kültürünü öğrenmek demektir. Dil öğretiminin gerçek amacı, dili her yönüyle o dili öğrenen bireylere aktarmaya çalışmak ve kavratmaktır. Bu noktada dilin kültürle olan ilişkisi göz önüne alınınca, öğretilmek istenen dilin dâhil olduğu kültürün hedef gruba tanıtımı da gereklidir. Çünkü bir dili öğrenmek aynı zamanda o dili konuşanlar gibi yaşamaktır. Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların aktarılmasının çeşitli sebepleri vardır. Tomalin ve Stempleski'ye göre kültür öğelerinin aktarılmasının 7 amacı vardır:

1. Öğrencilerin her insanın davranışında kültürün etkisi olduğunu anlamalarına yardımcı olmak.
2. Öğrencilerin yaş, cinsiyet, sosyal sınıf gibi değişkenlerin insanların konuşmalarında ve davranışlarında etkisi olduğunu anlamalarına yardımcı olmak.
3. Öğrencilerin hedef kültürdeki ortak durumlarda gösterilen ortak davranışların farkına varmalarına yardımcı olmak.
4. Öğrencilerin bazı kelime ve tümceciklerin, kültürün bir sonucu olarak, hep aynı biçimde birbiri ardına geldiğinin farkına varmalarına yardımcı olmak.
5. Öğrencilerin hedef kültürle ilgili genellemeleri nesnel gözle değerlendirmelerine yardımcı olmak.
6. Öğrencilerin hedef kültürle ilgili bilgi toplama becerilerinin gelişmesine yardımcı olmak.
7. Öğrencilerde hedef kültürle ilgili merak uyandırmak ve onların o kültürdeki insanlara empati duymalarını sağlamak. (Tomalin ve Stempleksi, 1993'ten aktaran Er, 2006, s:5)

Dünyada var olan milletlerin sayısı kadar farklı kültürden bahsedilebilir. Bir toplumun kültürel değerleri başka toplumlara göre farklılıklar gösterir. Ayrıca kültür çatısı altında yapılan uygulamalar da farklılaşmaktadır. Mesela Avrupa toplumlarında aynı cinsten olan insanların selamlaşırken öpüşmeleri normal karşılanmazken bazı doğu toplumlarında bu durum normal bir selamlaşma ritüeli olarak görülmektedir(Yılmaz ve şeref 2013, s:1481) Dil ğretimi içerisinde kültürel farklılıkların önemi de bu noktada açığa çıkmaktadır. Türkçeyi ğrenen bir yabancı, Türk toplumuna ait gelenek, görenek ve uygulamaları ğrenmezse, Türkçenin taşıdığı kültürel ögeleri tanımasza komik durumlara düşebilir. Dil toplumdaki gelişmelerle beraber geliştiği için yabancı dile hâkim olabilmenin temel şartı o toplum gibi düşünebilmektir. Eğer yabancı dil öğrenen kişi dilin bu yönünü dikkat etmezse o dili öğrenmede çok sıkıntı yaşar. Yabancı dil öğrenen birinin o dilin konuşulduğu ülkeye gittiğinde yabancılık çekmemesi ve yanlış anlaşılmalara neden olmaması için dil ile birlikte kültürde verilmelidir. Samimi bir ortamda kullandığımız bir sözü resmi toplantılarda kullanmak o yabancı dili öğrenen kişiyi zor durumda bırakabilir.

Yabancı dil ğretiminde kullanılan ders malzemelerinden en önemlisi ders kitaplarıdır. Kitaplar temel malzeme olduğu gibi aynı zamanda belirli bir programın takip edilmesini de sağlar. Ders kitaplarında kültürün yeri ve önemi ise tartışılmazdır. Çünkü kültür aktarımında ders kitaplarındaki metinlerin çok büyük payı vardır. Dili ğrenen bireyler, o dilin konuşulduğu topluma ait gelenek ve görenekleri en iyi metinler aracılığıyla edinebilir. Diğer yandan metinler yardımıyla öğrenilen dilin toplumuna ait gündelik yaşam hakkında fikir sahibi olurlar. Bu ise yabancı dil öğrenim sürecini olumlu yönde etkiler ve yabancı dilin etkin olarak kullanımını sağlar. Yabancı dil öğretimine yönelik kitap yazarken kitap yazarlarının çıkış noktası hedef kültüre özgü bağlımları harekete geçirerek temaları seçip dil ğretim ve öğrenim etkinliklerini bu çerçevede yürütmektir. Böylece ğrencilerin tanıdık temalar ve bağlımları kullanarak hedef dilde karşılarına çıkan yeni kavram ve yapıları daha kolay ve iyi bir şekilde öğrenecekleri düşünmektedir (Bayyurt, 2009: 36).

Gerek ana dilin gerek yabancı dilin öğrenilmesi ve öğretilmesi konusunda geçmişten günümüze birçok çalışma yapılmıştır. Hâlen yabancı bir dili de ana dili öğretmeye yönelik yöntem arayışları ve çalışmalar devam etmektedir. Tarihi sürec içerisinde çeşitli dil ğretim yöntemleri ortaya ıkımış ve yabancı dil ğretiminde yöntem kavramı önemli bir konu olmuştur. Bugün tüm Avrupa lkelerinde yabancı dil ğretimi Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü’nce belirlenen Avrupa Dilleri ğretimi Ortak ereve Programı’na (The Common European Framework of Reference for Languages) göre yapılmaktadır. Bu program çerçevesinde ortak dil kriterleri belirlenmiş ve yabancı dil ğretiminde kullanılacak yöntemler bu kıstaslara göre şekillenmiştir. Bu ereve programda dil ğretimi A1, A2, B1, B2, C1, C2 olmak üzere altı düzeyde tespit edilen davranışların kazandırılması şeklinde gerçekleştirilmektedir.

Bu çerçevede yabancı dil ğretim programlarının ve materyallerinin hazırlanmasında ve dersin sunumunda kültürel unsurların nasıl verilmesi gerektiğine yönelik çalışmalar yoğunluk kazanmıştır. Avrupa’daki kültür ve dil çeşitliliğini korumak ve geliştirmek, uluslararası iletişimi etkili hâle getirmek, dil ğretiminde ortak bir standart geliştirmek amacıyla yayımlanan Diller için Avrupa Ortak neriler erevesi’nde kültürel ögeler diğer dil becerileri gibi dzeyleye göre değil, “Sosyokültürel Bilgi” başlığı altında verilmiştir. Bu bildirgede aynı zamanda söz konusu edilen sosyokültürel değerlerin neler olması gerektiği üzerinde de durulmuş ve bu değerler şu şekilde sunulmuştur:

1. Günlük Yaşam

- a- Yiyecek, içecek, yemek zamanları, sofra adabı,
- b- Resmi tatiller, çalışma zamanları,
- c- Boş zaman etkinlikleri, hobiler, okuma alışkanlıkları, yaygın sporlar.

2. Yaşam Koşulları

- a- Yaşam standartları
- b- Ev koşulları
- c- Sosyo-ekonomik durum

3. Kişilerarası İlişkiler

- a- Sınıfsal yapı ve sınıflar arası ilişkiler
- b- Kadın erkek ilişkileri
- c- Aile yapıları ve ilişkileri, kuşaklararası ilişkiler
- d- Politik ve dinsel gruplar arası ilişkiler

4. Değerler, İnançlar, Davranışlar

- a- Sosyal sınıf
- b- Çalışma toplulukları
- c- Gelir düzeyi
- d- Gelenekler
- e- Sanat, müzik vb.

5- Beden Dili

6- Sosyal Gelenekler

- a- Dakiklik
- b- Hediyeler
- c- Elbiseler
- d- Yasaklar, kurallar vb.

7. Adet Olmuş Davranışlar

- a- Dini kurallara dayalı davranışlar
- b- Doğum evlilik gelenekleri
- c- Festivaller, törenler, kutlamalar (Bölükbaşı ve Keskin, 2010, s. 227).

Yabancı dil öğretiminde kültürün önemine baktığımızda Türkçenin yabancılar öğretiminde kültür aktarımı, üzerinde durulması gereken bir konudur. Türkçenin öğretimi demek aynı zamanda Türk sosyokültürel yaşantısına ait değerlerin öğretimi de demektir. Bu yüzden Türkçenin öğretimi için hazırlanan materyallerin ve malzemelerin de bu amaçla hazırlanması gerekir.

Bildirimizin başlığında belirttiğimiz şekliyle, A2 düzeyine göre hazırlanmış, tarama yöntemiyle incelediğimiz, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinin (DİLMER) hazırladığı İstanbul Yabancılar Türkçe Öğretim A2 Seti ve Yunus Emre Enstitüsünün hazırladığı Yedi İklim A2 Seti ders kitaplarının yukarıda belirtilen çerçeve doğrultusunda hazırlandığı görülmektedir. Ancak, belirli bir çerçeve doğrultusunda hazırlansa da özellikle kültür aktarımı ve kültürlerarası iletişimsel yeterliliği sağlama noktasında setler arasında farklar olduğu tespit edilmiştir. Şimdi yukarıdaki sırayla A2 düzeyine göre hazırlanmış ders kitaplarını kültürel aktarım açısından inceleyelim.

3. Yöntem

Çalışmamızda doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma dokümanı olarak İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinin (DİLMER) hazırladığı İstanbul Yabancılar Türkçe Öğretim A2 Seti ve Yunus Emre Enstitüsünün hazırladığı Yedi İklim A2 Seti ders kitapları temel alınmıştır.

3.1. Sınırlılıklar

Çalışma, yabancılar Türkçe öğretimi konusunda yaygın olarak kullanılan ders kitaplarından İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinin (DİLMER) hazırladığı İstanbul Yabancılar Türkçe Öğretim A2 Seti ve Yunus Emre Enstitüsünün hazırladığı Yedi İklim A2 Seti ders kitapları ile sınırlıdır. Bu incelemede Türk kültürünün unsurları ele alınmıştır. Dilsel öğelerle (atasözleri, deyimler, kalıp sözler) kültürel aktarımı araştırmanın kapsamına alınmamıştır.

3.2. Uygulama

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nde yabancı dil kullanım seviyesi uygun olarak hazırlanan ve A2 temel düzeydeki yeterlikleri ele alan İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinin (DİLMER) hazırladığı İstanbul Yabancılar Türkçe Öğretimi ve Yunus Emre Enstitüsünün hazırladığı Yedi İklim Ders Kitabı kültürel unsurlar açısından incelenerek değerlendirilmiştir.

A2 seviyesi, dil kullanıcılarının kendilerini en basit şekilde ifade edebilecekleri, günlük hayatın temel ifade kalıplarının verildiği seviyedir. Kitapta yer alan metinler incelenmiş ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'ndeki başlıklar göz önünde bulundurularak sınıflandırma yapılmış, ders kitapları kültürel unsurların aktarılması açısından karşılaştırılmıştır.

Tablo1. Türkçe öğretim setlerindeki kültürel aktarım aşağıdaki başlıklar esas alınarak incelenmiştir.

A. Günlük Hayat	B. Kişiler	C. Coğrafya, yer ve mekânlar	Ç. Gelenek ve görenekler	D. Edebiyat, sanat, müzik	E. Tarihi olaylar
Yiyecek içecek	Tarihi Kişiler	Şehirler	Özel günler ve gelenekler	Edebiyat	Tarihsel olaylar
Resmi tatiller	Sanatçı Kişiler	Turistik yerler	Festivaller, törenler, kutlamalar	Müzik	
Boş zamanlar ve hobiler	Sporcular	Tarihi mekânlar	Dine dayalı davranışlar	Gösteri sanatlar (Film, Tiyatro vb.)	
Spor	Tanınmış kişiler	Semtler, caddeler	Bâtıl inançlar	El sanatları	
Diğer		Dini mekânlar			

4. Bulgu ve Yorumlar

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A2 kitabı altı üniteden oluşmaktadır. Üniteler sırasıyla “Gezelim Görelim, Haberiniz Olsun, Neler Olacak, Evvel Zaman İçinde, Ne Olur Ne Olmaz, Neler Yapabilirsiniz?” başlıklarını taşımaktadır.

Yedi İklim Türkçe Öğretim setinin A2 kitabı sekiz üniteden oluşmaktadır. Üniteler “Zaman-Mekân, Sağlıklı Yaşam, Sosyal Etkinlikler, Güzel Ülkem, Üretimden Tüketime, Duygular, Teknoloji ve İletişim, İnsan ve Toplum” başlıklarını taşımaktadır. **Tablo 1**'de verdiğimiz ana başlıkların altındaki alt başlıklar dikkate alınarak tablolar oluşturulmuştur. Bulunan kültürel unsurlar alfabetik olarak sıralanmıştır.

A. Günlük Hayat

Tablo 2. Yemekler

YEMEKLER	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Adana Kebap	1.Ünite B-S.12	İçli köfte	1. Ünite C S.25
	Biber Dolması	1.Ünite B-S.12	İskender Kebap	3. Ünite B S.64
	Çoban Salatası	1.Ünite B-S.12	Kabak Dolması Çiçeği	1. Ünite C S.26
	Döner	6. Ünite C-S.91	Kayseri Mantısı	1. Ünite C S.25,26
	Etli Ekmek	6. Ünite C-S.91	Pastırma	1. Ünite C S.25
	Ezogelin Çorbası	1.Ünite B-S.12	Pide	3. Ünite C S. 64
	Gözleme	6. Ünite C-S.91	Sucuk	1. Ünite C S.25
	Izgara Balık	1.Ünite B-S.12	Yağlama	1. Ünite C S.25
	Izgara Köfte	1.Ünite B-S.12	Yaprak Sarması	4. Ünite A S. 75
	İçli Köfte	1.Ünite B-S.12	Zeytinyağlı Dolma	4. Ünite A S. 75
	İşkembe Çorbası	1.Ünite B-S.12		
	Karışık Kebap	1.Ünite B-S.12		
	Kokoreç	6. Ünite C-S.91		
	Kumpir	6. Ünite C-S.91		
	Makarna	1.Ünite B-S.8		
	Mercimek Çorbası	1.Ünite B-S.12		
	Mevsim Salatası	1.Ünite B-S.12		
	Midye Dolması	6. Ünite C-S.91		
	Paçanga Böreği	1.Ünite B-S.12		
	Sandviç	6. Ünite C-S.91		
	Sezar Salatası	1.Ünite B-S.12		
	Simit	6. Ünite C-S.91		
	Şiş Kebap	1.Ünite A-S.9		
	Tavuk Şiş	1.Ünite B-S.12		
	Ton Balıklı Salata	1.Ünite B-S.12		
	Urfa Kebap	1.Ünite B-S.12		
	Yaprak Sarma	1.Ünite B-S.12		
	Yayla Çorbası	1.Ünite B-S.12		

Tablo 3. İçecekler

İÇECEKLER	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Ayran	1.Ünite B-S.12	Hoşaf	5. Ünite C S. 109
	Çay	1.Ünite B-S.12	Lavanta Çayı	3. Ünite C S. 67
	Gazoz	1.Ünite B-S.12	Papatya Çayı	3. Ünite C S. 67
	Kola	1.Ünite B-S.12	Turşu Suyu	3. Ünite B S.59
	Meyve Suyu	1.Ünite B-S.8		
	Soda	1.Ünite B-S.12		
	Şalgam Suyu	1.Ünite B-S.12		
	Türk Kahvesi	3. Ünite C-S.48		

Tablo 4. Tatlılar

TATLILAR	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Baklava	1.Ünite B-S.12	Aşure	4. Ünite C S. 88
	Kazandibi	1.Ünite B-S.12	Baklava	4. Ünite C S. 82-83
	Künefe	1.Ünite B-S.12	Cevizli Kek	4. Ünite C S. 82-83
	Sütlaç	1.Ünite B-S.12	Dilber Dudağı	4. Ünite C S. 82-83
			Dondurmalı Kavun Tatlısı	5. Ünite A S. 99
			Ekmek Kadayıfı	4. Ünite C S. 82-83
			Fincan Tatlısı	4. Ünite C S. 82-83
			Gül Tatlısı	4. Ünite C S. 86
			Güllaç	4. Ünite C S. 88
			Höşmerim	4. Ünite C S. 82-83
			İzmir Lokması	4. Ünite C S. 82-83
			Kabak Tatlısı	4. Ünite C S. 82-83
			Kadayıf	4. Ünite C S. 82-83
			Kadayıf Dolması	4. Ünite C S. 82-83
			Kazandibi	4. Ünite C S. 86
			Kemalpaşa Tatlısı	4. Ünite C S. 82-83
			Keşkül	4. Ünite C S. 86-87
			Künefe	4. Ünite C S. 82-83
			Laz Böreği	4. Ünite C S. 82-83
			Lokum	6. Ünite B- S.124
			Mısır Unu Helvası	4. Ünite C S. 82-83
			Muhallebi	4. Ünite C S. 86
			Nuriye Tatlısı	4. Ünite C S. 82-83
			Peynir Helvası	4. Ünite C S. 82-83
			Pişmaniye	4. Ünite C S. 82-83
			Sütlaç	4. Ünite C S. 86-87
			Tahinli Kek	4. Ünite C S. 82-83
			Tavukgöğsü	4. Ünite C S. 86

Tablo 5. Meyve Sebze ve Baklagiller

MEYVE SEBZE VE BAKLAGİLLER	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Armut	1. Ünite A-S.8	Arpa	5. Ünite A S. 92
	Biber	1. Ünite A-S.9	Ayva	6. Ünite B S. 122
	Domates	1. Ünite A-S.8	Badem	6. Ünite B S. 122
	Fındık	1. Ünite A-S.8	Buğday	6. Ünite B S. 122
	Havuç	1. Ünite A-S.8	Elma	6. Ünite B S. 122
	Karabiber	1. Ünite A-S.9	Erik	6. Ünite B S. 122
	Karpuz	1. Ünite A-S.8	Fasulye	5. Ünite A S. 92
	Kekik	1. Ünite A-S.9	Fındık	6. Ünite B S. 122
	Maydanoz	1. Ünite A-S.8	Fındık	5. Ünite A S. 96
	Patates	1. Ünite A-S.8	Havuç	5. Ünite A S. 92
	Salça	1. Ünite A-S.8	Ispanak	5. Ünite A S. 92
			İncir	6. Ünite B S. 122
			Kabak	5. Ünite A S. 92
			Karpuz	6. Ünite B S. 122
			Kavun	5. Ünite A S. 92
			Kayısı	5. Ünite A S. 92
			Kiraz	6. Ünite B S. 122
			Kuru fasulye	6. Ünite B S. 122
			Kuru incir	6. Ünite B S. 122
			Kuru Kayısı	6. Ünite B S. 122
			Kuru Üzüm	6. Ünite B S. 122
			Mercimek	5. Ünite A S. 92
			Maydanoz	3. Ünite C S. 67
			Mısır	5. Ünite A S. 92
			Muz	6. Ünite B S. 122
			Nar	6. Ünite B S. 122
			Nohut	6. Ünite B S. 122
			Portakal	6. Ünite B S. 122
			Yer fıstığı	6. Ünite B S. 122
			Yulaf	5. Ünite A S. 92

İki Türkçe öğretim seti incelendiğinde günlük hayatta tüketilen yiyecek içecekler çokça yer verildiği görülmektedir. İstanbul kitabında “Şiş Kebap”ın nasıl yapıldığı verilirken Yedi İklim’de neredeyse bütün Türk tatlılarının isimleri verilmiş “Aşure, Laz Böreğinin” nasıl yapıldığı ile ilgili ayrıntılar mevcuttur. İstanbul kitabında yemeklerin isimleri “Menü” başlığı altında verilerek Türk mutfağı tanıtılmaya çalışılmıştır. Yemek isimleri belli bir bölgeye özgü bir şekilde verilmemiştir. Yemek ve içecek isimleriyle beraber bilgiler görsellerle desteklenmiştir.

Tablo 6. Boş Zamanlar ve Hobiler

BOŞ ZAMANLAR VE HOBİLER	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Ata binmek	6. Ünite A-S. 82	Ahşap boyama	3. Ünite C- S.63
	Balık tutmak	5. Ünite B- S.72	Basketbol oynamak	6. Ünite A- S.117
	Bisiklete binmek	3. Ünite C-S.45	Bisiklete binmek	6. Ünite A- S.117
	Dağcılık	5. Ünite B- S.72	Çiçek yetiştirme	7. Ünite C-S.144
	Dikiş dikmek	6. Ünite A-S. 82	Çorap örme	6. Ünite A- S.117
	Fotoğraf çekmek	5. Ünite B- S.72	Ebru sanatı	3. Ünite C- S.63
	Kayak yapmak	3 C 6. Ünite A-S. 45, 82	Gitar çalmak	3. Ünite C- S.63
	Kürek çekmek	3. Ünite C-S.45	Kazak örmek	3. Ünite C- S.63
	Mangal yapmak	3. Ünite C-S.45	Kitap okumak	3. Ünite A- S.50
	Model uçak yapmak	5. Ünite B- S.72	Piknik yapmak	6. Ünite B- S.121
	Piknik yapmak	3. Ünite C-S.45		
	Piyano çalmak	6. Ünite A-S. 82		
	Pul ve para koleksiyonu yapmak	5. Ünite B- S.72		
	Resim çizmek	6. Ünite A-S. 82		
	Şarkı söylemek	6. Ünite A-S. 82		
	Taş toplamak	5. Ünite B- S.72		
	Tenis oynamak	6. Ünite A-S. 82		
	Yemek yapmak	6. Ünite A-S. 82		

Tablo 7. Spor

SPOR	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Beşiktaş	2. Ünite C-S.33	Cirit	3. Ünite C- S.68
	Fenerbahçe	2. Ünite C-S.33	Dağcılık	8. Ünite B S.161
	Galatasaray	2. Ünite C-S.33	Fenerbahçe	1. Ünite C S.27
	Trabzonspor	2. Ünite C-S.33	Galatasaray	1. Ünite C-S.27
			Tekvando	3. Ünite C- S.62

Tablo 6 ve 7’nin tasnifini yaparken metinlerde geçen spor dallarının hangi amaçla yapıldığı dikkate alınarak tasnifi yapılmıştır. İstanbul kitabında “Tenis oynamak, Kayak yapmak” Yedi İklim kitabında “Basketbol oynamak” spor dalı olarak verilmemiş hobi olarak belirtilmiştir. Yedi İklim setinde ise “Cirit” gibi ata sporuna ve “Ebru sanatı”nın geleneksel sanatlarla yer verildiği görülmektedir. Özellikle ilkbahar ve yaz aylarında Türk ailelerinin boş zaman etkinliği olarak yaptığı pikniğin kültür ögesi olarak iki kitapta da ortak olarak kullanılmıştır. İki öğretim setin de dört büyük Türk takımının görsellerle verildiği görülmektedir.

Tablo 8. Hastalık İsimleri

HASTALIK İSİMLERİ	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
			Grip	2. Ünite A-S.34
			Kabakulak	2. Ünite A-S.34
			Kızamık	2. Ünite A-S.34
			Nezle	2. Ünite A-S.34
			Sarılık	2. Ünite A-S.34

Hastalık isimlerinin halk arasındaki söylenişlerine sadece Yedi İklim setinde yer verilmiştir. İstanbul kitabının A2 kitabında sadece “Hastayım.” cümlesiyle anlatılmıştır.

B. Kişiler**Tablo 9. Tarihi Kişiler**

TARİHİ KİŞİLER	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Fatih Sultan Mehmet	2. Ünite A-S.26	Mimar Sinan	1 Ünite C-S.21
	Hazerfan Ahmet Çelebi	2. Ünite C-S.34	Mustafa Bey (Kütüphane Kurmuş)	3. Ünite A- S.51
	Mustafa Kemal Atatürk	2. Ünite C-S.34	Mevlana	3. Ünite B-S.55
	Nasrettin Hoca	4. Ünite A-S.55	Nasrettin Hoca	1 Ünite C-S.21
	Osman Bey(Osmanlı parasını bulan)	2. Ünite A-S.24		
	Yavuz Sultan Selim	2. Ünite A-S.24		

İki öğretim setinde Türk kültüründe tarihe mal olmuş kişiler yer almaktadır. Bu kişilerden Nasrettin Hoca ortak olarak kullanılmıştır. Fatih Sultan Mehmet’in hayatı dinleme metninde verilirken, nargilenin Osmanlı’ya Yavuz Sultan Selim zamanında geldiği belirtilmiştir. Atatürk’ün adı bir etkinlikte kullanılmıştır. Mimar Sinan ise yine bir dinleme etkinliğinde verilmiştir.

Tablo 10. Sanatçı Kişiler

SANATÇI KİŞİLER	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Ebru Gündeş	4. Ünite A-S.55	Adile Naşit	3. Ünite B- S.59
	İbrahim Tatlıses	4. Ünite A-S.55	Ata Demirer	6. Ünite C- S.126
	Münir Nurettin Selçuk	5. Ünite C- S.79	Barış Manço	8. Ünite C S.168
	Sezen Aksu	4. Ünite A-S.55	Cahit Berkay	3. Ünite B- S.56
	Tarık Akan	4. Ünite A-S.55	Cem Yılmaz	3. Ünite B- S.60
	Tarkan	4. Ünite A-S.55	Erol Güneydin	6. Ünite C- S.128
			Kadir İnanır	3. Ünite B- S.56
			Kemal Sunal	6. Ünite C- S.126
			Kıraç	1 Ünite A-S.14
			Münir Özkul	3. Ünite B- S.59
			Şener Şen	3. Ünite B- S.59,60
			Tarkan	3. Ünite C- S.63
			Türkan Şoray	3. Ünite B- S.56
			Zeki Alasya	6. Ünite C- S.126

Sanatçı kişiler başlığı altında her iki öğretim setinde sinema sanatçıları, şarkıcılar ve besteciler vardır. Yedi iklim kitabında daha çok sinema sanatçılarına yer verildiği görülmektedir. “Tarkan, Tarık Akan” ortak olarak kullanılmıştır. Ünlü iki Türk bestecisine Cahit Berkay ve Münir Nurettin Selçuk’a da yer verilmiştir.

Tablo 11. Tanınmış Kişiler

TANINMIŞ KİŞİLER	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Dr. Mehmet Öz (Doktor)	1. Ünite A-S.10	Erden Eruç (Okyanus Gezgini)	3. Ünite C- S.66
	Orhan Pamuk (Yazar)	2. Ünite A-S.24,26	Mustafa Kutlu (Yazar)	1 Ünite A-S.14
	Yaşar Kemal (Yazar)	5. Ünite C- S.75	Nasuh Mahruki	8. Ünite B S.161
			Oğuz Atay(Yazar)	3. Ünite B-S.55
			Orhan Aksoy (Yönetmen)	3. Ünite B- S.59
			Osman Seden (Yönetmen)	3. Ünite B- S.56
			Sadık Şendil (Senarist)	3. Ünite B- S.59
			Yavuz Turgul (Yönetmen)	3. Ünite B- S.60

Kitaplarda ismi geçen isimlere baktığımızda Yedi İklim kitabında film yönetmenlerinin, senarist ve yazarların olduğunu görüyoruz. İstanbul kitabında ise Amerika’da yaptığı programlarla ün yapan Dr. Mehmet Öz’e yer verilmiştir. Bunların yanında Yedi İklim setinde Nasuh Mahruki’nin hayatı okuma metni olarak verilirken Guinness Rekorlar kitabına kas gücüyle üç okyanusa geçen Erden Eruç’a yer verilmiştir.

Tablo 12. Sporcular

SPORCULAR	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
			Arda Turan(Futbolcu)	1 Ünite A-S.14
			Servet Tazegül (Sporcu)	3. Ünite C- S.62
			Şenol Güneş	8. Ünite B S.162

Türkiye’de ve dünyada ün yapmış sporculara sadece Yedi İklim kitabı yer vermiştir. İstanbul kitabının diğer kitaplarında Türk sporculara yer verirken bu kitapta yer verilmemiştir.

C. Coğrafi Yer ve Mekânlar

Tablo 13. Şehirler

ŞEHİRLER	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Ankara	5. Ünite C- S.78	Ankara	2. Ünite C S.45
	Antalya	1. Ünite B-S.15	Antalya	1 Ünite A-S.13
	Bolu	5. Ünite C- S.78	Çanakkale	4. Ünite A-S.73
	Balıkesir	1. Ünite B-S.15	Edirne	5. Ünite C S. 110
	Çanakkale	6. Ünite B-S. 86	Erzincan	1 Ünite A-S.14
	Gaziantep	3. Ünite C-S.47	Eskişehir	1 C, 4 A Ünite C-S.21,72
	İstanbul	3 Ünite A-S.40	İstanbul	1 Ünite A-S.14
	İzmir	1. Ünite B-S.15	İzmir	2. Ünite C S.45
	Rize	3. Ünite C-S.47	Kahramanmaraş	1 Ünite A-S.14
			Kayseri	1 Ünite C-S.21,25
			Konya	1 Ünite C-S.21
			Kütahya	5. Ünite C S. 110
			Nevşehir	1-4 Ünite C-S.21,79
			Rize	4. Ünite B-S.81
			Trabzon	4. Ünite B-S.81

Kitaplardaki metinlerde günlük hayatta tüketilen yiyecek içecekleri anlatırken bu yemeklerin daha çok hangi şehirlere özgü olduğu vurgulanarak verilmiştir. Yedi İklim’de şehir isimleri çokça yer verildiği görülmektedir. Bunun nedeni olarak da bu kitabın yurt dışında Türkçe öğretmek için hazırlanması, Türkiye’yi ve şehirlerini yurt dışında Türkçe öğrenenlere tanıtmak olarak gösterilebilir.

Tablo 14. Turistik Yerler

TURİSTİK YERLER	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Ağva	4. Ünite C- S.64	Ağrı Dağı	1 Ünite A-S.13
	Boğaziçi Köprüsü	4. Ünite A-S.53	Anzak Koyu	4. Ünite A-S.73
	Bozcaada	4. Ünite B-S.58	Ayder Yaylası	4. Ünite B-S.81
	Cunda Adası	1. Ünite B-S.15	Conk Bayırı	4. Ünite A-S.73
	Efes	1. Ünite B-S.15	Çanakkale Şehitler Anıtı	4. Ünite A-S.73
	Galata Kulesi	2. Ünite C-S.34	Erciyes Dağı	1. Ünite C S.25
	Heybeliada	1. Ünite B-S.14	Eymir Gölü	2. Ünite B-S.40
	İstanbul Boğazı	2. Ünite C-S.34	Fethiye Ölü Deniz	4. Ünite B-S.77
	İstanbul Kapalı Çarşı	6. Ünite C-S. 89	İznik	5. Ünite C S. 110
	Kapadokya	1. Ünite B-S.15	Kapadokya	4 Ünite C-S.79
	Kız Kulesi	1. Ünite B-S.14	Likya Yolu	4. Ünite B-S.77
	Kuşadası	1. Ünite B-S.15	Şile	4. Ünite B-S.80
	Uludağ	3. Ünite C-S.46	Tahtalı Dağ	4. Ünite B-S.77
			Truva Antik Şehri	4. Ünite A-S.73

Tablo 15. Dini Mekânlar

DİNİ MEKÂNLAR	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Ayasofya	6. Ünite C-S. 89	Bursa Yeşil Cami	5. Ünite C S. 110
	İstanbul Kapalı çarşı	6. Ünite C-S. 89	Edirne Selimiye Cami	5. Ünite C S. 110
	Meryem Ana Kilisesi	6. Ünite B-S. 87	İstanbul İbrahim Tunnuri Çeşmesi	7. Ünite C-S.148
	Sultan Ahmet	6. Ünite C-S. 89	İstanbul Sultan Ahmet Cami	5. Ünite C S. 110
	Topkapı Sarayı	6. Ünite C-S. 89	Nevşehir Kurşunlu Cami	7. Ünite C-S.148

Tablo 16. Semtler ve Caddeler

SEMTLER VE CADDELER	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Anadolu Kavağı	6. Ünite C-S. 89	Beyazıt	2. Ünite C S.46
	Beşiktaş	6. Ünite C-S. 89	Cağaloğlu	2. Ünite C S.46
	Göztepe	6. Ünite B-S. 87	Çemberlitaş	2. Ünite C S.46
	İstiklal Caddesi	1. Ünite A-S.11	Kızılay	6. Ünite A- S.114
	Kadıköy	6. Ünite C-S. 89		
	Karaköy	6. Ünite C-S. 89		
	Taksim	6. Ünite C-S. 89		
	Üsküdar	6. Ünite C-S. 89		

Metinleri incelediğimiz de İstanbul kitabında daha çok İstanbul'da yer alan turistik yerlere, dini mekânlara, semt ve caddelere rastlıyoruz. Yedi İklim setinde ise Türkiye'nin farklı bölgelerindeki yerlerden söz edilmiştir. Yukarıda da belirttiğimiz gibi Yedi İklim kitabının yurt dışında Türkçe öğrenmek isteyenler için hazırlanmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Ç. Gelenek ve Görenekler

Tablo 17. Gelenek ve Görenekler

GELENEK VE GÖRENEKLER	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
			Altın Günü	3. Ünite C- S.63
			Evlilik Hazırlığı	7. Ünite A-S.134
			Muharrem Ayında Aşure Dağıtma Geleneği	4.6 Ünite C S. 88,127
			Ramazana Ayı İftar	5. Ünite B S. 109
			Ramazanda Güllaç	4. Ünite C S. 88
			Türk Hamamı	2. Ünite C S.46

Tablo 18. Festivaller, Törenler, Kutlamalar

FESTİVALLER TÖRENLER KUTLAMALAR	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Doğum günü	1. Ünite B-S.14	Ayder Şenlikleri	4. Ünite B-S.81
			Yöresel Tatlılar Festivali	4. Ünite C S. 83

Tablo 19. Dine Dayalı Davranışlar

DİNE DAYALI DAVRANIŞLAR	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
			Muharrem Ayında Aşure Dağıtma Geleneği	4.6 Ünite C S. 88,127
			Ramazana Ayı İftar	5. Ünite B S. 109
			Ramazanda Güllaç	4. Ünite C S. 88

Tablo 18. Batıl İnanışlar

BATIL İNANIŞLAR	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Rüya Yorumları	4. Ünite C- S.63		

Gelenek ve görenekler başlığı altında incelediğimiz alt başlıkları baktığımızda kültürel aktarım açısından Yedi İklim A2 kitabında pek çok örnek görebiliyoruz. Özellikle İslamiyet'in getirdiği dine dayalı gelenek ve görenekler daha fazla verilmiştir. İstanbul kitabında ise bu aktarımın daha sınırlı olduğunu görmekle beraber batıl inanışlara sadece İstanbul kitabında rastlamaktayız.

D. Edebiyat, Sanat, Müzik**Tablo 19. Edebiyat**

EDEBİYAT	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Alaaddin'in Sihirli Lambası(Masal)	4. Ünite A-B S.56	Bir Bilim Adamının Romanı	3. Ünite A- S.54
	Ali Baba ve Kırk Haramiler(Masal)	4. Ünite A-B S.56	Mesnevi	3. Ünite A- S.54
	Çalığışu (Roman)	5. Ünite C- S.75	Nasrettin Hoca Fıkrası	6-8. Ünite C S. 127-158
	Denizci Simbad (Masal)	4. Ünite A-B S.56	Nuh'un Gemisi Efsanesi	1 Ünite B-S.18
	Gelin Kayası Efsanesi	4. Ünite C- S.64	Tuz Kadar Seviyorum(Masal)	6. Ünite B S. 125
	Keloğlan (Masal)	4. Ünite A-B S.56		
	Kırmızı Başlıklı Kız (Masal)	4. Ünite A-B S.56,59		
	Nasrettin Hoca Fıkrası	4. Ünite A-B S.55,60		
	Pamuk Prenses (Masal)	4. Ünite A-B S.56		

İki Öğretim setinde de dil bilgisi konularına paralel olarak öğrenilen geçmiş zamanı anlatırken masallara ve efsanelere yer verilmiştir. İstanbul kitabında sadece “Keloğlan ve Sihirli Taş” masalı okuma metni olarak verilmiş, diğer masalların sadece görsellerle beraber isimleri verilmiştir. Dikkat çekici yönü ise diğer ulusların masallarına değil, Türk masalına yer verilmiş olmasıdır. Nasrettin Hoca fıkralarına her iki kitapta da yer verilmiştir.

Tablo 20. Müzik

MÜZİK	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
			Nane Limon Kabuğu	2. Ünite A-S.37
			Senden Başka	6. Ünite A- S.117
			Ud (Müzik Aleti)	1 Ünite B-S.17

Yedi İklim A2 kitabında dinleme metinlerini destekleyici konuyla ve dil bilgisi yapılarıyla ilgili şarkılar seçilmiştir. Müzik aleti olarak “ud” verilirken İstanbul kitabında sadece şarkıcı isimleri verilmiş, şarkı örnekleri yer almamıştır.

Tablo 21. Gösteri Sanatları

GÖSTERİ SANATLARI	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	Uzak (Sinema)	2. Ünite C-S.30	Av Mevsimi (Sinema)	3. Ünite B- S.60
	Hokkabaz (Sinema)	5. Ünite C- S.77	Devlerin Aşkı (Sinema)	3. Ünite B- S.56
	Karagöz ve Hacivat (Görsel Sanat)	5. Ünite C- S.78	Eşkıya (Sinema)	3. Ünite B- S.60
	Yalan İçinde Yalan Oyunu (Tiyatro)	2. Ünite C-S.33	Gönül Yarası (Sinema)	3. Ünite B- S.60
	Zeybek (Dans)	6. Ünite C-S. 92	Hababam Sınıfı (Sinema)	7. Ünite B-S.139
			Meddahlık (Tiyatro)	6. Ünite C- S.128
			Neşeli Günler (Sinema)	3. Ünite B- S.59

7. sanat dalı dediğimiz sinema günümüzde en önemli kültür aktarıcılarında biridir. Her iki kitapta da Türk sinemasının önemli filmlerine yer verilmiştir. Bunun yanında Geleneksel Türk Tiyatrosunun iki önemli alt başlığı “Hacivat ve Karagöz”e İstanbul kitabında yer verirken “Meddahlık” geleneğine de Yedi İklim kitabında yer verilmiştir.

Tablo 22. El Sanatları

EL SANATLARI	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
			Çini Sanatı	5. Ünite C.S. 110
			Halı Dokuma	5. Ünite A.S. 93
			Kuşevleri	7. Ünite C-S.148

El sanatlarına baktığımızda İstanbul kitabında yer almazken Yedi İklim’de artık tarihe karışmış “Kuşevleri”ni görüyoruz.

E. Tarihi Olaylar

Tablo 23. Tarihsel Olaylar

TARİHSEL OLAYLAR	İSTANBUL		YEDİ İKLİM	
	İstanbul’un Fethi	2. Ünite A-S.26	Çanakkale Savaşı	4. Ünite A-S.73

Tarihi olaylar A2 kitaplarında çok sınırlı bir biçimde verilmiştir. Fatih Sultan Mehmet’in hayatını anlatırken İstanbul’u fethettiği aktarılmış, Çanakkale’nin tarihi ve turistik yerlerinden bahsederken de Çanakkale Savaşı anlatılmıştır.

4. Sonuç

İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi (DİLMER) ve Yunus Emre Enstitüsü öğretim elemanları tarafından hazırlanan A2 kitaplarının her şeyden önce titiz bir ekip çalışmasının ürünü olduğu; Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne göre hazırlandığı görülmektedir.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde kültürel öğeler diğer dil becerileri gibi düzeylere göre değil, “Sosyokültürel Bilgi” başlığı altında verilen kültürel öğelerin dağılımına bakıldığında, bazı kültürel öğelere hiç yer verilmediği, bazı kültürel öğelerin az yer aldığı bazılarının da çok yer aldığı dolayısıyla kültür öğelerinin kitaplarda eşit bir dağılıma sahip olmadıkları görülmüştür.

Her iki öğretim setindeki metinler incelendiğinde yapılan kültürel aktarımlarda günlük hayatta tüketilen yiyecek ve içeceklerle ilgili unsurların ağırlıkta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu aktarımların yapılış şekillerine bakıldığında doğrudan aktarmalar oldukları anlaşılmaktadır. Ancak doğrudan aktarımlar yapılırken yiyecek ve içeceklerle ilgili alışkanlıklara, söz konusu edilen yiyecek ve içeceklerin Türk kültüründeki yerine, yiyeceklerin ve içeceklerin yenilme içilme zamanlarına, en önemlisi de sofrada adabına hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Oysaki Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’nde bu konulara yer verilmiş ve günlük hayat ile ilgili kültür aktarımı yapılırken bu konuların esas alınması gerekmektedir.

Elde edilen bir diğer sonuca göre ise metinlerde şehirlerle ilgili aktarımlar da yapılmıştır. Yedi İklim A2 kitabındaki metinlerde Türkiye’nin farklı şehirlerinden bahsedilmiş olmasına rağmen İstanbul kitabında İstanbul ve İstanbul’un turistik mekânları aktarılmıştır İstanbul kitabının içinde bilgisi sunulan kültürel öğelerin; coğrafya, şehir tanıtımı, sanat ve Türk mutfağı başlıkları olduğu görülmektedir. Şehir tanıtımında İstanbul’da vapurla gezilebilecek hatlar anlatılarak Taksim,

Boğaziçi ve Kapalıçarşı'ya değinilmiştir. Ava sahilinde bulunan Gelin Kayası'ndan bahsedilmiştir. İstanbul kitabında maddi ve manevi unsurlarıyla birlikte genel olarak Türk kültürü hakkında bilgilendirme yapılmamıştır.

Yedi İklım A2 kitabında da İstanbul kitabında olduğu gibi yine Türk mutfağı özellikle Türk tatlıları, Türkiye'de bulunan turistik yerler verilmiştir. İstanbul kitabından farklı olarak İstanbul dışındaki şehirlerden ve bölgelerden de bahsedilmiştir. Yine İstanbul'dan farklılığı yeni bir şehre giderken ailenin oğlunu uurlaması ve bizim kültürümüzde var olan çocuğun 40 yaşına da gelse ailenin küçük çocuğu olarak görülmesi dikkat çekici bir kültürel aktarımdır. Boş zamanları değerlendirme ile ilgili olarak kitap okuma sadece Yedi İklım setinde verilmiştir. Yedi İklım Kitabında zellikle Türk sineması A2 kitabında değil Yedi İklım kitabının bütün setlerinde tekrar edilmiştir.

Türk resmî tatillerine, Türk toplumunun boş zamanlarında ve severek yaptıkları şeylere, kişilerarası ilişkilere yönelik metin, uygulama ve alıştırmalara baktığımızda piknie gitmek ortak olarak verilmiş, bunun yanında altın gününün Yedi İklım'de verilmiş olması dikkat çekicidir. Türk resmi tatilleriyle ilgili bilgiye iki sette de hiç yer verilmediği anlaşılmaktadır.

İstanbul kitabının en önemli tarafı temelde Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken özelde de öğrencinin kaynak kültürle öğrenmekte olduğu hedef kültür arasında bir denge gözetmesi ve hem kültür aktarımı hem de kültürlerarası iletişimsel yeterlilik noktasına önem vermesidir. Kültürlerarası etkileşimle ilgili olarak Yedi İklım'de Türk kültür değerleri dışında başka kültürlerle ilgili bilgi verilmezken, İstanbul kitabında kültürlerarası etkileşim ön planda tutulmuştur. Kültür aktarımı ve kültürlerarası iletişimsel yeterlilikle ilgili hususlar bütün beceriler içinde sarmal olarak verilmelidir. Bu uygulama bütün becerilere ve dilbilgisi öğretimine de yayılmalıdır.

Bu iki setinde en önemli tarafı temelde Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken özelde de öğrencinin kaynak kültürle öğrenmekte olduğu hedef kültür arasında bir denge gözetmesi ve hem kültür aktarımı hem de kültürlerarası iletişimsel yeterlilik noktasına önem vermesidir. Özellikle her bir ders kitabında, her ünite sonunda "Kültürden Kültüre" ve "Serbest Okuma" köşelerine üniteyle rtsecek şekilde metinler verilmesi hedef kültürün aktarılması ve öğretilmesi noktasında çok önemlidir.

5. neriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre alan araştırmacılarına ve uzmanlarına yapılabilecek öneriler şunlardır:

1. Yabancı dil olarak Türkçeyi öğretmek amacıyla hazırlanan kitaplarda ortak bir program takip edilmeli, bunun için Avrupa Dilleri retimi Ortak ereve Metni dikkate alınarak kitaplar hazırlanmalıdır.

2. Kültürlerarası yaklaşımdan hareketle kullanacağımız metinlerin kültür aktarımı açısından dikkatli bir şekilde incelenmesi ve aktarılacak kültürel unsurların titizlikle seçilmesi gerekmektedir.

3. Yabancı dil olarak Türkçe retiminde günümüzde az rastlanan ya da kendi içinde bile çelişen kültürel unsurların verilmesi doğru değildir. Çünkü bu tür kültürel ögeler yabancıların çelişkiye düşmesine neden olacağından günümüz şartlarına uygun olan metinlerin hazırlanmasına dikkat edilmelidir. Kültür aktarımı demek, kültür tanıtımı anlamına gelmediği için kültür aktarımlarında günlük hayatta yapılan etkinliklere, alışkanlık hâline gelmiş veya âdet olmuş uygulamalara daha fazla yer verilmelidir

4. Hazırlanan kitaplardaki metinlerdeki kültürel ögelerin aktarılış biçimlerine de dikkat edilmelidir. Başlangıç seviyesindeki metinlerde doğrudan aktarımlar yapılırken, seviye ilerledikçe

dolaylı aktarımlara da yer verilebilir. Aynı zamanda başlangıç seviyesindeki aktarımlarda basit zamanların kullanılmasına özen gösterilmelidir

5. . Hedef kitlenin başka bir kültürden olduğu gerçeği göz önünde tutularak kültürel öğeler verilirken kültürümüzün beğendirilmesi ya da benimsetilmesi gibi bir amaç güdülmemelidir, toplumsal yaşamda var olan durumlar, tarafsız bir yaklaşımla ve olumlu-olumsuz yönleriyle, gerçekte olduğu gibi yansıtılmalıdır.

6. Kültürel unsurların aktarılırken bu unsurların hangi dil etkinliğinde verileceği çok önemlidir. Bu nedenle, metin ve görsellerin seçiminde ve etkinliklerin düzenlenmesinde kültürel unsurlar da göz önünde bulundurulmalı ve işlenişle bütünleştirilerek verilmelidir.

KAYNAKÇA

Akarsu, B. Dil Kültür Bağlantısı, İnkılâp Yayınları, İstanbul,1998

Aksan, D. Her Yönüyle Dil, Türk Dil Kurumu, Ankara,1977.

Bayyurt, Y. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültür Kavramı ve Sınıf Ortamına Yansıması. Derya Yaylı ve Yasemin Bayyurt (Ed.), Yabancılar Türkçe Öğretimi: Politika, Yöntem ve Beceriler (29- 42). Anı Yayıncılık, Ankara, 2009.

Bölükbaş, F. ve Keskin, F. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımındaki İşlevi, Turkish Studies, 2010, 5(4). 221-235.

Er, O. Yabancı Dil Öğretim Programlarında Kültürün Etkileri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2006, 39(1)1-14

Ergin, M. Üniversiteler İçin Türk Dili, Bayrak Yayınevi, İstanbul, 1999.

Demir, A. ve AÇIK, F. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler, TÜBAR. XXX. 51-72, 2011

Dilidüzgün, Ş. Yabancı Dil Öğretiminde Yazınsal Metinler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İ.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995.

Güvenç, B. İnsan ve Kültür (6. baskı), Remzi Kitabevi, İstanbul,1994.

_____, Kültürün ABC'si (2. baskı), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2002.

Göçer, A. Türkiye’de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Uygulamalarına Yönelik Nitel Bir Araştırma, Dil Dergisi, 145, 28-47, 2009.

Gökalp, Z. Türkçülüğün Esasları, Sebil Matbaacılık, İstanbul,1975.

Meskill, C. Teaching and Learning In Real Time: Media, Technologies, and Language Acquisition. Houston: Athelstan, 2002.

Özbay, M Türkçe Öğretimi Yazıları, Ankara, Öncü Kitap, 2010.

Temizyürek, F. Atatürk Döneminde Türkçenin Öğretimi İle İlgili Olarak Geliştirilen Devlet Politikaları (1920-1938). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara,1994.

Timurtaş, F. K. Dil Meselesi, Milli Eğitim ve Kültür Dergisi, 2(8), Ankara, 1980.

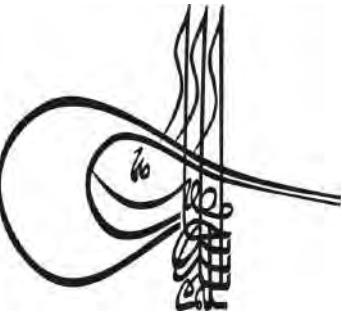
Okur, A. ve Yamaç, F. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği. The Journal Of Academic Social Science Studies. 6(2). 1619-1640.

Uyğur, N. Kùltür Kuramı, İstanbul, 1989. (2013).

_____, Dilin Gücü, İstanbul, Yapı Kredi Kùltür Sanat Yayıncılık Tic.ve San. A.S. ,

Ünalın, Ş. (2006), Türkçe Öğretimi, 3.Baskı, Ankara, Nobel Yayınları.

Yılmaz, İ. ve Şeref İ. Araplara Türkçe Öğretmek Amacıyla Hazırlanmış Kaşgarlı Mahmut Türkçe Öğretim Seti'nde Kùltür Aktarımı. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/4 Spring 2013, p. 1479-1498.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Kasım 2017

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Mehmet TURAN – Doç. Dr. Mutlu
TÜRKMEN - Yrd. Doç. Dr. Yunus Emre KARAKAYA

This article was checked by iThenticate.

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENİ ADAYLARININ LİSANSÜSTÜ EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE BEKLENTİLERİNİN İNCELENMESİ*

Alaattin ÇİMEN** - Mikail TEL**

ÖZET

Bu çalışma, Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri ve beklentilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü son sınıf öğrencisi oluşturmuş olup, anketler 18 üniversitede toplam 628 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni adayına uygulanmıştır. Araştırmada tesadüfi örneklem metodu kullanılmıştır.

Bu araştırma da 2 bölümden oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci bölümde katılımcıların kişisel ve sosyo-ekonomik bilgilerini tanımlamaya yönelik demografik verileri belirlemeye ilişkin sorular, ikinci bölümde ise Kazu ve Pullu (2011) tarafından güvenilirlik ve geçerlilik çalışması yapılmış ölçek formu kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen verilen bilgisayar ortamına aktarılıp, SSPS IBM 21.0 istatistik paket programı ile değerlendirilmiş ve anlamlılık düzeyi ($p < 0.05$) olarak alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, %57,3'ü erkek, %75'i 21-25 yaş aralığında, 408 adayın çeşitli sportif dereceye sahip olduğu belirlenmiştir. Yine öğretmen adaylarının, %43,4'ünün aylık gelirlerinin 1001-2000 TL arası, %37,2'sinin il merkezlerinde yaşadıkları tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları, lisansüstü eğitim faaliyetlerinin kendilerine mesleki gelişimleri açısından olumlu etkisi olacağına inanmaktadırlar. Araştırmaya katılanların, lisansüstü eğitimin niteliklerine ilişkin görüşleri; Bu sürecin zor ve uzun olduğu, ekonomik

* Bu çalışma Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak sunulmuştur.

** Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, El-mek: alaattincimen@hotmail.com

**  Yrd. Doç. Dr. Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, El-mek: mikaitel@gmail.com

olarak desteklenmesi ve belirli bir zaman ayrılması gerektiğini, bununla beraber de kişiyi sosyal aktivitelerden uzaklaştırdığını belirtmişlerdir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının, lisansüstü eğitimde objektif kriterlerin uygulanmasını istedikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre yapılan t-testinde lisansüstü eğitime ilişkin görüşlerine bakıldığında: Erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre, lisansüstü eğitime daha olumlu yaklaşımları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının. %76,7'sinin beden eğitimi ve spor alanında lisansüstü eğitim almak istemelerine rağmen lisansüstü eğitim için gerekli olan Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitim Giriş ve Yabancı Dil sınavlarına katılma oranlarının düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının, lisansüstü eğitimi isteme nedenleri içerisinde akademisyen olma arzusu yüksek oranlarda tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü Eğitim, Yüksek Lisans, Doktora, Beden Eğitimi, Spor

THE INVESTIGATION OF THE OPINIONS AND EXPECTATIONS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT TEACHER CANDIDATES REGARDING POST GRADUATE EDUCATION

ABSTRACT

This study was conducted in order to examine the opinions and expectations of the teacher candidates who are studying in the Department of Physical Education and Sports in terms of various variables

The universe of the research is composed of 4th grade students taking education in the department of Physical Education and Sports Teaching during 2014-2015 academic year. The questionnaires have been applied to 628 candidate teachers taking education in the department of Physical Education and Sports Teaching in 18 universities. Random sampling method has been used in the research.

A data gathering tool consisting of two parts has been used in this research. In the first section, questions which are used in order to determine demographic data defining personal and socio-economic informations of the participants are preferred. Kuzu and Pullu (2011) used reliability and validity scale form. The data obtained from scale are transferred to the computer and they are evaluated SPSS IBM 21.0 statistical package program and the level of significance is determined.

It is determined that % 57.3 of the participants are male, % 75 of them are in the range of 21-25 age and 408 candidates have various sports ranks. It was also determined that 43.4% of the prospective teachers were living between 1001-2000 TL and 37.2% of the monthly income in provincial centers.

The candidates taking part in the research believe that postgraduate training activities will have positive impacts in terms of their

professional development. They have opinions about qualities of postgraduate education such as : “It is a long and difficult process.”, “It should be supported financially.”, “It requires time and banishes individuals from social activities.”

In the research, it has been determined that candidate teachers want implementation of objective criteria in the postgraduate education. When the opinions of candidate teachers about postgraduate education, are analyzed according to the t-test which has been made according to the gender variable, it is determined that male candidate teachers approach to postgraduate education more positively than female teachers.

It is determined that those participating in the research have given feedback on the “agree “ level to the items such as “It requires self-sacrifice in terms of time.”, “It can only be achieved by entering the interview exam “, “It is a process from which only those who succeed in post-graduate education can benefit. “about the qualities of post-graduate education.

When the views of the candidate teachers about the post-graduate education are analyzed in the t-test made according to the gender variant, it is determined that they have given feedbacks on the “agree” level to the items : “It gives chance to see the innovations in the field.”, “It enhances knowledge and ingenuity about the field.”, “It teaches the process of scientific research.”

It takes attention that although the rates of candidate teachers’ desire for post-graduate education very high, the rates of their participation in the exams such as Academic Personnel and Post-graduate Education Introduction and Foreign Language which are necessary for this education, are very low.

STRUCTURED ABSTRACT

Purpose of the Study

This study was conducted to examine opinions and expectations of prospective teachers who study at the Department of Physical Education and Sports Teaching about postgraduate education in terms of various variables. For this purpose, the study examined whether there is any difference between opinions and expectations of prospective physical education and sports teachers in Turkey about postgraduate education in terms of their gender, hometown and income status.

Opinions and expectations of prospective physical education and sports teachers will be examined based on different variables in order to find answers to the following questions:

- 1- What are the personal and socio-economic background of students of Department of Physical Education and Sports Teaching?
- 2- What are the opinions of students of Department of Physical Education and Sports Teaching about postgraduate education?
- 3- What are the expectations of students of Department of Physical Education and Sports Teaching about postgraduate education?

4- Do opinions of prospective teachers differ by certain demographic data?

Method

Research Model

The survey model was used in this study which aims to determine attitudes of prospective physical education and sports teachers towards postgraduate education. According to Karasar, survey models are research approaches that aim to describe a past or current situation as they exist now. This study is a descriptive study aimed at determining the socio-cultural characteristics of students and their willingness study post-graduate education. The descriptive method, which is usually a survey method, is a comprehensive study about the sample. It is carried out on a large number of objects or subjects and within a specific time frame. The descriptive model is to investigate the current state and make the relationship between the variables unaltered. The data obtained according to this research model are summarized and interpreted based on pre-defined themes.

Methodology, Population and Sample

Population of the study consists of students who study at educational institutions that graduate physical education and sports teachers at bachelor's degree level in Turkey. Study sample consists of 628 students who were selected using the random sampling method from educational institutions (18 university) that graduate physical education and sports teachers at bachelor's degree level in Turkey.

This study has a survey model and a data collection tool consisting of 2 sections was used in the study. In the first section, the questions developed to find out demographic data to define personal and socio-economic details of participants was used; in the second section, the Likert-type scale form, developed and used by Kazu and Pullu in 2011 in their study "Opinions and Expectations of Prospective Classroom Teachers on Postgraduate Education", was used (Kazu & Pullu, 2011).

Analysis of Data

In the study, percentage (%), arithmetic mean and standard deviation (s.d.) values were calculated in order to determine general opinions of prospective teachers about the contributions and qualities of postgraduate education. The t-test was used in order to determine general opinions of participant prospective teachers about postgraduate education by gender, and one-way analysis of variance (F) test was used in order to determine general opinions of prospective teachers about postgraduate education by their hometown and monthly income. The results obtained from these tests are given in a table.

Results

Opinions and expectations of students who study at educational institutions that graduate prospective physical education and sports teachers at bachelor's degree level in Turkey about postgraduate education were examined.

The following results were obtained in this study which aims at "Examination of Opinions and Expectations of Prospective Teachers who

Study at the Department of Physical Education and Sports Teaching about Postgraduate Education".

It was found that 57.3% of participant prospective teachers were male, 75% of participants were in the age range of 21-25, and 408 participants have various sports degrees. Also, it was found that 43.4% of participant prospective teachers has a monthly income between 1001-2000 Turkish Lira, and 37.2% of participants live in provincial centers.

It was determined that participant prospective teachers are willing to study postgraduate education, while 42% of participants want to be academicians and 31% want to develop themselves in the teaching profession. Also, they are willing to study postgraduate education for reasons such as becoming specialized student, working at different levels of national education institutions and becoming administrators. Accordingly, prospective teachers are willing to study postgraduate education to become academicians at higher rates.

Participant prospective teachers believe that postgraduate education activities will influence them positively in terms of professional development. Opinions of participants about qualities of postgraduate education; the participants stated that this is a difficult and long process, it should be supported economically and a certain amount of time should be allocated, and it alienates people from social activities.

In the study, it was observed that prospective teachers want objective criteria be applied in postgraduate education. The t-test that was performed in relation to the gender variable indicates the following regarding their opinions on postgraduate education: Male prospective teachers are more positive about postgraduate education than female prospective teachers.

It was found that although 76.7% of prospective teachers want to study postgraduate education in physical education and sports, participation rate in Academic Staff and Postgraduate Education Entrance and Foreign Language Exams that are required for postgraduate education is low. Also, the reasons for why prospective teachers want to study postgraduate education include the willingness to become academicians at higher rates.

Participant prospective teachers stated that ALES score and then bachelor's degree GPA should be taken into consideration for admission to the postgraduate education. Moreover, they said that foreign language exam and interview exam score that is required for postgraduate education should be at lower rates.

Participant prospective teachers responded to the opinion item "It is like repeating the undergraduate education, it will not contribute much" with the answer "I disagree". This opinion item indicates that there is a negative result about postgraduate education. Therefore, it is important to inform the candidates during their undergraduate education.

When we look at the opinions of participant prospective teachers about postgraduate education by their hometown, it was found that there are significant differences in the following opinion items as the development level of their hometown increases: It improves knowledge and skills about the field, it improves professional qualifications, it

teachers scientific research process, it gives a status, it increases opportunities for appointment and employment and offers the opportunity to find a better job, it is an important step for self-realization and it is necessary for being a specialized teacher.

Significant differences were found in many items when we look at opinions of participant prospective teachers about postgraduate education by their monthly income. It was found that as their income level increases, prospective teachers want the students be admitted to postgraduate education through interview exam, while prospective teachers with lower income think that more objective criteria should be adopted in admission to postgraduate education.

In the study, it was determined that prospective physical education and sports teachers are positive about postgraduate education and want to study postgraduate education. It was found that prospective teachers are positive about postgraduate education mostly because they want to be academicians.

Keywords: Graduate Education, Masters, PhD, Physical Education, Sports

GİRİŞ

Bilginin hızla arttığı günümüzde teknolojik ve sosyal alanlarda büyük değişimler yaşanmaktadır. Günümüzde bilgiye sahip olan ülkeler, sosyal yaşamdaki olumlu gelişmeler ile beraber endüstri, bilişim, sanat, kültür, eğitim vb. alanlarda daha da güçlenmektedirler (Tel & Erdoğan, 2015). Bu bağlamda, gelişen ve yenilenen dünyada önemli bir yer edinmek, kalkınmanın en önemli girdisi olan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesini gerekli kılmıştır. Nitelikli insan gücünün yetiştirilebilmesi ise bilgi ve teknolojiye hızlı değişime uyum sağlayan ve bunu etkin bir şekilde kullanan kaliteli bir eğitim hizmeti ile mümkün olmaktadır (Karakütük, 2002).

Üniversiteler, öğrencilerin ilgi, yetenek ve kapasitelerini en akılcı biçimde değerlendirme ve toplumun ihtiyaçlarına uygun nitelikli insan yetiştirme işlevi doğrultusunda çeşitli 2 yıllık ön lisans ve 4-6 yıllık lisans programları düzenlemektedirler (Karakütük, 1989, Sayan & Aksu, 2005). Lisans programlarının amacı; bireylerin alanıyla ilgili bilgilerini, uygulama becerilerini ve özgün bilimsel araştırma yapabilme kapasitelerini geliştirmektir. Ancak, 4-6 yıllık lisans programları, bilim ve teknolojiye hızlı değişimin olası tehditlerinin bertaraf edilmesinde ve bireylerin bu bilgileri edinmesinde, edindiği bilgileri uygulamasında ve bilimsel araştırma becerisini kazanmasında yeterli olamamaktadır. Bu noktada mezuniyet formasyonlarını geliştiren, yeni bilgi ve kültürlerle sürekli iletişim halinde olan bireylerin yetiştirilmesi için lisansüstü eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Sayan & Aksu, 2005, Başer ve ark, 2005, Doğan, 2004, Özden, 2010, Güven & Tunç, 2007).

Lisansüstü eğitim, öğrenme ve araştırma potansiyeli bulunan kişilerin, sadece kendi istekleri doğrultusunda, dâhil oldukları bir süreçtir (Canbulat & Çakmak, 2007). Bu sürecin birincil amacı, öğrencilere, bilimsel araştırma yaparak bilgilere erişme, bilgiyi değerlendirme, bağımsız araştırma yapabilme, yeni sentezlere ulaşmak için gerekli adımları belirleme ve bilimsel olayları geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorumlama becerilerini kazandırmak ve bu becerileri kullanarak özgün bir bilimsel eseri ortaya çıkarması için yol göstermektir. Lisansüstü eğitimin ikincil amacı ise; toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek öğretim elemanlarının yetiştirilmesidir (Sayan & Aksu 2005, Varış, 1972). Türkiye’de öğretim elemanına duyulan ihtiyaç oldukça fazladır.

Beden eğitimi öğretmenleri eğitim ve sporcu yetiştirme konusunda önemli bir misyon üstlenmişlerdir. Beden eğitimi öğretmeni kendi derslerini yürütürken aynı zamanda yeni sporcuların yetişmesinde, çocuk ve gençlerin en önemli rehberidir.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine paralel olarak devamında yapacakları lisansüstü eğitim faaliyetlerinde hem öğrencilerin kendilerini yetiştirip geliştirmeleri açısından hem de verecekleri eğitimin ve de spor bilimine katkısı açısından önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı da, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının beden eğitimi ve spor anabilim dalında lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri ve beklentilerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, Türkiye’deki beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının; cinsiyet, büyüdükları yer, gelir durumu ile lisansüstü eğitime ilişkin görüş ve beklentileri arasında farklılıkların olup olmadığını incelenmiştir.

GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi, Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, Türkiye’de lisans düzeyinde beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştiren eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Türkiye’de lisans düzeyinde beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştiren eğitim kurumlarında öğrenim gören tesadüfi örneklem metodu ile seçilmiş 628 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmaya Katılan Üniversiteler:

Harran Üniversitesi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Bartın Üniversitesi, Ardahan Üniversitesi, Düzce Üniversitesi, Ahi Evran Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi Spor Bilimleri Fakülteleri veya Beden Eğitimi Spor Yüksekokulları.

Verilerin Elde Edilmesi

Bu araştırma tarama modelinde olup, araştırmada 2 bölümden oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci bölümde katılımcıların kişisel ve sosyo-ekonomik bilgilerini tanımlamaya yönelik demografik verileri belirlemeye ilişkin sorular, ikinci bölümde ise Kazu ve Pullu’nun 2011 tarihinde geliştirdiği “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşleri ve Beklentileri” çalışmasında kullandığı likert tipi ölçek formu kullanılmıştır (Kazu & Pullu, 2011).

Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimin katkılarına ve niteliklerine ilişkin genel görüşlerini belirlemek amacıyla yüzde (%), aritmetik ortalama ve standart sapma (s.s) değerleri hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre lisansüstü eğitime ilişkin genel görüşlerini belirlemek amacıyla t-test, büyüdükları-yetıştikleri yer ve aylık gelire göre öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin genel görüşlerini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (F) testi kullanılmıştır. Bu testlerden elde edilen sonuçlar tablo halinde verilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet dağılımları incelendiğinde % 42,7’sinin kadın, % 57,3’ünün erkek olduğu görülmektedir. Beden Eğitimi ve Spor Bölümlerindeki giriş sınavlarında % 30-40 aralığında kız ve erkek öğrenci kontenjanları uygulanmaktadır. Türkiye’de spor yapan bireyler içerisinde aktif spor yapanlara bakıldığında lisanslı bayan sporcuların erkek sporculara göre sayısal oranlarda düşük olduğu belirlenmiştir (13).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaş dağılımları incelendiğinde % 20,0'sinin 18-20 yaş aralığında, % 75,0'inin 21-25 yaş aralığında ve % 5,0'inin de 26-30 yaş aralığında oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sportif derecelerine ilişkin dağılımları incelendiğinde % 22,3'ünün il şampiyonası, % 13,2'sinin bölgesel ligler, % 17,4'ünün gruplar, % 2,5'inin Türkiye şampiyonası, % 2,7'sinin Avrupa şampiyonası, % 8,6'sının dünya şampiyonası ve % 33,3'ünün de diğer derecelerde sportif derecelerine sahip oldukları görülmektedir. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni yetiştiren kurumlarda öğrenim gören öğrencilerden toplamda 408 kişinin çeşitli sportif derecelerinin olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyüdükları/yetiştikleri yere ilişkin dağılımları incelendiğinde % 28,0'ının büyükşehir, % 37,2'sinin il, % 23,8'inin ilçe-belde ve % 11,0'inin de köy ve kasabalarda büyüdükları/yetiştikleri görülmektedir

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ailelerinin aylık gelir durumuna ilişkin dağılımları incelendiğinde %31,1'inin 1000 TL ve altı, % 43,4'ünün 1001-2000 TL, % 22,5'inin 2001-3000 TL, % 1,8'inin 3001-4000 TL ve % 1,2'sinin de 4001-5000 TL aylık gelirlerinin olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının beden eğitimi ve spor alanında lisansüstü eğitim almak istemeleri durumuna ilişkin dağılımları incelendiğinde % 76,7'sinin istediği, % 4,5'inin istemediği ve % 18,8'inin de kararsız oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim almak isteme nedenleri durumuna ilişkin dağılımları incelendiğinde % 42,2'sinin akademisyen olmak, % 15,4'ünün yönetici olmak, % 17,1'inin milli eğitimde farklı kademelerde çalışmak, % 30,7'sinin öğretmenlik mesleğinde kendini geliştirmek, % 26,9'unun uzman öğretmen olmak ve %11,6'sının da diğer nedenlerde dolayı lisansüstü eğitim yapmak istedikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ALES'e girme durumlarına ilişkin dağılımları incelendiğinde % 6,1'inin ALES'e girdiği, % 93,9'unun sınava girmediği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının YDS'ye girme durumlarına ilişkin dağılımları incelendiğinde % 4,2'sinin daha önce YDS'ye girdiği, % 95,8'inin sınava girmediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının üniversiteye giriş puan türleri durumlarına ilişkin dağılımları incelendiğinde % 79,3'ünün sözel, % 6,3'ünün sayısal ve % 14,4'ünün de eşit ağırlık puan türleriyle üniversiteye girdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime başlamak için öncelikli olan durumlarına ilişkin dağılımları incelendiğinde % 32,7'sinin ALES, % 18,0'inin YDS, % 35,4'ünün lisans not ortalaması ve % 13,9'unun da mülakat sınav notu cevabını verdikleri görülmektedir. Bu da araştırmaya katılanların ALES sınavı ve Lisans not ortalamasının daha objektif bir değerlendirme metodu olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitimin Katkılarına İlişkin Genel Görüşleri

M	Lisansüstü Eğitimin Katkılarına İlişkin Genel Görüşler	N	Katılma Derecesi (%)						ss
			HK	KM	KK	K	TK	X	
1	Alandaki yenilikleri görme olanağı sunar	628	7,5	1,4	7,3	40,6	43,2	4,10	1,10
2	Alanla ilgili bilgi ve becerileri artırır	628	1,3	1,1	16,6	45,4	35,7	4,13	0,81
3	Beden eğitimi öğretmenlerine mesleki niteliklerini artırma olanağı sunar.	620	7,3	0,8	12,6	43,1	36,3	4,00	1,08
4	Bilimsel araştırmalar yapmayı sağlayarak alanla ilgili sorunlara çözüm önerileri sunar.	628	0,6	4,5	13,2	5,3	31,4	4,07	0,82
5	Bilimsel araştırma sürecini öğretir.	628	2,4	4,5	21,0	39,2	33,0	3,95	0,96
6	Yaşama atılmayı geciktirir.	615	12,5	23,3	31,1	25,4	7,8	2,92	1,13
7	Statü kazandırarak toplum tarafından takdir edilmeyi sağlar.	628	0	9,6	7,6	46,7	36,1	4,09	0,90
8	Atanma olasılığını artırır.	628	1,9	7,0	26,3	31,4	33,4	3,87	1,01
9	İş bulma olanaklarını artırır.	621	2,4	9,5	15,5	34,1	38,5	3,96	1,06
10	Daha iyi bir iş bulma imkanı sunar.	618	0,2	5,2	22,3	30,3	42,1	4,08	0,92
14	Yapılan çalışmalar ile beden eğitimi öğretmenliği lisans eğitim programlarının gelişmesini sağlar.	628	3,5	2,4	18,3	33,1	42,7	4,09	1,00
16	Günlük hayatta karşılaşılan durumlara farklı bakış açılarıyla yaklaşmayı sağlar.	622	0	3,4	33,0	34,4	29,3	3,89	0,86
17	Lisans eğitiminin tekrarı gibidir, fazla katkı sağlamaz.	619	18,7	45,7	13,7	12,6	9,2	2,47	1,19
18	Kendini gerçekleştirme yolunda önemli bir adımdır.	619	5,3	15,5	23,3	21,3	34,6	3,64	1,24
19	Uzman öğretmen olabilmek için gereklidir.	617	7,3	8,6	7,1	48,3	28,7	3,82	1,15
20	Sadece prestij sağlar, başka bir getirisi yoktur.	628	19,4	34,6	11,1	15,0	19,9	2,81	1,42
21	Yoğun bir çalışma temposu gerektirdiğinden sosyal etkinliklerden uzaklaştırır.	612	2,3	8,7	29,1	37,1	22,9	3,69	0,99
28	Bütün beden eğitimi öğretmenleri için kendini yenileme ve eğitimde yaşanan değişimlere uyum sağlama konusunda gereklidir.	605	4,8	2,8	32,4	38,2	21,8	3,70	1,00

HK: Hiç Katılmıyorum, KM: Katılmıyorum, KK: Kısmen Katılıyorum, K: Katılıyorum, T.K: Tamamen Katılıyorum

Lisansüstü eğitimin katkılarına ilişkin öğretmen adaylarının görüş maddelerinin genel dağılımı Tablo 1’de görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların görüş maddelerinin bazı maddelere tamamen katıldıkları, bazı maddelere katıldıkları, bazı maddelere kısmen katıldıkları, bazı maddelere ise katılmadıkları görülmektedir. Tablo 1’deki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, lisansüstü eğitimin bireylere sağladığı katkılara ilişkin görüşlerine katılımcılar yüksek oranda katılıyorum düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo.2. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitimin Niteliklerine İlişkin Genel Görüşleri

M	Lisansüstü Eğitimin Niteliklerine İlişkin Genel Görüşler	N	Katılma Derecesi (%)					X	ss
			HK	KM	KK	K	TK		
11	Ekonomik açıdan oldukça masraflı bir süreçtir.	628	2,7	4,0	30,7	34,4	28,2	3,81	0,98
12	Zaman açısından fedakarlık gerektirir.	628	0	63	113	226	226	3,97	0,97
13	Oldukça fazla çaba gerektiren zor bir süreçtir.	628	0,3	7,5	11,3	45,2	35,7	4,08	0,88
15	Yurt dışında daha etkili biçimde uygulanmaktadır.	607	0	6,1	23,1	39,2	31,6	3,96	0,88
22	Sadece mülakat sınavına girerek sağlanabilir.	624	15,4	22,3	27,2	28,0	7,1	2,89	1,17
23	Yoğun bir çalışma temposu gerektirdiğinden sosyal etkinliklerden uzaklaştırır.	628	8,1	13,4	28,7	26,4	23,4	3,43	1,21
24	Objektif olmayan mülakat sınavı ile seçilen öğrencilere yöneliktir.	628	3,5	19,4	35,5	17,5	24,0	3,39	1,14
25	Akademisyen olmayı düşünmeyenler için gereksizdir.	622	5,0	16,9	21,1	46,1	10,9	3,41	1,04
26	Göreve başlandığında öğretmenlik ile birlikte devam edilmesi zor olan bir süreçtir.	617	0	16,5	27,1	44,4	12,0	3,51	0,90
27	Ataması olmayan öğretmenler alternatif olarak tercih etmektedir.	621	6,1	27,1	21,6	35,7	9,5	3,15	1,10
29	Öğrencilere zengin burs imkânları ile birlikte sunulmalıdır.	628	1,9	10,5	16,6	24,2	46,8	4,03	1,10
30	Yurt dışı ile işbirliği içerisinde yürütülmelidir.	622	2,3	6,3	15,3	28,5	47,7	4,13	1,03
31	Sadece lisans eğitiminde başarılı olan kişilerin yararlanabileceği bir süreçtir.	620	7,6	10,5	35,2	28,7	18,1	3,39	1,12
32	Bilimsel araştırma projelerine yönlendirici olmalıdır.	622	0,5	8,5	19,8	34,7	36,5	3,98	0,97
33	Öğrenci seçiminde mülakat sınavından daha çok objektif kriterler barındırılmalıdır.	628	4,0	7,3	28,2	23,1	37,4	3,82	1,13

HK: Hiç Katılmıyorum, KM: Katılmıyorum, KK: Kısmen Katılıyorum, K: Katılıyorum,

T.K: Tamamen Katılıyorum

Lisansüstü eğitimin niteliklerine ilişkin öğretmen adaylarının görüş maddelerinin genel dağılımı Tablo 2’de görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların görüş maddelerinin bazı maddelere tamamen katıldıkları, bazı maddelere katıldıkları, bazı maddelere kısmen katıldıkları, bazı maddelere ise katılmadıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimin masraflı ve fedakârlık gerektiren zor bir süreç olduğu görüşüne katılıyorum, objektif olmayan ve akademisyen olmayı düşünmeyenler için gereksizdir görüşüne kısmen katılıyorum düzeyinde görüş bildirdiği görülmektedir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşleri

MN	Erkek			Kadın			T	p
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss		
1	360	4,19	1,02	268	3,98	1,19	2,425*	0,016*
2	360	4,18	0,94	268	4,05	0,58	1,982*	0,048*
3	352	3,94	1,33	268	4,07	0,60	-1,432	0,153
4	360	4,12	0,93	268	4,00	0,63	1,830	0,068
5	360	4,07	1,05	268	3,80	0,81	3,446*	0,001*
6	349	3,17	1,01	266	2,59	1,20	6,463	0,000*
7	360	4,16	0,89	268	3,99	0,89	2,352*	0,019*
8	360	3,84	0,97	268	3,91	1,07	-0,770	0,442
9	359	4,06	1,12	262	3,83	0,96	2,723*	0,007*
10	350	4,12	1,05	268	4,04	0,71	0,950	0,342
11	360	3,90	0,92	268	3,69	1,04	2,571*	0,010
12	360	4,16	0,88	268	3,73	1,02	5,569*	0,000*
13	360	3,94	0,85	268	4,27	0,90	-4,642*	0,000*
14	360	3,94	1,08	268	4,28	0,86	-4,194*	0,000*
15	360	4,05	0,82	247	3,83	0,96	2,997*	0,003*
16	354	4,03	0,91	268	3,71	0,75	4,566*	0,000*
17	360	2,26	1,21	259	2,77	1,09	-5,445*	0,000*
18	353	3,88	1,17	266	3,32	1,26	5,607*	0,000*
19	349	4,07	1,00	268	3,50	1,24	6,325*	0,000*
20	360	2,56	1,42	268	3,15	1,36	-5,248*	0,000*
21	351	3,59	1,01	261	3,83	0,94	-2,933*	0,003*
22	356	2,85	1,19	268	2,94	1,16	-0,974	0,330
23	360	3,11	1,23	268	3,86	1,04	-8,032*	0,000*
24	360	3,31	1,08	268	3,50	1,22	-2,043*	0,041*
25	354	3,40	1,03	268	3,42	1,06	-0,285	0,775
26	349	3,55	0,83	268	3,47	0,99	0,985	0,325
27	353	2,92	1,09	268	3,45	1,05	-6,050*	0,000*
28	337	3,89	1,08	268	3,44	0,81	5,643*	0,000*
29	360	3,89	1,14	268	4,22	1,03	-3,724*	0,000*
30	354	4,08	0,95	268	4,19	1,13	-1,228	0,220
31	360	3,08	1,11	260	3,81	0,99	-8,314	0,000*
32	354	3,89	1,02	268	4,09	0,89	-2,483*	0,013*
33	360	3,51	1,17	268	4,25	0,91	-8,550*	0,000*

*P<.05

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre lisansüstü eğitime ilişkin görüşlerin olduğu Tablo 3 incelendiğinde, yapılan t testi sonucunda 24 maddede istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Diğer maddelerde ise cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Büyüdükleri-Yetiştikleri Yere Göre Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşleri

M. No	Büyükşehir (n = 174)		İl (n = 231)		İlçe-Belde (n = 216)		Varyans		Fark Olan Gruplar
	X	S	X	S	X	S	F	p	
1	4,01	11,57	4,18	0,78	4,06	0,94	1,314	0,269	
2	4,42	0,93	3,86	0,65	4,15	0,77	25,926	0,000*	a-b, b-c
3	4,47	0,93	3,86	0,80	3,76	1,34	24,508	0,000*	a-b, a-c
4	4,18	0,78	4,02	0,65	4,03	1,00	2,388	0,093	
5	4,13	0,86	3,71	0,86	4,07	1,03	12,644	0,000*	a-b, b-c
6	2,47	0,89	3,25	1,27	2,95	1,06	24,011	0,000*	a-b, b-c
7	4,53	0,72	3,74	0,83	4,11	0,95	42,872	0,000*	a-b, b-c
8	4,06	1,08	3,89	0,90	3,69	1,06	6,273	0,002*	a-b, a-c
9	4,45	0,79	3,42	1,10	4,13	0,98	58,693	0,000*	a-b, b-c
10	4,39	0,85	3,78	0,80	4,15	1,01	23,603	0,000*	a-b, b-c
11	3,90	0,62	3,58	0,89	3,98	1,23	10,766	0,000*	a-b, b-c
12	4,39	0,75	3,43	1,04	4,19	0,75	71,144	0,000*	a-b, b-c
13	4,27	0,70	3,93	0,97	4,06	0,89	7,648	0,001*	a-b, b-c
14	4,46	0,69	3,96	0,89	3,92	1,24	17,425	0,000*	a-b, a-c
15	4,21	0,74	3,67	0,78	4,01	1,01	20,124	0,000*	a-b, b-c
16	3,92	0,90	3,79	0,88	3,98	0,80	2,784	0,063	
17	1,69	0,67	3,22	1,24	2,29	0,99	112,560	0,000*	a-b, b-c
18	3,86	1,20	3,04	1,34	4,06	0,91	45,444	0,000*	a-b, b-c
19	4,13	0,89	3,07	1,38	4,32	0,54	94,760	0,000*	a-b, b-c
20	1,95	1,16	3,84	1,32	2,42	1,02	146,025	0,000*	a-b, b-c
21	3,64	0,79	3,62	1,12	3,79	0,99	1,857	0,157	
22	2,51	1,20	3,22	1,13	2,91	1,08	19,185	0,000*	a-b, b-c
23	2,91	1,06	4,06	1,19	3,19	1,00	60,555	0,000*	a-b, b-c
24	3,13	1,22	3,70	1,06	3,27	1,12	14,478	0,000*	a-b, b-c
25	2,73	1,17	3,89	0,76	3,43	0,92	72,811	0,000*	a-b, a-c
26	2,93	0,81	3,97	0,79	3,50	0,82	79,990	0,000*	a-b, a-c
27	3,05	0,87	3,51	1,11	2,89	1,17	19,772	0,000*	a-b, b-c
28	3,84	0,81	3,53	1,20	3,77	0,84	5,455	0,004*	a-b, b-c
29	3,87	1,22	3,81	1,01	4,36	1,02	16,193	0,000*	a-c, b-c
30	4,33	0,90	3,71	1,00	4,39	1,03	31,742	0,000*	a-b, b-c
31	3,28	1,25	3,66	0,92	3,19	1,18	10,927	0,000*	a-b, b-c
32	4,14	0,87	3,86	1,07	3,94	0,91	4,064	0,018*	a-b, a-c
33	3,89	1,24	3,69	0,94	3,87	1,21	2,117	0,121	

*P<.05

Tablo 4'e bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyüdüğü-yetiştikleri yere göre yapılan varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşleri

M. No	1000 TL ve altı (n = 189)		1001-2000 (n = 231)		2001-3000 (n = 216)		Varyans		Fark Olan Gruplar
	X	S	X	S	X	S	F	p	
1	4,49	1,03	4,28	0,69	3,29	1,37	67,663	0,000*	a-c, b-c
2	4,31	0,63	4,28	0,76	3,71	0,93	32,406	0,000*	a-c, b-c
3	4,08	1,05	4,13	1,18	3,69	0,96	8,748	0,000*	a-c, b-c
4	3,95	1,00	4,21	0,61	3,93	0,86	7,972	0,000*	a-b, b-c
5	4,02	0,82	4,16	0,90	3,46	1,08	28,537	0,000*	a-c, b-c
6	2,22	1,10	3,29	0,91	3,09	1,07	63,536	0,000*	a-b, a-c
7	4,29	0,82	4,19	0,70	3,62	1,13	29,377	0,000*	a-c, b-c
8	4,19	1,23	3,86	0,73	3,54	1,07	17,613	0,000*	a-b, a-,c
9	4,43	0,66	3,82	1,21	3,58	1,03	33,364	0,000*	a-b, a-c
10	4,42	0,69	4,10	1,04	3,68	0,82	27,661	0,000*	a-c, b-c
11	3,80	1,06	3,95	0,93	3,62	0,95	5,384	0,005*	a-c, b-c
12	4,06	1,22	3,94	0,86	3,98	0,81	0,910	0,403	
13	4,34	0,91	4,14	0,84	3,66	0,83	27,695	0,000*	a-c, b-c
14	4,62	0,66	4,01	1,06	3,44	0,87	73,122	0,000*	a-c-, b-c
15	4,30	0,89	3,81	0,97	3,78	0,58	21,120	0,000*	a-b, a-c
16	4,13	0,65	4,05	0,84	3,19	0,73	80,484	0,000*	a-c, b-c
17	2,26	1,08	2,64	1,30	2,34	0,96	6,569	0,002*	a-b, b-c
18	3,60	1,24	3,95	1,22	3,03	1,10	27,468	0,000*	a-b, b-c
19	3,69	1,46	3,96	1,12	3,72	0,75	3,433	0,333	
20	2,66	1,61	2,93	1,43	2,77	1,18	2,131	0,120	
21	4,03	0,95	3,64	0,92	3,37	1,07	19,669	0,000*	a-b, a-c
22	2,25	1,16	3,16	0,99	3,14	1,24	39,069	0,000*	a-b, a-c
23	3,30	1,40	3,58	1,20	3,21	0,91	5,475	0,004*	a-b, b-c
24	3,23	1,15	3,52	1,06	3,36	1,20	3,570	0,290	
25	3,39	1,09	3,44	0,87	3,25	1,21	1,637	0,195	
26	3,45	0,93	3,72	0,85	3,27	0,78	14,021	0,000*	a-b, b-c
27	3,25	1,07	3,15	1,08	3,06	1,02	1,282	0,278	a-c, b-c
28	3,74	0,92	3,90	0,93	3,43	0,96	12,216	0,000*	a-c, b-c
29	4,29	1,06	3,95	1,06	3,94	1,10	6,761	0,001*	a-b, a-c
30	4,39	0,85	4,05	1,01	4,11	0,93	7,771	0,000*	a-b, a-c
31	3,38	1,38	3,44	0,87	3,31	1,09	0,709	0,492	
32	4,38	0,84	4,06	0,92	3,34	0,65	57,567	0,000*	a-c, b-c
33	3,78	1,08	4,04	0,99	3,48	1,37	12,038	0,000*	a-b, b-c

*P<.05

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının aylık gelirlerine göre lisansüstü eğitime ilişkin görüşlerine bakıldığında, birçok maddede istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, beden eğitimi ve spor öğretmenliği alanında yapılan ilk çalışma olduğu için tartışma bölümünde ilişki kurmak adına zorluklar yaşanmıştır, çalışmanın amacı, “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde Öğrenim Görmekte Olan Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüş ve Beklentilerinin İncelenmesi” dir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 76,7’si lisansüstü eğitim almak isterken, % 4,5’i istememektedir. Yine adayların % 18,8’i lisansüstü eğitim alıp almama konusunda kararsız

olduklarını belirtmişlerdir. Kazu ve Pullu (2011) çalışmasında % 61,0'ı lisansüstü eğitim almak isterken, % 39,0'ı istememektedir. Bulgularımız Kazu ve Pullu'nun (2011) çalışmasının bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Lisansüstü eğitim almak isteyenlerin oranının daha yüksek çıkması olumlu bir bulgu olmakla beraber, bu oranın daha yüksek olması da beklenen bir durumdur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim almak isteme nedenlerine bakıldığında ise %42,2'si akademisyen olmak, % 15,4'ü yönetici olmak, % 17,1'i milli eğitimde farklı kademelerde çalışmak, % 30,7'si öğretmenlik mesleğinde kendini geliştirmek, % 26,9'u uzman öğretmen olmak ve % 11,6'sı da diğer nedenlerden dolayı lisansüstü eğitim almak istemektedirler. İlhan ve ark. (2012) "İlköğretim Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Dicle Örneği) adlı çalışmalarında ilköğretim öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik isteklerinin ise kararsızım düzeyinde olduğu tespit edilmiştir (İlhan ve ark, 2012). Erkılıç (2007), Köksalan ve ark. (2010) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla çelişmektedir (Erkılıç, 2007, Köksalan ve ark., 2010). Erkılıç (2007), 19 farklı anabilim dalından toplam 397 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik isteklerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir (Erkılıç, 2007). Benzer şekilde Köksalan ve ark. (2010) ise sınıf öğretmeni adayları ile yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının %50,3'ünün yüksek lisans eğitimi konusunda istekli olduğunu belirlemişlerdir (Köksalan ve ark., 2010). Çalışmamızda elde edilen bulgular diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik görüşlerinde cinsiyete göre bazı maddelerde farklılık olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmen adayları, lisansüstü eğitimin zaman açısından fedakarlık gerektirdiğine ve öğretmenlik ile birlikte devam ettirilmesinin zor olduğuna erkek öğretmen adaylarından daha fazla katılmışlardır. Bu bulguya dayanarak, cinsiyetin araştırmaya katılan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumları üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Bu sonuç, Lopatto (2004)'nın lisansüstü eğitimin yararlarını cinsiyet değişkeni açısından incelediği araştırmanın bulgularıyla çelişirken Kazu ve Pullu (2011) ile Ünal ve İlter (2010)'un sınıf öğretmeni adayları ile yaptıkları çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir (Lopatto, 2004, Kazu & Pullu, 2011, Ünal & İlter, 2010).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim programına kabul için öngörülen koşullara ilişkin görüşlerine bakıldığında ALES'i lisansüstü eğitim açısından kendilerini en çok zorlayan koşul olarak görmektedirler. ALES frekans dağılımında öğretmen adaylarını en az zorlayan koşul olarak görülmesine rağmen, sözel ağırlıklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarını sayısal ağırlıklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarına göre nispeten zorlayan bir koşul olduğu söylenebilir (Türker, 2001).

Lisansüstü eğitim programına kabul için öngörülen koşullar incelendiğinde; lisans not ortalaması ve ALES, lisansüstü eğitime başlamak için öncelikli şart olarak görülmektedir. Öğretmen adaylarına göre YDS ve mülakat sınav notu öncelikli olarak görülmemektedir. Bu bulgudan hareketle, almış oldukları eğitimin, öğretmen adaylarının görüşlerinde etkili olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Günümüz dünyasında teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesine paralel olarak, eğitim ve öğretim programlarında bu teknolojiyi kullanabilecek eleman yetiştirme ihtiyacı meydana getirmiştir. Bu yenilikleri yoklayacak, uygulayarak geliştirebilecek nesillere ihtiyaç vardır.

Bu ihtiyacı gidermek için lisans eğitimi sonrasında verilen lisansüstü eğitim faaliyetleri önem kazanmıştır. Bu gelişmelere paralel olarak, spor bilimleri alanında nitelikli spor bilimcilerin yetiştirilmesi ve daha iyi hale getirilebilmesi için lisansüstü eğitiminin önemli olduğunu belirtmiştir (Karakaya & Karataş, 2017).

Türkiye’de lisans düzeyinde beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştiren eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin görüş ve beklentileri incelenmiştir.

“Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde Öğrenim Görmekte Olan Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşleri ve Beklentilerinin İncelenmesi”ni amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, erkek öğrenci ağırlıklı olduğu ve yaş aralıklarında 21-25 yaş arası yoğunlaştığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, yapmış oldukları spor branşlarında belirli derecelere sahip oldukları görülmüştür. Adayların, il merkezinde büyüdüğü ve aylık gelirlerinin 1001-2000 TL arasında yoğunlaştığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, lisansüstü eğitimi yüksek oranda almak istedikleri belirlenmiş olmakla beraber %42’sinin akademisyen olmak, %31’inin öğretmenlik mesleğinde kendini geliştirmek için istedikleri belirlenmiştir. Yine uzman öğretmen olmak, milli eğitim kurumlarında farklı kademelerde çalışmak, yönetici olmak gibi nedenlerden dolayı da lisansüstü eğitim yapmak istemektedirler. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının yüksek oranlarda akademisyen olmak için lisansüstü eğitim almak istedikleri belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, lisansüstü eğitime katılmayı yüksek oranlarda istemelerine rağmen, lisansüstü eğitim faaliyetlerine katılmak için gerekli olan ALES ve YDS sınavlarına katılma oranlarının çok düşük olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, ailelerinde lisansüstü eğitim yapan bireylerin düşük oranlarda olduğu saptanmıştır. Adayların, üniversiteye giriş puan türünün sözel ağırlıklı olduğu da dikkat çekmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, lisansüstü eğitime başlamak için öncelikli olarak sırasıyla Ales puanı ve lisans not ortalamasının dikkate alınması yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca lisansüstü eğitime başlamak için yabancı dil sınavı ve mülakat sınav notunun düşük oranlarda olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, lisansüstü eğitimin bireylere sağladığı katkılara ilişkin görüşlerine bakıldığında “Alandaki yenilikleri görme olanağı sunar”, “Alanla ilgili bilgi ve becerileri artırır”, “Beden eğitimi öğretmenlerine mesleki niteliklerini artırma olanağı sunar”, “Bilimsel araştırmalar yapmayı sağlayarak alanla ilgili sorunlara çözüm önerileri sunar”, “Bilimsel araştırma sürecini öğretir”, “Statü kazandırarak toplum tarafından takdir edilmeyi sağlar”, “Atanma olasılığını artırır”, “Daha iyi bir iş bulma imkânı sunar”, “Yapılan çalışmalar ile beden eğitimi öğretmenliği lisans eğitim programlarının gelişmesini sağlar”, “Günlük hayatta karşılaşılan durumlara farklı bakış açılarıyla yaklaşmayı sağlar”, “Kendini gerçekleştirme yolunda önemli bir adımdır”, “Uzman öğretmen olabilmek için yeterlidir” görüş maddelerine araştırmaya katılan öğretmen adayları “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

“Yoğun bir çalışma temposu gerektirdiğinden sosyal etkinliklerden uzaklaştırır” görüş maddesine öğretmen adayları yine “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu görüş maddesi ile lisansüstü eğitim için belirli bir zaman ve çaba harcamanın gerekli olduğu kanısına varmak mümkündür.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, “Yaşama atılmayı geciktirir” ve “Sadece prestij sağlar, başka bir getirisi yoktur” görüş maddelerine “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, “Lisans eğitiminin tekrarı gibidir, fazla katkı sağlamaz” görüş maddesine “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu görüş

maddesi ile lisansüstü eğitime ilişkin olumsuz sonuç ortaya çıktığı görülmektedir. Bu nedenle, adaylara lisans eğitimleri esnasında bilgi aktarımı yapılması gerekliliği önem arz etmektedir.

Yine araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, lisansüstü eğitimin niteliklerine ilişkin görüşlerine bakıldığında; “Ekonomik açıdan oldukça masraflı bir süreçtir”, “Zaman açısından fedakârlık gerektirir”, “Oldukça fazla çaba gerektiren zor bir süreçtir”, “Yurt dışında daha etkili biçimde uygulanmaktadır”, “Yoğun bir çalışma temposu gerektirdiğinden sosyal etkinliklerden uzaklaştırır”, “Akademisyen olmayı düşünmeyenler için gereksizdir”, “Göreve başlandığında öğretmenlik ile birlikte devam edilmesi zor olan bir süreçtir”, “Öğrencilere zengin burs imkânları ile birlikte sunulmalıdır”, “Yurt dışı ile işbirliği içerisinde yürütülmelidir”, “Bilimsel araştırma projelerine yönlendirici olmalıdır”, görüş maddelerine “katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, cinsiyet değişkenine göre yapılan t-testinde, erkek öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim ile ilgili kadın öğretmen adaylarına göre daha olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Kadın öğretmen adayları; “Yaşamaya atılmayı geciktirir, ekonomik açıdan oldukça masraflı bir süreçtir”, çaba gerektiren zor bir süreç, “Yoğun bir çalışma temposu gerektirdiğinden sosyal etkinliklerden uzaklaştırır” gibi görüş maddelerini erkek adaylara göre daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yetiştikleri yere göre lisansüstü eğitime ilişkin görüşlerine bakıldığında, yaşadıkları yerin gelişim düzeyleri arttıkça; “Alanla ilgili bilgi ve becerileri artırır”, mesleki niteliklerini artırır, bilimsel araştırma sürecini öğretir, statü kazandırır, atanma ve iş bulma olanaklarını artırır ve daha iyi bir iş bulma imkânı sağlar, kendini gerçekleştirme yolunda önemli bir adım ve uzman öğretmen olmak için gereklidir görüş maddelerinde anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, aylık gelirlerine göre lisansüstü eğitime ilişkin görüşlerine bakıldığında, birçok maddede anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Adayların gelir düzeyleri arttıkça lisansüstü eğitime başlamada mülakat sınavıyla öğrenci alınmasını istedikleri, daha düşük gelirli adayların ise lisansüstü eğitime girişte daha objektif kriterlerin bulunması gerektiği sonucuna vardıkları görülmüştür.

Yapılan araştırmada, beden eğitimi spor öğretmenleri adaylarının lisansüstü eğitime olumlu baktıkları ve adayların lisansüstü eğitim yapmak istedikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime en fazla akademisyen olmak için olumlu baktıkları belirlenmiştir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Lisansüstü eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitimi bir is kapısı olmaktan ziyade nitelikli bilgi üretecek insanların tercih ettiği bir alan haline dönüştürülmelidir.
2. Lisansüstü eğitimin amacına ilişkin yeni araştırmalar yapılmalıdır.
3. Lisansüstü öğrencileri lisansüstü eğitime başlamadan önce lisansüstü eğitim hakkında bilgilendirilerek lisans düzeyinde bazı hazırlayıcı bilgi ve beceri kazandıracak davranışların verilmesi faydalı olabilir.
4. Lisans öğrencilerine yeterli rehberlik yapılarak lisansüstü eğitim sürecin hakkında bilgilendirme çalışmaları ilgili enstitü tarafından çeşitli tanıtım seminerleri ya da broşürler aracılığıyla tanıtıcı bilgilerin verilmesi sağlanabilir.

5. Akademik personellerin lisansüstü eğitimin önem ve gerekliliğini lisans öğrencilerine anlatmaları faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

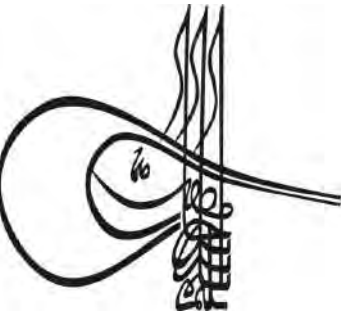
- Başer N, Narlı S, Günhan B. (2005). Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimi Almalarında Yaşanan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17;129-135.
- Canbulat AK, Çakmak E. (2007). Eğitim Fakültesi Lisans Son Sınıf Öğrencilerinin Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*. Eskişehir: Eserofset Basım-Yayın, 145-151.
- Doğan İ. (2004). Toplum ve Eğitim Sorunları Üzerine Felsefi ve Sosyolojik Tahliller. *Pegem A Yayınları*, Ankara.
- Erkılıç TA. (2007). Öğretmen Yetiştiren Kurum Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Lisansüstü Eğitim İsteklerini Etkileyen Etmenler ((Eskişehir Örneği). *GAUJ. Soc. & Appl. Sci.*,3(5), 46-72.
- Güven İ, Tunç B. (2007). Lisansüstü Öğretim Öğrencilerinin Akademik Sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 157-172.
- İlhan M, Sünkür MÖ, Yılmaz F. (2012). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Dicle Üniversitesi Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23): 22-42.
- Karakaya YE, Karataş B. (2017). The Current State and Needs Of Postgraduate Education In Sport Sciences, *Kastamonu University, Kastamonu Education Journal*, 25 (4): 1469-1482.
- Karakütük K. (2002). Lisansüstü Öğretimin Sorunları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7;65-75.
- Karakütük, K. (1989). Türkiye’de Lisansüstü Öğretim, Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (1):505-528.
- Kazak Z, Moralı S, Doğan B. (2011). Sporcuların Gündüsel Yönelimlerinin Öngörücüleri Olarak: Hedef Yönelimi, Sportif Yeterlik ve Yaşam Doyumu. *Ege Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Performans Dergisi*, 10 (3): 27-34.
- Kazu H, Pullu S. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşleri ve Beklentileri. 10. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sivas.
- Köksalan B, İlter İ, Görmez E. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo- Kültürel Özellikleri ve Lisansüstü Eğitim İsteklilikleri Üzerine Bir Çalışma (Fırat, Erzurum ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3): 277-299.
- Lopatto D. (2004). Survey of Undergraduate Research Experiences (Sure): First Findings. *Cell Biol Educ*. 3(4): 270–277.
- Özden Y. (2010). Öğrenme ve Öğretme. *Pegem A Yayıncılık*, Ankara.
- Sayan Y, Aksu H. (2005). Akademik Personel Olmadan Lisansüstü Eğitim Yapan Bireylerin Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine Nitel Bir Çalışma: Dokuz Eylül Üniversitesi-Balıkesir Üniversitesi Durum Belirlemesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17: 59-66,
- Tel M, Erdoğan R. (2015). Doktorların Boş Zaman Etkinliğine Katılma Durumlarının İncelenmesi.

International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS), (Special Issue 4): 383-395.

Türker K. (2001). Bilim Adamı Yetiştirme: Dünya’da e Türkiye’de Lisansüstü Eğitim. Türkiye Bilimler Akademisi Bilimsel Toplantı Serileri (7): Bilim Adamı Yetiştirme- Lisansüstü Eğitim Toplantısı içinde: TÜBİTAK Matbaası, Ankara.

Ünal Ç., İlter İ. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisansüstü Eğitime Olan Tutumları (Fırat, Erzincan ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD Örneği). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14 (2): 1-18.

Varış F. (1972). Türkiye’de Lisansüstü Eğitim: Sosyal Bilimlerde. A.Ü. Eğitim Fakültesi, Ankara.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Hasan Haluk ERDEM –
Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ

This article was checked by iThenticate.

ATABEK YURDU ETNOPEDAGOGJİSİ: AHISKA ÖRNEĞİ*

İkram ÇINAR**

ÖZET

Bütün dünyada eğitim araştırmaları genellikle okul dönemine odaklanmış ve aile eğitimi önemsiz kalmış gibidir. Oysa eğitim okuldan önce ailede başlar. Çocuk okula başladıktan sonra da aile terbiyesi devam eder. Ailenin verdiği eğitim kendi etnik kültürünü çocuğa yüklemesidir. Bu eğitim ampirik bilgi aktarımı yapılan etnopedagojik eğitimidir. Etnopedagoji, hem bir toplumun tarihin derinliklerinden geliştirerek taşıdığı çocuk yetiştirmede kullandığı bilgiler hem de aile içinde çocuğa aktarılan eğitim içeriği ve öğretim yöntemlerinin ne olduğunun araştırıldığı eğitim biliminin dallarından biridir.

Bu çalışmanın amacı, Atabek Yurdu'nun etnopedagojik özellikleri nedir, sorusuna yanıt aramaktır. Bu soru, etnopedagoji nedir, etnopedagojinin millî eğitim politikası ile ilişkisi nedir ve Atabek Yurdu'nun etnopedagojik araçlarıyla aktarılan ampirik bilginin niteliğinden hareketle bölgenin ideal insan modelinin ne olduğu alt sorulara bölünerek cevap bulunmaya çalışılmıştır. Atabek Yurdu, Kuzeydoğu Anadolu gibi geniş bir bölge olduğu için çalışma bölgenin tüm özelliklerini özgün olarak koruyabilmiş olan Ahıska toplumu örneklemini üzerinde yapmıştır.

Çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Etnopedagoji kavramının analizi ve işlevinin açıklanması doküman inceleme yoluyla yapılmıştır. Doküman inceleme yönteminin yanında gözlem ve görüşme ile de ek bilgiler edinilmiş, verilerin sağlaması yapılmıştır. Doküman inceleme, gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanılarak verinin çeşitlendirilmesi amaçlanmış, böylece araştırmanın geçerliliğini önemli ölçüde artırmıştır. Gözlem ve görüşmeler araştırmanın örneklemini olan Ahıskalıların sürgün sonrası halen yaşadıkları Kazakistan'da insanları evlerinde ziyaret ederek yapılmıştır.

* Bu çalışma, Erzincan Üniversitesi'nde 11-13 Mayıs 2017 tarihinde düzenlenen Uluslararası Ahıska Türkleri Sempozyumunda sunulan bildirinin geliştirilmiş halidir.

**  Yrd. Doç. Dr. Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi ABD, El-mek: ikramcinar@gmail.com

Çalışmada elde edilen ilk sonuç, etnopedagojiye dayanmayan “millî” eğitim politikasının etkili olamayacağıdır. Ampirik bilgilerin kültürel miras olarak aktarılmanın ötesinde yüzlerce yılın birikimini taşıdığından hikmet içerikli olduğu, etnopedagoji ve etnodidaktik bilimsel eğitim çalışmaları içerisinde okullarda uygulanması gerektiği sonucuna varılmıştır. Ahıska etnopedagojisi ve Etnodidaktik yöntem ve araçlarının Ahıska Türklerinin kendi ideal insan modelini başarıyla elde ettiği de araştırmada ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Etnopedagoji, Eğitim politikası, Ahıska etnopedagojisi, Atabek yurdu. Etnodidaktik

THE ETHNO-PEDAGOGY OF ATABEK COUNTRY: THE AHISKAN CASE

ABSTRACT

Educational researches all over the world seem to focus generally on the school term, leaving the family education remain insignificant. However, education starts in the family before school. The family discipline goes on, even after the child starts the school. The education given by the family is the parents' introduction of their own ethnic culture to the child. Such an education is the ethno-pedagogic education, in which empirical knowledge is conveyed. Ethno-pedagogy is one of the branches of pedagogy, which investigates not only the knowledge that a society derives and conveys from the depths of the history, and uses it to raise children, but also the educational contents and teaching methods that are passed on to the child in the family.

The purpose of this study is to find the answer to the question of what the ethno-pedagogic features of Atabek Country are. The answer to this question was sought after by way of dividing it into sub-questions of what the relation of ethno-pedagogy with the national education policy is, what the ideal human model of the region is, on the basis of the quality of the empirical knowledge being conveyed by the ethno-pedagogic means of Atabek Country. Since Atabek Country extends over a vast region, namely North Eastern Anatolia, the study was based on the sample of Ahiskan Turks, who could have protected all the features of the region in their unique forms.

Qualitative research model was used in the study. Analysis of the concept of Ethno-pedagogy and the description of its function were made by document review method. Beside the document review method, additional information was gained, and data thereof were validated by ways of observation and interview. Data triangulation was aimed by way of making joint use of the document review with such other data collection methods, including observation and interview, thus significantly increasing the validity of the research. Observations and interviews were made by way of paying visits to the Ahiskan people, constituting the sample of this research, at their homes in Kazakhstan, where they were still living since their exile.

The first outcome attained from the study is that, a “national” education policy having not been based on ethno-pedagogy will remain ineffective. It has been concluded that, empirical knowledge is wisdom-oriented for not only being transferred as cultural heritage, but also conveying centuries of experience, and that ethno-pedagogy and ethno-didactics have to be applied at the schools within the scientific educational studies. It has further been put forth in this research that, Ahıskan ethno-pedagogy, as well as the methods and means of Ethno-didactics have helped Ahıskan Turks to create their ideal human model successfully.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

What diversifies such societies as Turks, Russians, Germans, Arabs etc. is that they have different cultures. Societies not only maintain their social consistency, but also protect their cultural diversity by way of conveying their accumulation of knowledge and experience from generation to generation by word of mouth. Ethnic differences are thereby experienced as being turned into the awareness of belonging, and the ethnic culture is maintained by way of imposing it to the new generations.

The child becomes an individual of a folk by way of becoming socialized at local level before going to school, and continues to live as the member of his/her nation after going to school. Throughout his/her university education, he/she reaches the third stage, namely socialization, upon coming across the universal culture. Educational researches all over the world seem to focus generally on the school term, leaving the family education remain insignificant. However, education starts in the family before school. The family discipline goes on, even after the child starts the school. The education given by the family is the parents’ introduction of their own ethnic culture to the child. Such an education is the ethno-pedagogic education, in which empirical knowledge is conveyed. Ethno-pedagogy is one of the branches of pedagogy, which investigates not only the knowledge that a society derives and conveys from the depths of the history, and uses it to raise children, but also the educational contents and teaching methods that are passed on to the child in the family. It has been established by Volkov (1974).

Ahıskan Turks (or Meskhetian Turks) constitute a unique part of Turkish Culture. Ahıskan Turks were deserted from their historical motherlands in 1944, and dispersed to such countries as Kazakhstan, Kyrgyzstan, and Uzbekistan. Ahıskan Turks could have maintained their ethno-cultural characteristics even at distant lands where different cultures were experienced, and even under the pressure, especially under that of the Cultural Revolution policies imposed on them, for being regarded in the status of “hostile minority”. In view of the Ahıskan Turks’ success in conveying and maintaining their ethno-cultural characteristics, their ethno-pedagogical approaches in upbringing their children have been found effective and worthy of being examined.

Purpose

It was intended hereunder to find an answer to the question of what the ethno-pedagogic characteristics of Atabek Country are. The answer to this question was sought after by way of dividing it into sub-questions of what the relation of ethno-pedagogy with the national education policy is, what the ideal human model of the region is, on the basis of the quality of the empirical knowledge being conveyed by the ethno-pedagogic means of Atabek Country. Since Atabek Country extends over a vast region, namely North Eastern Anatolia, the study was based on the sample of Ahiskan Turks, who could have protected all the features of the region in their unique forms.

Method

Qualitative research model was used in the study. Qualitative research may be defined as the research in which such qualitative data collection methods as observation, interview, and document analysis are used, and a qualitative process is pursued with the intent of putting forth the perceptions and events by a realistic and holistic manner in the natural environment (Yıldırım & Şimşek, 2016:41). Analysis of the concept of Ethno-pedagogy and the description of its function were made by document review method. Document review comprises the analysis of the written materials that contain information about the fact(s) which is/are the subject(s) of the research (Yıldırım and Şimşek, 2016: 190). Beside the document review method, additional information was gained, and data thereof were validated by ways of observation and interview. When used jointly with such other data collection methods, including observation and interview, document review serves for the intent of data triangulation, and the validity of the research is thereby increased significantly (Yıldırım & Şimşek 2016: 190). Data collection was performed in the research also by the methods of observation and interview. Observation is made by way of following up the sample, and keeping the track thereof in order to attain information. By way of interview, on the other hand, it was intended to attempt to discern the things that could not be observed, such as experiences, attitudes, thoughts, intentions, interpretations and mental perceptions, and reactions (Yıldırım & Şimşek, 2016: 130). The participants are persons who are out of Turkey, and have never been to Turkey. Since they are within a foreign culture, they have displayed a conservative consistency in maintaining the culture (language, literature, folklore, aesthetics, etc.) they experience in Ahiskan part of Atabek Country. Observations and interviews were made by way of visiting these persons at their homes by the mediation of common friends in Kazakhstan where Ahiskans are still living after exile.

Conclusion

Ethno-pedagogy examines the educational accumulation and approach regarding the times before the scientification of education. Human beings have been bringing up their children for thousands of years. Ethno-pedagogy possesses such ethno-pedagogic and ethno-didactic methods and means that are recognized today also by the educational sciences, despite by trial-and-error, and that support the contemporary values and scientific understanding. They should not be regarded as trivial in the past. Yet, culture conveys itself to the future in

its own patterns over the children within the family. Rather than removing it forcibly, it would be the correct approach to bring in the school the ethno-pedagogical tradition, which befits with what is scientific, and with the contemporary values as well, and to designate it as the educational policy, in order to cause the education becomes national.

The first outcome attained from this study is that, a “national” education policy having not been based upon ethno-pedagogy, as being a gold mine of empiric knowledge, will remain ineffective. Beyond conveying the empiric knowledge as cultural heritage, it consists of wisdom for possessing the accumulation of hundreds of years. It has thereupon concluded that, as being the accumulation of millennia, ethno-pedagogy and ethno-didactics should be benefited at the schools within the terms of educational studies. It has further been put forth in this research that, Ahıskan ethno-pedagogy, as well as the methods and means of Ethno-didactics have helped Ahıskan Turks to create their ideal human model successfully.

Just like in all other residential areas of Atabek Country, Ahıska, too, hosts so many minstrels enough to be called a “country of minstrels”. Minstrels are wandering persons of wisdom, teaching their communities, while creating and conveying culture. Minstrels have brought about a rich accumulation throughout centuries of time. Ahıskan Turks have strived to create their ideal type of human being by means of their ethno-didactical methods, and the educational content imbued with ballads, epics, tales, poems, proverbs, and such other folkloric outputs, as being their empiric means. The characteristics of this type are found within the records of the empiric knowledge. Some of the characteristics that ought to be found in the ideal human type of Ahıskan Turks are as follows: loving his/her homeland, possessing national pride, showing respect to the rights of the others, being fair, showing respect to the elders of his/her family and community, esteeming knowledge and wisdom, being pacifist and humanist, being devout, being courageous, being chivalrous, being hard-working, being honest, being ethical, paying attention to preserve the nature and animals, and numerous pedagogical elements to bring in knowledge and wisdom in the children. Ahıskan community’s resolution in preserving its cultural existence, despite the tragedy of oppression and exile it suffered, is the token of strength of its ethno-pedagogy, and of its success in conveying this.

Just as it is persisted in the family and community, pursuance of the ethno-pedagogical approach also at the schools, as being among the official institutions of the society, and the school’s support for the educational approach within the family should be the educational policy to be adopted. It may respectively be suggested that, an educational policy that may enable the pursuance of the local conceptions of education in concordance and concomitance with the official conception of education may be pursued in the regulations to be implemented by the Ministry of National Education. In this context, constituting the educational policies onto ethno-pedagogical bases may bring along avoidance of the fluctuations, and ideological and cultural contestations in the field of education, and focusing onto education in earnest.

Keywords: Ethno-pedagogy, Educational policy, Ahıskan ethno-pedagogy, Atabek Country, Ethno-didactics

Giriş

Eğitim, ilk insanla birlikte başlayan insan yetiştirme faaliyetidir. Ana babalar çocuklarına hayatta kalabilmek için dünyaya intibak etmek ve hayatını sürdürürebilme becerileri kazandırmak zorundaydı çünkü bu beceriyi kazananlar hayatta kalabiliyordu.

Uygarlık geliştikçe insanların çocuk yetiştirme becerileri de gelişti. Kullandıkları eğitim araçları arttı ve zenginleşti. İnsanlığın kitlesel okuryazarlığa geçmeye başladığı 19. yüzyıla kadar eğitim ve kültür aktarımı tamamen sözlü olarak yapıyordu. Günümüzde bilimsel olarak hazırlanıp okullarda çocuklara öğrettiğimiz müfredatın yerinde okulsuz toplumlarda sözlü kültür ürünleri vardı. Atasözleri ile felsefe öğretilir, türkü ve deyişler ile hikmet, efsane ve destanlar ile bilgi, kıssalar, hikâye ve masallar ile görgü, ahlak ve adap aktarıldı. Sözlü kültür döneminde müfredatı bunlar meydana getiriyordu. Bu müfredat ozanlar, şamanlar, dervişler, dede-nineler ve anne-babalar aracılığıyla kulaktan kulağa, kuşaktan kuşağa geliştirilerek ampirik bilgi olarak aktarılıyor, insanlar eğitilmiş oluyordu.

Sanayi Devriminden sonra (yaklaşık 1750) ortaya çıkan gelişmeler (kadının ev dışında çalışması, bilgi patlaması, ideoloji aktarma vb.) okul eğitiminin yaygınlaşmasına ve zorunlu olmasına yol açtı. Böylece o zamana kadar ailenin elinde olan çocuk terbiyesine devletler de müdahil oldu. Aile, eğitimdeki ağırlığını hala sürdürmekle beraber devlet de eğitimde daha fazla rol üstlenmek istemektedir. İşini uzmanlara ve uzmanlıklara dayalı olarak bilimsel yolla yapan devletin ne öğreteceği, nasıl öğreteceği tartışmaları birçok ülkede sürdürülmektedir.

Eğitim Politikası ve Etnopedagoji İlişkisi

Eğitim gelişigüzel yapılan bir faaliyet değil, hedefli, plan ve programlı, kurumsal bir çalışma alanıdır. Bir insanı hayattaki rollerini başarılı biçimde yapacak şekilde yetiştirme, bir ulusu her kuşakta yeniden inşa ederek geleceğe hazırlama ve varlığını sürdürmeye odaklama ve nihayet bireyi ve ulusu insanlık idealleriyle donatmak zor ve ciddi bir iştir. Bu iş, planlı, programlı yapılır ve birtakım politikalara dayalı olarak yürütülür. Bu politika eğitim politikasıdır.

Eğitim politikası; bir toplumun ya da bir eğitim kurumunun, istediği örgün ve yaygın eğitim amaçlarına ulaşması için alacağı kararlara hukuksal bir temel oluşturacak nitelikteki yargılarını içeren genel plandır. Eğitim politikasının, toplumun değerler sistemi ile değişen ekonomik ve toplumsal koşullar göz önünde tutularak belirlenmesi gerekir (Bakırcıoğlu, 2016: 564).

Eğitim politikaları genel eğitimin amaçlarına ulaşmasında izlenmesi gereken öncelikli yoldur. Eğitime dair iş ve işlemler bu politikaya uymalıdır. Eğitim politikası, birey ve toplumun özellik ve ihtiyaçları, çağın ve siyasal sistemin gereklerine göre biçimlenir. Eğitim politikasını belirleyenler politikaları saptarken, bireylerin kendini gerçekleştirmesini, toplumun bir yandan ampirik bilgi olarak kültürel mirasını aktarırken diğer yandan da ülkenin kalkınması için insanlara kazandırılması gereken nitelikleri, içinde bulunulan çağdaki uygarlığın yönelimiyle paralel olarak, siyasal sistemin hedeflediği demokratik, laik, sosyal hukuk devleti olma ülküsüyle, demokrasiyi işletip geliştirecek demokrat insanları demokratik ortamlarda, demokratik bir eğitimle yetiştirmeyi her türlü eğitim çabasında gözetmelidirler.

Bir milletin tarihsel süreç içerisinde geliştirdiği ve kendi halk kültüründe tanıklanabilen eğitim deneyimlerini merkezine alan etnopedagoji, yazılı ve sözlü kültür aracılığı ile kuşaklar arasında bir miras olarak aktarılan bu eğitim değerlerini araştırır, bunları sistemli hale getirir ve o toplumda izlenecek olan eğitim politikasını bu değerler üzerine inşa etmeyi hedefler (Tosun, 2015: 2026). Bu bağlamda eğitim politikalarının etnopedagojik temeller üzerine yerleştirilmesi eğitimdeki gel-gitleri, ideolojik ve kültürel çekişmeleri önleyip gerçekten eğitime odaklanmayı sağlar.

Türkiye'nin eğitim politikası bilimseldir ve millî eğitimi esas alır; kozmopolit eğitimi değil. Millî eğitim, evrensel değerlere de açık olmakla beraber büyük ölçüde Türk etnopedagojisine dayalıdır. Böyle de olmalıdır. Ancak bunun böyle olmadığına, Batı (Avrupa ve ABD) ile Doğu (Ortadoğu, Arap) etkilerine çok açık kalarak yer yer kozmopolit etkilenmelerin temel politikayı zedelediğine yönelik eleştiriler vardır (Çınar, 2012).

Eğitim politikasının okul eğitimi sırasında da etnopedagojik malzemeye dayalı olarak sürdürülmesi, başta kültürel ve ideolojik çalkantılar olmak üzere yaşam tarzları ve modaların kaçınılmaz olarak yarattığı savrulmaları önleyebileceği gibi toplumun kendi değerleri üzerinde yeniden doğrulmasını sağlar. Böylece içinde bulunduğumuz enformasyon çağında medyanın popüler hale getirdiği Batılı alt kültürlerin başka ülkelerde yüksek kültürmüşçesine tasvip görmesinden kaynaklanan mankurtlaşmışlık yozlaşmasının sarsıntısını giderir. Toplum, moda akım ve hareketler karşısında kırılmamak için hem elastik olur, esner hem de baskı geçince tekrar eski haline döner. Bunu sağlayabilecek eğitim politikasının milli / ulusal olması bir zorunluluktur. Bu noktada Atatürk'ün işaret ettiği “yabancı fikirlerden, doğudan ve batıdan gelebilen bütün etkilerden tamamen uzak, millî karakterimiz ve millî tarihimize uyumlu bir eğitim” anlayışı eğitimin millîliği açısından ilkesel önemdedir.

Etnopedagoji ve Toplumsallaşma

Eğitim, insanlığın başından beri vardı. Okul, yazının bulunuşuyla ve herkesin zorunlu olarak okula gidişi ise yaklaşık iki yüz yıl önce Sanayi Devrimiyle başladı. Binlerce yıl boyunca insanlar, okul ve öğretmen olmadan, pedagoji ve pedagoglar olmadan, çocuklarını eğitmişlerdir. Binlerce yılın tecrübesiyle toplumlarda muazzam büyüklükte eğitim bilgisi birikimi ortaya çıkmıştır. Son yüzyılda eğitimin bilimselleşmesiyle birlikte, bu bilimin birikimini esas alıp, binlerce yılın deneme-yanılma-eleme yoluyla edinilen ampirik bilgi birikimini kenara atmayı ciddi bir kadir bilmezlik olarak kabul etmek gerekir. Elbette bilimsel olanın yanında geleneksel olan sırf geleneksel olduğu için tercih edilemez. Ancak gelenekselin içindeki ampirik bilgiyi ve evrensel genel geçer doğruları ihmal etmemek gerekir. Bu bağlamda etnopedagojiyi destekleyen, müfredat ve öğretim yöntemlerine yansıtmayı hedefleyen bir eğitim politikası izlemek doğru bir yaklaşımdır.

İnsan topluluklarını birbirinden ayıran ve farklı kılan etkenlerden başında kültür ve kültürel örüntüler gelir. Bunlar öğrenilen niteliklerdir. Toplamlar bilgi ve deneyim birikimini kulaktan kulağa, kuşaktan kuşağa aktararak hem toplumsal devamlılığı sağlar hem de kendi kültürel farklılıklarını koruyarak sürdürür. Kavmî (etnik) farklılıklar böylece özelliklere dönüşerek benzerlerin kümелendiği gruplara ve aidiyet bilincine dönüşerek yaşanır. Farklılıklar, bu ortamda aile aracılığıyla yeni kuşağa yüklenerek etnik kültür sürdürülür. Etnik farklılıklar insanoğlunun farklı koşullarda farklı yaşayarak hayatını sürdürme çabasının sonucudur. Farklılık insanlığa aittir ve olumsuzluk değildir. Farklı kültürler insanlığın kültür koleksiyonunu zenginleştirmeye yol açar.

Etnik kültürün en doğal ve özgün haliyle yaşandığı yer ailedir. Bu yüzden etnopedagojik açıdan aile okuldur, aile büyükleri ise öğretmendir. Bu durumda ailenin kültürel değerleri müfredat işlevi görür. Bu pencereden bakınca, etnopedagojik yaklaşım aslında gerçek bir millî eğitim olarak düşünülebilir.

a. Toplumsallaşma

Eğitim, toplumsallaşma işidir; çocuğu toplumsallaştırarak eğitir. Toplumsallaşma (veya sosyalleşme), bireyin, içinde yaşadığı toplumun normlarını, değerlerini, kendisine biçilen rolleri, tutumları, davranış yapılarını, toplumsal etkileşim için gerekli becerileri, benlik ve kimlik duygusunu kazanma, içinde yaşadığı kültürü içselleştirme sürecidir (Bakırcıoğlu, 2016, s. 1527). Başka deyişle toplumsallaşma, bizlerin gerek toplumun norm ve değerlerini içselleştirerek, gerekse toplumsal rollerimizi (işçi, arkadaş, yurttaş, vb. olarak) yerine getirmeyi öğrenerek, toplum üyeleri haline

gelmeyi öğrenme sürecidir (Marshall, 1999, s. 760). Kısacası, insanların içinde yaşadığı toplumun kültürünü özümseyerek ona uygun davranışlar sergilemesidir. Eğitim de bunu insanlara öğretmektir.

Bireyin toplumsallaşması üç kademeli bir süreçte olur. Ailede, ilk ve orta öğretimde ve yükseköğretimde... İlki, okul öncesinde, ailede, yerel düzeyde toplumsallaşarak bir kavmin bireyi olan çocuk, okula başladıktan sonra bir ulusun bireyi olarak hayatına devam eder. Yerel kültürden ulusal kültüre, kavim bilincinden ulusal bilince geçişi sağlanır. Farklı kavimleri bir milletin mensubu haline getirmek, okula gelen her kültürden çocuğa aynı müfredatı benzer yaklaşıma sahip öğretmenlerin icraatıyla sağlanır. Gençler, üniversite eğitimi sırasında ise evrensel kültürle karşı karşıya gelerek üçüncü aşama toplumsallaşmaya erişirler.

Ahıska Türkleri, Sovyet Rusya'da aile aracılığıyla etnopedagojik eğitimini başarıyla yapmış, atalarının ürettiği kültürü çocuklarıyla geleceğe aktarmıştır. İkinci aşama toplumsallaşmada da oldukça başarılıdır. Rusçayı bildikleri gibi etraftaki yerel dilleri de konuşmakta ve anlamaktadırlar. Eskiden Rusya, günümüzde ise Kazakistan, Özbekistan, Azerbaycan için etnik ayrılıkçı bir grup görünümü vermemiş, devlete ve diğer toplumlara karşı tehditkâr olmamıştır. Üstelik etnik aidiyetini neredeyse hiç kaybetmeden bunu başarmıştır. Bunun sebeplerinin başında ailenin etnik kültürü etnopedagojik yolla güçlü biçimde aktarılması sayılmalıdır. Ahıska Türkleri etnik aidiyet ve kültürü canlı biçimde sürdürdüğü Türkiye'ye gelince görüldü. Zira Ahıska ile aynı kültürü paylaşan Türkiye'deki Posof, Şavşat, Tortum gibi yerlerde doğal ortamlarında, yani vatanlarında kalanlarla benzer kültürel durumdaydılar.

Eğitim araştırmaları daha çok okul dönemine odaklanmıştır. Aile eğitimi unutulmuş ya da geride kalmış gibidir. Oysa etnopedagojik etkinin en güçlü olduğu dönem erken çocukluk yaşlarıdır. Zira yetişkin bir insan bildiklerinin büyük bir kısmını altı yaşına kadar öğrenir. Bu ifade ile ailenin ve ilk yaşların öğrenme açısından ne kadar önemli olduğu anlatılmaktadır. Bu bilgiye eklenmesi gereken diğer bilgi de çocuğun ilk, orta ve yükseköğrenimi devam ederken bile ailesiyle ve yakın çevresiyle ilişkisini yoğun biçimde sürdürdüğü ve aile terbiyesi almaya devam ettiğidir. İnsanlar çevresinin ama en çok yakın çevresinin ürünüdürler. Aile ve yakın çevrenin etkisi ise etnopedagojik ve etnodidaktik etkenlerdir.

b.Etnopedagoji

İnsanların birinci toplumsallaşma aşamasında (okulöncesinde) mutlak bir etnopedagojik yaklaşım izlenir. Aile, evde kendi dilini konuşur. O dil aracılığıyla kültürünü çocuğa kök değer olarak yükler. Bu yüklemeler yani kök değerler, kültürün DNA'sıdır ve/veya etnik kültür tohumudur. Birey bu tohumun çimlenmesiyle ailesinin ve sonuçta kendi kavminin kaleması olur.

Eski Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin Çuvaşistan bölgesinin Çuvaş asıllı bilgini Gennadiy Nikandroviç Volkov (1927-2010), etnopedagoji kavramını ortaya atmış, bu kavram özellikle Sovyetler Birliği coğrafyasında ve Sovyet etkisi altında bulunan ülkelerde kullanılır olmuştur. Etnopedagoji; etnik grupların yeni yetişmekte olan nesilleri eğitime ve yetiştirmede kullandığı ampirik bilgiyi; aile, boy, kavim, halk ve toplumda süregelen değerlerini, etik ve estetik zihniyetini inceleyen bir bilim dalıdır (Berejnova, Nabok, Şçeglov, 2013: 224). Batıda çokkültürlülük kavramı ile farklılıklar dile getirilmeye çalışılsa da başka içerikli kavramlardır. Çokkültürlü eğitim, farklı kültürleri farklılıklarıyla beraber bir arada yaşama ve yaşatmaya odaklanırken, etnopedagoji bir etnik grubun eğitimsel yüklemelerini konu edinir.

Kavramların daha iyi anlaşılması için eğitim ve pedagoji kelimelerinin farkını açıklamak gerekir. Eğitim genel bir kavramdır, eğitim terimi ile pedagoji ve andragoji kastedilir. Pedagoji, çocuk eğitimi veya terbiyesi, çocuk yetiştirme ve bunun bilgisi anlamına gelir. Yetişkin eğitimi de andragoji kavramıyla ifade edilir. Türkçedeki eğitim kavramı geneldir, hepsini kapsar.

Etnopedagoji bilimi, etnoarkeoloji, etnotarih, etnomüzik, etnomatematik, etnografi gibi birleşik bir kelimedir. Yunanca “etnos” ve “pedagoji” terimlerinin birleşmesinden meydana gelmiştir. Etnos, kavim, budun anlamına gelirken, pedagoji ise çocuk eğitimiyle ilgili bilim alanıdır. Etnopedagoji, bir kavmin, başka deyişle etnik grubun çocuklarını ne tür bir folklorik malzemeye ve nasıl terbiye ettiğiyle ilgilidir. Etnopedagoji; bir toplumun (etnik grubun) tarihin derinliklerinden geliştirerek taşıdığı içeriği, kendi geleneksel etnik-ulusal bilgi ve bilincinin aktarılmasını konu edinen, çocuk yetiştirmede kullandığı bilgi ve öğretim yöntemlerinin araştırıldığı eğitim bilimi dallarından biridir.

Etnopedagojinin kurucusu Volkov’a göre etnopedagoji, halk kitlelerinin yetişmekte olan kuşakları eğitme ve yetiştirme hususundaki deneyim, bakış açısı ve genel olarak yaşanan hayat içindeki sosyal denge, aile ve etnik pedagojisini araştıran bilim dalıdır (Volkov, 1974). Volkov (2004, s. 56), başka bir yerde de, “etnopedagoji; etnik grupların ampirik bilgilerinin çocukların eğitimi ve yetiştirilmesi; bir halkın, bir etnik grubun veya kavmin, boyun, bir ailenin geçmişten beri var olan değerlerin manevî-etik, estetik görünümü; görgünün kontrolü ve değerlendirmesi, etnik grubun içerisindeki görgü motifleri, etnik gruplar arasındaki değerlendirme ve kontrolü ve tabiata karşı tutumlarıyla ilgilenen bir bilim dalı” olarak tanımlamıştır.

Etnopedagoji; Kömleksiz, Alimbekov ve Çelikbay’a göre (2002: 97), sözlü halk edebiyatı yapıtlarında, gelenek-göreneklerde, halk kültürünün değişik alanlarında uzun yıllardır korunan eğitim ülkülerini ve yaşantılarını araştıran bilim dalıdır.

Kapsamlı başka bir tanıma göre ise etnopedagoji; yetişmekte olan nesillerin eğitim ve öğretimiyle ilgili halk bilgileri, dini öğreti, masal, efsane, destan, bilmece, atasözü, oyun, oyuncak ve buna benzer anlatılardaki; aile içi ve toplumsal yaşam tarzı, yaşam biçimi, gelenekler ve ayrıca genelde felsefi-etnik, özelde pedagojik düşünce ve görüşlerindeki, yani tüm pedagojik potansiyeli, bireyin şekillenmesindeki tarihi-kültürel deneyim birikimine bağlı olan halkın tüm bilgeliğini toplayan ve sistemleştiren ampirik bilgileri, sosyal normları, değerleri benimseyen bir bireyin kimliğini olgunlaştıran toplumsal etkilenme ve etkilemedir (Palatkina, 2009: 173).

Etnopedagoji, eğitim biliminin bir alt dalıdır. Volkov, etnopedagojinin etnografya, pedagoji ve folklor bilimlerinin kesişiminde yer aldığını belirtir (Akt. Aliyeva, 2016, s. 87). “Millî ideoloji eğitimi” olarak da adlandırılan etnopedagoji, “araştırdığı toplumun dünyaya bakışını, inançlarını, ahlakî ve manevî değerlerinin nesilden nesle aktarılmasını, korunmasını ve geliştirilmesini” amaçlamaktadır (Akramova, 2006, s. 5).

Modern bilimsel eğitimin kuramsal temellerini atan Comenius, yerel kelimeleri eğitimin başlangıcı sayarak, çocuk eğitiminin etnik temeline işaret etmiş oluyordu. Yerellik, halkın ulusal bilincini artırmanın ve ulusal kültürün gelişmesinin yollarından biridir. Rus ulusal benliğini koruma arzusunun taşıyan Rus klasik milliyetçi pedagoğu Uşinski’nin çalışmaları da, Comenius’un okulda yerel kültürü esas alma fikrini destekledi (Kozhakmetova vd. 2015, s. 613). Bu görüşleri fikrinin temeline koyan Çuvaş bilgin Volkov da etnopedagoji kavramını ve bilimini geliştirdi.

Etnopedagojinin iki temel amacı vardır. İlki bir toplumun geçmişten beri kulaktan kulağa, kuşaktan kuşağa aktararak günümüze taşıdığı sözlü ve yazılı eğitim materyali birikimini bilimsel bir halde düzenlemek, ikincisi ise bu malzemenin nasıl bir öğretim malzemesi olduğu/olacağı ve nasıl öğretildiği (etnodidaktik) konusunda araştırma yapmaktır.

Etnopedagoji, etnik grupların ampirik bilgi birikimlerini araştırır. Etnik gruplar yüzyıllar boyunca birbirleriyle olan ilişkileri sebebiyle pedagojik bilgi alışverişleri de yapmıştır. Bu haliyle elde edilen sonucu halk pedagojisi olarak adlandırmak da mümkündür (Volkov, 2004: 56). Etnopedagoji toplumları ayırıştırıcı değil, birleştiricidir.

Alimbekov (2007, s. 31), etnopedagojiyi ilgi alanı ve konusu itibariyle şöyle bir çerçevenin içine yerleştirerek sınırlarını belirliyor:

a) Halkın temel pedagojik kazanımlarına bağlı olarak çocuğa, doğumdan sonraki süreçte bakmak, büyütmek, yetiştirmek, terbiyelemek, kendi ayakları üzerinde durmasını sağlamak, sosyalleşme sürecine yardım etmek ve bir insan olarak topluma kazandırmak,

b) Halkın pedagojik bilim ve tecrübelerinin temel kaynakları olan “masallar, destanlar, atasözleri, bilmeceler, eski yazıtlar, halk şairlerinin eserleri ve şecerelerini incelemek,

c) Halk tarafından benimsenmiş olan geleneksel talim ve terbiyenin içeriği ve yeni yetişenlere edindirilmeye çalışılan kazanımlar ve özellikler olarak iyi huylu olmak, ahlak, sağlığı koruma, ruhsal ve bedensel sağlık, gelişmiş estetik ve ruh gelişimi gibi konuları araştırmak,

d) Talim ve terbiyenin araçları olarak tabiat, ana dili, emek, örf-âdet, halk el işleri ve din konularını incelemek,

e) Talim ve terbiyenin metotları olarak örnek gösterme, anlatmak, inandırmak, dua etmek, rica etmek, akıl vermek, işaretler, övgü, beddua etmek, hatırlama, alıştırma, cezalar, korkutma vs. gibi yöntemleri incelemek,

f) Dünya halkları arasında pedagojik medeniyetler yönünden benzerlikler ve ayrılıklar kapsamında, örneğin Türk halklarının pedagojik medeniyeti ile Slav halklarının pedagojik medeniyetlerinin karşılaştırılması vs.

g) Pedagojik olarak halklar arasında yerleşmiş olan ideal insan tiplerini incelemek ve günümüzdeki talim ve terbiye programlarının etnopedagojik yönlerden geliştirilmesi konuları üzerinde çalışmak,

h) Öğretmen ve velilerin etnopedagojik medeniyetlerinin geliştirilmesi konuları üzerinde çalışmalar yapmak.

Her toplumun kendi özgün bir mükemmel insan modelin vardır ve verdiği eğitimle o modelin farklı insanlarda ortaya çıkmasını bekler (Volkov, 2004: 32). Kırgızistan bu konuda hem mükemmel insan örneğini etnopedagojik amaçla belirlemiş hem de bunu eğitim politikası haline getirip müfredata eklemiştir. Kırgızistan’da etnopedagojik-ampirik eğitim sadece ailenin görevi olmaktan çıkarılıp okulda da evde verilen / verilmesi gereken konular ders biçiminde verilir hale getirilmiştir. Kırgızistan Orta Mektep 10 ve 11. sınıflarında Adep Sabagı (Edep Dersi / Ahlak) içerisinde özetle şu konular işlenmektedir:

“Kırgız halkı ile ilgili bilgiler. Baban hayatta iken halkı tanı, atın varken yer tanı. Halkın kutsal gördüğü üç değer: Ana-baba, vatan ve ana dili. Kişiliği kaybetmek günümüzün facialarından biridir. Bireyin dünya bakışının şekillenmesinde ana dilinin önemi. Kırgızların hayat felsefesi. At insanın kanadıdır. Bireyin dünya bakışının şekillenmesinde yaşadığı yerin tabiatının önemi. Kırgız halkının geleneksel yaşam tarzı. Halkın siyasî ve hukukî kültürü. Halkın demokratik kültürel gelenekleri. Halkın paradoksal gelenekleri. Halkın geleneksel tarım ve iktisadî yaşam tarzı. Halkın genetik ideolojisi. Yedi ata. Halkın genel insanlık ve hümanist düşünce tarzı. Halk ahlâkı ve medeniyeti. Manas destanı halkın rehber kaynağıdır. Kırgız halkının maddi ve kültürel zenginlikleri. Kırgız evi dünya çapındaki bir modeldir. Halkın bilimleri ve hayati anlamları. Halkın etnik-kültür ilişkisi. Halkın geleneksel dinî inançları. Tanrıçılık-halkın eski dünya bakışıdır. İslam’ın halkın hayatındaki yeri. Gelenekler ve din. Ülkemizin millî sembolleri. Ülkemizin millî ideolojisi. Halkın manevî değerleri. 2200 yıllık tarih. Millî kimlik dün, bugün ve yarın... Kırgız kültürünün temelleri. Neslimizin sağlığını ve devamını nasıl sağlayabiliriz. Vatanımızın maddi ve iktisadi zenginliklerinin korunması. Manevî değerlerimizi nasıl koruyabiliriz. Ana dilimizi nasıl geliştirebiliriz. Günümüzde millî geleneğin durumu ve problemleri, nasıl katkıda bulunurum (Akramova, 2006, s. 47-49).

Etnopedagoji ve ilgili konularda (etnodidaktik gibi) eski Sovyetler Birliği coğrafyası üzerinde olan ülkelerde Rusça ve yerel dillerde çok sayıda araştırma ve yayın bulunmaktadır

(Volkov, 1974 ve 2004; Alimbekov, 1996; Aliyev, 2002; Khusainov vd, 2015). Batı ülkelerinde konu başka bir içerikle araştırılmış, daha çok çokkültürlülük ve folklor malzemesinin çocuk edebiyatı ve medya üzerinden yüklenmesinin etkileri üzerine durulmuştur.

Atabek Yurdu ve Ahıska

Atabek Yurdu olarak nitelenen yer, Türkiye'nin Kuzeydoğu Anadolu'sunda, yaklaşık olarak Osmanlı Devleti zamanındaki Çıldır Eyaletinin olduğu kültür bölgesidir. Daha belirgin bir çerçeve çizmek gerekirse, günümüzde Gürcistan sınırları içinde kalmış olan Ahıska-Ahılkelek ile birlikte Ardahan, Kars, Erzurum ve Artvin'i içine alan bölgedir. Bu bölgeye Osmanlı zamanında ayrı bir yönetsel birime bağlı olan kültürel yayılma, kültürel etkileşim veya göçlerle Atabek Yurdu kültürüyle çok benzeşen Bayburt ve Gümüşhane'yi de eklemenin bir sakıncası yoktur.



Harita 1. Atabek Yurdu (Çınar, 2015: 20).

Atabek Yurdu, Dede Korkut hikâyelerinin ortaya çıkıp yaşandığı yerdir. Bölgede halk edebiyatı ürünlerinin çeşitliliği ve zenginliği de dikkati çekmektedir (Kırzioğlu, 1992; Zeyrek, 2004; Hacılı 2009; Kazimov, 2012; Kaya Karasüleymanoğlu 2015, Önal, 2015). Güçlü bir âşıklık geleneği vardır (Mutlu, Aliyeva ve Uravelli, 2017) ve bu gelenek sözlü kültür döneminde bölge insanının yüksek bir kültür düzeyinde yaşadığını gösterir. Atasözleri, destanlar, türküler ve maniler gibi halk edebiyatı ürünleri, okulun olmadığı sözlü kültür döneminde okul ve müfredat işlevi görüyordu. Âşıklık geleneği ve âşıkların gücü bölgede eğitim ve kültür görece profesyonelce yapıldığını ve düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Aşık Sümmani, Aşık Zülalî ve Aşık Şenlik bölgenin klasikleridir.

Atabek Yurdu, bazen birbiriyle düşmanlık eden iki Türk toplumu, Azerbaycan (Akkoyunlu, Karakoyunlu, Safevi) ve Anadolu (Osmanlı) Türklüğünün ortasında yaşamış, Kızılbaş-Karabaş mezhep gerginliğini hissetmiş ve bunlar Atabek Yurdunun kültürünü beslemiştir.

Atabek Yurdunun İskitlerden (Saka) başlayan tarihi, hâkim unsur olarak Buntürkler, Kıpçaklar ve Akkoyunlu Oğuzlarından oluşan mukimleriyle çok eski bir Türk yurduudur. 1268 yılında Moğol-İlhanlı Devletinin Atabeklik olarak, yani özerk bölge biçiminde örgütlediği Atabek Yurduna Posof'un Caksu köyünden birisi lider olarak tayin edilir ve bunlar uzun yıllar boyunca hanedanlığını sürdürürler. Atabek Yurdu, Safevi Devletine bağlı olarak yaşarken, 1578'de Çıldır Savaşından sonra

Osmanlı Devletine katılmıştır (Kırzioğlu, 1992; Buntürk, 2007; Kızılkaya, 2013: 407). Bu tarihte Ahıska merkezinde bir eyalet kurulmuş ve eyalete Çıldır Eyaleti adı verilmiştir. Merkezi Ahıska'da olmasına rağmen Çıldır adının verilmesi, Safevilerle (Azerbaycan Türkleriyle) olan savaşın, şimdi Ardahan iline bağlı bir ilçe olan Çıldır'da yaşanmasından ötürüdür.

Rusya'nın Kafkasya'ya hâkim olmasından sonra 1829 Edirne Antlaşmasıyla, Atabek Yurdunun merkezi olan Ahıska, Atabek Yurdundan ve Türkiye'den koparılarak Rusya'ya savaş tazminatı olarak bırakılmıştır. 19. Yüzyıl boyunca Ahıska bölgesini elde etmek için mücadeleler sürse de, 1921 Kars ve Moskova Antlaşmalarıyla bu statü değişmemiş, Gürcistan'a bırakılmıştır. Bölgenin bilim-kültür üretim merkezi olma özelliğini taşıyan Ahıska'nın dışarıda kalması, Atabek Yurdunun genel olarak Osmanlı-Rus savaşlarının cephe hattında olması, Çarlık rejiminin yıkılmasından sonra sınırın kalın güvenlik duvarlarıyla kapatılması gibi sebepler, bölgenin ulusal, bilimsel ve kültürel gelişmesine büyük darbe vurmuştur.

Ahıska Türkleri

Ahıska, Atabek Yurdunun özel ve önemli bir yerleşim yeridir. Atabek yurdu; Bayburt'tan başlayarak İspir, Tortum, Yusufeli, Artvin, Oltu, Narman ve Ardanuç ile Şavşat gibi bütün Yukarı ve Orta Çoruh boyları ile Kür boyunun Göle, Ardahan, Çıldır, Posof, Hanak, Ahıska ve Ahılkelek ile Azgur kesimlerini içerisine alan yerlerdir (Harita 1). Ahıska'nın önemi jeostratejik konumunun yanı sıra Atabek Yurdunun kültür üretim merkezi olmasından da kaynaklanır. Ahıska Türkleri; 1829 yılında Rusya'nın işgaline maruz kaldıktan sonra yoğun baskılara rağmen Ahıska'da yaşamaya devam etmiş, 1944 yılında, tarihi anavatanlarından zorla ve tamamen koparılıp çok ağır koşullar altında Türkistan'a dağıtılmıştır. Ahıskalılar Türk kökenli olmakla beraber Kazak, Kırgız, Özbek ve Türkmenler gibi yakın fakat farklı, başta Ruslar olmak üzere uzak ve çok farklı kültürler içinde yaşamak zorunda bırakılmıştır. Yerleştirildikleri yerlerde özellikle tarımda çalıştırılmış ve sürgünden sonra da on yıl boyunca sıkıyönetim altında tutulmuşlardır. Gerek sürgün sırasında ve gerekse yerleştirildikleri yerlerdeki iklim ve doğal koşullar ve yoksulluk yüzünden büyük kayıplar vermişlerdir.

Sürgün hayatı yaşayan Ahıska Türklerinde aile bağının güçlü olması varlıklarını güçlü biçimde sürdürebilmelerinin güvencesi olmuştur. Sürgün deneyimi ve sürgün sonrası yaşanan ayrımcılıklar, tamamen yabancı bir toplumda, Sovyet tabiriyle “millet düşmanı” olarak yaftalanmak, sürgün edildikleri ülkelerde onlar hakkında olumsuz propaganda yapılması gibi unsurlar karşısında aile, bir tampon mekanizma rolü görmüş, tüm bu ayrımcılıklar ve toplumsal dışlanmışlıkla mücadelede bir çare, bir dayanışma aracı olmasından kaynaklanmaktadır (Aydingün, 2015, s. 140). Ahıska Türkleri baskı ve kültürel imha düzeneğini etnopedagojik yetenekleriyle aşmıştır. Bu makalede Ahıska Türklerinin çocuk yetiştirmede kullandıkları etnopedagojinin özellikleri açıklanmıştır.

Bir milletin tarihsel süreç içerisinde geliştirdiği ve kendi halk kültüründe tanımlanabilen eğitim deneyimlerini merkezine alan etnopedagoji, yazılı ve sözlü kültür aracılığı ile kuşaklar arasında bir miras olarak aktarılan bu eğitim değerlerini araştırır, bunları sistemli hale getirir ve o toplumda izlenecek olan eğitim politikasını bu değerler üzerine inşa etmeyi hedefler (Tosun, 2015: 2026). Bu bağlamda eğitim politikalarının etnopedagojik temeller üzerine yerleştirilmesi eğitimdeki gel-gitleri, ideolojik ve kültürel çekişmeleri önleyip gerçekten eğitime odaklanmayı sağlar.

Ahıska Türkleri çok uzak ve farklı kültürlerin yaşadığı coğrafyalarda, üstelik Rusya hâkimiyetinde olduğu için “düşman azınlık” statüsünde tutulmuşlardır. Özellikle uygulanan kültür devrimi politikalarının baskısına maruz kalmış, alfabesi birkaç defa değiştirilmiş olmasına rağmen etnik kültürel özelliklerini sürdürmüşlerdir. Ahıska Türklerinin, kültürel özelliklerini aktarma ve sürdürmesindeki başarıları ve çocuk yetiştirmedeki özgün etnopedagojik yaklaşımları millî eğitim politikalarına katkı sunabileceği için incelenmesi gerekir.

Yöntem

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, millî eğitim politikasının dayanaklarından biri olan etnopedagojinin ne olduğunu ve bu etnopedagojinin Atabek Yurdunun Ahıska örneğinde hangi araçlarla aktarıldığını araştırmaktır.

Atabek Yurdu özgün bir kültür bölgesidir. Bu özgünlüğü etnopedagojik yollarla aktardığı ampirik bilgi özgülendirmektedir ve incelenmeye değer. Atabek Yurdunun genişliği dikkate alınarak, araştırma sadece Ahıska etnopedagojisi ile sınırlandırılmıştır. Gerek Atabek Yurdu gerekse etnopedagoji kavramı Türkiye’de yok denecek kadar az işlenmiştir. Etnopedagojiyi bölgesel bir kültürün geleneksel ampirik eğitim malzemesinin incelenmesi olarak ele alınca da, bu çalışmanın Türkiye’de bilinen ilk çalışma olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 41). Etnopedagoji kavramının analizi ve işlevinin açıklanması doküman incelemesi yoluyla yapılmıştır. “Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 190). Doküman incelemesi yönteminin yanında gözlem ve görüşme ile de ek bilgiler edinilmiş, verilerin sağlaması yapılmıştır. Doküman inceleme, gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında verinin çeşitlendirilmesi amacına hizmet eder ve araştırmanın geçerliliğini önemli ölçüde artırır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 190). Araştırmada gözlem ve görüşme yöntemiyle de veri toplanmıştır. Gözlem, bilgiye ulaşmak için örnekleme izleyip kayıt tutmakla yapılır. Görüşme yoluyla ise deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyeni anlamaya çalışmak (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 130) amaçlanmıştır.

Veriler kütüphane taraması, gözlem ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Katılımcılar Kazakistan’da yaşayan ve Türkiye’ye hiç gelmemiş Ahıska Türkleridir. Görüşmeler üç kişiyle (K1-Erkek 60 yaşında, K2-Erkek 85 yaşında ve K3-Kadın 62 yaşındadır) yapılmıştır. Ayrıca bir mevlit sonrası erkeklerden oluşan yaklaşık otuz kişilik bir grupta görüşme açarak doğal ortamda gözlem ve görüşme yoluyla görüşleri kaydedilip çözümlenmiştir. Atabek Yurdunun Ahıska kısmında yaşadıkları kültürü (dil, edebiyat, folklor ve estetik gibi) sürdürmede yabancı bir kültür içinde oldukları için muhafazakâr bir kararlılık göstermişlerdir.

Ahıska etnopedagojisi üzerinde araştırma yapılabilecek kadar yazılı kaynak vardır. Bunun yanı sıra henüz yazıya geçmemiş ve sözlü kültür geleneğini hala sürdüren bir toplum vardır. Bu toplum yakın zamana kadar Sovyetler Birliği zamanında, 1944 yılında Orta Asya ülkelerine sürgün olarak Orta Asya ülkelerine gönderilmişti. Atabek Yurdundan ve Türkiye’den uzakta özgün kültürel varlığını başarıyla sürdürebilmiş ve etnopedagojik malzemesini korumuştur. İnsanlar da doğrudan kaynaktır. Bu bağlamda, Ahıska etnopedagojisinde kullanılan ve yazıya aktarılmış malzeme üzerinde inceleme yapılarak bunların eğitime ne kattığı analiz edilmiştir. Folklorik malzeme üzerinde etnopedagojik araştırma yapmayı eğitim arkeolojisi olarak nitelemek mümkündür. Bu ise konunun ne kadar çetrefilli olduğunu gösterir. Kazakistan’da Ahıska Türkleri evlerinde ziyaret edilerek yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlemlerle de veri toplanmıştır. Bu veriler etnopedagojinin kuramsal birikimi ile değerlendirilerek sonuçlar elde edilmiştir.

Ahıska Etnopedagojisi

Atabek yurdu henüz yeterince incelenmemiş, dil ve kültür deposudur. Ahıska ise bu deponun en verimli köşesidir. Ahıska kültürü henüz yeterince yazıya aktarılamamış ve büyük ölçüde sözlü kültür olarak varlığını sürdürmektedir. Ahıskalıların sürgünlerde, yabancı ve güçlü kültürler içine varlığını başarıyla sürdürmesi etnopedagojik araçlarının eğitimsel gücünden kaynaklanıyor olmalıdır.

Ahıska etnopedagojisi, Ahıska folkloru ve halk edebiyatının yanı sıra bilge kuşak tarafından çocuklara verdiği öğütler, yüklediği misyon, içine yerleştirdiği ukde, gösterdiği hedefler de Atabek Yurtluluk / Ahıskalık bilincinin varlığını sürdürmesinde ve gelişmesinde etkilidir.

Ahıska Türkleri, Türk kültürünün özgün parçalarından biridir, örneğin özgün astronomik kültürü vardır. Takvimindeki ay adları Türk toplulukları içinde en fazla Türkçe olanıdır (Kazımov, 2012, s. 113). Halk takvimi özgündür, meteorolojik olaylara da yer verir. Halk tıbbı, halk coğrafyası, halk tarihi vardır. Çocuklar, bunların konuşulduğu ortamlarda büyür.

Ahıska kültürünün “namerde muhtaç olmamak” için “çalışmak”, “alınının teriyle”, “helalinden kazanmak” önemli değerlerdir. Bir delikanlıyı tasvir ederken mutlaka geçmesi gereken benzetmelerden biri “ekmeğini taştan çıkarır” ifadesidir. Bunlar çocuklara aktarılan etnopedagojik içerik örnekleridir.

Etnopedagojik Araçlar

Etnopedagojik eğitimin araçları masallar, atasözleri, özlü sözler, deyimler, kıssalar, fıkralar, latifeler, halk şiirleri, halk hikâyeleri, efsaneler, mitolojik rivayetler, türkü ve ninniler, müzik nağmeleri, desen ve motifler, bilmece, sınamalar, hırslandırmalar, şaşırtmacalar, şaka ve yarenlikler, maniler, dua ve beddualar, din kültürü (dinî gelenek ve dinle ilişkilendirilen adetler), beden dili ve işaretler, çocuk oyunları ve çocuklar büyürken çevreden edindikleri görüş, görünüş ve hatıralar gibi çok geniş bir malzemedir.

Ahıska kültürü, entelektüellerinin imha edilmesi, sık sık alfabelerinin değiştirilmesi, düşman toplum¹ olarak görüldüğü için engellenmek gibi anlaşılabilir sebepler yüzünden yazılı ve görüntülü kültüre henüz yeterince aktarılamamış ama güçlü bir sözlü kültür varlığına sahiptir. Sözlü kültürler kuşaktan kuşağa, kulaktan kulağa aktarılarak yaşanan bir kültürdür. İçinde sözlü tarih ve hatıralar olduğu gibi efsane, destan, masal, türkü, atasözü, ninni, bilmece gibi birçok edebî tür de bulunur. Bilişsel ve duyuşsal yetileri geliştirmede özel önemi olan etnopedagojik materyaller, halkın tarih boyu ampirik yolla elde ettiği bilgiler, gündelik hayat içinde kazandığı deneyim ve gerçeklerin somutlaşmış halidir (Aliyev, 2002, s. 92).

Sözlü kültür, tarım toplumlarının kültürüdür. Sözlü kültürlerde yaşlı kuşağın hayatî doğru bilgilere sahip oldukları için onlara saygı duymak, sözünü tutmak bir normdur. Yaşam karşısında acemi olan gençler usta yaşlılardan gelenek, töre, ahlak gibi apriori bilgileri ezberler gibi öğrenir. Hem ezberlenmiş “doğrular”dan oluştuğu hem de saygısızlığın kabul edilemez olduğu yaşlılar ve ustalardan geldiği için sözlü kültürlerde bilgi sorgulanamaz, değiştirilemez, eleştirilemez. Üstelik bu doğrulara bağlılık, bütün bir toplum tarafından, geleneğe saygı değeri temelinde denetlenir (Işık, 2016, s. 30).

Sözlü kültürün ürünü edebî türler ve eserler etnopedagojinin en önemli araçlarıdır. Eğitimde edebî ürünleri kullanmak hastalara acı ilaç içirmek yerine şekerle tatlandırılarak kaplanan ilacı

¹ Rusya toplumunun belleğinde “Türk” halâ “düşman toplum” olarak algılanmaktadır. SSCB zamanından beri Rusya vatandaşlarının kimliklerinde kişinin etnik kökeni yazılır. Kimliğinde “Türk” olduğu yazılı olan tek kitle ise Ahıskalıdır. Dolayısıyla Ahıskalılar Sovyetler Birliği’nde de, Rusya Federasyonu’nda da “düşman topluluk” olarak değerlendirildiği için gözetim altında tutulmuştur.

içirmeye benzer. Etnodidaktikte de benzer yaklaşım vardır. Çocuğa “gel seni eğiteyim, öğreteyim” demek yerine, “Masal anlatmamı ister misin?” diyerek çocukların hoşuna giden edebi türleri anlatır ve onu can kulağıyla dinleyen çocuğa, masal içine yerleştirilmiş eğitsel malzeme aktarılır. Bu öğrenme araçları binlerce yılın birikimidir. Çocuklar eğlenirken öğrenir.

Başta halk edebiyatı ürünleri olmak üzere folklorla ait olan her şey etnopedagojik içerik olarak kullanılır. Ahıska folklorundaki onlarca masal, bilmece, mani ve fıkra Ahıskalı çocukların müfredatının zengin etnopedagojik araçlarıdır. Sözlü kültür döneminde kalma, halka ait, anonimleşmiş, kısaca folklorla ait bütün ürünler etnopedagojik araçlardır. Bunların başında atasözleri, masallar, efsaneler, destanlar, kıssalar, ninniler, oyunlar kısaca çocuklar büyürken çevreden aktarılan her şey etnopedagojik malzemedir.

Masallar, efsaneler, halk hikâyeleri ortak (kolektif) bilinçdışının ürünleridir; ait olduğu topluluğun bireye sunduğu, binyıllar boyunca yaşana gelmiş, sınanmış zihin modellerini sahnelerler. Bireysel-psikolojik düzlemde rüyalarla benzerlikleri vardır (Saydam, 1997, s. 7).

Masallar zihin modelleri ve kalıp davranışlar yanında sezgisel düşünmeyi de geliştirir. TDK Güncel Türkçe Sözlük’te sezgi (feraset); gerçeğin deneye ve akla başvurmada doğrudan doğruya kavranması olarak tanımlanmaktadır. Masallar aracılığıyla dinleyenlerde sezgi yeteneğini geliştirir. Sezgileri gelişen kişiler sezgisel düşünme becerilerini de geliştirirler. İnsanlar hayatları boyunca çok defalar sezgilerine güvenmek ve sezgileriyle hareket etmek zorunda kalırlar. Özellikle bilginin kıt olduğu anlarda ve durumlarda insanlar sezgisel düşünerek karar verir, adım atarlar. Sezgileri gelişmiş olan kişiler aniden gelişen durumlarda daha isabetli karar verebilirler. Büyük bir ilgi ve motivasyonla dinlenen, kolay kavranan ve bellekte kalıcı olabilen masal aracılığıyla çocuklar ileride sezgilerine temel teşkil edecek birçok zihin modeli ve kalıp davranışı özümserler. Bunu sağlayan yerel-etnik masallar örtülü olarak ders vermek, model sunmak, ibret, teşvik ve öğüt vermek gibi etnopedagojik amaçları gerçekleştirir.

Atasözleri de geleneksel eğitimde kullanılan, ilkesel değeri olan, yer yer felsefi niteliğe bürünen işlenmiş bilgeliktir. İşlenmekten kasıt onlarca-yüzlerce veriyi işleyip malumat, onlarca-yüzlerce malumatı işleyip bilgi ve onlarca-yüzlerce bilgiyi işleyip bilgelik (hikmet) elde etmektir. Atasözleri bilge sözleridir. Hikmet yüklüdür.

Yüzyıllar süren bir zaman dilimi içinde yoğrula yoğrula gelişerek, bazen de değişikliklere uğrayarak günümüze kadar ulaşan, toplumların somut olmayan kültürel mirasının taşıyıcısı olan atasözleri, halkın, doğal ve toplumsal olaylarla ilgili değerlerini belirleyen özlü, kısa, kalıplaşmış geleneksel anlatımlardır (Aliyeva Çınar, 2017). Ahıska atasözlerine etnopedagojik malzeme olarak bakıldığında tam da yerinde ve zamanında kullanıldığında etkili bir eğitim müfredatı niteliğine büründüğü görülür. Atasözlerinden de görüldüğü gibi yereldir ancak aynı zamanda evrensel bir bakışa da sahiptirler. Ayrımcı veya dışlayıcı olmadığı gibi, başka bir toplumda da kullanılabilecek niteliktedirler.

Konuşmalar içinde geçen atasözleri genel doğru yargılardır. Küçük çaplı felsefi bir bakış veya yorum da denilebilir. Genellikle tek cümle ile ifade edilen bu yargıyı çocuğun beyni hemen kavrar. Ahıska Türkleri hem Türk kültüründe bulunan ortak atasözlerine hem de kendilerine özgü atasözü dağarcığına sahiptir. Bu atasözleri büyük ölçüde ilkesel hüküm taşır ve eğitici değeri çok yüksektir. “Arkadan vuran namerttir” diyerek kalleşlik men edilmiştir. “Bakmakla öğrenmek olsaydı, it kasap olurdu.” derken de etnodidaktik yöntem açıklanmaktadır. Bakmakla değil, yapmakla öğrenileceği anlatılmaktadır. Yapararak yaşayarak öğrenme anlayışı günümüzün pedagojik görüşleriyle de uyumludur (Dewey, 2014).

Ahıska atasözlerinde birçok sosyo kültürel değere vurgu yapılır: Vatan ve millet sevgisi, aile, eğitim, görgü ve nezaket, çalışma ahlakı, yiğitlik-mertlik, inanç, hayatın niteliği üzerine olan atasözleri başta gelmektedir (Aliyeva Çınar, 2017). Atasözleri hem durum saptama, hem felsefe hem

de uyarılar içerir. “Anasının sevgili oğlu çoban olurmuş” (Hacılı, 2009, s. 189) atasözü bunun örneklerinden biridir. Anneler çocuklarının yakınlarında bulunmasını ister. Kendisine bağlı ve bağımlı olması, yakınlarındaki güvenli çevrede olması annelerin işine gelir. Bu söz ile ana sözü dinlemenin delikanlı için iyi olmadığı anlatılmak istenmektedir. Ana sözü dinleyen delikanlı anasından aldığı telkinle, küçük ve güvenli olana yönelir, büyük düşünüp büyük hedefler peşinde koşup, büyük ödülü alamaz.

“Soylu soyunu yitirmez, soyunu yitiren soysuzdur.” (Kazımov, 2012, s. 303). Bu söz ile asaletin doğuştan geldiği, insanın aslına, ata-dedesine çekeceği, onlara benzeyeceği dile getirilmektedir. Gençler, aslını, soyunu sopunu bilmesi ve soyuna, sopuna uygun, asil davranışlar sergilemesi gerektiği hususunda uyarılıyor.

Aliyev (2017), Ahıska atasözlerinin Türklere ait tüm millî-manevî değerleri yansıttığını kaydeder. Aşağıda Ahıska kaynaklı ve doğrudan eğitim içerikli bazı atasözleri bulunmaktadır (Hacılı, 2009, s. 200-209):

“Ana beddua ederken, memeleri dua edermiş”. (Ana kısmi bedva édende, memeleri duva édermiş.) Annelerin kendi çocuklarına çok kızsalar bile kızgınlıklarında samimi olmadıkları, istemeyerek beddua etseler bile içinde aslında dua ettiklerini anlatır. Anne-çocuk ilişkisinin dayandığı sevgiye işaret edilir.

“Arkadan vuran namerttir”. (Arxadan² vuran namerttür.)

Asıl azmaz, bal kokmaz, asılsızdan kerem gelmez” (Asıl azmaz, bal kıoxmaz, asılsızdan kerem gelmez.)

“Atına bakan, ardına bakmaz” (Atına baxan, ardına baxmaz.)

“Bakmakla öğrenmek olsaydı, it kasap olurdu”. (Baxmaynan öğrenmax olaydi, it kıasap olurdi.)

“Bismillah demekle domuz ostandan çıkmaz”. (Bismillah démeyinan domuz bostandan kıxmaz.)

“Büyük sözü dinlemeyen uluya uluya kalır”. (Böyük sözi tutmiyan uliya uliya kıalur.)

“Başkasının kaşığıyla karın doymaz”. (Başxasının kıaşığınan kıarın toymaz.)

“Büyüğünü tanımayan Allah’ını da tanımaz”. (Böyüğünü tanımiyan, Allah’ını da tanımaz.)

“Veten hesreti çektim, gözlerime kıan geldi / Vetenime kıavuştum, cesedime can geldi.”

“Kadın yüzlü adamda, adam yüzlü kadından illallah” “Kıari yüzlü adamdan, adam yüzlü kıaridan elheze.”

“Kıarnın doymayacax yerde acluğun bildürme.”

“İnemeyecağın yere kıxma.”

“İyiliğe iyilik olsaydı, öküze bıçak vurulmazdı”. (Éylüğe éylük olsa, öküze piçax vurulmaz.)

“Yolsuz gèden tüz yorulur.”

“Merdiveni ayax ayax kıxarlar.”

“Namus gèder, dönmez gèri, yoxtur onun belli yèri.”

² Türkiye alfabesinde olmayan “X” harfi Anadolu ve Kafkasya ağızlarında çok yaygın bir ses olan “hırıltılı H” sesinin karşılığı olarak kullanılmıştır. Burada “arxadan” derken “arkadan” diye anlaşılmalıdır. Bu ses Ahıska-Atabek Yurdu ağzında mutlaka kullanılması gereken bir sestir.

“Sivri başta akıl turmaz.” (Sivri: kaygan)

“Tarlada izi olmiyanın sufrada yüzi olmaz.”

“Ulu gözi ile kız al, ergen gözi ile at al.”

Deyimler de eğitim amaçlı olarak kullanılmaktadır. Bu deyimler hem toplumun dünya görüşü ve ideolojisi hem de değerler sistemi hakkında bilgi vermektedir. Örneğin “beli kırılmak” deyimini, yapılması gereken bir işin yapılmaması halinde, onu yapması gerekene “belin mi kırıldı?” diyerek ifade edilir. Bu kullanımda kınama ve ayıplama vardır. Altında yatan anlam ise “bu işi yapmamış olman için geçerli tek mazeret, belinin kırılmış olup, hareket edemez halde olmadı, aksi takdirde yapmalıydın” denilmek istenmektedir. Bu deyim aracılığıyla tembellik bir mazeret olarak kabul edilmediği gibi, savsaklama ve beceriksizlik de hoş görülmemektedir. Bunu bilen çocuk görevlerini mutlaka yapmak zorunda olduğunu anlar. “Bir baltaya sap olmak” deyimini de topluma faydalı bir işe el atmayı telkin eder.

Etnopedagojik malzemenin bir kısmı da bilmece olarak kayıtlıdır. Bilmeceler hem eğitim hem de eğlence unsurudur. Milletimizin hayat ve kâinat hakkındaki telâkkilerini, dinî inanışlara, olaylara, bitkilere, hayvanlara ve eşyalara ilişkin görüş ve duyularını aksettiren bilmeceler, halk psikolojisini tespit noktasında da başvurulacak önemli kaynaktır (Tezel, 2000: vi). Bilmeceler, şaşırtmaca unsurlardan, eşanlamlı ve eşesli kelime kullanımından kaynaklı biçimde dil oyunları ile mecaz veya benzetmelerden hareketle zekâ ve iletişim becerilerine dayalı bir türdür. Bilmecelerle çağrışımlardan yararlanarak bellek çalışması yapılır, dikkati uyarıp uyanık tutar, ipuçlarından yola çıkarak araştırma yaptırır ve böylece çocukları eğlendirirken eğitir. Ahıska-Atabek yurdunun Anadolu ile ortak olan bilmeceleri olduğu gibi yerel kültürünün özgün bilmeceleri de vardır ve bunlarla etnopedagojiye katkıda bulunur.

“Bir küçük mil taşı, tolanır tağı taşı.” (göz). Bu bilmecede göz için “mil taşı” metaforu kullanılmıştır. Aslında bilmeceler büyük ölçüde metafora dayanır ve kültürün metafor ambardır. Doğayı ve hayvanları tanıma ve koruma bilinci kazandırmaya yönelik “Üsti çayır biçilür, altı fuğar içilür. Nedir?” bilmecesinde “koyun” anlatılmaktadır.

Ninniler şiirsel, müzikal yatıştırıcı olarak kullanılan kültür ürünleridir. Ninniler anne sesiyle bebeğe huzur ve güven aktarırken bir yandan da çocuğa geleceğiyle ilgili umutları, dilekleri anlatılır, başarısı için dua edilir.

“Nenni dedim yuxlasın

Gül götürëm koxlasın

Dostlara arxa olsun

Düşmenleri oxlasın” (Hacılı, 2009, s. 230).

Aile eğitiminde kullanılan tekniklerden biri de öğüt vermektir. Çocuklara aile büyüklerinin verdiği nasihatler etnopedagojik açıdan çok değerli araçlardı. Komşu toplumlarca ılımlı ve sakin kişiler olarak nitelenen Ahıska ahalisi, evde çocuklarına pasif olmayan, onurlu bir sükûnet telkin eder. Çocuklarına ne tür nasihatler verdiği üzerine görüşme yapılan bir Ahıska Türk’ü şu ekseninde nasihatler verdiğini söylemiştir: “Yad êlde yaşıyêrux. Her şeye tiklenme... Başxa çocuxlariyên çekişmesen êy êdersin. Kavğayı sen başlatma ama karşındaki başlattıysa ona dögülme, sen oni dög. Hem de êle dög ki bir daha qarşan çıxmasın.” Bu yaklaşım başka ortamlarda başka kişilerle yapılan görüşmelerde de teyid edildi. Saldırgan olmaktan çok savunmacı ve karşı tarafın saygısızlığına izin vermeyerek onurlu olmayı önceleyen bir yaklaşım tercih edilmektedir. Azınlık psikolojisinin muhtemel bir etkisi olsa da Ahıska’nın Türkiye’de kalan kısmında yaşayan Posof, Şavşat, Oltu gibi yerlerdeki insanların da sakin tabiatlı bir toplum oldukları genel bir kanaatine uygun bir gözlemdir.

Ahıskalı şairlerden Zarzmalı Aslan eğitsel nitelikli “Nesihet” başlıklı oğluna seslendiği şiirinde şöyle diyor (Hacılı, 2009, s.132):

Fürset elde iken hörmetin saxla
Daim ata-anaya ehvalın yoxla
Yoldan çıxanların yoluna baxma
Yüzi qara qalma, gül üzli oğlum.

...

Oğul insafli ol, harami yeme
Böyüğe hörmət et, kötü söz deme,
Ata-ana könlünü koşma sen gème,
Daim yüzi açux olursun, oğlum.

...

Ey oğul, haramın olmaz binası,
Yalan söyliyenin yanar xanası,
Südü halal etmez ona anası,
Yalaninen haram yıxma sen, oğul.

Etnodidaktik

Etnopedagojinin konularından biri de etnodidaktiktir. Etnodidaktik, bir toplumun çocuklarını yetiştirirken kullandığı öğretme yaklaşım, yöntem ve tekniklerini ifade eder. Toplumsal grubun çocuk nedir, nasıl yetiştirilir, nasıl öğretilir, sorularına verdiği yanıtlar onun etnodidaktik yaklaşımını ve kullanacağı materyali belirler.

Ahıska ağzında eğitim ile ilgili, ilişkili ve yakın anlamlı kavramlar bulunmaktadır. Bunlar terbiye, talim, tertip, töreli olmak, akıllı-uslu olmak, hırslı olmak, rebiteli (rabitalı) olmak, adam olmak gibi kelime ve kavramlardır. Eğitimlilikle ilgili çok sayıda sıfat da vardır. Bazıları şunlardır; yegin, becerikli, eli çabuk, eline iş yakışan, koçak, babayıgit...

Etnodidaktik yöntemler, ikna etme, örnek gösterme, talep etme, özendirme, ödül verme, emretme, açıklama, akıl verme, inandırma, alışkanlık haline getirme, rehberlik etme, telkin etme, tembihleme, tarif etme, deneyim kazandırma, dilemek, dua etmek, istek, rica, öğüt verme, ima, takdir, onama, uyarma, alay etme (istihza) beddua etme, mecbur bırakma, korkutma, yasaklama ve ceza vermektir. Öğretirken gösterme, yaptırarak, olayı yaşatarak, önce gösterip izlettirdikten sonra bir büyüğün gözetiminde deneme yaptırarak öğretme en önemli etnodidaktik yaklaşımdır. Ahıska kültüründe bu yöntemlerin hepsi kullanılmaktadır. Bu konuda Ahıskalı annelerin kızlarına Ahıska mantısı (hıncal-xıncal) yapmayı öğretmesi beceri eğitimi açısından incelenmeye değer.

Geleneksel öğretimde kullanılan yöntemlerin niteliği etnopedagojik araştırmalarda önemli bir yer tutar. Zira ne öğretildiği kadar, nasıl öğretildiği de önemlidir. Hatta nasıl öğretildiği daha önemlidir. Zira öğrenciler öğrendikleri yöntemleri de öğrenmekte ve kendi yaşamlarında karşılaştıkları sorunları çözerken kullanmaktadırlar. Öğreten-öğrenen ilişkisinde yöntem ve yaklaşımların otoriter veya sevecen, baskıcı (dediğim dedikçi) veya esnek, emredici-tek yolcu veya seçenek sunucu olması başlı başına eğitsel bir durumdur. Bunlar, ana babanın kişisel tutum ve davranışlarının ötesinde etnosun insanın doğasına ilişkin genel yaklaşımının sonuçlarıdır.

Aşağıda iki gözlem örneği verilerek Ahıskalıların etnodidaktik yaklaşımı anlatılmak istenmiştir. Gözlemler Kazakistan'da çocukların evlerinde yapılmıştır. Gözlem sırasında ailede büyük-küçük ilişkisi, görgü kurallarının ve cinsiyet rollerinden erkek olmanın öğretilmesi izlenmiştir.

Büyük - küçük ilişkisini öğretme

Toplumda yetişkinler ve çocuklar arasındaki ilişki bireyin esas alındığı toplumlarda eşitliğe dayalı bir düzende sürer. Ancak Ahıska toplumunda hemcins yaşlılar dışında bir eşitlik yoktur. Toplum erkeklerin ve büyüklerin hâkim olduğu bir hiyerarşiyle örülüdür. Bu düzen çocuklar yetiştirilirken verilen terbiye ile yerleştirilir ve sürdürülür.

Gözlem 1.**Yusuf**

Yusuf, 4,5 yaşında ve Ayşe 2,5 yaşında, Kazakistan-Taraz-Merke Kasabasında yaşıyorlar. Ailesi, Ahıska'nın Hırtız kasabasından 1944 yılında Türk oldukları için bütün mallarına el konulduktan sonra Merke'ye zoraki olarak gönderilmiş. Üstelik ailenin çocukları 2. Dünya Savaşında Nazi Almanya'sına karşı Sovyet Rusya için cephede iken!

Yusuf çift dilli olarak büyüyor. Hem Türkçe hem de Rusça konuşabiliyor. Gözlem yaptığımız gün ağabey ve ablaya seslenmenin nasıl olacağı öğretiliyor. Amcasının Yusuf'tan büyük çocukları var: Kemal ve Hüseyin. Onlara adlarıyla sesleniyordu. Bugün onlara "ağabey" anlamında gelen "tataş" demesi gerektiğini öğreniyor. Kemal tataş ve Hüseyin tataş. Böylelikle büyüklere farklı davranılması gerektiğini öğrenmiş olacak. Babası:

-Bu, Kèmal tataş. Kèmal dèmax olmaz. Bu da Hüsèyin tataş. Ona da Hüsèyin tataş diyàcaxsın.

O sırada dedesi geldi. Yusuf dedesine şöyle der: "Dede, Kèmal'e Kemal tataş diyàcaxsın, aona da Hüsèyin tataş." Gülüşmeler yaşandı. Babası:

-Yusuf, deden degül, bir tek sen èle diyàcaxsın.

Yusuf büyük bir şaşkınlıkla babasına "Niye?" diye sordu. Babası:

-Küçük oğlannar böyük oğlannara adından sora "tataş" diyèr...

Yusuf büyükler karşısında yenilgiyi ve otoriteyi hissedince gözünü kız kardeşi Ayşe'ye dikti:

-Ayşe de bene "Yusuf tataş" dèsin! Bu cümleyle Yusuf'un konuyu anladığı anlaşıldı.

Ahıska Türklerinde küçüklerle büyüklerin ilişkileri ayrıntılı biçimde düzenlenmiştir. Bu düzende büyüklerin ve erkeklerin sözünün geçerli olduğu ataerkil hiyerarşiye dayalı bir ilke vardır. Toplumsal kontrol bu ilkeye göre sağlanır. Büyüklerin saygıda üst hiyerarşide yer almasının rasyonel bir temeli bulunmaktadır: Bilgi uzun yılların tecrübesiyle güçbelâ elde edilir ve değerlidir; toplumda bunu koruyan ve aktaran ise bilge yaşlılardır (Ong, 1995: 57). Yaşlılara gösterilen saygı ve onların otoritesinin altında yatan onların bilgiyi hatta hikmeti ellerinde tutmalarıdır. Saygı, bilgi ve deneyim birikiminedir. Görgü ve ahlak kuralları da bu ilkeye göre biçimlenerek örüntülerini kurar.

Ahıska ailesinde büyük-küçük ilişkisinin niteliği özellikle öğretilmiş davranışlardan oluşur. Bir mevlit sonrası farklı ailelerden gelen yaklaşık otuz kişilik orta ve ileri yaşlardaki erkek grubunda yaptığımız gözlem ve görüşme kayıtlarına göre durum özetle şöyledir: Büyüklerin yanında yüksek sesle konuşulmaz ve gülünmez. Büyükler kendi aralarında konuşurken küçükler söze karışmaz, soru sorulmadıkça konuşmazlar. Evde büyükler başköşede oturur, her birey hiyerarşideki kendi yerini bilir ve ona uygun bir yere oturur. Kızlar ise en arkada, kapıya yakın bir yerde oturur. Yaşça ve başça (makamca) daha büyük olan birisi gelince ayağa kalkılır, saygı-hürmet gösterilir. Selamlaşmada daima küçükler büyükleri selamlar. Tokalaşırken küçükler iki elini birden uzatıp hafifçe eğilerek, büyüğün elini iki elle kavrar. Yakın akraba büyüklerin eli öpülür. Büyüklerin sözü kesilmez. Kararlarına itiraz edilmez. Yapılacak bir iş varsa veya girişimde bulunulacaksa büyüğün fikri ve onayı alındıktan sonra işe girilir. Büyüklerin yanında büyük izin verince oturulur ve derli toplu

kalınır; bacak bacak üstüne atılmaz, bacaklar uzatılmaz. Bu gözlemler Yüzbey'in (2008: 684) kaydettikleriyle de tutarlılık göstermektedir.

Evde yabancı erkek misafir varsa baba misafirle sohbet ederken onlara hizmeti kadınlar değil, evin delikanlıları yapar. Misafir çok önemlidir ve iyi ağırlamaya gayret edilir. Yemek vakti olup olmamasına bakılmaksızın sofraya kurulur. Delikanlılar mutfakta kadınların hazırladığı yiyecek ve içecekleri taşıyarak sofraya düzer, çay ve çikolata, pasta gibi ikram hizmetleri yaparak konuklarını memnun ederler.

Yiyecek sofrasının olabildiğince çeşitçe zengin olmasına ve bezenmiş görünmesine gayret edilir. Softaya ailece oturulur. Aile büyüğü sofraya oturmadan yemeğe başlanmaz. Yemekte aile büyüğü ve erkekler kollanır; yemeğin daha güzel kısımları öncelikle büyüğe, sonra da erkek çocuklara kendi hiyerarşileri içinde önceliklendirilerek verilir.

Büyüklerin yanında çocuklar birbiriyle çekişmez. Anne çocukları uyarır. Annenin sözüne uyulmazsa baba kızar ve herkes suspus olur. Aynı şekilde büyükler de küçüklerin yanında tartışmazlar. Bayramlarda büyükler mutlaka ziyaret edilir. Bayramlarda akraba olmasa bile mahallenin en büyükleri ailenin büyük erkekleri tarafından ziyaret edilir. Ahıska ailesinde aile büyüğü erkeklerin geleneksel otoritesi gençlerin kontrolünü sağlayarak başkalarıyla çatışmadan ve kötü alışkanlıklardan uzak kalmasını sağlar.

Ahıska ailesinde genellikle evde gelin bulunur. Evin oğlu evlenince, bir sonraki kardeş evleninceye kadar aileden ayrılmaz. En küçük oğlana kadar bu sürer. Anne-baba en küçük oğul ve gelinle birlikte yaşarlar. Gelinler evde "gelinlik yaparlar". Bunun anlamı kayınpeder izin verinceye kadar sesli konuşmamasıdır. Bu izin bazen yıllarca verilmez. Gelin eve gelen misafirlerle tokalaşmaz, temenni alır (temenna). Ahıskalılarla aynı kültürün ortağı olan Artvin ve Ardahan'da bu gelenek artık uygulanmıyor.

Ahıska ailesindeki kişiler arasında eşitlik yoktur. Yaşça büyük olanlar küçüklere göre, erkekler kızlara göre hiyerarşinin üst kademesinde olurlar. Küçüklerin büyüklerin sözleriyle veya izin alarak hareket etmeleri görgü, adab ve töredir. Bunlar çocuklar büyürken büyükleri tarafından öğretilir. Sosyal hayatta buna uymakta titizlik göstermeyenler kınanır.

Cinsiyet rolleri

Ahıska toplumu kızlarla erkeklere biçtikleri rol ve onlara yaklaşım biçimleriyle cinsiyet rollerini öğretir. Cinsiyet rollerine uyum konusunda katı kurallar vardır. Erkek egemen bir aile tarzı vardır ve bunun sürdürülmesi esastır. Erkeklerin daha aktif, kızların daha pasif olması, erkeklerin girişken ve dayanıklı, kızların ağırbaşlı ve yumuşak huylu olması istenir. Aşağıdaki gözlemlerde erkeklerin eğitiminden iki örnek sunulmuştur.

Gözlem 2.

Erkek adam

5 Temmuz 2016-Merke, evin bahçesi.

Yusuf düştü ve dizini yaraladı. Annesi yemek yapmakla meşguldü. Yusuf ağlayarak ilgi bekledi. Bir süre sonra bibisi yanına gelip onunla ilgilendi, dizinin kanayan yerini yıkadı ve kucağına alarak onunla konuşmaya başladı. Bir yandan da yarasına üflüyordu. Yusuf ağlamayı kesip sorulan sorulara cevap veriyordu. Bibisi ertesi gün alışverişe çıkacağını söyleyip ona neler alabileceğini sordu. Çikolata, oyuncak... İsteyip istemediğini tekrar tekrar sordu. Hepsinden istedi. Aynılarından kardeşi Ayşe'ye de alınmasını isteyip istemediği soruldu. "Ona da al." dedi.

Bu arada amcası ona sataştı. “Sen oğlansın, kızlar kimi ağlama. Ayıptur. Bax bir şey yox.” dedi. Amcası yüzüne Yusuf’un ağlamaklı halini küçümseyen soğuk ve memnuniyetsiz bir ifade takınmıştı. Yusuf, etrafına bakındı, bakışlardan ve amcasının tavrından mahcup oldu.

Yusuf’un bibisiyle (bibisinin gönül okşayan sözleri) muhabbeti devam ederken, amcası uzaktan bibisine “Bu kıter nazlandırma, her bi şeyde ağlıyacax ve senin yanan gelecaxtur. Qoy biröz tayanuxlı olsun.” dedi. Bibi bu ifadeyi duymamış gibi yaptıysa da bir süre sonra Yusuf’u kendi halinde bıraktı. Yusuf oyuna daldı ve yaşadıklarını unuttu.

Kemal

13 yaşında, ortaokul öğrencisi. Evin bahçesinde ağaca çıkmış, erik topluyordu. Ninesi onu düşmemesi için dikkatli olması hususunda uyardı. Amcası ise ağaçtaki Kemal’e su serperек dengesini bozup düşürmeye çalıştı. Nine oğluna kızdı, torununu düşürebileceğini söyledi. Amca nineye (annesine) kızdı! “Oğlannari bu kıten kıorumayın, bıraxın düşecaxsa düşsün. Düşmeyi kıaxmayı aşındıyken öğrensın. Bir yerini incitecaxsa incitsın. Sana kıalsa çocuklarına bir şey olmasın diye hep kıundaxta tutacaxsın. Kıardaşıminen ben çocukken bize bu kıten titremiyérdin.” Nine, sert bir bakış attıktan sonra; “Fıkrın genden olsun. Torunnarın olanda onnara éle édersın.” dedi.

Ahıskahılar, koparıldıkları vatanlarından uzakta ve yabancı kültürler içinde varlığını sürdürebilmek için geleneklerine bağlı olmayı zorunlu sayarlar. Ahıskahıların da içinde yer aldıkları Atabek Yurdu’nun Türkiye kısmında da aynı gelenekler varken, bu taraftakiler yukarıda örnekleri sunulan geleneklerin bir kısmını terk etmişlerdir. Aradaki bu fark Ahıskahıların yabancı kültürler içinde kendi kültürel varlıklarını sürdürme çabasından kaynaklanır. Nitekim bunu başarmışlardır. Ahıska Türkleri Rusya’da “Türk” oldukları için adeta esir muamelesi görmüş ve düşman hukukuna maruz bırakılmışlardır. Kimliklerine “Türk” yazdırdıkları için bazı işlere girememiş, çalışkan oldukları halde kariyer basamaklarında yükseltilmemişlerdir. Çocukluklarında yüklenen etnopedagojik malzeme (ötekilerden farklılıkları) onların hem etnik-millî kimliğinin yeniden üretilmesini sağlamış hem de etnik erozyonun yıpratıcı etkisine karşı durabilmişlerdir.

Aydingün ve Aydingün (2015, s. 139), Ahıska Türklerinin geniş aile özelliğini sürdürdüğünü kaydeder. Ahıskalı ailesinin amca çocukları da kardeş sayıldıkları için ailenin hem dikey hem de yatay olarak büyüdüğüne dikkati çekmektedir. Aile, geniş bir akrabalık /hısımlık bağıdır. Yaşadıkları onlara daha geniş ve ulusötesi aile kurmak zorunluluğunu öğretmiştir.

Yukarıdaki örneklerde Ahıskahıların kültürlerini sürdürmede çocuk yetiştirmeye verdikleri önem görülmektedir. Benzeri ifade birçok toplum için dile getirilebilir. Zaten etnik / kavim farklılıkları da bu etnopedagojik yetiştirme biçiminden kaynaklanmaktadır. Ahıskahıları diğer toplumlardan farklı kılan da etnopedagojik malzemelerinin farklılığıdır. Bu etnopedagojiyle yetişen çocuklar tipik Ahıskalı olarak kültürel varlıklarını sürdürüyor.

Sonuç

Etnopedagoji, eğitimin bilimselleşmesinden önceki zamanlara ait eğitim yaklaşımının incelenmesidir. İnsanlık yüzbinlerce yıldır çocuklarını eğitmektedir. Deneme-yanılma yoluyla da olsa bugün eğitim bilimlerinin de onayladığı, çağdaş değerlere ve bilimsel anlayışa ters düşmeyen hatta destekleyen etnopedagojik-etnodidaktik yöntem ve araçlar vardır. Bunlar bir kenara atılmamalıdır. Zaten istense bile atılamaz. Kültür kendi örüntüleri içinde kendini ailede çocuklar üzerinden yeniden üreterek geleceğe aktarır. Bunu zorla ortadan kaldırmak yerine bilimsel olana ve çağın değerlerine ters düşmeyen etnopedagojik geleneği okula getirmeyi eğitim politikası olarak belirlemek doğru bir yaklaşım olacaktır.

Ahıska Türkleri tarihsel süreç içerisinde geliştirdiği ve kendi halk kültüründe yaşattığı eğitim deneyimlerini merkezine alan bir etnopedagojiye sahiptir. Genellikle sözlü kültür aracılığı ile

kuşaklar arasında bir miras olarak aktarılan çeşitli eğitim değerlerine sahiptir. Bunların yazılı ve sistemli hale getirilmesi ve Ahıska kültürünün yaşandığı dünyanın her yerinde Ahıska Türklerinin çocuklarını eğitmede izlenecek olan eğitim politikasını bu değerler üzerine inşa etmenin hedeflenmesi gerekir. Bu bağlamda eğitim politikalarının etnopedagojik temeller üzerine yerleştirilmesi eğitimdeki gel-gitleri, ideolojik ve kültürel çekişmeleri önleyip gerçekten eğitime odaklanmayı sağlayabilir.

Ahıska etnopedagojisini araştırmak için kaynaklar oldukça zengindir. Son yıllarda azımsanamayacak kadar çok kitap ve makale yayınlanmıştır. Ahıska Türkleri halen sözlü kültür varlıklarını güçlü biçimde korumakta, sürdürmekte ve yaşatmaktadır. Ahıska'da doğup, büyüyüp sürgüne gönderilenler de hala hayattadır. Ahıska Türkleri, hem Ahıska'da hem sürgünde hem gittikleri yerlerde yabancılarla iç içe yaşamış, olabildiğince kapalı bir ekosistem kurmuş ve kültürel özgünlüklerini koruyabilmişlerdir. Derleme ve gözlem yapılacak çok sayıda kaynak kişi hem hala sürgünde hem de Türkiye'de bulunmaktadır. Atabek Yurdu'nun Ahıska dışındaki kısmında (Artvin, Ardahan, Erzurum ve Kars gibi) yaşayan ve "yerli" olarak bilinen toplumun sözlü ve yazılı kaynakları da aynıdır. Aynı etnogenezin ürünü bir kültüre mensuplardır.

Ahıska etnopedagojisi ve etnodidaktik yöntem ve araçlarının Ahıska Türklerinin kendi ideal insan modelini başarıyla elde ettiği de araştırmada ortaya konmuştur. Atabek Yurdu'nun diğer yerleşim birimlerinde olduğu gibi Ahıska da "aşıklar yurdu" denilecek kadar çok sayıda halk ozanına sahip olan bir yerdir. Halk ozanları gezgin bilgedirler ve topluma öğretmenlik yapar, kültür üretir ve aktarırlar. Zengin bir birikim ortaya koymuşlardır. Ahıska Türkleri Etnodidaktik yöntemleriyle, yetkin ampirik araçları olan türkü, destan, masal, şiir, atasözü, mani ve diğer folklorik ürünlerinin içine gömdüğü eğitim içeriğiyle kendi ideal insan tipini yetiştirmeye uğraşmışlardır. Bu tipin özellikleri ampirik bilgi kayıtlarında bulunmaktadır. Ahıska Türklerinin ideal insan tipinde bulunması gereken özelliklerden bazıları şunlardır: Vatanını seven, millî gurur taşıyan, başkalarının haklarına saygılı, adil olan, aile ve toplum büyüklerine saygı duyan, bilgi ve hikmete değer veren, barışçı ve hümanist, dindar, yiğit, mert, çalışkan, dürüst, akıllı, töreli, ahlaklı olan, meşruiyet içinde yaşayan, doğayı ve hayvanları korumayı önemseyen bilgi ve beceriyi çocuklara kazandırmaya yönelik pek çok pedagojik unsur. Ahıska toplumunun yaşadığı baskı ve sürgün trajedisine rağmen kültürel varlığını sürdürmesi, etnopedagojisinin gücünü ve bunu aktarmadaki başarısını göstermektedir. Bu sonuçlar Aliyeva (2016), Aliyev (2017), Aliyeva Çınar (2017), Tural ve Şahan'ın (2017) araştırmalarında çıkan sonuçlarla uyumludur.

Etnopedagoji, Çuvaş bilgin Volkov tarafından ortaya atılan ve geliştirilen eğitim biliminin alt bir bilim dalıdır. Bu bilim Rusya'da ve Rusçada geliştirilmiştir. Bu konuda Türkçede neredeyse hiç, Batı dillerinde ise fazlaca yayın yoktur. Batıdaki "çokkültürlü eğitim" farklı bir kavramdır. Etnopedagoji ve Ahıska etnopedagojisi konularında Türkçeye bilgi taşıma işi, Rusçaya ve Türkçeye hâkimiyeti göz önünde bulundurularak, Ahıskalı genç akademisyenlere düşmektedir. Bu alandaki klasik kitap ve makaleleri Türkçeye çevirmelidirler.

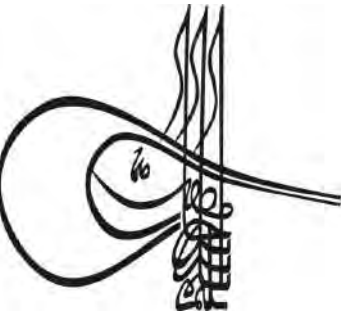
Aile ve toplumda sürdürülen etnopedagojik yaklaşımın toplumun resmî kurumları olan okullarda da sürdürülmesi ve ailedeki eğitim yaklaşımının okulca da desteklenmesi eşyanın tabiatı gereğidir. Millî Eğitim Bakanlığınca yapılacak düzenlemelerde yerel eğitim anlayışlarının resmi eğitim anlayışıyla uyumlu ve birlikte sürdürülebilmesine olanak tanıyacak eğitim politikasının izlenmesi önerilebilir. Diğer bir öneri ise etnopedagoji araştırmalarına üniversitelerin daha fazla yer ve önem vermesi gerektirir.

KAYNAKÇA

- Akramova, D. (2006). Kırgızistan’da ortalık mekteplerdeki “adep sabağı” dersinde din eğitimiyle ilgili amaçların gerçekleşme düzeyi (Oş örneği). Ankara Üniversitesi, SBE, Din ve Felsefe Bilimleri Bölümü. Yayınlanmamış doktora tezi.
- Alimbekov, A. (1996). *Kırgız etnopedagogikası*. Bışkek.
- Alimbekov, A. (2001) *Kırgız elinin bilim berüü salttarı*. Bışkek: Kırgız Bilim Berüü İnstitutu.
- Alimbekov, A. (2007). Eğitimle ilgili bir alan olarak etnopedagoji ve Kırgız etnopedagojisinin temel kavramları. *Türk Yurdu*, 27 (242) ss. 31-36
- Aliyev, İ. (2002). Orta ümumtehsil mekteplerinde telim-terbiyenin keyfiyetinin yükseldilmesine etnopedagoji materiallardan istifadenin te’siri. Azerbaycan Respublikası Tehsil Nazirliğı Azerbaycan Respublikası Tehsil Problemleri İnstitutu. Yayınlanmamış doktora tezi. Bakı.
- Aliyev, D. (2017). Ahıska Türk atasözlerinin özellikleri. *Erzincan Üniversitesi Uluslararası Ahıska Türkleri Sempozyumu. Bildiriler*. Cilt 1. (11-13 Mayıs 2017). Erzincan: Erzincan Üniversitesi. Ss. 61-65.
- Aliyeva, S. (2016). *Etnopedagogikanın esasları*. ADPU Neşriyatı.
- Aliyeva Çınar, M. (2017). Ahıska Türklerinin atasözlerindeki sosyo-kültürel değerler. I. Uluslararası Kafkasya Halk Kùltürleri Kongresi. Bildiri. 9-11 Ekim 2017. Kars: Kafkas Üniversitesi.
- Aydınğün, A. ve Aydınğün, İ. (2015). *Ahıska Türkleri: Ulusötesi bir topluluk ulusötesi aileler*. Ankara: Ahmet Yesevi Üniversitesi Yayınları.
- Bakırcıoğlu, R. (2016). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Genişletilmiş ikinci baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Berejnova, L. N., Nabok, İ. L., Şçeglov, V. İ. (2013). *Etnopedagogika*. Moskva: İzdatelskiy tsentr “Akademiya”.
- Buntürk, S. (2007). *Rus-Türk mücadelesinde Ahıska Türkleri*, Ankara: Berikan Yayınları.
- Çınar, İ. (2012). *Neden ve nasıl mankurlaştırılıyor? İstanbul: IQ Kùltür Sanat Yayıncılık*.
- Çınar, İ. (2015). *Atabek yurdu: Jeokùltürel yaklaşım*. İstanbul: IQ Kùltür Sanat Yayıncılık.
- Dewey, J. (2014). *Deneyim ve eğitim*. (Çev. S. Akıllı) Dördüncü baskı. Ankara ODTÜ Yayıncılık
- Hacılı, A. (2009). *Axisqa Türkleri: Veten bilgisi*. İstanbul: Ahıska Reklam Ajansı.
- Işık, S. Y. (2016). *İnsan okudum. Halk kùltüründe okuma ve okuryazarlar*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Kaya Karasüleymanoğlu, Ş. (2015). *Artvin Halkbiliminden Çizgiler*. İkinci baskı. Ankara: Ürün Yayınları.
- Kazımov, İ. (2012). *Axisqa Türkleri: Dil, tarix ve folklor*. Bakı: Elm ve Tahsil Neşriyyat.
- Khusainov, Z.A., Gaisin, R.I., Biktimirov, N.M., Valiev, M.R., Gilemhanov, I.R. (2015). Formation of ecological culture in the aspect of ethno pedagogy. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. Vol 6, No 1 S 3. February 2015.
- Kırzioğlu, M. F. (1992). *Yukarı Kür ve Çoruk Boylarında Kıpçaklar*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kızılkaya, O. (2013). XIX. Yüzyılın ortalarında Çıldır sancağının sosyo-ekonomik durumu. *Turkish Studies International Periodicak For The Languages, Literature and History of Turkish or*

- Turkic*. Volume 8/5 p. 405-423. Spring 2013. ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, Ankara-Turkey
- Kozhakmetova, K., Ortayev, B., Kaliyeva, S., Utaliyeva, R. Jonissova, G. (2015). Ethnic pedagogy as an integrative, developing branch of pedagogy. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. Vol 6. No 1 S1. January 2015
- Kömleksiz, M., Alimbekov, A. ve Çelikbay, A. (2002). *Açıklamalı eğitim terimleri sözlüğü: Kırgızca-Türkçe-Rusça-İngilizce*. Bişkek: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. (Çev. Osman Akınhay, Derya Kömürcü) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Mutlu, N., Aliyeva Çınar, Uravelli, O. (2017). *Ahıska halk şiirinden seçmeler*. (Ed. İ. Çınar) Bursa: Öner Matbaacılık ve Yayıncılık.
- Ong, W. J. (1995). *Sözlü ve yazılı kültür*. (Çev. S. Postacıoğlu) İstanbul: Metis Yayınları.
- Önal, Ü. (2015). *Ardanuç, Şavşat ve Posof'tan halk hikâyeleri ve masallar*. Ankara: Ayrıntı Basımevi.
- Palatkina G. V. (2009). *Etnopedagogika*. Astrahan: İzdatel'skiy dom "Astrahanskiy universitet".
- Saydam, M. B. (1997). *Deli Dumrul'un bilinci*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Tezel, N. (2000). *Türk bilmeceleeri*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tosun, İ. (2015). Etnopedagoji açısından Monuş Kenin-Lopsan'ın Tıva çançıl adlı eseri. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 10/8 Spring 2015. p. 2017-2038. ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8292>, Ankara-Turkey
- Tural, A., ve Şahan, G. (2017). Keloğlan masallarının 4. Sınıf sosyal bilgiler programında yer alan değerler açısından analizi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume. 12/28 p. 737-749. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12504>. Ankara-Turkey.
- Volkov, G. N. (1974). *Etnopedagogika*. Çeboksarı., Çeboksarı.
- Volkov, G. N. (2004). *Çuvaşskaya etnopedagogika*. Çeboksarı: Çeboksarskaya Tipografiya.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Onuncu baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüzbey, İ. (2008). Ahıskalı Türkler ve kültürleri. *Turkish Studies International Periodicak For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 3/7 p.679-695. Fall 2008. ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, Ankara-Turkey
- Zeyrek, Y. (2004). *Posof'un çizgileri: Tarih, coğrafya, kültür*. Ankara: Kozan Ofset.

Not: Rusçadan yaptığı çevirilerle bu araştırmaya katkıda bulunan Dr. Minara Aliyeva'ya teşekkür ederim.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Ocak 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Muammer SARIKAYA – Yrd. Doç. Dr. Murat ÖZCAN – Yrd. Doç. Dr. Senem SOYER

This article was checked by iThenticate.

ŞİİRLE YABANCI DİL OLARAK ARAPÇA ÖĞRETİMİ

Gürkan DAĞBAŞI*

ÖZET

Kişilerin değişen istek ve ihtiyaçlarına göre yabancı dil öğretim yöntemi ve teknikleri de değişmektedir. Bu istek ve ihtiyaçlardaki yenilenmeye bağlı olarak yazınsal metin türleri de yabancı dile temel kaynak olmaları bakımından öne çıkmaktadır. Yazınsal metinlerin, gerek ana dil gerekse yabancı dil öğretiminde önemli bir yeri vardır. Öğrenilen yabancı dilin kültürünün edinilmesinde, dersin aktif ve eğlenceli bir ortamda öğrenci merkezli işlenmesinde, öğrencilerin dil seviyelerinin geliştirilmesinde, kültürler arası etkileşimin oluşmasında, sınıfta iletişim ortamının oluşmasında yazının önemli katkıları olduğu aşîkardır. Seçilecek yazınsal metinler, öğrenmenin sağlanmasında bir araç olacağı için mümkün oldukça günümüze ait yapıtlar olmalıdır.

Yazınsal metinler içinde en eski türlerden biri olan şiir kendine has dil kurgusu, sanatsal kullanımları, kısa ve öz anlatımları, estetik olarak etkileme gücüyle öne çıkan bir türdür. Şiire ait bu özelliklerin yabancı dil derslerine aktarılması dil öğretime katkılar sağlayacaktır. Ayrıca şiirin kendine has özellikleri sayesinde daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilmesi de olasıdır. Öğrencilerin metinsel ve dilbilgisel olarak seviyesine uygun seçilmiş, dersle ilişkisi iyi kurgulanmış ve planlanmış, öğrencilerin ilgisini çekebilecek şiirler yabancı dil öğretiminde gerek öğrenilenleri pekiştirmeye gerekse yeni öğrenmeler sağlamaya yardımcı olacaktır. Bunlara ilaveten, öğrencide eleştirel bakış açısının oluşturulmasında, yaratıcı yazma becerisinin gelişmesinde, okuma duyarlılığının artmasında da şiir faydalı olacaktır. Bu çalışmada, yabancı dil olarak Arapça öğretiminde şiirin nasıl kullanılabileceğine dair etkinlikler ders planları üzerinden örneklendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil öğretimi, Arapça, Şiir, Yazın.

ARABIC TEACHING AS A FOREIGN LANGUAGE THROUGH POETRY

ABSTRACT

The methods and techniques of foreign language instruction have been transforming according to the changing needs and demands of individuals. Based on the renewal of these needs and requirements, literary text genres come to the forefront as they are the primary sources of a foreign language. Literary texts have an important place in terms of the instruction of both the mother language and foreign language. It is obvious that literature has important contributions in terms of acquiring the culture of the foreign language which is learned, delivering the lecture in an active, fun and student-oriented way, improving students' language levels, providing an intercultural interaction and a communication environment in class. As the selected literary texts will be means to provide learning, they should be pieces which belong to the present day.

Poetry is a genre which comes to the forefront with its unique linguistic composition, artistic use, brief expressions, and the power of impression aesthetically. Transferring these features of poetry to the foreign language courses will contribute to language instruction. In addition, by means of the unique features the poetry; it is possible to realize more permanent learnings. Poems that are selected appropriately to the literary and grammatical level of students, structured and planned in line with the course and which can draw the attention of the students will help to consolidate what is learned and to provide new learnings. Moreover, poetry will be beneficial in terms of enabling students to create a critical perspective, improving creative writing skills and increasing reading awareness. In this study, the activities on using poetry in teaching Arabic as a foreign language have been exemplified through lesson plans.

STRUCTURED ABSTRACT

Today, new approaches that put students in the center, involve the student in the process have been replacing the classical methods and techniques of instruction. In this context, literature has an important place in terms of both mother language and foreign language instruction. Using literary texts in foreign language education has been discussed for many years, however, in the 90s the discussion has come to an end and it has been agreed that literary texts are essential components for teaching a language, introducing a new culture and showing different thinking and lifestyles.

It is a fact that benefitting from literary texts contributes to students' personality development. Talking about the text and expressing himself/herself will boost student's motivation and in this case, the confidence of the student will increase. Through literary texts, not only students' linguistic skills will improve; but they also find a chance to learn about the culture of the language and in this was intercultural communication, which is one of the main requirements of language learning, is also actualized. Expecting students, who are in the class that

literary texts are used, to perform above their levels is one of the main mistakes in foreign language instruction. Because literary texts are originally written for mother language readers. The readers who read in mother language can interpret the given message easily if they focus on the text. However, an individual who learns a foreign language may have a slow reading pace and may feel the need to look up in the dictionary for the word that he/she does not know or cannot understand. This situation is completely normal. Modern foreign language courses should be delivered in a student-centred way and it is obvious that literary texts are serving for this purpose. The student should elude from his/her passive identity and should participate to activities that he/she has the initiative. These activities should be at the level to enable the student to use the existing potential.

Poetry, which is the oldest form of literature, has a unique place among other literary genres through its specific language and power of impressing the reader aesthetically. The reasons why poetry is a well-loved genre can be stated as alliterations, rhymes, expression of the writer on his/her world of emotions and thought, images and designs, the unique language of poetry, intense expression with fewer words, its structure and form and affecting people. Writers, poets and thinkers have been presented various explanations and definitions on the question of what is poetry, which has a history dating back to past and has a significance in the culture of each nation.

We can find hundreds, maybe thousands of definitions based on different features in poetry. However with the purpose of defining by gathering the main features of poetry, we can say that: "Poetry is a rhetoric which is unique in terms of content, core, converting to expression and presentation; based on impressing and affecting and has a creative characteristic".

Poetry has been used as a method and course subject in Western education programs in recent years. Through this education which has, arguably, become mainstream in the 2000s; rooted changes have been emerging in the traditional approach to poetry and its classical use in schools. One of the most important factors in the proliferation of these changes in the power of analogies in poetry. Analogies play the role of a bridge in terms of overcoming intercultural differences in class environment. Students state that when they compare use of poetry with the lecture and the lecture book; they state that they consider use of poetry as a method that is pleasing, inspiring and relieve the lecture from being monotonous; learning grammar and vocabulary is more beneficial and better by learning through poetry and they learn by having fun.

The first thing that a teacher who will instruct through poetry is to prepare students for this genre. First of all, the teacher should be informed about what students know or do not know about components such as rhythm, style, structure. One of the reasons of selecting poetry as a prioritized literary genre is that this genre is brief. This briefness help students to keep their perception more open and active. However, it should not be forgotten that despite the fact that poetry is brief, students may abstain from it as it is an enciphered type of literature. The teacher should not overlook this situation.

Some benefits of foreign language instruction through poetry can be listed as:

- 1- Students may develop a desire to write a poem and in this way, they become an active user of the language
- 2- Students' pronunciation improves.
- 3- It contributes to listening and understanding skills of students.
- 4- Students improve their vocabulary.
- 5- It enables students to see the short and brief expression of the language.
- 6- It contributes to grammar instruction.
- 7- Improve writing skills of students.

Benefiting from the power of literary texts in terms of teaching Arabic, which has a rich history of literature, will contribute to the effective and fast instruction of the language undoubtedly. A course, which is planned with literary texts according to the purpose instead of classic methods and techniques will help to the instruction of the language which has very different letters, voices and word order in comparison to the Turkish language. At this point, the choice of the text is very important as not every poem is appropriate for the level of students; selecting mellifluous, lucid, modern poems will be an appropriate choice. The chosen poem should not include dialects, old sayings and unused words.

The methods and techniques of foreign language instruction have been changing according to the needs and demands of individuals. Due to the renewal in these needs and demands, literary text genres come to the forefront as they are the primary sources of a language. Literary texts have an important role in terms of both mother language and foreign language instruction. Using literary texts in foreign language instruction has been discussed for many years; however, as it is one of the most important components in terms of learning the culture of the language, these discussions have come to an end and the idea, that the use of poems in foreign language instruction will be very beneficial, has been accepted.

Poetry, which is one of the oldest genres among the literary texts is a genre that shines out with its unique linguistic composition, short and brief expressions, and power of aesthetically affect. Poems that are chosen according to the literary and grammatical level of students, structured and planned in harmony with the course and which can attract the attention of the students will help to consolidate what is learned and to provide new learnings. In addition, poetry will play an important role in terms of enabling students to create a critical perspective, improving creative writing skills and increasing reading awareness.

One of the reasons to choosing poetry as a prioritized literary genre is that it is a brief genre. This briefness enables students to keep their perception more open and active. The first duty of the teacher is to prepare students for this process. The teacher should obtain information whether students have a knowledge on components such as rhythm, style and structure in poetry.

Benefiting from the power of literary texts in the context of teaching Arabic, which has a rich history of literature, will contribute to the effective and fast instruction of the language without any doubt. A course, which is formed through literary texts according to the purpose instead of classic methods and techniques will support the instruction of the language which has very different letters, voices and word order than the Turkish language. In addition, the activities for pre- poetry reading, during and after, that included in the section of example courses of this article can be diversified according to the creativity of the teacher. In order to perform this, the background knowledge of the teacher should be sufficient.

Keywords: Foreign language teaching, Arabic, Poetry, Literature.

1. Giriş

Günümüzde klasik öğretim yöntem ve tekniklerinin yerini, öğrenciyi merkeze alan, onu sürece dahil eden yeni yaklaşımlar almaktadır. Bu bağlamda gerek ana dil gerekse yabancı dil öğretiminde yazının önemli bir yeri vardır. Akkaya (2010:54) yazınsal metinlerin yabancı dil eğitiminde kullanıp kullanılamayacağını uzun yıllar boyunca tartışıldığını ancak 90'lı yıllarda bu tartışmaya nokta konulduğunu; yazın metinlerinin dili öğretmede, yeni kültürü tanıtmada, farklı yaşam ve düşünce tarzlarını göstermede vazgeçilmez bir öğe olduğunu bunlardan dolayı da günümüzde yabancı dil öğretiminde kullanılan iletişimsel yöntem ve kültürel yaklaşımın yazınsal metinlere yer verme eğiliminde olduğunu aktarmaktadır. Soyer ise (2016:304), kişilerin değişen ihtiyaçlarına göre, yabancı dil öğretim yöntemlerin de sürekli yenilendiğini, bu yenilenmeye bağlı olarak da edebiyat ürünlerinin, yabancı dile temel kaynak olması bakımından büyük önem taşıdığını dile getirmektedir.

Öğrencilerin dil düzeylerinin geliştirilmesi, dili öğretilen ülkelerin kültürel varlıkları ve toplumsal yaşantıları hakkında bilgi aktarması, edebiyatın eğitici yönünün ortaya konup bundan yararlanılması için edebi metinlerden faydalanabilir. Seçilecek edebi metinler amaç değil araç olduklarından ötürü özellikle 20. yüzyıldan sonraki döneme ait olanlardan seçilmelidir. Derste klasik parçalara ağırlık verilmesi durumunda, öğrenciler derse etki katılım sağlamayabilir ve ders monoton bir havaya girer (Çakır, 1990:596-599). Polat ise (2012: 186), okuyucunun yazınsal metinlerde her zaman dış gerçeklerle örtüşen bir dünyadan ziyade farklı kurmacalarla karşılaştığını, bu karşılaşma sonucunda da gerçeğin tek boyutlu olmadığını idrak ettiğini, evrene daha geniş baktığını belirtmektedir. Okur, karşılaştığı her metinle yeni yaşantılar ve deneyimler kazanır. Yazının, insan gelişimine katkısı da budur. Yabancı dil öğretiminde kullanılan metinler de aynı işlevi yerine getirmektedir. Ancak burada, okurun metinleri alımlama sürecinin anadilindekinden çok farklı koşullarda gerçekleştiği noktası unutulmama, bildirişim kopukluğuna ve anlama engellerinin ortaya çıkmasına izin verilmemelidir.

Kutad (1996:40-41), yabancı dil dersinde yazınsal metinlerin kullanılmasının yararlarını şöyle sıralamaktadır:

- 1- Öğrencinin, öğrendiği dilin kullanıldığı ülkelerin yazını ve kültürünü tanımasına olanak sağlar.
- 2- Öğrenci kendi kültürü ile yabancı kültür arasında benzer ve farklı yönlerin farkına varır. Yabancı olana karşı hoşgörü ile yaklaşmayı öğrenir.
- 3- Öğrencide eleştirel bakış açısı gelişir, yorumlama ve farklı fikirler geliştirme yeteneği artar.
- 4- Öğrenci derste pasif olmaktan sıyrılıp aktifleşir.

- 5- Öğrenci üstünde çalıştığı yazınsal metinle ilgili düşüncelerini dile getirirken, metinde yer alan kelimeleri, dil yapılarını kullanır ve böylece kelime dağarcığını geliştirir.
- 6- Öğrencinin okuma duyarlılığı ve bilinci gelişir.
- 7- Öğrenci etkin bir okuyucu kimliğine kavuşur.

Yabancı dil derslerinde yazınsal metinlerden faydalanmanın öğrencinin kişilik gelişimine katkı sağladığı da kuşkusuz bir gerçektir. Metinle ilgili bir şeyler söyleyebilmek, kendini ortaya koymak öğrencinin motivasyonunu artıracak ve bu durumda öğrencinin kendine olan güvenini artıracaktır (Erişek, Yücel, 2002:72). Ünal, yazınsal metinlerle öğrencilerin yalnızca dil becerilerini geliştirmediklerini aynı zamanda öğrendiği dilin kültürünü de tanıma ve öğrenme fırsatı bulduklarını, bu sayede dil öğreniminin başlıca koşullarından biri olan kültürler arası iletişimin ders ortamında soyut olarak hayata geçirildiğini vurgulamaktadır. Yazınsal metinlerin kullanıldığı sınıflarda bulunan öğrencilerden, seviyelerinin üstünde bir performans beklemek yabancı dil öğretiminde en büyük yanlışlardan biridir. Çünkü yazınsal metinler, özde ana dil okuyucusu yazılmıştır. Ana dil okuyucuları metne odaklandıkları takdirde verilen iletiyi sorunsuzca anlamlandırır. Ancak yabancı dil öğrenen birisinin okuma hızı yavaş olabilir, anlamadığı ya da bilmediği kelimeler için sözlüğe bakma ihtiyacı hissedebilir. Bu durum da son derece normaldir. Öğrenci derste pasif kimliğinden sıyrılmalı, derste inisiyatifin kendi elinde olduğu aktivitelere katılmalıdır. Bu aktiviteler öğrencinin var olan potansiyelini devreye sokmasını sağlayacak düzeyde olmalıdır (2005: 204-208).

2. Şiirin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımı

Edebiyatın en eski türü olan şiirin, kendine has diliyle, okuyucuyu estetik etkileme gücüyle diğer yazınsal türler arasında apayrı bir yeri olduğunu belirten Toklu (2003:9), şiirin çok sevilen bir tür olma sebeplerini ses yinlemeleri, uyaklar, şairin duygu ve düşünce dünyasını aktarması, imgeler ve tasarımlar, şiirin kendine has dilini, az sözcükle yoğun anlatım, yapısını, biçimi, insanları etkileyip duygulandırması olarak sıralamaktadır. Geçmiş çok eskilere uzanan, her ulusun kültürü içinde çok önemli bir konuma sahip olan şiirin ne olduğuna dair, çağlar boyunca edebiyatçılar, şairler, düşünürler çeşitli açıklamalar ve tanımlamalar yapmışlardır. Şiirin değişik yönlerine dayanarak ortaya konan yüzlerce belki de binlerce tanımlama bulabiliriz. Ancak şiirin başlıca özelliklerini bir araya getirerek belirleme amacıyla şunu söyleyebiliriz: *“Şiir gerek içerik, öz, gerekse söze dönüştürme, sunuluş açısından özgün, etkilemeye, duygulandırmaya yönelik, yaratıcı niteliği taşıyan bir söz sanatı ürünüdür”* (Aksan, 2013, 13:14).

Dilidüzgün, şiirin zor bir tür olduğu düşüncesiyle yabancı dil öğretiminde kullanımının ihmal edildiğini belirtmektedir (2015:251). Komşu’ya göre (2017:5) şiir bir yöntem ve bir ders konusu olarak son yıllarda Batı’daki eğitim programlarında kullanılmaktadır. 2000’li yıllardan itibaren yaygınlaştığı ileri sürülebilecek bu eğilim sayesinde, şiire karşı geleneksel yaklaşımda ve şiirin okullardaki klasik kullanımında köklü değişimler doğmaktadır. Bu yöndeki değişimlerin yaygınlaşmasında en önemli unsurlardan biri şiirdeki benzetmelerin gücüdür. Benzetmeler, sınıf ortamındaki kültürel farklılıkların aşılmasında bir köprü görevi görmektedir. Kırkgöz, öğrencilerin ders kitabıyla yaptıkları dersle karşılaştırdıklarında şiir kullanımını hoşla giden, esin veren ve dersi tekdüzeliğe kurtaran bir yöntem olarak gördüklerini; kelimeleri ve dilbilgisini şiir yoluyla öğrenmenin daha faydalı ve iyi olduğunu, eğlenirken öğrendikleri ifade ettiklerini belirtmektedir (Aktaran: Saka, 2014:29).

Yabancı dil öğretiminde kullanılması öncelenen metin türleri arasında şiir türünün seçilme nedenlerinden biri bu türün kısa olmasıdır. Bu kısalık, öğrencilerin algılarını daha açık ve aktif tutmalarına yardımcı olmaktadır. Ancak şunu da unutmamak gerekir ki şiir her ne kadar kısa olsa da, genel olarak şifrelenmiş bir yazın olduğundan, bazı öğrenciler için ilk etapta çekinebilirler. Çünkü şiirin anlamsal şifrelerinin çözülmesi, her şeyden önce iyi bir okuyucu olmayı gerektirir. Bülbül (2017:5-8), yazınsal metin türlerinin yabancı dil öğrenme etkinliklerinde kayda değer rolü olduğunu,

bu türlerden biri olan şiirin de özel dil kurgusu, anlatım imkanları, sanatsal dil kullanımları, soyut dünyanın ifade biçimleri gibi en üst düzeyden yazınsallık özelliklerini barındırmasından ötürü yabancı dil öğrenme sürecine olumlu katkılar sağladığını belirtmektedir. Göçer (2014:350), dil becerilerinin geliştirilmesinde farklı türlerde yazınsal metinlerin kullanıldığını, bu türlerden biri olan şiir aracılığıyla öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin gelişmesinin sağlandığını belirtmektedir. Ceylan da (2008:120), özetleme, çeviri, şiiri şarkıya dönüştürme, karşılaştırma, anlam çıkarma, sözcükleri değişik anlamlarda kullanma, kendi şiirini yazma, şiiri parçalara bölme, şiiri anlama çalışmaları gibi aktivitelerin yabancı dil sınıflarında şiir vasıtasıyla gerçekleştirilebileceğini vurgular. Şimşek (2017:378), dinleme ve anlama alanı ile ilgili kazanımların gerçekleştirilmesinde şiirin ihmal edilmemesi gerektiğini belirtirken; Orhan ve Ceylan, şiirin yaratıcı yazmada kullanılabileceğinin örneklerini sunmaktadır (2017:293-294).

Yabancı dil öğretim süreçlerinde derslerin biçimlenişinin, öğrenci katılımıyla daha etkin ve istek uyarıcı olarak gerçekleşeceğini belirten Bülbül (2017:9-10), öğrenciyi şiirle yüzleştiren oyunsu ortamları seçmenin daha verimli ve işlevsel olacağını vurguladıktan sonra öğrenme süreçleri ile yaratıcı işlevleri şöyle sıralamıştır: Sözcük arama bilgisi, ahenk bulma eğilimi, tını taklidi ve entonasyon etkisini ayırt etme, eş anlamlıları arama, şiir kıtasında sözcük tanımlama, yeniden metin/şiir oluşturma, zihinsel tasarımlar yaratma, düş gücünü geliştirici zihin alıştırması yapma, estetik haz edinme.

Şiirle öğretim yapacak bir öğretmenin ilk yapması gereken şey, öğrencilerini bu türe hazırlamaktır. Öğretmen, öncelikle öğrencilerinin şiirde ritim, biçim, yapı gibi unsurlar hakkında neler bilip bilmediğini hakkında fikir sahibi olmalıdır (Mittal, 2014:21). Ayrıca:

- 1- Öğrencilerin yabancı dil öğrendiği unutulmamalı, seçilen metin dilbilgisel ve sözcüksel olarak öğrencilerin yabancı dil seviyesine uygun olmalıdır.
- 2- Derse dair planlama iyi yapılmalı, seçilen şiir konuya ve kazanımlara uygun olmalıdır.
- 3- Şiir, sadece vakit geçirmek için değil; öğrenilenleri pekiştirmek ya da yeni öğrenmeler sağlama hedefini taşımalıdır.
- 4- Seçilen şiirlerin ne derece ön bilgi gerektirdiği iyi değerlendirilmelidir.

Medni (2010:98), “Arapça öğretiminde edebi materyallerin kullanımı” başlıklı çalışmasında, öğrencilerinin dil becerilerine uygun yazın temelli materyaller hazırlayıp sınıf ortamında bunları kullanmış ve verimli sonuçlar elde etmiştir. Ayrıca yazınsal metinlerin kullanımının kalıcı öğrenme sağladığını tespit etmiştir.

Şiirle yabancı dil öğretiminin bazı faydalarını şöyle sıralamak mümkündür:

- 1- Öğrencide şiir yazma hevesi oluşabilir, bu şekilde de öğrenci dilin aktif kullanıcısı olur.
- 2- Öğrencinin telaffuzu gelişir.
- 3- Öğrencilerin dinleme ve anlama becerilerine katkı sağlar.
- 4- Öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirir.
- 5- Öğrencilerin dilin kısa ve öz anlatımlarını görmelerini sağlar.
- 6- Dilbilgisi öğretimine katkı sağlar.
- 7- Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirir.

Zengin bir yazınsal geçmişe sahip Arapçanın da öğretilmesinde edebi metinlerin gücünden faydalanmak şüphesiz ki bu dilin etkili ve hızlı öğretilmesine katkı sağlayacaktır. Klasik yöntem ve tekniklerin yerine yazınsal metinlerle amaca uygun şekilde planlanmış bir ders, Türkçeden çok farklı harflere, değişik seslere, farklı sözdizimine sahip Arapçanın öğretilmesine destek olacaktır. Bu noktada metin seçimi çok önemlidir çünkü her şiir öğrenci seviyesine uygun olmayabilir; akıcı, kolay anlaşılır, modern şiirler seçilmesi yerinde bir tercih olacaktır. Seçilen şiirler lehçe, eski deyimler, kullanılmayan kelimeler içermemelidir.

3. Örnek Ders Uygulamaları

3.1. Örnek Ders 1

Seviye	: İlkokul 5
Konu	: Aile Bireyleri
Süre	: 1 ders saati
Amaçlar	: Aile bireyleri isimlerini öğretmek/pekiştirmek, Eğlenceli bir ortamda kalıcı öğrenmeyi sağlamak, Şiirde geçen kelimelerin doğru telaffuz edilmesini sağlamak, Şiire dair farkındalık yaratmak.

Okuma Öncesi Etkinlikleri:

- 1- Öğretmen tahtaya anne, baba, erkek ve kız kardeş, nine ve dededen oluşan bir soy ağacı çizer.
- 2- Daha sonra bu bireyleri tanıtır.
- 3- Öğrencilere üzerinde aile bireyi fotoğrafı ve Arapça yazılı karşılıkları (içi boş) kâğıtlar dağıtılır. Öğrencilerden yazının içini boyamaları istenir.

Okuma Sırası Etkinlikleri:

- 1- Öğretmen hazırladığı şiiri tahtaya yazar veya yansıtır.

أنا في بيتي
أحب أسرتي
جدي وجدتي
في غرفة الجلوس
أنا في بيتي
أحب أسرتي
أمي وأبي
في حديقة البيت
أنا في بيتي
أحب أسرتي
أختي وأخي
وأنا في المطبخ

- 2- Öğretmen şiiri baştan sona okur.
- 3- İkinci okuma yapılır. Bu okumada öğretmen satır satır okur ve öğrencilerden tekrar etmeleri istenir.
- 4- Son okuma ise bireysel yapılır.

Okuma esnasında, öğrencilerin kelimeleri doğru telaffuzla ve istenilen hızda okuyup okumadığına dikkat edilmelidir.

Okuma Sonrası Etkinlikleri:

- 1- Öğrencilerden şiirde geçen aile bireylerinin isimlerini metin üzerinde işaretlemeleri istenir.
- 2- Öğrencilerden şiirde geçen aile bireyleri isimlerini şiirdeki sırasına göre listelemeleri istenir.

جدي- وجدتي - أمي- أبي- أختي - أخي

- 3- Öğrencilerden şiirde kafiye sahip kelimelerin bulunması istenir.

بيتي
أسرتي
جدتي
الجلس

- 4- Öğrencilerden şiire başlık bulmaları istenir.
- 5- Öğretmen, şiirde geçen bazı kelimeleri siler ve öğrencilerden bu kelimeleri ezbere söylemelerini ya da yazmalarını ister. Aynı işlem bu bir seferde satır düzeyinde yapılır.
- 6- Öğrencilere aile bireyleri resimleri ve karşılıkları olan kâğıtlar verilip bunları eşleştirmeleri istenir.
- 7- Ödev olarak da öğrencilerden soy ağacı hazırlamaları ve sınıfta arkadaşlarına ailelerini tanıtmaları istenir.

3.2. Örnek Ders 2

Seviye	: Lise 3-4
Konu	: Zamanlar, zıt anlamlı kelimeler, bazı yapılar.
Süre	: 1 ders saati
Amaçlar	: Zamanları pekiştirmek, Karşıtsal kelime öğretimi, Bazı dilbilgisel kalıpların pekiştirilmesi, Şiir okuma zevkini, yaratıcı yazma becerisini geliştirme.

Okuma Öncesi Etkinlikleri:

- 1- Öğretmen sınıfa girince öğrencilere aşağıdaki sorulara benzer sorular sorar.

هل جئت إلى المدرسة مبكراً أم متأخراً ؟

هل تفضل الشعر أم الرواية؟

- 2- Öğretmen, tahtaya şiirden seçilmiş bazı imgeler yansıtır ve bu imgelerin neleri çağrıştırdığını öğrencilere sorar.
- 3- Öğretmen tahtaya “لست أدري” yazar ve bu kelimeler üzerinden hareketle sınıfta beyin fırtınası yaptırılır.

Okuma Sırası Etkinlikleri

- 1- Şiir öğrencilere dağıtılır. Şiir sessiz şekilde okunduktan sonra şiirin ana konusunun ne olduğu tartışılır.

الطلاسم

جئت لا أعلم من أين ولكني أتيتُ
ولقد أبصرت قُدَّامي طريقاً فمشيتُ
وسأبقى ماشياً إن شئت هذا أم أبيتُ
كيف جئت؟ كيف أبصرت طريقي؟
لست أدري!

أجدد أم قديم أنا في هذا الوجود
هل أنا حرٌّ طليقٌ أم أسيرٌ في قيود
هل أنا قائدٌ نفسي في حياتي أم مقود
أتمنى أنني أدري ولكن
لست أدري!

وطريقي ما طريقي أطويلٌ أم قصير
وهل أنا أصدع أم أهبط فيه أم أغور
أنا السائر في الدرب أم الدرب يسير
أم كلانا واقفٌ والدهر يجري
لست أدري!

أتراني قبلما أصبحت إنساناً سوياً
أتراني كنت محواً أم تراني كنت شيئاً
ألهذا اللغز حل أم سيبقى أبدياً
لست أدري، ولماذا لست أدري؟
لست أدري!

قد سألت البحر يوماً هل أنا يا بحر منك؟
هل صحيح مارواه بعضهم عني وعنكا؟
أم ترى ماز عموا زوراً وبهتاناً وإفكا؟

ضجكت أمواجه مني وقالت:
لست أدري!

(ed-Dehhan, 191-192)

Yukarıda verilen ve İliyyâ Ebû Mâdî'ye ait olan şiir aslında daha uzundur, ders saati gözetilerek, şairin, Sami ed-Dehhan tarafından derlenen divânından kısaltılarak alıntılanmıştır.

- 2- Öğretmen şiiri sesli bir biçimde okur ya da dinletir.
- 3- Öğrencilerden bilinmeyen kelimeleri bağlam üzerinden tahmin etmeleri istenir, gerekli durumlarda öğretmen açıklama yapar.
- 4- İstekli öğrenciler başta olmak üzere şiir yüksek sesle sınıfta okunur.

Sessiz okumada amaç şiirdeki anlamı, duyguyu yükünü alımlamakken; yüksek sesli okumada amaç öğrencilerin şiire kendi duygularını katabilmelerine imkan sağlamaktır.

Okuma Sonrası Etkinlikleri:

- 1- Öğrencilerden şiirde geçen zaman ifadelerini bulup gruplandırmaları istenir. Örneğin;

Geçmiş zaman fiilleri: أتيت- أبصرت

Geniş/Şimdiki zaman fiilleri: أعلم – أدري – أصدق

Gelecek zaman fiilleri : سأبقى – سيبقى

- 2- Öğrencilerden şiirde geçen eş ve zıt anlamlı kelimeleri bulmaları istenir. Örneğin:

قديم × جديد

أتيت = جئت

حر × أسير

درب = طريق

- 3- Şiirde geçen dilbilgisel yapılara dikkat çekilip öğrencilerden paralel cümleler kurmaları veya verilen cümleleri tamamlamaları istenir.

أ.....أم.....

إن.....أم.....

هل.....قريب أم بعيد؟

أتمنى أنني.....

- 4- Öğrencilerden şiirdeki kafiyeli kelimeleri bulmaları istenir. Örneğin:

وجود

قيود

مقود

- 5- Öğrencilerden şairin duygularına dair çıkarımlarda bulunmaları istenir.
- 6- Öğrencilerden yaratıcı bir tutumla bir kıta da olsa benzer bir şiir oluşturmaları istenir.

3.3. Örnek Ders 3

- Seviye : Üniversite 1-2 (Hazırlık sınıfı okumuş)
- Süre : 2 ders saati
- Amaçlar : Şiire dair temel kavramların edinimini sağlamak,
Dilbilgisel yapıların şiir dilinde kısa ve öz kullanımları kavratmak,
Yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek.

Okuma Öncesi Etkinlikleri:

- 1- Öğrencilere “مدينة القدس - تاريخ- مسيح” gibi kelimeler verilir ve bunlardan hareketle düşüncelerini söylemeleri istenir.
- 2- Daha sonra öğretmen tarafından öğrencilere aşağıdaki sorulara benzer sorular yöneltilir:

أين تقع القدس ؟
ما أهميتها عند المسلمين ؟

- 3- Öğrencilere, “Kudüs, İncil, Kur’an-ı Kerim, güvercin, zeytin dalı” gibi görseller gösterilip bunların çağrıştırdıkları ile ilgili tartışmaları istenir.

Okuma Sırası Etkinlikleri:

- 1- Şiir öğrencilere dağıtılır ve onlardan sessiz okuma yapmaları istenir.

القدس

بكيت.. حتى انتهت الدموع
صليت.. حتى ذابت الشموع
ركعت.. حتى ملني الركوع
سألت عن محمد، فيك وعن يسوع
يا قُدُس، يا مدينة تفوح أنبياء
يا أقصر الدروب بين الأرض والسماء

يا قُدُس، يا منارة الشرائع
يا طفلة جميلة محروقة الأصابع
حزينة عيناك، يا مدينة البتول
يا واحة ظليلة مرَّ بها الرسول
حزينة حجارة الشوارع
حزينة مآذن الجوامع
يا قُدُس، يا جميلة تلتف بالسواد
من يقرع الأجراس في كنيسة القيامة؟
صبيحة الأحاد

من يحمل الألعاب للأولاد؟
في ليلة الميلاد

يا قدسُ، يا مدينةَ الأحزان
يا دمةً كبيرةً تجولُ في الأجفان
من يوقفُ العدوان؟
عليك، يا لؤلؤةَ الأديان
من يغسلُ الدماءَ عن حجارةِ الجدران؟
من ينفذُ الإنجيل؟
من ينفذُ القرآن؟
من ينفذُ المسيحَ ممن قتلوا المسيح؟
من ينفذُ الإنسان؟

يا قدسُ.. يا مدينتي
يا قدسُ.. يا حبيبتي
غداً.. غداً.. سيزهر الليمون
وتفرحُ السنابلُ الخضراءُ والزيتون
..وتضحكُ العيون
..وترجعُ الحمائمُ المهاجرة
إلى السقوفِ الطاهرة
ويرجعُ الأطفالُ يلعبون
ويلتقي الآباءُ والبنون
على رباك الزاهرة
يا بلدي
يا بلد السلام والزيتون
(Kabbânî, 1971: 770).

2- Öğrencilerden, daha önce üzerinde tartıştıkları kelimeleri ve görselleri şiirde bularak, bu kelimeleri bağlam içinde yorumlamaları istenir.

3- Şiirde ritme, kafiye, ses ve kelime yinelenmelerine dikkat çekilir. Örneğin:

الدموعُ	بكيثُ	من ينفذُ الإنجيل؟
الشموعُ	صليثُ	من ينفذُ القرآن؟
الركوعُ	سألتُ	من ينفذُ المسيحَ؟
		من ينفذُ الإنسان؟
		ركعتُ

- 4- Öğrencilerden şiirde yer alan özel isimleri ve yer isimlerini belirleyip nereye gönderme yapıldığını belirlemeleri istenir.
- 5- Şiir, detaylı bir şekilde yüzey yapından derin yapıya doğru anlamlandırılır.

Okuma Sonrası Etkinlikleri:

- 1- Öğrencilerden, şiirin kendilerinde uyandırdığı duyguları söylemeleri istenir.
- 2- Öğrencilerden, şiirin ilk kıtasını düz yazıya dönüştürmeleri istenir.
- 3- Öğrenciler gruplara ayrılır. Her gruptan şiire eklemeler veya eksiltmeler yaparak benzer bir şiir yazmaları istenir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kişilerin değişen istek ve ihtiyaçlarına göre yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri de değişmektedir. Bu istek ve ihtiyaçlardaki yenilenmeye bağlı olarak yazınsal metin türleri de yabancı dile temel kaynak olmaları bakımından öne çıkmaktadır. Yazınsal metinlerin, gerek ana dil gerekse yabancı dil öğretiminde önemli bir yeri vardır. Yazınsal metinlerin yabancı dil eğitiminde kullanıp kullanılamayacağının uzun yıllar boyunca tartışılmış; öğrenilen dilin kültürünü tanımada en önemli öğelerden biri olması hasebiyle bu tartışmalara son verilip, yabancı dil öğretiminde kullanılmasının çok faydalı olacağı fikri iyice zihinlerde yerleşmiştir.

Yazınsal metinler içinde en eski türlerden biri olan şiir kendine has dil kurgusu, sanatsal kullanımları, kısa ve öz anlatımları, estetik olarak etkilime gücüyle öne çıkan bir türdür. Öğrencilerin metinsel ve dilbilgisel olarak seviyesine uygun seçilmiş, dersle ilişkisi iyi kurgulanmış ve planlanmış, öğrencilerin ilgisini çekebilecek şiirler yabancı dil öğretiminde gerek öğrenilenleri pekiştirmeye gerekse yeni öğrenmeler sağlamaya yardımcı olacaktır. Bunlara ilaveten, öğrencide eleştirel bakış açısının oluşturulmasında, yaratıcı yazma becerisinin gelişmesinde, okuma duyarlılığının artmasında da şiir faydalı olacaktır.

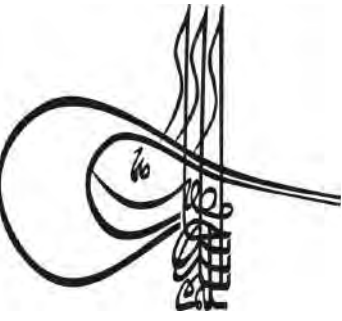
Yabancı dil öğretiminde kullanılması öncelenen metin türleri arasında şiir türünün seçilme nedenlerinden biri bu türün kısa olmasıdır. Bu kısalık, öğrencilerin algılarını daha açık ve aktif tutmalarına yardımcı olmaktadır. Şiirle öğretim yapacak bir öğretmenin ilk yapması gereken şey, öğrencilerini bu türe hazırlamaktır. Öğretmen, öncelikle öğrencilerinin şiirde ritim, biçim, yapı gibi unsurlar hakkında neler bilip bilmediğini hakkında fikir sahibi olmalıdır.

Zengin bir yazınsal geçmişe sahip Arapçanın da öğretilmesinde yazınsal metinlerin gücünden faydalanmak şüphesiz ki bu dilin etkili ve hızlı öğretilmesine katkı sağlayacaktır. Klasik yöntem ve tekniklerin yerine yazınsal metinlerle amaca uygun şekilde planlanmış bir ders Türkçeden çok farklı harflere, değişik seslere, farklı sözdizimine sahip olan Arapçanın öğretilmesine destek olacaktır. Ayrıca, bu makalede örnek dersler bölümünde yer alan şiir okuma öncesi, esnasında ve sonundaki etkinlikler öğretmenin yaratıcılığına göre çeşitlendirilebilir. Bunu yapabilmek içinde öğretmenin yazınsal ardağan bilgisi yeterli olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akkaya, N. & Özdemir, S. (2010). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Hikâyelerinden Yararlanma. *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, İzmir.
- Aksan, D. (2013). *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Bülbül, B. (2017). Şiir Türünün Yabancı Dil Derslerinde Kullanımı. *Dil Dergisi*, 168/2, 5-18.

- Ceylan, H. (2008). Yabancı Dil Olarak İngilizcenin Öğretiminde Şiirin kullanımı. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 10(1),116-121.
- Coşkun Ögeyik, M. (2007). *Yabancı Dil Öğretiminde Şiir*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Çakır, M. (1990). Yabancı Dil Öğretiminde Edebiyatın Yeri: Metin Okuma ve İnceleme Dersi İçin Öneriler. *Kurgu Dergisi* (8), 595-601.
- Dehhan, S. Dîvânu İliyyâ Ebû Mâdî, Dâru' -l Avde, Beyrut.
- Dilidüzgün, Ş. (2015). Teaching Turkish as a Foreign Language Through Poetry: From Words to Worlds. *Bilig*, 75, 249-274.
- Erişek, Ö. & Yücel, F. (2002). Dil Öğretiminde Yazınsal Metinlerin Yeri. *Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 63-75.
- Göçer, A. (2014). Türkçe Öğretiminde Çok Uyaranlı Bir Öğrenme Ortamı Oluşturmak İçin Seçkin Edebi Ürünlerden Yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 341-369.
- Kabbânî, N. (1971). *el-A'mâlu's-şi'riyye el-kâmile*. Beyrut.
- Kırkgöz, Y. (2008) Using Poetry as a Model for Creating English Poems, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (2), 94-106.
- Kudat, C. (1996). Yabancı Dil Öğretiminde Yazınsal Metinlerin Kullanımı. *Ankara Tömer Dil Dergisi*, 43, 32-42.
- Komşu, U. C. (2017). Yetişkin Eğitiminde Bir Öğretim Aracı Olarak Şiirin Rolü:Literatür Taraması Örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14-1, 1-20.
- Medni, B. (2010). *Arapça Öğretiminde Edebi Materyallerin Kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mittal, R. (2014). Teaching English Through Poetry: A Powerful Medium for Learning Second Language. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 5(19), 21-23.
- Orhan, A. & Ceylan, Y. (2017). Poetry Writing With The Creative Writing Method Available in The "Netzwerk B1.1" Course Book In Teaching German As a Foreign Language. *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12/34, p. 285-296, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12604>, Ankara-Turkey.
- Polat, T. (2012). Yazınsal Metinler ve Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 181-190.
- Saka, F. Ö. (2014). Şiirle Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi. *Dil Dergisi*, 164, 26-38.
- Soyer, S. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Edebiyatın Yeri ve Dil Becerilerinin Gelişimine Katkısı. *Ekev Akademi Dergisi*, 76, 303-313.
- Şimşek, Ş. (2017). Konuşma ve Yazma Etkinliklerinde Şiir Metinlerinin Kullanımı. *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12/34, p. 371-380, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12578>, Ankara-Turkey.
- Toklu, O. (2003). *Şiir Dili ve Çevirisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ünal, Ç. D. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde Edebi Metinler: Yenilikçi Yaklaşımlara Geçiş Süreci ve Gerekçeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 203-212.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Serdal SEVEN – Yrd. Doç. Dr. Özkan SAPSAĞLAM – Yrd. Doç. Dr. Hakan ŞAHİN

This article was checked by iThenticate.

YURT DIŞINDA VERİLEN TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSLERİ KAPSAMINDA ÇOCUKLARIN ANLATMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Mustafa DAMAR*

ÖZET

Bu araştırmada; Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Almanya, Belçika, Fransa ve İsviçre’de geçici görevle görevlendirilen Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretmenlerinin, okul öncesi ve temel eğitim çağındaki Türk çocuklarının Türkçe anlatma becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları çalışmalar incelenmiştir. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Bu amaçla; Almanya, Belçika, Fransa ve İsviçre olmak üzere dört ülkede toplam 347 öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada, “ Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmen Anketi” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Anketin ilk bölümünde öğretmenlerin kişisel ve mesleki bilgilerini belirlemeye yönelik sorular, ikinci bölümünde ise çocukların anlama ve anlatma becerilerine yönelik sorular yer almakta olup bu çalışmada sadece çocukların dil becerilerinden anlatma becerileri ele alınmıştır. Veri toplama aracı ile; Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri kapsamında çocukların anlatma becerilerine öğretmenlerin verdiği önem ve çocukların anlatma becerileri ile ilgili öğretmen davranışlarının gerçekleşme seviyesine ilişkin öğretmen görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Toplanan verilerin analizinde Tek Yönlü ANOVA, %(yüzde), aritmetik ortalama ve t testi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğretmenler, çocukların anlatma becerilerine ortalamanın üzerinde önem verdiklerini belirtmiş olmakla birlikte bazı boyutlarda düşük düzeyde önemli gördüklerini; çocukların anlatma becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretmen davranışlarının gerçekleşme düzeyi ortalamanın üzerinde olmakla birlikte bazı boyutlarda düşük düzeyde kaldığı sonucu elde edilmiştir. Ayrıca; öğretmenlerin cinsiyet, hizmet süresi, eğitim düzeyi, yurt dışında çalışma süresi, bu alana yönelik hizmet içi eğitime katılım sayısı, bildiği yabancı diller değişkenlerine göre aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmeni, anlatma becerileri, yurt dışı

A STUDY ON NARRATION SKILLS OF CHILDREN IN TURKISH AND TURKISH CULTURE CLASSES ABROAD

ABSTRACT

This study deals with works of Turkish and Turkish Culture teachers temporarily appointed by Turkish Ministry of National Education to develop Turkish narration skills of Turkish children at preschool or basic education level in Germany, Belgium, France and the Switzerland. Descriptive method was used for the study which involved 347 teachers from Germany, Belgium, France and the Switzerland. "Turkish and Turkish Culture Teacher Survey" was used as data collection tool. The first part of the survey includes questions on personal and professional data of teachers and the second part deals with comprehension and narration skills of students. This study only focuses on narration skill, which is one of the linguistic skills. Goal of this data collection tool is to reveal the importance teachers attach to students' narration skills and teacher views on realization of teacher behaviours to improve students' narration skills. One-way ANOVA, % (percentage), arithmetic mean value and t test were used for data analysis. Study results indicate that teachers attach little importance to several dimensions of narration skills though they stated that they attached above-the-average importance to narration skills and again teacher behaviour realization level to improve students' narration skill is a bit lower in several dimensions though their behaviour realization is generally above the average level. There is also no difference between teachers in terms several variables including their gender, length of service, educational level, length of overseas service, participation in inner-service on this field and knowledge of foreign languages.

STRUCTURED ABSTRACT

INTRODUCTION

Main goal of language education is acquisition and development of four basic skills listening, speaking, reading and writing by target population. They are not innate skills but are directly acquired and developed with education. This requires right setting, practice, trials and particular effort (Kavcar, Oğuzkan and Sever, 1999). Competence of children in four basic language skills is strongly related to the quality of Turkish education they are offered (Özdemir, 1999). Speech, a sub-dimension of narration skills, is the expression and transfer of feelings, opinions, wishes, information and intentions (Sever, 1997). Speech is the act of narrating observations, opinions, feelings and information through language. It is a basic skill used at home, school and social affairs. This skill helps people to express opinions and feelings and share information and experiences (Öz, 2006). Writing is the act of using script to narrate what we hear, think, plan, see and go through. Like speech, it is a way of communicating with others and expressing ourselves (Sever, 2004). Writing is the act of transferring information from mind to paper (Güneş, 2007). Teachers who receive high-quality education and constantly develop themselves will significantly help Turkish children abroad to

learn Turkish. This study will both shed light on future studies and contribute to determination of criteria in selecting Turkish and Turkish Culture teachers to be appointed by Turkish Ministry of National Education to overseas service and designing inner-service content of these teachers.

This study deals with works of Turkish and Turkish Culture teachers temporarily appointed by Turkish Ministry of Education to improve Turkish narration skills of Turkish children at preschool or basic education level in Germany, Belgium, France and the Switzerland. Answers to following questions are sought for this purpose:

1. What are the views of teachers on the importance of children's narration skills in Turkish and Turkish Culture classes?
2. What are the views of teachers on teacher behaviour realization level on children's narration skills in Turkish and Turkish Culture classes?

METHOD

Descriptive method was used in order to reveal current situation of works of Turkish and Turkish Culture teachers to improve children's narration skills in Turkish and Turkish Culture classes given abroad .

Study Population

Study population involves every Turkish and Turkish Culture teacher appointed temporarily by Turkish Ministry of National Education to work in Western and Central Europe. Countries involved by the study are Germany, Belgium, France, the Switzerland and the United Kingdom. However, 20 teachers working in the United Kingdom did not respond to and return their surveys. Surveys were sent to all teachers in Germany, Belgium, France and the Switzerland and 347 teachers responding to the survey were taken into study sample. 200 of teachers are men and 147 are women. 197 work in Germany, 57 in Belgium, 48 in France and 45 in the Switzerland.

Data Collection Tool

Collection tool of the study is "Turkish and Turkish Culture Teacher Survey". After a literature review, five experts were counselled for their opinions to design survey items. These items were subjected to pilot study with five teachers for understandability and survey took its final form after their feedback. The first part of the survey includes nine questions to obtain personal and professional data of teachers. The second part includes fifteen 5-point Likert type questions to determine current level of children's narration skills in Turkish and Turkish Culture classes. Items are rated as "very little, little, average, much, full". Alpha Cronbach reliability coefficient of 15 items is 0.90.

CONSLUSIONS AND DISCUSSION

1. Turkish and Turkish Culture teachers revealed that they find children's narration skills in Turkish and Turkish Culture classes important with 3.76 mean value on 5-point Likert scale. However, though 3.76 is above the mean value on 5-point Likert scale, it indicates that importance they attach to children's narration skills is at a lower level. Teachers stated that they attached average or below-the-average

importance to development of children's writing skills with 43.2 % rate, attached average or below-the-average importance to children's fair written expression of their feelings, opinions, observations and dreams with 50.7 % rate and finally found children's fair oral expression of their feelings, opinions, observations and dreams with 32.1 % rate. No significant difference was found between teachers in terms of several variables including gender, length of service, educational level, length of overseas service, participation in inner-service trainings on this field and knowledge of foreign languages. The fact that teachers attached little importance to children's narrative skills may be a significant obstacle in achieving course goals. It is not possible to expect a teacher work effectively and succeed on a subject that he does not attach importance.

2. Mean value of teacher behaviour realization level to improve children's narrative skills in Turkish and Turkish Culture classes is 3.54. Though 3.54 is above the mean value on a 5-point Likert scale, teacher behaviour realization level is found low. Of narration skills, teachers realize certain behaviours at or below the average level including organizing activities to improve children's writing skills at 33.5 % rate, enabling students to present their written products at school at 67.1 % rate, enabling students to present their written products outside school at 76.7 % rate, enabling students to express their feelings, opinions, observations and dreams fairly in written form at 47.9 % rate, enabling students to express their feelings, opinions, observations and dreams fairly in oral form at 30.1 % rate, enabling students to organize various speaking activities and present them at various settings at 62 % rate, applying observation and interview methods systematically to determine narrative difficulties of children at 47.7 % rate. No significant difference was found between teachers in terms of several variables including gender, length of service, educational level, length of overseas service, participation in inner-service trainings on this field and knowledge of foreign languages.

It is already known that education-teaching activities that do not attract teachers and respond to students' interest and needs do not work. According to Susar (2001); incompetence of teachers is one of the reasons they encounter problems in Turkish teaching. A study of Ayan and Çalışkan (2008) on "Problems Encountered in Turkish Teaching" concluded that branch knowledge of teachers is very important in Turkish teaching, adding that teachers with no adequate field knowledge may not carry out effective teaching activities and professional lessons that teachers take before beginning service are not adequate. In Aşlıoğlu's (2008) study; some of the Turkish teachers stated that they do not have adequate knowledge of teaching methods and techniques. Our study concludes that teacher behaviour realization level is low in developing children's narration skills in Turkish and Turkish Culture classes and studies mentioned above offer findings on incompetence and inadequate knowledge of teachers in some teaching methods and techniques and inadequacy of pre-service education, which shows that our study and the ones mentioned above overlap and indicate the same results.

SUGGESTIONS

1. Turkish and Turkish Culture teachers must be given adequate inner-service on the following issues before and during their overseas service:
 - a. They must be trained on features of Turkish children living abroad including educational status of families and educational problems etc.
 - b. They must be trained on teaching children Turkish in a foreign country and culture and at a second language setting.
 - c. They must be trained on teaching Turkish to children living abroad, planning their education, organize and enrich goal-oriented learning environments, designing materials, using sources and materials, methodology, new developments in language teaching etc.
 - d. They must be trained to consider children's speaking and writing needs related to narrative aspect of language skills, design activities to improve their narration skills, enable them to use Turkish correctly and effectively.
2. Turkish and Turkish Culture teachers must determine, monitor and evaluate children's development in Turkish learning process. They must cooperate with families to support Turkish learning process.
3. They must give lessons in a stimulus-rich environment and help students to learn by doing and living.
4. Turkish Ministry of National Education and teachers must design and implement activities according to the level and features of children abroad to improve their speaking and writing skills that constitute narration aspect of language skills.
5. Professional development of teachers in Turkish branch must be provided.
6. All teacher candidates having higher education must be trained with an awareness and sensitivity of Turkish language.
7. Teacher qualities must be determined and scientific studies must be carried out on teacher needs in order to teach Turkish to Turkish children living abroad.

Keywords: Turkish and Turkish Culture Teacher, narration skills, abroad

GİRİŞ

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe'nin öğretiminden aileler, yaşanan ülkedeki Türk toplumu, yaşanan ülke toplumu ve yetkili makamları sorumlu olduğu kadar Türkiye'de sorumludur. Yurt dışında Türk çocuklarının Türkçe'yi ve yaşadıkları ülkenin dilini yeterli düzeyde öğrenememeleri eğitimlerinin ve yaşamlarının her aşamasını olumsuz yönde etkilemektedir. Kaldı ki anadilini iyi bilen çocukların bir başka dili daha kolay öğrendikleri bilinen bir gerçektir. Bu kapsamda ; Avrupa'da bazı ülkelerde ve eyaletlerde yerel yönetimlerce Türk çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü dersleri verilmesi amacıyla öğretmen görevlendirilmekte bazı ülkelerde ise Türkiye

Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geçici olarak Türkiye’den öğretmen görevlendirilmektedir. Türkiye’den geçici görevle görevlendirilen öğretmenlerin verdikleri Türkçe ve Türk Kültürü dersleri genellikle bulunan ülkenin okul saatleri dışında ya da hafta sonlarında ve yoğunlukla temel eğitime devam eden çocuklara yönelik olarak gerçekleştirilmektedir. Bu dersler zorunlu olmayıp ders saatleri dışında isteğe bağlı kurs niteliğindedir. Yurt dışındaki çeşitli ülkelerde yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğretimi yıllar önce başlayan, zaman zaman iniş çıkışlar yaşayan, duruma, zamana ve bölgeye göre değişen ve gelişen bir süreç geçirmiştir. Bu süreçte Türkçe öğretiminin başarısını olumsuz etkileyen ya da Türkçe öğretiminin istenilen seviyede olmamasının çeşitli sebepleri vardır. Bu sebepler, Türk çocuklarının yaşadığı ülkelerden kaynaklananlar, köken ülke Türkiye’den kaynaklananlar ve çocukların ailelerinden kaynaklananlar olmak üzere temelde üç başlıkta toplanabilir.

Eğitim-öğretim faaliyetleri her boyutuyla dinamik bir yapıya sahiptir. Her eğitim kademesinde eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili en önemli görevi öğretmen üstlenmektedir. Bu süreçte önemli bir rol üstlenen öğretmenin görevinin ve bu görevin gerektirdiği niteliklerin sorgulanması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Nasıl ki eğitim-öğretim faaliyetlerinin önemli bir boyutu olan program hakkında program geliştirme çalışmaları yürütülüyorsa öğretmen boyutuyla da öğretmen niteliklerinin araştırılması ve geliştirilmesi gerekir. Bu çalışmalar doğrudan sonucu etkileyecek ve bu çalışmalar sayesinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin amaçlarına ulaşması sağlanabilecektir. Bu çalışmalar yurt içinde görev yapan öğretmenler kapsamında yapılması gerektiği gibi yurt dışında görev yapan öğretmenler kapsamında da yapılmalıdır. Yurt dışında görev yapan Türkçe ve Türk kültürü Dersi öğretmenleri Türkiye’den geçici olarak görevlendirilmiş ya da mahallen görevlendirilmiş olsa da bu alanla ilgili yetiştirilmedikleri bilinmektedir. Türkçe’nin yabancı bir ülkede ve ikinci dil ortamında öğretimi özel bir alandır. Bu alanda görev yapacak öğretmen adaylarının gerek hizmet öncesi gerek hizmet içi eğitimleri şarttır. Yurt dışında Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinde öğretmenler; Türkçe öğretim durumlarını planlama ve düzenleme, amaca uygun olarak ortamlar düzenleme, materyal hazırlama ve kaynaklardan yararlanma, çocukların anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenleme, Türkçe’yi doğru ve etkin kullanma, öğrencilerin gereksinimlerini dikkate alma, Türkçe öğretim sürecinde çocukların öğretim sürecindeki gelişimlerini belirleme, izleme ve değerlendirme, Türkçe öğretim sürecini desteklemek amacıyla ailelerle iş birliği yapma ve olabildiğince Türkçe alanında mesleki gelişimlerini sağlayabilmeliler.

Dil becerileri ve öğretiminin geleneksel olarak dört temele; dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya dayandığı bilinmektedir. Bu alanda yapılan yeni çalışmalar ve geliştirilen standartlar sonucunda temel unsurlar altıya çıkarılmıştır. Görsel inceleme ve görsel sunu dil süreçlerine eklenen iki yeni öğretme alanıdır(National Council of Teachers of English, 1996).

Dil eğitiminde asıl hedef; dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin hedef kitleye kazandırılması ve geliştirilmesidir. Bu beceriler doğuştan gelen yetenekler değildir; doğrudan doğruya eğitimle elde edilir ve geliştirilir. Bunun için ise elverişli ortam, uygulama ve denemelerle özel çaba gerekir(Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1999). Türkçe eğitim ve öğretiminin diğer bütün derslerin temeli olmasının yanı sıra toplumda sağlıklı ilişkiler kurmanın, toplumdaki çatışmaların önlenmesinin ön koşuludur. Bunun için okul öncesi eğitim yıllarından başlanarak dil becerilerinin birbirine paralel şekilde geliştirilmesi hususu ihmal edilmemelidir. Zaten çocuk, okul çağına gelene kadar kullandığı becerileri, gelişigüzel bir şekilde edinmektedir. Bu becerilerin, sistemli bir şekilde ele alındığı ve geliştirildiği yer eğitim kurumlarıdır(Özbay ve Melanlıoğlu, 2012).

Çocuğun dört temel dil becerisindeki yeterlilik düzeyi ile kendisine sunulan Türkçe eğitiminin niteliği arasında oldukça yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Çocuklara yalnız bilgi vererek bu beceriler kazandırılmaz. Türkçe öğretiminde bilgi kazandırmaktan daha çok dille ilgili

edinilenlerin uygulamalarla alışkanlık durumuna gelmesi gerekir(Özdemir, 1999). Bunun için dil öğretiminde çocuklara kural öğretmek yerine, yaparak yaşayarak eğitime en iyi yoldur.

Dil becerilerinden anlama becerisi, okuma ve dinleme; anlatma becerisi de konuşma ve yazma alt becerilerinden oluşur. Özkan (2008)'e göre; dil becerilerinden anlatma, çocukların gördüklerinden, duyduklarından, düşündüklerinden, okuduklarından ve dinlediklerinden anladıklarını dil bilgisi kurallarına uygun biçimde ifade edebilme işlemidir. Bu da yazılı ve sözlü olarak gerçekleştirilir.

Anlatma becerisinin alt boyutu olan konuşma; duygu, düşünce, istek, bilgi ve tasarımların sözle aktarılmasıdır(Sever,1997). Konuşma; gözlemleri, düşünceleri, duyguları ve bilgileri dil aracılığıyla anlatma işlemidir. Evde, okulda ve sosyal ilişkilerde kullanılan temel bir beceridir. Bu beceriyle duygu ve düşünceler aktarılmakta, bilgi ve deneyimler paylaşılmaktadır(Öz, 2006). Konuşma, hem eğitimde hem de sosyal hayatta sıkça kullanılan bir beceridir. Bireyin günlük yaşamının önemli bir bölümünü dinlemeyle birlikte konuşma oluşturur. Çocukların Türkçenin konuşma yönünü dikkate almaları ve bu bakımdan ilgili, dikkatli ve konuşmanın bir dili öğrenmede diğer becerilere oranla daha önemli olduğunu fark etmeleri gerekir(Emiroğlu ve Pınar 2013).

İnsanlar arasında en önemli iletişim yolu olan konuşma, sözel paylaşım gereksinimini gidermesi açısından yaşamsal değer taşımaktadır. Bu beceriyle duygu ve düşünceler aktarılmakta, bilgi ve deneyimler paylaşılmaktadır(Yıldız, 2003). Ağca (2001)'e göre; çocukların; kendilerini ifade etmek, iletişim kurmak, öğrenmek ve bilişsel yapılarını geliştirmek amacıyla, konuşma becerilerine sahip olmaları gerekmektedir.

Yazma; duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi, başkaları ile iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur(Sever, 2004). Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir(Güneş, 2007). Yazılı anlatım becerisi iletişim araçlarının en etkili olanıdır. Yazı insanlığın belleğidir, yazının düşüncüyü bulup saptamada, zenginleştirip boyutlandırmada büyük payı vardır(Özdemir, 1999). Yazma eylemi aynı zamanda düşünmeyi de gerektiren bir süreçtir. Düşünmek de belli bir birikimin sonucunda ortaya çıkan ürünler toplamıdır (Yılmaz, 2008). Yazma, duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır. Yazma insanın doğası gereği kendini dışa vurduğu davranışlardan birisidir. Yazma insanın günlük çalışmalarında olduğu kadar, her alandaki bilgilerini başkalarına aktarmak açısından da bir ihtiyaçtır(Özbay, 2007).

Çocukların çevreleriyle iletişim kurabilmeleri, eğitimleri sırasında her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri, ana dili doğru ve düzgün kullanmalarına bağlıdır. Bu nedenle, bireyin bilgi ve yaşantı birikimini zenginleştirebilmesi, her şeyden önce, anlama ve anlatma becerilerini çok iyi geliştirmiş olmasını gerektirmektedir. Çünkü, bilgi ve yaşantı zenginliği, öğrenmeye koşut bir süreci içermektedir. Öğrenmeyi kolaylaştırmanın en temel yolu ise, çocuklara anlama ve anlatma aracı olan anadiliyle ilgili davranış örüntülerini kazandırmaktır(Sever, 1997). Çocukların anlatma becerilerini geliştirmede çok önemli olan konuşma ve yazmanın uygun yöntem ve tekniklerle çocuklara kazandırılması gerekir. Öğretmenler bu konunun önemine inanmalı ve bu konuda kendilerini geliştirmelidir. Bu bakımdan yurt içinde olduğu gibi yurt dışında da Türkçe öğretiminin başarılı olmasında öğretmenin rolü çok önemlidir. Programlar ne kadar çağın ihtiyaçlarını ve eğitimdeki yeni yaklaşımları dikkate alarak hazırlanırsa hazırlansın, bunu uygulayacak olan öğretmendir. Öğretmen sınıfta öğrencileri ile baş başadır. Türkçe öğretiminin iyi bir şekilde planlanması ve uygulanması, uygun kaynaklardan yararlanılması, anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenlenmesi, öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınması, ailelerle işbirliği yapılması, öğretmenin sürekli mesleki açıdan kendini geliştirmesi öğretmenin başarısını doğrudan etkiler. Özellikle Türkiye dışında, yabancı bir dil ve kültür ortamında eğitim gören ve yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretilmelidir. Böylece hem ana dillerini doğru bir biçimde öğrenmeleri hemde ana dilleri aracılığıyla kendi kültürlerini öğrenmeleri sağlanmış olacaktır. Bu da iyi eğitim almış öğretmenlerle

olur. Türkçe'nin öğretilmesi konusunda öğretmenlerin yeterli eğitim almış olmaları, kendilerini devamlı yeniliyor ve geliştiriyor olmaları yurt dışında yaşayan çocukların Türkçe'yi iyi bir şekilde öğrenmelerine büyük katkı sunacaktır. Bu araştırma, ileriye dönük araştırmalara ışık tutacağı gibi Mili Eğitim Bakanlığı'nın yurt dışında görevlendireceği Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri öğretmenlerinin seçiminde dikkate alınacak kriterlerin tespiti ve söz konusu öğretmenlerin hizmetiçi eğitim program içeriklerinin belirlenmesine önemli katkı verecektir.

Bu çalışma; Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Almanya, Belçika, Fransa ve İsviçre'de geçici görevle görevlendirilen Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretmenlerinin, Türk çocuklarının Türkçe anlatma becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları çalışmaları kapsamaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

3. Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinde çocukların anlatma becerilerinin önemi konusunda öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
4. Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinde çocukların anlatma becerileri ile ilgili öğretmen davranışlarının gerçekleşmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretmenlerinin, yurt dışında verilen Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri kapsamında, çocukların anlatma becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları çalışmalarla ilgili mevcut durumu ortaya koymak amacıyla araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; Milli Eğitim Bakanlığının Batı Avrupa ve Orta Avrupa ülkelerine geçici görevle görevlendirdiği Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenlerinin tamamı oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına giren ülkeler Almanya, Belçika, Fransa, İsviçre ve İngiltere'dir. Ancak, İngiltere'de görev yapan 20 öğretmene anket gönderilmiş olmasına rağmen anket dönüşü olmamıştır. Diğer dört ülkede Almanya, Belçika, Fransa ve İsviçre'de görev yapan öğretmenlerin tamamına anket gönderilmiş olup anketi cevaplayan 347 öğretmen araştırma kapsamına alınmıştır. Öğretmenlerin 200'ü erkek, 147'si kadındır. Öğretmenlerin 197'si Almanya'da, 57'si Belçika'da, 48'i Fransa'da, 45'i İsviçre'de görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Türkçe ve Türk kültürü Dersi Öğretmen Anketi" hazırlanmıştır. Öncelikle literatür taraması sonucunda beş uzman görüşü alınarak anket maddeleri hazırlanmış, hazırlanan anket maddelerinin anlaşılabilirliği için beş öğretmene pilot uygulama yapılmış gelen dönütlere göre ankete son şekli verilmiştir. Hazırlanan anketin, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenleri tarafından doldurulması istenmiştir. Anketin ilk bölümünde öğretmenlerin kişisel ve mesleki bilgilerini belirlemeye yönelik dokuz soru bulunmaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise çocukların anlama ve anlatma becerilerine yönelik sorular yer almakta olup bu çalışmada sadece çocukların anlatma becerileri ele alınmıştır. Bu nedenle ikinci bölümde; çocukların anlatma becerileri ile ilgili olarak Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri kapsamında mevcut durumu belirlemeye yarayacak on beş tane 5'li likert tipi soru bulunmaktadır. Maddeler "çok az, az, orta, çok ve tam" olarak derecelendirilmiştir. 15 maddenin alfa cronbach güvenilirlik katsayısı ise 0.90 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmen Anketi 2011 yılında Mart ayında çalışma grubunda bulunan öğretmenlere elektronik ortamda gönderilmiş ve öğretmenlerin anketi bir aylık süre içerisinde doldurmaları istenmiştir. Doldurulan anketler yine elektronik ortamda teslim alınmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak frekans (f), yüzde (%), standart sapma (ss), ortalama, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve t testi uygulanmıştır. Belirlenen değişkenlere göre sonuçlar arasında bir fark olup olmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmen Anketi'nden elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiş ve açıklanmıştır.

A. Türkçe ve Türk Kültürü Dersinde Çocukların Anlatma Becerilerinin Önemi Konusunda Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi kapsamında çocukların anlatma becerilerinin önemine ilişkin Türkçe ve Türk Kültür Dersi öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin; cinsiyet, hizmet süresi, eğitim düzeyi, yurt dışında çalışma süresi, bu alana yönelik hizmet içi eğitime katılım sayısı, bildiği yabancı diller değişkenlerine göre ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

1 Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenlerinin Çocukların Anlatma Becerilerinin Önemine İlişkin Görüşleri

Yurt dışında görev yapan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretmenlerinin, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi kapsamında çocukların anlatma becerilerinin önemine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan ankete verilen cevapların yüzdeleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Çocukların Anlatma Becerilerini Ne Derece Önemli Bulduklarına Dair Görüşleri (%)

		Çok Az	Az	Orta	Çok	Tam
		1	2	3	4	5
Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinde aşağıdakiler sizce ne derece önemlidir?						
64	Çocukların söz dağarcığını geliştirmeleri.	6,7	4,1	14,5	27,8	47,0
65	Çocukların yazma becerilerini geliştirmeleri.	7,6	7,3	28,3	30,3	26,5
66	Çocukların duygu, düşünce, izlenim ve hayallerini kurallara uygun yazılı ifade etmeleri.	7,6	14,9	28,3	35,0	14,3
67	Çocukların duygu, düşünce, izlenim ve hayallerini kurallara uygun sözlü ifade etmeleri.	4,7	8,2	19,2	36,4	31,5
68	Çocukların anadili kullanmaktan zevk almaları.	6,7	4,1	14,5	32,3	42,4

Tablo 1'de görüldüğü gibi Türkçe ve Türk Kültürü Dersi kapsamında çocukların anlatma becerilerinin önemine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması 3,76'dır (n=345 S.D.= 0,98). Genel olarak ele aldığımızda, öğretmenlerin çocukların anlatma becerilerini ne derece önemli bulduklarına dair verdikleri cevaplar 5'li likert ölçeği ortalamasının üzerinde yer almaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerin düşük derecede önemli buldukları maddeler şunlardır: Çocukların yazma becerilerinin geliştirilmesini %28,3 oranında orta, %14,9 oranında az ve çok az derecesinde öğretmenlerin önemli gördükleri; çocukların duygu, düşünce, izlenim ve hayallerini kurallara uygun yazılı ifade etmeleri %28,3 oranında orta, %22,8 oranında az ve çok az derecesinden öğretmenlerin önemli gördükleri, çocukların duygu, düşünce, izlenim ve hayallerini kurallara uygun yazılı ifade etmeleri %19,2 oranında orta, %12,9 oranında az ve çok az derecesinde öğretmenlerin önemli gördükleri anlaşılmaktadır.

2. Değişkenlere Göre Çocukların Anlatma Becerilerinin Öneme İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre çocukların anlatma becerilerinin öneme ilişkin öğretmenlerin görüşlerine ait ANOVA sonuçları Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	,042	1	,042	,043	,836
Gruplarıçi	334,017	343	,974		
Toplam	334,059	344			

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre çocukların anlatma becerilerinin öneme ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=0,43$; $0,83 p>0,05$). Bu durum cinsiyeti ne olursa olsun, tüm öğretmenlerin çocukların anlatma becerilerini aynı derecede önemli bulduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre çocukların anlatma becerilerinin öneme ilişkin öğretmenlerin görüşlerine ait ANOVA sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1,490	3	,497	,518	,670
Gruplarıçi	323,083	337	,959		
Toplam	324,573	340			

Tablo 3’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre çocukların anlatma becerilerinin öneme ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=0,518$; $0,67 p>0,05$). Bu durum hizmet süresi ne olursa olsun, tüm öğretmenlerin çocukların anlatma becerilerini aynı derecede önemli bulduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre çocukların anlatma becerilerinin öneme ilişkin öğretmen görüşlerine ait ANOVA sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	3,969	3	1,323	1,364	,254
Gruplarıçi	320,101	330	,970		
Toplam	324,070	333			

Tablo 4’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre çocukların anlatma becerilerinin öneme ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=1,364$; $0,25 p>0,05$). Bu durum eğitim düzeyi ne olursa olsun, tüm öğretmenlerin çocukların anlatma becerilerini aynı derecede önemli bulduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin yurt dışında çalışma süresi değişkenine göre çocukların anlatma becerilerinin öneme ilişkin öğretmenlerin görüşlerine ait ANOVA sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Yurt Dışında Çalışma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	5,675	4	1,419	1,447	,218
Gruplariçi	317,559	324	,980		
Toplam	323,234	328			

Tablo 5'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin yurtdışında çalışma süresi değişkenine göre çocukların anlatma becerilerinin önemine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=1,447$; $0,21 p>0,05$). Bu durum yurtdışında çalışma süresi ne olursa olsun, tüm öğretmenlerin çocukların anlatma becerilerini aynı derecede önemli bulduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin bu alana yönelik hizmet içi eğitime katılım sayısı değişkenine göre çocukların anlatma becerilerinin önemine ilişkin öğretmen görüşlerine ait ANOVA sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Bu Alana Yönelik Hizmet İçi Eğitime Katılım Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1,685	5	,337	,349	,883
Gruplariçi	244,248	253	,965		
Toplam	245,933	258			

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin bu alana yönelik hizmet içi eğitime katılım sayısı değişkenine göre çocukların anlatma becerilerinin önemine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=0,349$; $0,88 p>0,05$). Bu durum bu alana yönelik hizmet içi eğitime katılım sayısı ne olursa olsun, tüm öğretmenlerin çocukların anlatma becerilerini aynı derecede önemli bulduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin bildiği yabancı diller değişkenine göre çocukların anlatma becerilerinin önemine ilişkin öğretmen görüşlerine ait ANOVA sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Bildiği Yabancı Diller Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	2,045	3	,682	,716	,543
Gruplariçi	318,074	334	,952		
Toplam	320,119	337			

Tablo 7'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin bildiği yabancı diller değişkenine göre çocukların anlatma becerilerinin önemine ilişkin öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=0,716$; $0,54 p>0,05$). Bu durum bildiği yabancı diller ne olursa olsun, tüm öğretmenlerin çocukların anlatma becerilerini aynı derecede önemli bulduklarını göstermektedir.

B. Türkçe Ve Türk Kültürü Dersinde Çocukların Anlatma Becerileri İle İlgili Öğretmen Davranışları Konusunda Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi kapsamında çocukların anlatma becerilerine yönelik öğretmen davranışlarının gerçekleşmesine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Ayrıca öğretmen davranışlarının gerçekleşmesiyle ilgili öğretmenlerin; cinsiyet, hizmet süresi, eğitim düzeyi, yurt dışında çalışma süresi, bu alana yönelik hizmet içi eğitime katılım sayısı, bildiği yabancı diller değişkenlerine göre analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

1. Türkçe ve Türk Kültürü Dersinde Çocukların Anlatma Becerileri ile İlgili Öğretmen Davranışlarının Gerçekleşmesine İlişkin Öğretmen Görüşler

Bu bölümde Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde çocukların anlatma becerilerine yönelik öğretmen davranışları incelenmiştir. Çocukların anlatma becerileri ile ilgili öğretmen davranışları Tablo 8’de yer alan 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41 ve 43. maddeler kapsamında ele alınmıştır. Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinde çocukların anlatma becerileri ile ilgili olarak öğretmen davranışlarının gerçekleşmesine ilişkin öğretmen görüşlerine ait veriler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Çocukların Anlatma Becerileri İle İlgili Öğretmen Davranışlarının Gerçekleşmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri (%)

Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinde aşağıdakiler sizce ne derece gerçekleştirilmektedir?	1 Çok Az	2 Az	3 Orta	4 Çok	5 Tam
32 Söz dağarcığını geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenlenmektedir.	6,4	7,5	7,2	31,9	47,0
33 Yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenlenmektedir.	7,0	10,0	16,4	33,4	33,1
34 Farklı türlerde yazdıkları ürünleri okulda sunmaları sağlanmaktadır.	7,8	22,5	36,7	22,5	10,4
35 Farklı türlerde yazdıkları ürünleri okul dışı ortamlarda sunmaları sağlanmaktadır.	17,9	22,9	35,9	16,8	6,5
36 Duygu, düşünce, izlenim ve hayallerini Anadilin kurallarına uygun olarak yazılı ifade etmeleri sağlanmaktadır.	7,6	11,9	28,5	32,3	19,8
37 Duygu, düşünce, izlenim ve hayallerini anadilin kurallarına uygun olarak sözlü ifade etmeleri sağlanmaktadır.	5,0	8,5	16,6	32,9	37,0
38 Farklı konuşma etkinlikleri düzenleyerek çeşitli ortamlarda sunmaları sağlanmaktadır.	7,8	18,4	35,7	23,9	14,1
40 Günlük hayatta gerekli olan dil işlevlerini kullanmaları sağlanmaktadır.	5,5	6,9	17,9	33,1	36,6
41 Anadilini kullanmaktan zevk almaları sağlanmaktadır.	5,8	5,8	13,0	25,8	49,6
43 Anlatım güçlüklerini belirlemeye yönelik olarak gözlem, görüşme gibi yöntemler sistematik olarak uygulanmaktadır.	8,2	16,1	23,4	34,2	18,1

Tablo 8’de görüldüğü gibi Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinde çocukların anlatma becerileri ile ilgili öğretmen davranışlarının gerçekleşmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması ise 3,54’tür. Buna göre çocukların anlatma becerileri ile ilgili öğretmen davranışlarının gerçekleştirilmesine ilişkin verilen cevaplar 5’li likert ölçeği ortalamasının üzerinde yer almaktadır (n=347 S.D.= 0,83). Diğer taraftan öğretmenlerin düşük derecede gerçekleştirdikleri davranışlara ilişkin maddeler şunlardır: Çocukların farklı türlerde yazdıkları ürünleri okulda sunmalarının sağlanması %36,7 oranında orta, %30,3 oranında az ve çok az derecesinde öğretmenler tarafından gerçekleştirildiği; çocukların farklı türlerde yazdıkları ürünleri okul dışı ortamlarda sunmalarının sağlanması %35,9 oranında orta, 40,8 oranında az ve çok az derecesinde öğretmenler tarafından gerçekleştirildiği, çocukların duygu, düşünce, izlenim ve hayallerini Anadilin kurallarına uygun olarak yazılı ifade etmelerinin sağlanması %28,5 oranında orta, %19,5 oranında az ve çok az derecesinde öğretmenler tarafından gerçekleştirildiği, çocukların farklı konuşma etkinlikleri düzenleyerek çeşitli ortamlarda sunmalarının sağlanması %35,7 oranında orta, %26,2 oranında az ve çok az derecesinde öğretmenler tarafından gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır.

2. Değişkenlere Göre Çocukların Anlatma Becerileri İle İlgili Öğretmen Davranışlarının Gerçekleşmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre çocukların anlatma becerileri ile ilgili öğretmen davranışlarının gerçekleşmesine ilişkin öğretmen görüşlerine ait veriler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Erkek	200	3,5675	,79223	,652	345	,515
Kadın	147	3,5079	,90134			

Tablo 9’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre çocukların anlatma becerileri ile ilgili öğretmen davranışlarının gerçekleştirilmesinde t testine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t=0,652$). Bu durum çocukların anlatma becerileri ile ilgili olarak öğretmenlerin cinsiyeti ne olursa olsun öğretmen davranışlarının gerçekleştirilme seviyesiyle ilgi görüşleri aynıdır.

Öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre çocukların anlatma becerileri ile ilgili öğretmen davranışlarının gerçekleşmesine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1,666	3	,555	,790	,500
Gruplariçi	238,471	339	,703		
Toplam	240,138	342			

Tablo 10’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre çocukların anlatma becerileri ile ilgili öğretmen davranışlarının gerçekleşmesi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=0,790$; $0,500 p>0,05$). Bu durum çocukların anlatma becerileri ile ilgili olarak öğretmenlerin hizmet süresi ne olursa olsun öğretmen davranışlarının gerçekleştirilme seviyesiyle ilgi görüşleri aynıdır.

Öğretmenlerin eğitim seviyesi değişkenine göre çocukların anlatma becerileri ile ilgili öğretmen davranışlarının gerçekleşmesine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	2,449	3	,816	1,176	,319
Gruplariçi	229,683	331	,694		
Toplam	232,132	334			

Tablo 11’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin eğitim seviyeleri değişkenine göre çocukların anlatma becerileri ile ilgili öğretmen davranışlarının gerçekleşmesi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=1,176$; $0,319 p>0,05$). Bu durum çocukların anlatma becerileri ile ilgili olarak öğretmenlerin eğitim seviyesi ne olursa olsun öğretmen davranışlarının gerçekleştirilme seviyesiyle ilgi görüşleri aynıdır.

Öğretmenlerin yurt dışında çalışma süresi değişkenine göre çocukların anlatma becerileri ile ilgili öğretmen davranışlarının gerçekleştirilmesine ait ANOVA sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Yurt Dışında Çalışma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	2,941	4	,735	1,022	,396
Gruplariçi	234,565	326	,720		
Toplam	237,507	330			

Tablo 12’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yurt dışında çalışma süresi değişkenine göre çocukların anlatma becerileri ile ilgili öğretmen davranışlarının gerçekleşmesi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır($F=1,022$; $0,396$ $p>0,05$). Bu durum çocukların anlatma becerileri ile ilgili olarak öğretmenlerin yurt dışında çalışma süresi ne olursa olsun öğretmen davranışlarının gerçekleştirilme seviyesiyle ilgi görüşleri aynıdır.

Öğretmenlerin bu alanla ilgili katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı değişkenine göre çocukların anlatma becerileri ile ilgili öğretmen davranışlarının gerçekleşmesine ait ANOVA sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Bu Alanla İlgili Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1,655	5	,331	,467	,801
Gruplariçi	179,327	253	,709		
Toplam	180,982	258			

Tablo 13’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin bu alanla ilgili katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı değişkenine göre çocukların anlatma becerileri ile ilgili öğretmen davranışlarının gerçekleşmesi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır($F=0,467$ $0,801$ $p>0,05$). Bu durum çocukların anlatma becerileri ile ilgili olarak öğretmenlerin bu alanla ilgili katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı ne olursa olsun öğretmen davranışlarının gerçekleştirilme seviyesiyle ilgi görüşleri aynıdır.

Öğretmenlerin bildiği yabancı diller değişkenine göre çocukların anlatma becerileri ile ilgili öğretmen davranışlarının gerçekleşmesine ait ANOVA sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Bildiği Yabancı Diller Değişkenine Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1,244	3	,415	,591	,621
Gruplariçi	235,642	336	,701		
Toplam	236,886	339			

Tablo 14’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin bildiği yabancı diller değişkenine göre çocukların anlatma becerileri ile ilgili öğretmen davranışlarının gerçekleşmesi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır($F=0,591$ $0,621$ $p>0,05$). Bu durum çocukların anlatma becerileri ile ilgili olarak öğretmenlerin bildiği yabancı dil ne olursa olsun öğretmen davranışlarının gerçekleştirilme seviyesiyle ilgi görüşleri aynıdır.

SONUÇLAR ve TARTIŞMA

1. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretmenleri, Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri kapsamında çocukların anlatma becerilerini 5’li likert ölçeğinde 3,76 ortalama ile önemli bulduklarını belirtmişlerdir. Ancak, 3,76 ortalama, 5’li likert ölçeği ortalamasının üzerinde olmakla birlikte, öğretmenlerin, çocukların anlatma becerilerini düşük bir seviyede önemli bulduklarını göstermektedir. Anlatma becerilerinden yazma boyutu ile ilgili olarak öğretmenler; çocukların yazma becerilerini geliştirmelerini %43,2 oranında orta ve ortanın altında önemli bulduklarını, çocukların duygu, düşünce, izlenim ve hayallerini kurallara uygun yazılı ifade etmelerini %50,7 oranında orta ve ortanın altında önemli bulduklarını, konuşma boyutu ile ilgili olarak; çocukların duygu, düşünce, izlenim ve hayallerini kurallara uygun sözlü ifade etmelerini %32,1 oranında orta ve ortanın altında önemli bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin cinsiyet, hizmet süresi, eğitim

düzeyi, yurt dışında çalışma süresi, bu alana yönelik hizmet içi eğitime katılım sayısı, bildiği yabancı dil, değişkenlerine göre aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Türkçe dil becerilerinden anlatma, çocukların yazma ve konuşma becerilerini kapsamakta ve dilin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Öğretmenlerin, çocukların anlatma becerilerini düşük seviyede önemli bulmaları, dersin hedeflerine ulaşmasının önünde büyük bir engel olabilir. Öğretmenin önemli bulmadığı bir konuda verimli çalışmasını ve başarılı olmasını beklemek mümkün değildir. Konuşma ve yazma becerilerinin doğru ve etkili olması verilecek eğitime bağlıdır. Söz konusu beceriler hiçbir uğraş vermeden, kendiliğinden gelişmez. Özbay (2005)'a göre; konuşma becerisi çocuk ve toplum için son derece önemlidir. Bu sebeple, özellikle sınıf ve Türkçe öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Birtakım kurallar ezberleyerek ve bunları ezberleterek konuşma becerisinin geliştirilmesi mümkün değildir. Bunun için bol ve çeşitli uygulamalar yapmak, güzel ve etkili konuşan kişileri dinlemek ve onları model almak gerekir. Kavcar vd. (1999)'e göre; konuşma eğitimi hayatın her alanını kuşatan bir beceri olduğu için hem Türkçe dersi hem diğer dersler hem de kişinin hayatı boyunca gereklidir. Bu sebepten dolayı konuşma eğitimine önem verilmeli, geliştirilmesi için değişik uygulamalar yapılmalıdır. Bu hususta Türkçe öğretmenine büyük görev düşmektedir. Bu nedenle Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretmenleri çocukların anlatma becerilerine gereken önemi vermelidir.

Dil becerilerinden anlatma boyutunun önemli diğer bölümünü de çocukların yazma becerileri oluşturmaktadır. Yazma becerileri de konuşma becerileri gibi verilecek eğitimle doğru orantılıdır. Kendiliğinden gelişmesi mümkün olmadığı gibi öğretmenlerin benimsemesi, önemsemesi ve çok çalışması gerekir. Tok ve Potur, (2015)'a göre; yazma, öğrencilerin sorun yaşadıkları ve geliştirilmesi süreç alan temel bir beceri alanıdır.

Öğretmenler, yeterli derecede önemli bulmadıkları konulara daha az zaman ayıracak, daha az hazırlık ve uygulama yapacak, sonuç doğal olarak başarılı olamayacaktır. Aşılıoğlu (2008)'na göre; Türkçe derslerinde öğretmenler bazı yöntem ve tekniklerin öğrenciler için yararlı olmayacağı düşüncesiyle söz konusu yöntem ve teknikleri yeterince kullanmadıklarını belirtmiştir. Bizim çalışmamızda elde edilen “öğretmenler çocukların anlatma becerilerini düşük seviyede önemli bulmaktalar” sonucu ile bu sonuç örtüşmekte ve bu durum; öğretmenlerin önemli bulmadıkları hususları göz ardı edebileceklerini göstermektedir.

2. Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinde çocukların anlatma becerilerinin geliştirilmesi için öğretmen davranışlarının gerçekleşme ortalaması 3,54'tür. 3,54 ortalama 5'li likert ölçeği ortalamasının üzerinde olmakla birlikte öğretmen davranışlarının gerçekleşme oranı düşük seviyede bulunmaktadır. Öğretmenler, anlatma becerilerinden; çocukların yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenleme davranışını %33,5 oranında orta ve ortanın altında gerçekleştirmekte, çocukların farklı türlerde yazdıkları ürünleri okulda sunmalarını sağlama davranışını %67,1 oranında orta ve ortanın altında gerçekleştirmekte, çocukların farklı türlerde yazdıkları ürünleri okul dışı ortamlarda sunmalarını sağlama davranışı %76,7 oranında orta ve ortanın altında gerçekleştirmekte, çocukların duygu, düşünce, izlenim ve hayallerini ana dilin kurallarına uygun olarak yazılı ifade etmelerini sağlama davranışını %47,9 oranında orta ve ortanın altında gerçekleştirmekte, çocukların duygu, düşünce, izlenim ve hayallerini ana dilin kurallarına uygun olarak sözlü ifade etmelerini sağlama davranışı %30,1 oranında orta ve ortanın altında gerçekleştirmekte, çocukların farklı konuşma etkinliklerini düzenleyerek çeşitli ortamlarda sunmalarını sağlama davranışı %62 oranında orta ve ortanın altında gerçekleştirmekte, çocukların anlatım güçlüklerini belirlemeye yönelik olarak gözlem, görüşme gibi yöntemleri sistematik olarak uygulama davranışını %47,7 oranında orta ve ortanın altında gerçekleştirmektedir. Öğretmenlerin cinsiyet, hizmet süresi, eğitim düzeyi, yurt dışında çalışma süresi, bu alana yönelik hizmet içi eğitime katılım sayısı, bildiği yabancı dil değişkenlerine göre aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Türkçe eğitiminin temel hedefi çocukları dil beceriler açısından yaşama hazır hale getirmektedir. Dil becerilerinden anlatma boyutunu oluşturan konuşma ve yazma çocukların çevresiyle etkili bir iletişim kurmasını, toplumsallaşmasını, her şeyden önce kenidini ifade etmesini sağlama bakımından önemlidir. Bu derece önemli olan çocukların konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öğretmen davranışlarının gerçekleşme seviyesinin düşüklüğü doğal olarak başarısızlığa yol açar. Çocuklara anlatma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesinde öğretmen, işlenecek konunun içeriği, öğrencilerin seviyeleri, sınıf ortamının uygunluğu vb. gibi bir çok özelliğe bakarak en uygun yöntem ve tekniği kullanması gerekir. Yılmaz (2003)'a göre; Türkçe eğitimi çalışmalarında dil öğretmenlerinin kullandıkları yöntem daha doğrusu öğretme yaklaşımı büyük önem taşımaktadır. Öğretmen neyi, niçin ve nasıl vereceğinin bilincinde olmalıdır. Cemiloğlu (2004)'na göre; çocuklara Türkçe'nin anadil olarak öğretilmesi, inceliklerinin, güzelliklerinin sezdirilmesi ve bu alanda giderek bir "dil bilinci"ne ulaşılabilmesi, eğitim-öğretim çalışmalarında uygulanacak yöntemlerin amaca hizmet etme derecesine bağlıdır. Akyol (2006)'a göre; öğretmenler dil becerilerini öğrencilerine nasıl kazandırıp geliştirecekleri konusunda bilgili ve becerikli olmak durumundadır. Emiroğlu ve Pınar (2013)'na göre; Türkçe öğretimi kapsamında, konuşma becerisinin öğretimini gerçekleştiren bir öğretmenin; alan bilgisi, diksiyon, pedagojik formasyon, iletişim, empati vb. yönleriyle iyi olması kadar beden dilini de etkili kullanması, sözün etkisini artıran ve sözden daha önemli olan konuşma unsurundan üst düzeyde faydalanması gerekir.

Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinde çocukların anlatma becerilerinin geliştirilmesi; içerik, hedef, kazanım ve uygulama etkinlikleriyle bir bütünlük oluşturmakta, öğretmenlerin bunları gerçekleştirme davranışları da başarıda belirleyici olmaktadır. Öğretmen tarafından benimsenmeyen, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermeyen eğitim-öğretim faaliyetlerinin sonucunun başarısız olduğu bilinmektedir. Susar (2001)'a göre; Türkçe öğretiminde öğretmenlerin yaşadığı sorunlardan biri de öğretmenin kendi yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Ayan ve Çalışkan (2008)'ın "Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar" konusunda yaptıkları çalışmada; öğretmenlerde iyi bir alan bilgisinin Türkçe öğretimi için çok önemli olduğunu, yeterli alan bilgisine sahip olmayan birinin etkili bir öğretim gerçekleştiremeyeceğini, öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yeterli olmadığını açıklamışlardır. Aşılıoğlu (2008)'nun yaptığı çalışmada ise; Türkçe öğretmenlerinin bir kısmı bazı öğretim yöntem ve tekniklerini yeterince bilmedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen; Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinde çocukların anlatma becerilerinin geliştirilmesi için öğretmen davranışlarının gerçekleştirilme seviyesinin düşük olması sonucu ile yukarda belirtilen çalışmalarda elde edilen; Türkçe öğretiminde öğretmenlerin kendi yetersizlikleri ve öğretmenlerin bazı öğretim yöntem ve tekniklerini yeterince bilmemesi, hizmet öncesinde aldıkları öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yetersizliği sonuçlarıyla paralellik göstermekte ve benzer sonuçlara işaret etmektedir.

ÖNERİLER

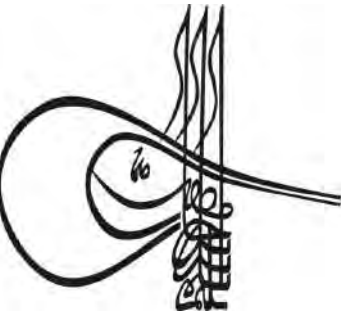
1. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretmenlerinin, yurt dışında görevlendirilmeden önce ve görevleri sırasında aşağıdaki konularda yeterli seviyede hizmet içi eğitim verilmelidir:
 - a. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının özellikleri, ailelerin eğitim durumları, eğitim sorunları vb. konularda eğitim verilmelidir.
 - b. Çocuklara Türkçenin yabancı bir ülkede, kültürde ve ikinci dil ortamında öğretilmesine yönelik eğitim verilmelidir.
 - c. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi, eğitim durumlarını planlama, amaca uygun öğrenme ortamları düzenleme ve zenginleştirme, materyal hazırlama, materyal kullanma ve kaynaklardan yararlanma, yöntem bilgisi, dil öğretimindeki yeni gelişmeler vb. konularda eğitim verilmelidir.

- d. Dil becerilerinden anlatma boyutuyla ilgili çocukların konuşma, yazma gibi gereksinimlerini dikkate alma, anlatma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenleme, Türkçe'yi doğru ve etkin kullanmalarının sağlanması konularında eğitim verilmelidir.
2. Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenleri, çocukların Türkçe öğretim sürecindeki gelişimlerini belirlemeli, izlemeli ve değerlendirmelidir. Türkçe öğretim sürecini desteklemek amacıyla ailelerle iş birliği yapılmalıdır.
3. Çocuklarda anlatma becerilerinin geliştirilmesi için derslerin yaparak yaşayarak ve çok uyaranlı eğitim ortamlarında işlenmesi sağlanmalıdır.
4. Anlatma boyutunu oluşturan konuşma ve yazma becerilerine yönelik yurt dışındaki çocukların seviye ve özelliklerine uygun etkinlik örnekleri Milli Eğitim Bakanlığı ve öğretmenler tarafından hazırlanmalı ve uygulanmalıdır.
5. Öğretmenlerin Türkçe alanındaki mesleki gelişimleri sağlanmalıdır.
6. Yükseköğretimde öğrenim gören tüm öğretmen adayları, Türkçe dil bilinci ve duyarlılığı oluşturacak şekilde yetiştirilmelidir.
7. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçenin öğretilmesi için öğretmen niteliklerinin belirlenmesi ve öğretmen ihtiyacına yönelik bilimsel çalışmalar yapılmalıdır.
8. Araştırmanın sınırlılıkları arasında; çocukların sadece anlatma becerileri kapsamında yapılmış olması değerlendirilebilir. Bu nedenle sonraki araştırmalar; Türkçe ve Türk Kültürü Dersi'nin diğer alanlarını da kapsayacak şekilde yapılmalıdır.
9. Türkçe ve Türk Kültürü Derslerini değerlendirmek için Avrupa ülkeleri dışında görev yapan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretmenleri de kapsama alınacak şekilde araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ağca, H. (2001). *Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe'nin Kullanımı*. Ankara: Atatürk Kültürü Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Aşlıoğlu, B. (2008). "İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Türkçe Dil Becerileri Açısından İncelenmesi". Türkçe Öğretimi Kongresi Kitabı, 18-20 Mayıs 2008, İstanbul.
- Ayan, G., ve Çalışkan, M. (2008). "Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar". Türkçe Öğretimi Kongresi Kitabı, 18-20 Mayıs 2008, İstanbul.
- Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Bursa: Aktüel Yayınları Alfa Akademi Basım Yayım ve Dağıtım Ltd. Şti.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F.N.(2013). "Dinleme Becerisinin Diğer Beceri alanları ile İlişkisi". *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/4 Spring 2013, p. 769-782, ANKARA-TURKEY
- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karababa, Z. C. (2008). "Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Bu Alanda Öğretmen Yetiştirmenin Önemi." Türkçe Öğretimi Kongresi Kitabı, 18-20 Mayıs 2008, İstanbul.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1999). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yay.

- NCTE (1996). NCTE / IRA Standards for the English Language Arts. <http://www.ncte.org/standards/ncte-ira>
- Öz, F. (2006). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi* (3. Baskı), Ankara: Anı yayıncılık.
- Özbay, M. (2005). “Ana Dili Eğitiminde Konuşma Becerisini Geliştirme Teknikleri.” *Journal of Qafqaz University*, 16. journal.qu.edu.az/article_pdf/1037_486.pdf.
- Özbay, M. (2007). *Özel Öğretim Yöntemleri II*. 2. Baskı, Ankara: Öncü Kitap
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). “Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi.” *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 7/1 Winter 2012, p.87-97, TURKEY.
- Özdemir, E. (1999). *Yazınsal Türler*, Ankara: Bilgi Yay nevi.
- Özkan, M. (2008). “Dil-Kültür Bağlamında Türkçe ve Edebiyat Öğretimi”. *Türkçe Öğretimi Kongresi Kitabı*, 18-20 Mayıs 2008, İstanbul.
- Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2008). “Dil Öğretiminde Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi”. *Türkçe Öğretimi Kongresi Kitabı*. 18-20 Mayıs 2008, İstanbul.
- Susar, F. (2001). “Türkçe Öğretiminde Öğretmen Boyutunda Karşılaşılan Sorunlar ve Bunun Öğretmen Performansına Etkileri.” *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10, 53-65
- Tok, M. ve Potur, Ö. (2015). “Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 Yılları)”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25.
- Yıldız, C.(2003). *Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yılmaz, Z. (2003). “Ana Dil Becerilerinin Kazandırılmasında Türkçe Öğretmenlerinin Sorumluluğu.” *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, Sayı:34, ss. 25-27.
- Yılmaz, Y. (2008). *Yazma Öğretimi*, [Ed. C. Yıldız] Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi, Ankara: Pegem Yayıncılık.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat2018

✓ Accepted/Kabul: Mart2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Tahir BALCI – Doç. Dr. Munise AKSÖZ – Yrd. Doç. Dr. Eser ÖRDEM

This article was checked by iThenticate.

MERAK DUYGUSU İLE ETKİLİ YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Yasemin DARANCIK*

“Hiçbir özel yeteneğim yok;
yalnızca merak tutkusu
olan bir insanım.”
Albert Einstein

ÖZET

Eğitim psikolojisinde merak duygusu dikkatin odaklanması, bilişsel işlevlerin artması, süreklilik ve duygusal bir bağlanmayı içeren psikolojik bir durum olarak tanımlanmaktadır. Elinizdeki çalışmada, içsel motivasyondan gelen merak duygusu ele alınmaktadır ancak bu merak daha çok başkalarının, diğerlerinin, hayatlarını merak ederek yabancı dil dersinde söz konusu yabancı dilin nasıl geliştirilebileceği, bunu nasıl kullanabileceği ve farklı bir yaklaşımla nasıl yabancı dile merak duyulabileceği üzerinde durulacaktır. Bu çalışma, merak duygusunu farklı bir boyutta yöntemsel bir yaklaşımla uygulamalı olarak ele almıştır. Uygulama yabancı dil öğretimine yönelik olup Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan öğrenciler ile yapılmış ve uygulama örnekleri gösterilerek incelenmiştir.

Çalışmadaki yaklaşımın ana aşaması öğrencinin kendisi hakkında bir Power-Point sunumu hazırlamasıdır. İlk etapta alıştırmaya bilindik bir yaklaşım gibi görünmektedir, ancak burada malzeme kişinin kendi duyguları, kendi yaşam biçimi, kısaca kendisidir. Merak edilen sunumu yapacak öğrencinin nasıl yaşadığı, nelerden hoşlandığı, nerede yaşadığı gibi konulardır. Burada malzeme kişinin kendisi olduğu için karşı tarafın yani diğer öğrencilerin onu merak etme duygusuyla söz konusu yabancı dili daha etkili öğrenmesi amaçlanmaktadır. Merak duygusu söz konusu yaklaşımla birleşince yabancı dil öğretiminde öğrencilerin söz konusu yabancı dili daha etkili bir biçimde öğrendikleri gözlemlenmiştir. Hem yaklaşımın hazırlık aşamasında hem de uygulama aşamasında öğrenciler dersten motive oldular ve aynı zamanda kalıcı bir öğrenme gerçekleşmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Öğretimi, Merak Duygusu, Motivasyon, Yaratıcı Yaklaşım

CURIOSITY AND EFFECTIVE LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT

In educational psychology, curiosity is defined as a psychological state that focuses on attention by increasing cognitive functions, continuity, and emotional attachment. In this study, the curiosity from intrinsic motivation is addressed, but this curiosity will focus on how a foreign language can be developed, how it can be used in foreign language lesson, and how a foreign language can be developed by a different approach, wondering about the lives of others. This study deals with curiosity with a methodological approach in a different dimension. The application has been conducted with students who are studying at the German Language Teaching Department and the examples of the application have been examined.

The main stage of the approach in this study is to prepare a Power-Point presentation about the student himself / herself. In the first place, exercise seems to be a familiar approach, but the material here is the person's own feelings, his own way of life, in short, himself. What is wandered is how the student lives, what he likes and where he lives. What is aimed is that the other students become more willing to learn the foreign language effectively as the material is the person himself. Thus, this approach combined with the curiosity has been observed that the students learn the foreign language more effectively. During both the preparation phase and the application phase, the students have become more motivated and at the same time permanent learning has taken place.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

The feeling of curiosity has taken place in many studies under the concept of motivation in education. Keller, developed the model of ARCS (2010, 3-4), describes motivation as the level of effort or the work they have done to reach their goals or to avoid certain things based on the care and the control of the behavior.

Martin and Briggs (1986) describes the motivation as a wide range of internal and external conditions awakening, affecting and controlling the behavior (Warren, 2000).

This study will examine the curiosity emanating from the intrinsic motivation through a methodological approach in a different dimension. The purpose is to make the students be more willing to learn a foreign language and motivate them with a sense of curiosity.

In educational psychology, curiosity is defined as a psychological state that focuses on attention by increasing cognitive functions,

continuity, and emotional attachment (Soydan, 2013). Many studies have been done about the feeling of curiosity in education psychology and its contribution to education has been proved. Çelik's idea (2003, 169), 'students learn the topics they care and interest in a short time' has been the starting point for this study.

From this point of view, the sense of curiosity has been mentioned in many studies related to education and its benefits have been revealed. According to a definition popular in educational literature, the function of curiosity is to facilitate learning; thus the success will increase as a result of the increase of the level of the curiosity. Those studies are generally related with the sense of curiosity in different levels and what kind of contributions the curiosity provides in the development of education.

In this study, the curiosity that comes from intrinsic motivation is addressed, but this curiosity will be focused on the question about how foreign languages can be developed and perceived by becoming curious about the lives of others.

In terms of sociology, Kurtbaş (2011, 51) said that the most effective stimulus for one person is the (social) curiosity. People use curiosity as a means to be social and build themselves as a social entity.

Under the light of these definitions by taking into account the frequency of use of social media, the wondering about the private lives of others are increasing day by day. Today, thanks to social media (Instagram, Facebook, Twitter, GooglePlus etc.) it is possible to get answers to questions about the private lives of other, such as who are with whom, where, how, when, and how often. People are mentioning about their whole lives to their surroundings thanks to such social media under the name of stories. Then the followers follow those people with curiosity and spend most of their time with these social networks for curiosity.

Method

In this study, the superficial study in Anna Weigl's article (2017) "Neugier beflügelt unsere Wahrnehmung' eine effektive Lernmethode im Fremdsprachenunterricht" has been followed as it is based on the assumption that it will be effective in foreign language teaching and it has been applied to applied to first grade students at Çukurova University A1 level at the Department of German Language Education by developing the approach and offering different forms of practice.

The main step of the approach in the study is to prepare a Power-Point presentation about the student himself / herself. At first glance it seems like a familiar approach, but there is no demand for a presentation that includes informed topics such as ' the religious holidays of Turkey or the foreign countries' or ' the food and drinks culture of the target language'. This type of work is preoccupied with students as being the audience and the interaction does not occur consciously. The material here is the person's own feelings, his own way of life, in short, himself. What is wondered is how the student, who will make the presentation, live, what he likes and where he lives. Since the material is the person himself, the other students are aimed to learn the foreign language more

effectively with a feeling of curiosity. At the same time, students also get a chance to get to know each other better.

The teacher will set a topic first. For example, 'One Day' activity can be requested from students. With this approach, grammatical structures can also be easily applied. In order to study / reinforce the times in the target language in a foreign language course, a study can be done about how a student pass a day and the students can easily be asked to tell it in a past time. Another application might be about future time and students may be asked to write an article about how they imagine a life or a work life in the future. Similarly, if the hour unit is to be worked, this work can be done in the past by specifying the hour units. If you want to study adjectives, you can consider dressing. Subjects such as mobile phones, places/objects you love or leisure time can be applied in this way in a suitable way.

Moreover, another important point to mention is that this approach can be used not only at A1 level but also at all levels of language development.

Findings

This approach has been carried out with interest by the students and the lessons have been attended with curiosity. When asked, "What do you like most about this approach?", the following answers came:

- We got a chance to know each other. Since the presentations were about real life, I liked it more and listened curiously.
- When preparing the presentation, I had to understand the text written in the target language, or I could not place the visuals properly. This led to a detailed scan of the word I did not understand and contributed to my learning.
- My vocabulary knowledge has developed and I had to research different words to make a difference in my presentation.
- Since I was asked a question during the presentation, I tried to memorize my sentences so that my ability to introduce myself was improved and strengthened.

Thanks to this applied approach, the students' vocabulary knowledge has developed and some specific words have been reinforced because they have been frequently repeated. Grammatical errors have been corrected from time to time and repeated over. It has also been aimed at the development of speaking skills by asking the students with plenty of questions. Four basic skills that are of great importance in foreign language teaching have been used in this approach. The student improves listening skills through reading and speaking during the presentation and questions directed to him / her. At the same time, this approach enables learners to become aware of 'social curiosity'. The repetition is very important in foreign language teaching. Through this approach, the students use many words, sentence structures, and so on while introducing themselves and this helps to memorize the words easily and unconsciously. As they have learned many words, they have understood the presentations easily. Students are eagerly awaiting other presentations in curiosity, having the motivation at the highest level.

Conclusion

Motivation plays an important role in other areas as well as in foreign language teaching and leads to success in an effective way. Curiosity is in the internal structure of motivation, and it is a feeling that exists within each individual. Curiosity, the desire to know why and how, is a singular feeling that separates man from animals and all other living things. (Inan, 2012: 6, in: Kurtbaş, 2011). Based on this curiosity, an approach has been applied in the foreign language lesson and the effect has been observed in the foreign language lesson. This approach also incorporates both teaching-learning methods developed by Jean-Pol Martin and action-oriented foreign language teaching methods. The student who made a presentation about his own life or interest, visualized his life with excitement and presented it comfortably in a foreign language and the students who listened to the presentation have been curious about it and learned the lesson with interest and participated in the class. In addition, the combination of pedagogical-anthropological and socio-psychological factors contributes to this approach. (Weigl, 2017)

When the urge to learn is combined with this approach the students becomes more willing to learn the target language effectively. During both the preparation phase and the application phase, the students have become more motivated and at the same time permanent learning has taken place.

Keywords: Foreign Language Teaching, Curiosity, Motivation, Creative Approach

Giriş

Merak duygusu eğitim-öğretimde motivasyon kavramı altında birçok çalışma içerisinde yerini almıştır. ARCS motivasyon modelini geliştiren Keller (2010) motivasyonu, kişilerin davranışlarının önemi ve kontrolüne dayalı olarak, amaçlarına ulaşmak veya bazı şeylerden sakınmak için yaptıkları çaba veya çalışmaların derecesi olarak tanımlamaktadır. Keller'e göre motivasyon, genel olarak insanların arzuladıklarını ne yaptıklarını ve ne yapmak istediklerini ifade eder. [...] Motivasyon, genel olarak davranışın yönünü ve büyüklüğünü veya kendisini izlemek için ne kadar aktif veya yoğun yoldan yürüdüklerini ve insanların izleyeceği yolları açıklar. (Keller, 2010, 3-4)

Martin ve Briggs (1986) motivasyonu, davranışın uyandırılması, sürdürülmesi ve kontrolünü etkileyen içsel ve dışsal koşulların hepsini içeren geniş bir yapı olarak tanımlamaktadırlar (Warren, 2000). İçsel motivasyon, insanın doğuştan gelen ve bilişsel ve sosyal gelişim için temel olan keşfetme, özümseme ve öğrenmeye yönelik doğal ilgisinin bir sonucudur ve kişinin üç temel psikolojik ihtiyacının (özerklik, ilişkisellik ve yeterlik) karşılanmasıyla doğrudan ilgilidir (Duru ve Çöğmen, 2016, 1054; Ryan ve Deci, 2000a; Ryan ve Deci, 2000b; Kara, 2008). Dışsal motivasyon ise, cezadan sakınma, rekabet, ödül, iyi not alma gibi dışsal ödüllerle ifade edilebilir (Dede ve Argün, 2004, 50). Motivasyonun bu tipine sahip öğrenciler için, öğretmen, aile, arkadaş vs. gibi kişilerin olumsuz görüşlerinden sakınmak esastır (Middleton ve Spanish, 1999). Dışsal motivasyon, bireyin dışından gelen etkileri içerir. Bir öğrencinin yüksek not aldığı için öğretmeni tarafından övülerek pekiştirilmesi sonucu motive olması buna örnek gösterilebilir. İçsel motivasyon ise, bireyin içinde var olan ihtiyaçlarına yönelik tepkilerdir. Merak, bilme ihtiyacı, yeterli olma isteği, gelişme arzusu içsel güdülere örnek gösterilebilir. Kısaca; dışsal motivasyon dışarıdan gelen ödül, ceza gibi etkilerle

ortaya çıkarken, içsel motivasyon ise, kişinin ilgi, merak, ihtiyaç gibi içinden gelen etkilerle ortaya çıkar. (Akbaba, 2006; Bayraktar, 2015)

Bu çalışma, içsel motivasyon ile ortaya çıkan merak duygusunu farklı bir boyutta yöntemsel yaklaşımla uygulamalı olarak ele alacaktır. Ancak uygulama boyutuna geçmeden önce, merak konusu ile ilgili farklı alanlarda yapılan tanımlara ve çalışmalara bakmak yerinde olacaktır.

Merak olumlu ve faydalı bir duygudur, böylece insanlığın gelişmesi ve yeni bilgilerin kazanılması söz konusudur. Teknolojik ve bilimsel gelişmelerin, yeni buluşların ortaya çıkmasının ve bu kadar ilerlemesinin temelinde merak duygusu yatmaktadır.

Eğitim psikolojisinde dikkatin odaklanması, bilişsel işlevlerin artması, süreklilik ve duygusal bir bağlanmayı içeren psikolojik bir durum olarak tanımlanan merak duygusu, Montessori sınıflarında çocukların başladıkları belirli bir etkinlikte dikkatlerini odaklamaları ve motive olmaları sağlanarak, amaçsız eylemlerine yön kazandırılmakta, amaçsız merakları bilinçli bilgi arayışına dönüştürülmektedir (Soydan, 2013).

Yıldız (2010), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını incelediği tezinde içsel motivasyonun merak alt boyutunda kızlar lehine anlamlı farklılık olduğunu ancak ilgi alt boyutu ve toplam içsel motivasyonda kızlar ve erkekler arasındaki farkın anlamlı olmadığını ifade etmiştir.

Merak ile ilgili diğer bir çalışma ise; Demirel ve Coşkun (2009) tarafından yapılmış ve Türkçe'ye uyarlama çalışması ile "Meraklılık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar genişlik (27 madde) ve derinlik (20 madde) olarak adlandırılmıştır. Söz konusu çalışmada [...] üniversite öğrencilerinin merak duydukları ilgi alanlarının çeşitlilik kazandığı, tek bir konuda yoğunlaşmaksızın, ilgi duydukları, merak ettikleri her konuyla ilgilenmeye açık oldukları düşünülmektedir. Çünkü meraklılık genel olarak yeni bir bilgiyi öğrenmede olumlu bir özellik olmakla birlikte iki biçimde ele alınmaktadır. Genişlik özelliğine sahip kişiler, çok sayıdaki bilgi kaynaklarından yeni bir bilgiyi bulmak için zaman harcar ve birbirinden farklı türdeki bilgiye ulaşma isteği taşır. Derinlik özelliğine sahip kişiler ise ilgi duydukları özel bir alan veya konuya ilişkin olabildiğince ayrıntılı araştırma yapma isteğindedirler (Deringöl, Yaman, Özşarı ve Çağırğan, 2010).

Merak genel olarak yeni bilgi elde etmeye yönelik olan istek ve keşif amaçlı davranışı motive eden yeni duyumsal deneyim olarak tanımlanmaktadır (Litman ve Spielberg, 2003; aktaran: Ceylan, Sağirekmekçi, Tatar, Bilgin, 2016, 41).

Eğitim psikolojisinde merak duygusu ile ilgili birçok çalışma yapılmış ve eğitime katkısı kanıtlanmıştır.

"Öğrenciler de, daha çok merak ettikleri ve ilgi duydukları konuları daha kısa sürede öğrenirler." (Çelik, 2003, 169)

İşte bu olumlu yaklaşım çerçevesinde merak duygusu eğitim-öğretim ile ilgili birçok çalışmada yer almıştır ve yararları ortaya konmuştur. Eğitim literatüründe popüler olan bir tanıma göre, merak duygusunun fonksiyonu öğrenmeyi kolaylaştırmaktır ve bu yüzden de kişinin merakı arttıkça başarısı da artacaktır. Uşun ve Altan'a (2017) göre, düşünsel gelişimin bugününe bakıldığında dünya insanların daha senkronize hareket etmeye başladığı görülebilmektedir. Kitle iletişim araçlarının çeşitliliği ve hızı, bireyleri ve toplumları birbirine daha da yakınlaştırmıştır. Aradaki gizlilik perdesi aralanmaya başladıkça, toplulukların birbiri ile olan rekabeti ve merakı da artmaya başlamıştır. Ancak bu çalışmalar daha çok eğitim açısından hangi alanlarda merak duygusunun fazla olduğu, hangisinde az olduğu, merak duygusunun eğitim-öğretim gelişiminde ne gibi katkılar sağladığı üzerine araştırmalardır.

Elinizdeki çalışmada ise içsel motivasyondan gelen merak duygusu ele alınmaktadır ancak bu merak daha çok başkalarının, diğerlerinin hayatlarını merak ederek yabancı dil dersinde söz

konusu öğrenilen yabancı dilin nasıl geliştirilebileceği, bunu nasıl kullanılabileceği ve farklı bir yaklaşımla nasıl yabancı dile merak duyulabileceği üzerinde durulacaktır.

Sosyoloji açısından Kurtbaş (2011, 51) bir insan için en etkili uyaranın bir başka insan olmasına neden olan en önemli mekanizmanın (sosyal) merak olduğunu söylemiştir. İnsanlar, sosyal olabilmek ve sosyal bir varlık olarak kendini yeninden inşa edebilmek için merakı bir araç olarak kullanır. Ayrıca alan araştırmasından elde edilen veriler ışığında sosyal merakın oldukça yoğun başvurulmuş ve yaygın kullanılan (%96,3) bir dürtü olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda ‘sosyal’ merak kavramı, merak kavramının alt boyutu olarak ele alınabilir. Merak yeni ve ilgi çekici konuları araştırmak, incelemek, bilgi toplamak anlamına gelirken; sosyal merak, sosyal dünya hakkında yeni bilgi almak ve sosyal dünyayı anlamak demektir.

Quartel (2004), öğrencilerin çevrelerindeki madde, eşya veya olaylara göz atmasının merak duygularını uyarmak için iyi bir taktik olduğunu söylemektedir (aktaran: Serin, 2010, 238).

İşte bu tanımlar ışığında ve günümüzde sosyal medyanın kullanım sıklığı da dikkate alınacak olursa insanların, başkalarının özel hayatına merak gün geçtikçe daha da fazlalaşmaktadır. Bugün sosyal medyalar sayesinde (Instagram, Facebook, Twitter, Google Plus v.s.) kim, kiminle, nerede, nasıl, ne zaman ve ne sıklıkla gibi birçok özel hayatla ilgili soruların cevabını almak mümkündür. İnsanlar tüm hayatlarını hikayeler adı altında bu tür sosyal medyalar sayesinde çevrelerine sergilemektedir. Bunun üzerine de takipçileri o kişiyi an be an merak içerisinde takip etmekte ve zamanlarının büyük bir bölümünü merak uğruna bu sosyal ağlar ile geçirmektedir. Çevremizde en çok da gençler cep telefonları başında kimin nasıl yaşadığını ve ne yaptığını merakla izlemektedir. Sosyal medyanın iletişimden alışverişe birçok alanda kullanılması ve gün geçtikçe farklı özellikleriyle bireye daha çok hitap etmesinden dolayı, bireyler internet kullanımına daha çok zaman ayırmaya başlamış ve internet kullanımı günlük yaşamın önemli bir unsuru haline gelmiştir. (Teyfur, Akpunar, Safalı & Ercengiz, 2017)

Bu çalışma merak duygusu altında yer alan ‘sosyal merak’ ile ilgilenmektedir, yani başkasını merak etmek çalışmanın malzemesidir ve bu doğrultuda yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek bir yaklaşım açıklanmaya çalışılacaktır. Bu çalışmada, Anna Weigl (2017) tarafından yazılan “‘Neugier beflügelt unsere Wahrnehmung’ eine effektive Lernmethode im Fremdsprachenunterricht” adlı makalesinde bahsettiği yaklaşım, daha etkili sonuçlar almak adına genişletilecektir. Weigl, çalışmasında tek bir alıştırma örneği vermiştir ve 10 sayfalık çalışmasının ilk beş sayfası kuramsal bilgidir ve son 5 sayfası tek bir uygulamadan ve bununla ilgili kısa kısa bilgilerinden oluşmaktadır. Weigl’in yüzeysel çalışması yabancı dil öğretiminde etkili olacağı düşünülerek baz alınmış ve yaklaşım geliştirilerek farklı alıştırma biçimleri sunulurken A1 düzeyindeki Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda okuyan öğrencilere uygulanmıştır.

Yöntem: Eylem ve Üretim Odaklı Merak Yaklaşımı

Çalışmadaki yaklaşımın ana aşaması öğrencinin kendisi hakkında bir Power-Point sunumu hazırlamasıdır. İlk etapta alıştırma bilindik bir yaklaşım gibi görünmektedir, ancak “Söz konusu yabancı ülkenin ve Türkiye’nin dini bayramları”, “Öğrenilen yabancı dilin yeme içme kültürü” gibi bilindik konuları içeren bir sunum talep edilmemektedir. Burada malzeme kişinin kendi duyguları, kendi yaşam biçimi, kısaca kendisidir. Merak edilen sunumu yapacak öğrencinin nasıl yaşadığı, nelerden hoşlandığı, nerede yaşadığı gibi konulardır. Burada malzeme kişinin kendisi olduğu için karşı tarafın yani diğer öğrencilerin onu merak etme duygusuyla söz konusu yabancı dili daha etkili öğrenmesi amaçlanmaktadır. Aynı zamanda bu sayede öğrenciler de birbirlerini daha iyi tanıma fırsatı yakalamaktadır.

Yaklaşımın amacına ulaşması için öğreten, öğrencilerin çevresiyle, yani günlük yaşantıları ile ilgili bir konu seçmelidir. Düz varım yöntemi ile birlikte ‘doğal ortamda öğrenme’ (Naturgemäbes Lernen) kavramı ortaya konulmuş ve öğrencilere yabancı dil gerçek hayatla ilintili olarak

öğretilmeye çalışılmıştır (Neuner ve Hunfeld, 2007, 35). Bu düşünceyle birlikte yabancı dil öğretimi ve buna bağlı ders kitapları günlük konular çerçevesinde şekillendirilmiş ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ders programlarında belirlenen konular da zaten günlük hayatla ilgili oluşturulmuştur (MEB, 2017). Ders içeriği de bu doğrultuda olduğundan bu yaklaşım kolaylıkla ders konuları aksatılmadan uygulanabilmektedir.

Öğreten öncelikle bir konu belirleyecek. Örneğin ‘Bir Günüm’ etkinliği öğrencilerden istenebilmektedir. Bu yaklaşımla dilbilgisel yapılar da kolaylıkla uygulanabilmektedir. Yabancı dil dersinde konu yabancı dilde zamanları çalışmak/pekiştirmek içinse, bir öğrencinin bir gününü nasıl geçtiği ile ilgili bir çalışma yapılabilir ve öğrencilerden geçmiş bir zamanda çalışmalarını kurgulamaları rahatlıkla istenebilmektedir. Diğer bir uygulama da gelecek zamanla ilgili olabilir ve öğrencilerden gelecekte nasıl bir hayat/iş hayatı hayal ettikleri ile ilgili bu yaklaşım yapılabilir. Ya da saat birimi çalışılacak ise, saat birimlerini belirterek de geçmiş zamanda bu çalışma yapılabilir. Sıfatları çalışabilmek içinse, giyim kuşam konusu ele alınabilir. Hobiler, sevdiğin yerler/nesneler veya boş zaman gibi konular da bu yöntemde uygun bir biçimde uygulanabilmektedir.

Aynı zamanda söylenmesi gereken diğer bir önemli konu da bu yaklaşımın sadece A1 düzeyinde değil tüm dil gelişim düzeylerinde kullanılabilesidir.

Bulgular

Çalışmadaki ilk uygulamada öğrencinin yabancı dil bilgi düzeyi dikkate alınarak, önce bir günlerini yazılı olarak anlatmaları istenmiştir. Bu uygulama yapılırken de öğrencilerden bir günlerini anlatırken isimlerini hiçbir şekilde yazılarında belirtilmemeleri istenmiş ve yazılanlar bittikten sonra bu kağıtlar toplanıp, rastgele tekrar farklı öğrencilere dağıtılmıştır. Böylelikle öğrencinin elinde kim olduğunu bilmedikleri bir sınıf arkadaşlarının “Bir Günü” bulunmaktadır.

Bu durumda farklı bir konu daha devreye girmekte; o da dilbilgisi hatalarıdır. Öğretmen isterse tüm yazılanları önce kontrol edip düzeltebilir ya da öğrencilerin eline geçen yazıları kontrol etmelerini isteyebilir ve böylece dilbilgisel bir çalışma da yapılmış olur. Bu sayede öğrencilere hem bir sorumluluk verilmiş olunur, hem de öğrenci diğer arkadaşının hatasını bulma dürtüsüyle daha dikkatli olacaktır.

Öğrenci bir sonraki aşamada elde ettiği, yani sınıf arkadaşlarının yazdığı bilgiler doğrultusunda metin içeriğini olabildiğince çok resimle görselleştirecektir. Bu durumda öğrenci ifadeleri doğru anlamalı ki, doğru bir görsel unsur ile eşleştirebilsin. Burada bir öğrencinin hazırladığı sunumlar örnek teşkil etmesi adına gösterilecektir.



* Ich stehe um 9 Uhr auf.



• Ich wasche mein Gesicht und putze meine Zähne.



• Danach gehe ich in die Küche und frühstücke um 10 Uhr.



• Wir unterhalten uns mit meiner Freundin.



• Ich gehe mit meiner Freundin spazieren.



• Ich besuche meine Tante. Wir umarmen uns und sie küsst mich.



• Meine Tante fragt; 'Bist du hungrig?'. Wir essen etwas mit meiner Tante. Und danach unterhalten wir uns.



• Wir trinken Kaffee mit Milch und Tee.



• Ich helfe beim Haushalt und wische Staub.



• Ich bügele.



• Wir gehen nach Adnan Menderes mit meiner Tante spazieren.



• Danach gehe ich ins Studentenwohnheim.



• Ich ruhe mich aus.



• Ich dusche.



• Ich mache meine Hausaufgaben.



• Ich esse Abendessen.



• Ich höre Musik,
am liebsten Pop Musik.



• Ich putze meine Zähne.



• Ich schlafe um 22 Uhr.



Bu sunumu yapan öğrenciler, yazılanları görselleştirirken çok eğlendiklerini ve doğru görsel unsurları bulmak adına her bir cümleyi doğru anlamak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Diğer bir taraftan da anlatılan günün hangi öğrenciye ait olduğu sorulduğunda, izleyici konumdaki öğrenci de sunumu izlerken çok keyif aldığını belirtmiştir. Öğrenciler, sunum esnasında sunulan günün kendilerine ait olup olmadığını tahmin etmeye çalıştılar. Her bir slayt gösterilirken öğretmen yabancı dilde ara ara sorular yönelterek konuyu pekiştirdi, konuşma becerisi geliştirildi ve hatalı dilbilgisel yapılar düzeltildi ve üzerinde konuşularak tekrar edildi.

Yaklaşım ile ilgili bir sonraki uygulama örneğinde ise öğrencilerden kendi hayatlarını -dili geçmiş zamanda (Perfekt) resimleştirmeleri istenmiştir. Ancak bu durumda öğretmen çok dikkatli davranmalı, öğrencilerin yaşam standartlarını göz önünde bulundurmalıdır. Sonuçta öğrencinin ev yaşantısı, evinin içi öğrencinin özeldir ve sınıf karşısında öğrenci bunu göstermek istemeyebilir, zorlayıcı bir yaklaşım öğrenciyi söz konusu yabancı dilden tam anlamıyla soğutabilir ve uzaklaştırabilir. Bu gibi durumlarda yani sınıf içerisinde farklı yaşam standartlarına sahip öğrenciler mevcut ise, öğretmen öğrencilerden internetten buldukları resimlerle de yöntemi uygulayabilir.

Aşağıdaki öğrenci örneğinde, öğrencinin -dili geçmiş zamanda hazırlanmış sunumu yer almaktadır. Öğrenci bir gününü anlatırken kendi fotoğraflarını kullanmış, sunumu hazırlarken çok keyif aldığını ve sunum esnasında çok heyecanlı olduğunu belirtmiştir.



Ich bin um 10.00 Uhr aufgestanden. Danach habe ich mein Gesicht gewaschen. Ich habe meine Zähne geputzt.



Dann habe ich einen frischen Apfel gegessen. Wenn ich bei meinen Freunden geblieben bin, habe ich mit ihnen gefrühstückt.



Ich habe einen Vogel. Ich habe viel Zeit mit ihm verbracht.

Ich habe ein Buch gelesen.



Ich habe zwei Stunden meine Wohnung geputzt. Um 15.00 uhr bin ich zum Musikkurs gegangen.



Ich habe Zeit mit meinen Freunden verbracht.

Wir haben viel Spaß gehabt.

Am Abend haben wir unser Abendessen gegessen..



Zum Schluss habe ich um 23.00 Uhr geschlafen. Gute Nacht!

Öğrenci, sunumunda gerçek yaşantısından kesitler kullanmış ve yabancı dilde her bir görsel unsuru açıklamıştır. Ayrıca dilbilgisini de dikkate alarak –dili geçmiş zamanı kullanmıştır. Özveriyle çalışmasına odaklandığı gözlemlenmiştir. İzleyici konumdaki öğrenciler ise merakla arkadaşlarını izlemiş ve merak ettikleri durumlarda sorular sormuşlardır. Bu noktada öğretene devreye girerek, bu sohbetin yabancı dilde olmasını teşvik etmelidir. Kimlerle arkadaşlık kurduğu, nelerden hoşlandığı ve nerelere gittiği sunumdan ortaya çıkarmak mümkündür. Örneğin 6. resimde bir kuşunun olduğunu öğreniyoruz ve 7. resimde ise kitap okuduğunu hatta şu an hangi kitabı okuduğunu da görebiliyoruz. Resimlerden yola çıkarak öğrenciye yabancı dilde farklı sorular sormak mümkündür. Örneğin ‘Hayvanları seviyor musun?’, ‘Kuşunun adı/rengi nedir?’, ‘Başka hayvan almak ister misin?’ gibi bir çok soru hem öğrenciler hem de öğretene tarafından öğrenciye yöneltilebilir. Ayrıca bu yaklaşım sayesinde sınıf arkadaşları, öğrenciyi farklı bir yönüyle, doğal bir şekilde tanıma fırsatı yakalamaktadır.

Bir farklı seçenek de saat konusunu pekiştirmek için yapılan bir çalışmadır. Diğer bir öğrenci de saatleri kullanarak “Benim Cumartesi” diye bir başlık atarak bir gününü görselleştirerek anlatmıştır.



ICH WASCHE MEIN GESICHT, PUTZE MEINE ZÄHNE UND ZIEHE MICH AN.



ICH FRUHSTÜCKE UM 10.00 UHR MIT MEINER MITBEWOHNERIN.



DANACH GEHEN WIR EINKAUFEN MIT MEINER FREUNDIN.



DANN TREFFE ICH MICH UM 13.00 UHR MIT MEINEM FREUND UM BACKGAMMON ZU SPIELEN ODER ETWAS ZU REDEN.



NACH DEM ESSEN, GEHE ICH MIT MEINEM NEFFEN ZUM EINKAUFSZENTRUM.



AM ABEND KLATSCHEN WIR MIT MEINER FREUNDIN UND ICH SPIELE KARTEN MIT MEINEN FREUNDEN



ODER ICH GEHE INS CAFÉ. UM 21.00 UHR GEHE ICH NACH HAUSE ZURÜCK, VON 21.30 BIS 22.30 UHR MACHE ICH SOFORT MEINE HAUSAUFGABEN UND UM 22.30 UHR MACHE ICH EINE PAUSE UND ICH LESE EIN BUCH.



UM 00.00 UHR GEHE ICH INS BETT UND DANN SCHLAFE ICH EIN.



Bu çalışma da öğrenciler tarafından ilgiyle dinlenilmiş ve saatler dikkate alınarak sorular sorulmuştur. İzleyici konumundaki öğrencilere de ‘Sen saat kaçta uyanıyorsun?’, ‘Sen saat kaçta kahvaltı ediyorsun?’ gibi saatleri kapsayacak sorular yöneltilerek saat konusu tekrar edilmiştir.

Bu yaklaşım öğrenciler tarafından ilgiyle yapıldı ve merak içerisinde ders dinlenildi. Öğrencilere ‘‘Bu yaklaşımda en çok neyi beğendiniz?’’ diye sorulduğunda, şu cevaplar geldi:

- Birbirimizi tanıma fırsatı yakaladık. Sunumlar gerçek yaşantı ile ilgili olduğundan, daha çok hoşuma gitti ve merakla dersi dinledim.

- Sunumu hazırlarken yabancı dilde yazılmış metni anlamak zorundaydım, yoksa uygun görseli doğru yerleştiremezdim. Buda her bir cümledeki anlamadığım kelimeyi ayrıntılı taramama neden oldu ve öğrenimime katkı sağladı.

- Kelime hazinem gelişti ve sunumumda farklılık yaratmak adına farklı kelimeler araştırmak zorunda kaldım.

- Sunum esnasında bana soru sorulacağından, cümlelerimi ezberlemeye çalıştım ve böylece kendimi tanıtmaya becerim gelişti ve pekişti.

Uygulanmış yaklaşım sayesinde öğrencilerin kelime hazinesi geliştirildi ve belirli kelimeler sık sık tekrar edildiğinden dolayı pekiştirildi. Dilbilgisel hatalar zaman zaman düzeltildi ve üzerinde konuşularak tekrar edildi. Ayrıca konuşma becerisinin geliştirilmesi de amaçlanarak öğrencilere bol bol soru sorularak konuşmaları sağlandı. Yabancı dil öğretiminde büyük önem taşıyan dört temel beceri bu yaklaşımda kullanılmıştır. Öğrenci sunumunu hazırlarken yazma, sunum esnasında okuma ve konuşma ve kendisine yöneltilen sorular sayesinde dinleme becerisini geliştirmektedir. Aynı zamanda bu yaklaşım sayesinde öğrencilerin ‘sosyal merak’ duygusu uyandırıldığından öğrenme de gerçekleşmektedir. Yabancı dil öğretiminde tekrar da çok önemlidir. Ancak basmakalıp tekrarlar öğrenciyi sıkırmakta ve verimli bir öğrenme gerçekleşmemektedir. Bu yaklaşım sayesinde öğrenciler kendilerini tanıtırken bir çok kelime, cümle yapısı çoğunun hayatında aynı şekilde geçmektedir ve öğrenciler bunları bilinçsiz bir şekilde sık sık duyduklarından bunlar beyinlerinde yer etmektedir. Öğrenciler kendi sunumlarını hazırlarken günlük yaşantıları ile ilgili bir çok kelimeyi araştırıp yazıya döktüklerinden, diğer arkadaşlarını dinlerken bir çok kelimeye de hakim olduklarından sunumları da rahat bir şekilde sıkılmadan anlamışlardır. Öğrenciler merak içerisinde diğer sunumları sabırsızlıkla beklemiştir, bu da derse yönelik motivasyonu en üst düzeye çıkarmıştır.

Sonuç

Motivasyon yabancı dil öğretiminde olduğu gibi başka diğer alanlarda da önemli bir rol oynamaktadır. Merak ise motivasyonun içsel yapısı altında yer almaktadır ve her bir bireyin içinde var olan bir duygudur. Neden, niçin, nasıl olduğunu bilme arzusu yani merak, yaşayan başka hiçbir canlı da olmayan, insanı hayvanlardan ve diğer bütün canlılardan ayıran bir tekil duygudur (İnan, 2012: 6, içinde: Kurtbaş, 2011). Bu merak duygusu çerçevesinde bir yaklaşım uygulandı ve etkisi yabancı dil dersinde görüldü. Bu yaklaşım aynı zamanda hem Jean-Pol Martin tarafından geliştirilen öğretmek öğrenme yöntemini hem de eylem odaklı yabancı dil öğretim yöntemlerini içinde barındırmaktadır. Bu nedenle yaklaşım bu çalışmada ‘Eylemsel ve Üretimsel Merak Yaklaşımı’ olarak adlandırılması uygun görülmüş, öğrenci merak duygusuyla birlikte hem eylemde hem de üretimde bulunmaktadır. Ayrıca pedagojik-antropolojik ve sosyo-psikolojik etkenlerin bir arada oluşu bu yaklaşımın etkili olmasını sağlamaktadır. (Weigl, 2017)

Bu dürtüler yaklaşımla birleşince yabancı dil öğretiminde öğrencilerin sözkonusu yabancı dili etkili bir biçimde öğrenmelerine neden olmuştur. Hem yaklaşımın hazırlık aşamasında hem de uygulama aşamasında öğrenciler dersten motive oldular ve aynı zamanda kalıcı bir öğrenme gerçekleşmiştir.

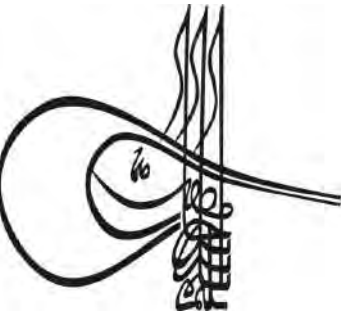
KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Bayraktar, H.V. (2015). Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/3 Winter 2015, p. 1079-1100, ISSN: 1308-2140,

www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7788>, ANKARA-TURKEY

- Ceylan E., Sağirekmekçi H., Tatar E., Bilgin İ. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Merak, Tutum ve Motivasyon Düzeylerine Göre Fen Bilgisi Dersi Başarılarının İncelenmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2016, 9/1
- Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayınevi
- Deci, E.L. and Ryan, R.M. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.
- Dede, Y. ve Argün, Z. (2004). Öğrencilerin Matematiğe Yönelik İçsel ve Dışsal Motivasyonlarının Belirlenmesi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 29, 49-54.
- Deringöl, Y., Yaman, Y., Özşarı, İ., Gülten, D. Ç. (2010, Kasım). İlköğretim öğretmen adaylarının meraklılık düzeylerinin incelenmesi. Sözel bildiri, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications (ICONTE)*, (2010, Kasım), Antalya.
- Duru, S. ve Çöğmen, S. (2016). Ev Ödevleri Motivasyon Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması / The Psychometric Properties of Homework Motivation Scale: A Study of Reliability and Validity, *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı), Volume 11/3 Winter 2016, p. 1049-1064, ISSN: 1308-2140, Ankara/Turkey, [www.turkishstudies.net](http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9395), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9395>, ANKARA-TURKEY
- İnan İ. (2012). *The Philosophy of Curiosity*, Roudledge Taylor & Francis Group, New York, London
- Kara, A. (2011). İlköğretim Birinci Kademedeki Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 59-78.
- Kurtbaş, İ. (2011). Merak(ın) Sosyolojisi Psikolojik Dürtü, Sosyal Uyarıcı, Kültürel Nosyon ve İdeolojik Bir Konsept Olarak “Sosyal Merak” Sosyoloji Derneği, *Türkiye Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 14 Sayı: 2 - Güz 2011, 17-58
- Litman, J.A., and Spielberger, C.D. (2003). “Measuring epistemic curiosity and its diverse and specific components”. *Journal of Personality Assessment*, 80 (1), 75-86.
- Martin, B. L., and Briggs, L. J. (1986). *The Cognitive and Affective Domains: Integration for Instruction and Research*. Englewood Cliffs, NJ: *Educational Technology Publications*, 35, 123-130.
- Middleton, J., and Spanias, P. (1999). Motivation for achievement in mathematics: Findings, generalisations, and criticisms of the research. *Journal of Research in Mathematics Education*, 30(1), 65-88.
- Neuner, G. und Hunfeld, H. (2003). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts Eine Einführung*, Berlin: Langenscheidt Verlag
- Quartel, P. (2004). “The importance of curiosity and openness”. *Teaching Science*, 50 (3), 31.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Savran N. Z. (2002). Cevapta Açıklama İsteyen Soru Zamirleri “Welch_ / Was Für Ein_ / Was” Türkçede Hangi Anlamlarla Karşılır?, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 22, Sayı 1 (2002) 231-239

- Serin, G. (2010). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Fene Karşı Meraklarının İncelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl: 2010, Cilt: 7, Sayı: 13, s. 237 – 252
- Soydan, S. (2013). Çocuklarda Merak Duygusunu Uyandırmada Montessori Öğretmenlerinin Kullandıkları Stratejiler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 13, Sayı 25, Mart 2013, 269 – 290
- Teyfur, M., Akpunar, B., Safalı, S., Ercengiz, M. (2017). Eğitim Fakültesi Öğrencilerin Akademik Erteleme Davranışları İle Sosyal Medya Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 12/33, p. 625-640, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12558>, Ankara-Turkey
- Tunca, N., Şahin, S. A., Aydın, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446.
- Uşun Ş. ve Aslan Altan B. (2017). Öğretmen Adaylarının Eğitime Yabancılaşma Durumlarının Eğitim Programları Çerçevesinde İncelenmesi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 12/33, p. 99-114, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12669>, Ankara-Turkey
- Warren, A. (2000). OK, Retry, Abort? Factors Affecting the Motivation of Online Students, ILT Web Based Learning Professional Development Day, *University of East, Norwich, Anglia*.
- Weigl, Anna (2017). “Neugier beflügelt unsere Wahrnehmung-eine effektive Lernmethode im Fremdsprachunterricht.” *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics.*; Vol 44, Nr 1 (2017); 173-182
- Yıldız, M. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki, *Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ –

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Selçuk AKDEMİR – Yrd. Doç. Dr. Oktay YAĞIZ

This article was checked by iThenticate.

ÖĞRENCİLERİN ÇEVRESEL FAKTÖRLERDEN ETKİLENME DURUMLARINA DÖNÜK İFADELER İLE ÖĞRENCİLERİN TEFTİŞ SİSTEMİNİ ALGILAMALARINA DÖNÜK İFADELER HAKKINDAKİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAKIŞ AÇILARI

İhsan Nuri DEMİREL*

ÖZET

Bu çalışmada; Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Dili Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören adaylar; A-) Çevresel faktörlere maruz kalan öğrenciler olarak kabul edilen öğrenciler; Öğrenciler, eğitim kurumu çevresindeki yerel güç merkezlerinden etkilenir; Öğrencilerin eğitim kurumunun çevresine uyum sağlayamaması; Öğrenciler, eğitim kurumunun bulunduğu çevreye giremedikleri için verimsizlik yaşadılar; Öğrenciler, eğitim kurumu çevresinde faaliyetlere gönüllü olarak katılırlar; Öğrencilerin, eğitim kurumunun eğitimsel değerlerinin tanımlanmasında aktif olması ve B-) Öğrencilerin Teftiş Sistemini algılamaları için mülteci sayılanların; Denetim sistemi eğitim kurumlarında iyi çalışır; Eğitim yöneticileri kurumun gelişimini denetlemek ister; Eğitim yöneticileri, öğretmenleri sınıf içi ve dışı olarak sağlıklı bir şekilde denetleyebilir; Eğitim yöneticileri, denetimlerini iyileştirmek için denetimler kullanırlar, onları cezalandırmazlar; Eğitim yöneticileri, derslere katılmayan öğretmenlerin derse girerek yaklaşımlarını araştırıyorlar. Öğretmen adayları; A-) Öğrencilerin çevresel faktörlere olan etkilerinin anlatımları ile ilgili yaklaşımlarını ve B-) öğrencinin Teftiş Sisteminin algılanması konusunda müfettişlerin algılayışındaki yaklaşımını belirlemek, A-) Öğrencilerin çevre faktörleri ve B-) muafiyeti hakkında bilgisi ile anket uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında eğitim-öğretim gören toplam 121 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmen adaylarının, A-) Öğrencilerin Çevresel Faktörlerden Etkilenme Durumlarına Dönük İfadeler ile B-) Öğrencilerin Teftiş Sistemini Algılamalarına Dönük İfadeler konusunu içeren maddeleri değişik oranlarla yanıtladıkları görülmüştür. Bulgular, öğretmen adaylarının,



Cronbach's Alpha değeri $\alpha=0.91$ olarak belirlenen ve bu anlamda oldukça güvenilir olan ölçeğe farklı oranlarda yanıtlar verdikleri sonucuna varılmayı olanaklı kılmıştır (Field, 2013).

Anahtar Kelimeler: Çevresel faktörler, teftiş, algılama.

THE VIEWPOINTS OF TEACHER CANDIDATES ON THE STATEMENTS TOWARDS STUDENTS' EXPOSURE TO PERIPHERAL FACTORS AND THEIR PERCEPTIONS OF INSPECTION SYSTEM

ABSTRACT

This study is devoted to the analysis of the attitude of the teacher candidates who are having education in Turkish Education Department of Education Faculty of Ağrı İbrahim Çeçen University about these facts below that are accepted as the terms for the sufficiency of education programme A-) The terms about the effects of peripheral factors on the students; The students are effected by the local power groups around the education institution; the students can have difficulty in complying with the environment; the students have productivity loss, as they can not comply with the environment of the institution; the students are volunteer for participating in the activities around the institution; the students are willing to recognize the values around the institution. B-) The terms about perception of the students about inspection system; the inspection system works well at the education institutions; The directors want inspection for the benefit of the institution; the directors can inspect well the instructors about their lesson schedule, the directors use the inspection not for punishing, but for improving the person who is inspected; the directors warn the instructors who don't take the class with the formative inspection and make them take the class. A questionnaire is conducted to the teacher candidates in order to measure their attitude about A) The terms about the effects of environmental factors on the students; and B) the terms about perception of the students about inspection system. There are 121 students candidates in total that are Turkish Education Department of Ağrı İbrahim Çeçen University in the research sample. According to research finding, the teacher candidates gave different answers to the articles of the questionnaire about A) The terms about the effects of peripheral factors on the students; and B) the terms about perception of the students about inspection system. The findings have showed that the candidates gave different answers to a very reliable scale factor, Cronbach's Alpha value ($\alpha=0.91$) (Field, 2013).

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

This study is devoted to the analysis of the attitude of the teacher candidates who are having education in Turkish Education Department of Education Faculty of Ağrı İbrahim Çeçen University about these facts

below that are accepted as the terms for the sufficiency of education programme A-)The terms about the effects of peripheral factors on the students; The students are effected by the local power groups around the education institution; the students can have difficulty in complying with the environment; the students have productivity loss, as they can not comply with the environment of the institution; the students are volunteer for participating in the activities around the institution; the students are willing to recognize the values around the institution. B-) The terms about perception of the students about inspection system; the inspection system works well at the education institutions; The directors want inspection for the benefit of the institution; the directors can inspect well the instructors about their lesson schedule, the directors use the inspection not for punishing, but for improving the person who is inspected; the directors warn the instructors who don't take the class with the formative inspection and make them take the class. It must be taken in consideration that the local power groups around the education institution may exploit the teacher candidates. Because the most important thing for these groups is their own interests. The candidates should acknowledge themselves as a part of the environment in order to participate the activities around this environment. It is an extreme optimism to wait the candidates to participate in all the activities of the environment that they can't comply with.

Method

In this study, the contents of the questionnaire forms that are used to collect information about the views of the teacher candidates of Turkish Education Department of Education Faculty of Ağrı İbrahim Çeçen University about A-) The terms about the effects of peripheral factors on the students B-) The terms about perception of the students about inspection system, are designed as proper to the aim of research. This questionnaire forms, are made suitable according to data processing method with help of the views of authors. The trial forms prepared for this purpose are applied to two groups at Department of Education Faculty of Ağrı İbrahim Çeçen University. According to the data of trial test, it is witnessed that some questions didn't work out. In order to ensure the validity and reliability of the test, which are crucial elements of assessment and evaluation instrument, the questions that didn't work out are taken out and the last version of the test is done. The information at the questionnaire forms that is taken by the teacher candidates studying at Department of Education Faculty of Ağrı İbrahim Çeçen University are analyzed. Before it is finalized, the information at the forms is developed as particular tables by the researcher. These tables play an important role in finalizing the test.

The teacher candidates of Turkish Education Department of Education Faculty of Ağrı İbrahim Çeçen University are asked to express accuracy rating of their views about A-) The terms about the effects of peripheral factors on the students B-) The terms about perception of the students about inspection system, as "absolutely disagree", "disagree", "neutral", "agree" absolutely agree". And the rating of these are "1.2.3.4. and 5" According to this way, the grade of accuracy is expressed as percentages.

Findings

The attitudes of the 79% of the (97 persons) candidates towards “The students are effected by the local power groups around the education institution” are as desired. This means that the rate of the candidates who believe that they are effected by the local power groups is nearly 80%. The attitudes of the 74% of the (90 persons) candidates towards “the students can have difficulty in complying with the environment” are as desired. This means that the rate of the candidates who consider that they have difficulty in complying with the environment is nearly 80%. The attitudes of the 79% of the (96 persons) candidates towards “the students have productivity loss, as they can not comply with the environment of the institution” are as desired. This means that the rate of the candidates who state that they have productivity loss, as they can not comply with the environment of the institution, is nearly 80%. The attitudes of the 38% of the (46 persons) candidates towards “the students are volunteer for participating in the activities around the institution” are as desired. This means that the rate of the candidates who consider that they aren’t volunteer for participating in the activities around the institution, is more than 60%. The attitudes of the 30% of the (38 persons) candidates towards “the students are willing to recognize the values around the institution” are as desired. This means that the rate of the candidates who consider that the students aren’t willing to recognize the values around the institution, is 70%. The attitudes of the 17% of the (12 persons) candidates towards “the inspection system works well at the education institutions” are as desired. This means that the rate of the candidates who state that the inspection system doesn’t work well at the education institutions, is more 80%. The attitudes of the 30% of the (37 persons) candidates towards “The directors want inspection for the benefit of the institution” are as desired. This means that the rate of the candidates who state that the directors don’t want the inspection that is a benefit for institution, is 70%. The attitudes of the 11% of the (14 persons) candidates towards “the directors can inspect well the instructors about their lesson schedule” are as desired. This means that the rate of the candidates who state that the directors can’t inspect well the instructors about their lesson schedule, is nearly 90%. The attitudes of the 22% of the (25 persons) candidates towards “the directors use the inspection not for punishing, but for improving the person who is inspected” are as desired. This means that the rate of the candidates who consider that the directors don’t use the inspection for improving the person who is inspected, is nearly 80%. The attitudes of the 15% of the (19 persons) candidates towards “the directors warn the instructors who don’t take the class with the formative inspection and make them take the class” are as desired. This means that the rate of the candidates who state that the directors don’t warn the instructors who don’t take the class with the formative inspection and make them take the class, is 85%.

Implications

As the attitudes of the 79% of the (97 persons) candidates towards “The students are effected by the local power groups around the education institution” are as desired, necessary measures must be taken so that the students are effected by the local power groups around the education institution. The attitudes of the 74% of the (90 persons) candidates towards “the students can have difficulty in complying with

the environment” are as desired, some measures must be taken so that the students don’t have difficulty in complying with the environment. The attitudes of the 79% of the (96 persons) candidates towards “the students have productivity loss, as they can not comply with the environment of the institution” are as desired, some precaution needs to be taken in order to prevent these kinds of situations. The attitudes of the 38% of the (46 persons) candidates towards “the students are volunteer for participating in the activities around the institution” are as desired, some measures must be taken in order to make students participate voluntarily in the activities around the institution. The attitudes of the 30% of the (38 persons) candidates towards “the students are willing to recognize the values around the institution” are as desired, something needs to be done in order to make students recognize the values around the institution.

Keywords: Peripheral factors, inspection, perception.

Giriş

“Öğrenciler eğitim kurumunun bulunduğu çevredeki yerel güç odaklarından etkilenirler.” biçimindeki bir madde açısından konuya bakıldığında; öğretmen adayları ile öğretmen adaylarının eğitim-öğretim gördükleri eğitim kurumlarının içinde bulundukları çevrelerdeki yerel güç odakları arasındaki ilişkilerin çok önemli olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının eğitim-öğretim gördükleri eğitim kurumlarının içinde bulundukları çevredeki yerel güç odaklarının öğretmen adaylarını kendi menfaatleri uğruna kullanmalarına dikkat etmek önem arz etmektedir. Öğretmen adaylarının eğitim-öğretim gördükleri eğitim kurumlarının içinde bulundukları çevrelerdeki yerel güç odakları için en önemli şeyin kendi menfaatleri olduğu unutulmamalıdır. Öğretmen adaylarının eğitim-öğretim gördükleri eğitim kurumlarının içinde bulundukları çevrelerdeki yerel güç odaklarının bir takım değerleri sömürerek öğretmen adaylarını eğitim kurumunun amaçları dışında kullanmaya kalkışmalarına fırsat verilmemeli ve bunun için zemin yaratılmamalıdır (Bursalıoğlu, 1987).

“Öğrenciler eğitim kurumunun bulunduğu çevreye uyum sağlamada zorlanırlar.” biçimindeki bir madde açısından konuya bakıldığında; öğretmen adaylarının içinde bulundukları çevre koşullarının onların yaşamında ne kadar önemli olduğunu görmek mümkündür. Öğretmen adaylarının, eğitim kurumunun içinde bulundukları çevreye uyum sağlamaları çok önemlidir (Demir Yıldız & Dönmez, 2014; Selimhocaoglu, 2017). Burada dikkat edilmesi gereken nokta, öğretmen adaylarının şeklen değil içten bir biçimde eğitim gördükleri eğitim kurumunun içinde bulundukları çevreye uyum sağlamalarıdır. Öğretmen adayları, eğitim-öğretim gördükleri eğitim kurumunun içinde bulundukları çevreye uyum sağlayamadıkları halde, sadece zarar görmemek için uyum sağlıyorlarmış gibi davranmaları öğretmen adaylarına hiçbir şey katmaz (Kaya, 1993).

“Öğrenciler eğitim kurumunun bulunduğu çevreyle kenetlenmeyi başaramadıkları için verim düşüklüğü yaşarlar.” biçimindeki bir madde açısından konuya bakıldığında; öğretmen adaylarının, eğitim-öğretim gördükleri eğitim kurumunun içinde bulunduğu çevreyle kenetlenmelerinin onların verimliliği için ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının, eğitim kurumunun içinde bulunduğu çevreyle kenetlenmeyi başaramamalarının onlar için çok ciddi bir verim düşüklüğüne yol açacağını unutmamak gerekir. Eğitim yönetimi örgütünde verimlilik çok önemlidir. Öğretmen adayları açısından gerek nitel gerekse nicel verimlilik büyük değer taşımaktadır. Öğretmen adayları için olduğu kadar, öğretmen adaylarını yetiştirmekle yükümlü olan eğitim kurumları açısından da hem nitel hem de nicel verimlilik çok anlamlıdır (Adem, 1981).

“Öğrenciler eğitim kurumunun bulunduğu çevredeki etkinliklere katılmada gönüllü davranırlar.” biçimindeki bir madde açısından konuya bakıldığında; öğretmen adaylarının eğitim-öğretim gördükleri eğitim kurumlarının içinde yer aldıkları çevredeki etkinliklere katılmalarının ne kadar önemli olduğu açığa çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının, eğitim-öğretim gördükleri eğitim kurumlarının içinde yer aldıkları çevredeki etkinliklere gönüllü katılabilmeleri için, kendilerini, etkinliklerini katılmak istedikleri çevrenin bir parçası olarak görmeleri gerekir. Öğretmen adaylarının, kendilerini kenetli olarak görmedikleri bir çevrenin etkinliklerine gönüllü olarak katılmalarını beklemek çok yersiz bir iyimserlik olur (Başaran, 1985).

“Öğrenciler eğitim kurumunun bulunduğu çevredeki değerleri tanımada aktif davranırlar.” biçimindeki bir madde açısından konuya bakıldığında; öğretmen adaylarının eğitim-öğretim gördükleri eğitim kurumlarının içinde yer aldıkları çevredeki değerleri tanımada aktif davranabilmeleri için, öğretmen adaylarının o değerlere karşı kendilerini yabancı olarak hissetmemeleri gerekir. Eğitim yönetimi örgütü, öğretmen adaylarının eğitim-öğretim gördükleri eğitim kurumlarının içinde bulundukları çevrenin sahip olduğu değerlerden evrensel insan haklarına uygun olanlarının süzgeçten geçirilerek öğretmen adaylarına aşılması için gerekli hassasiyeti göstermesi gerekir.

“Eğitim kurumlarında teftiş sistemi sağlıklı işlemektedir.” biçimindeki bir madde açısından konuya bakıldığında; eğitim-öğretim kurumlarında teftişin ne kadar önemli olduğu açığa çıkmaya başlamaktadır. Teftiş kişilerin ve birimlerin kamu yararı adına; planlara, kurallara ve amaçlara uygun olarak çalışıp çalışmadıklarını görmeye; örgütteki işlerin verilen emirlere, yasalara, planlara, bütçelere uygun olarak yapılıp yapılmadığının ortaya çıkarılması olduğuna göre, öğretmen adaylarının eğitim-öğretim gördükleri kurumların sağlıklı bir biçimde teftiş edilmesinin ne kadar önemli olduğu kendiliğinden ortaya çıkmaya başlamaktadır.(Demirel, 2017).

“Eğitim yöneticileri kurumun gelişmesi için teftişin yapılmasını istemektedirler.” biçimindeki bir madde açısından konuya bakıldığında; eğitim yönetimi örgütünün gelişmesi için teftiş sisteminin bir engelleyici değil, bir geliştirici olduğu görülmektedir. Eğitim yönetimi örgütünü yöneten yöneticilerin, öğretmen adaylarının eğitim-öğretim gördükleri eğitim kurumlarının teftiş edilmesini canı gönülden istemeleri gerekir.

“Eğitim yöneticileri öğretim elemanlarının derslere girip çıkmalarını sağlıklı bir biçimde teftiş edebilmektedirler.” biçimindeki bir madde açısından konuya bakıldığında; eğitim yöneticilerinin öğretim elemanlarının derslere girip çıkmalarını sağlıklı bir biçimde teftiş etmelerinin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

“Eğitim yöneticileri teftişi cezalandırmak için değil, teftiş edileni geliştirmek için kullanırlar.” biçimindeki bir madde açısından konuya bakıldığında; eğitim yönetimi örgütü yöneticilerinin, teftişi bir cezalandırma aracı olarak değil, teftişi bir geliştirme aracı olarak görmelerinin hem öğretmen adaylarına hem öğretim elemanlarına hem de eğitim yönetimi örgütü yöneticilerine birçok artı değer katacağı gün gibi ortadadır.

“Eğitim yöneticileri derse girmeyen öğretim elemanlarını geliştirici teftişle uyararak derse girdirmektedirler.” biçimindeki bir madde açısından konuya bakıldığında; öğretim elemanlarının sağlıklı bir teftişle derse girmelerinin sağlanmasının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim yöneticilerinin, derse girmeyen öğretim elemanlarını geliştirici teftişle uyararak derse girdirmek durumundadırlar.(Beytekin & Tas, 2017; Taymaz, 1981).

Yöntem

Bu çalışmada; Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında eğitim-öğretim gören öğretmen adaylarının; A-) **Öğrencilerin Çevresel Faktörlerden Etkilenme Durumlarına Dönük İfadeler** ile B-) **Öğrencilerin Teftiş Sistemini Algılamalarına**

Dönük İfadeler konularındaki bakış açılarına ilişkin bilgi toplama aracı olarak kullanılan anket formlarının kapsamı araştırmanın amacına uygun olarak geliştirilmiştir. Hazırlanan anket formları, bu konuda bilgisi olan elemanların görüşü alınarak bilgi işlem tekniğine uygun hale getirilmiştir. Bu çerçevede hazırlanan deneme formları, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde iki gruba uygulanmıştır. Deneme sonuçlarından elde edilen bilgilere göre bazı soruların işlemediği görülmüştür. Bir ölçme aracının amaca uygunluk derecesi olan geçerliliğin, bir ölçme aracının tutarlılık ölçüsü olan güvenilirliğin sağlanabilmesi için işlemeyen sorular çıkarılarak anket formunun kapsam ve düzenine son biçim verilmiştir. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında eğitim-öğretim gören öğretmen adaylarından alınan anket formlarının içerdiği bilgiler, araştırmanın amacı doğrultusunda çözümlenerek sonuca gidilmeye çalışılmıştır. Sonuca gidilmeden önce anketteki bilgiler, araştırmacı tarafından belirli tablolar biçiminde geliştirilmiştir. Bu tablolar, sonuca gidilmede kolaylaştırıcı bir rol oynamıştır. Ankete katılanlardan Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında eğitim-öğretim gören öğretmen adaylarının; **A-) Öğrencilerin Çevresel Faktörlerden Etkilenme Durumlarına Dönük İfadeler** ile **B-) Öğrencilerin Teftiş Sistemini Algılamalarına Dönük İfadeler** konularındaki bakış açılarına ilişkin bilgilerinin doğruluk derecelerini “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” olarak belirtmeleri istenmiştir. Bu derecelere sırası ile 1, 2, 3, 4 ve 5 puan verilmiştir. Bu yolla doğruluk dereceleri yüzdelere ifade edilmiştir.

Evren Ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında eğitim-öğretim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Evrenin saptanmasında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında eğitim-öğretim gören öğretmen adaylarının kurum listeleri esas alınmıştır. Öğretmen adaylarının çok büyük bir çoğunluğuna ulaşmak temel kabul edildiğinden, örneklemin evrene benzeşik olduğunu ifade etmek olanaklıdır. Araştırmada Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında eğitim-öğretim gören öğretmen adaylarından 121 kişilik bir gruba çalışılmıştır. Örnekleme, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında eğitim-öğretim gören öğretmen adaylarının alınma ereği güdülmüş olup ve bu erek büyük oranda sağlanmıştır. Ayrıca araştırmanın yüzdeleri alınırken, sayıların küsuratları ifade edilmekten sakınılmıştır. Yüzde yüz (% 100) oranına ulaşmada eksiklik olan tablolar varsa veya “*İstendik*” seçenekler olarak kabul edilen “*Katılıyorum*” ile “*Tamamen Katılıyorum*” seçeneklerinin toplamında bir eksiklik varsa, bu durumun nedeni, söz konusu *küsuratları* ifade etmekten sakınılmış olma durumundan kaynaklanan eksikliktir.

Verilerin Toplanması

Anketi 121 kişilik grubun hepsi yanıtlamıştır. Geçersiz sayılan hiçbir anket söz konusu değildir. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında eğitim-öğretim gören öğretmen adaylarının tamamına yakınına anket uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının anket formlarını usulüne uygun olarak doldurup araştırmacıya vermeleri istenmiştir.

Problem

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında eğitim-öğretim gören öğretmen adaylarının; **A-) Öğrencilerin Çevresel Faktörlerden Etkilenme Durumlarına Dönük İfadeler** ile **B-) Öğrencilerin Teftiş Sistemini Algılamalarına Dönük İfadeler** konularındaki bakış açılarının hangi düzeyde olduğu araştırılmıştır.

Alt Problem

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında eğitim-öğretim gören öğretmen adaylarının; **A-) Öğrencilerin Çevresel Faktörlerden Etkilenme Durumlarına Dönük İfadeler** ile **B-) Öğrencilerin Teftiş Sistemini Algılamalarına Dönük İfadeler** konularındaki bakış açıları hangi düzeydedir?

Denence

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında eğitim-öğretim gören öğretmen adaylarının; **A-) Öğrencilerin Çevresel Faktörlerden Etkilenme Durumlarına Dönük İfadeler** ile **B-) Öğrencilerin Teftiş Sistemini Algılamalarına Dönük İfadeler** konularındaki bakış açıları “İstendik” durumdadır.

Sayıtlar

1. Anketlerin geliştirilmesi için yapılan ön deneme yeterlidir.
2. Anketlerin geliştirilmesi için yararlanılan uzman görüşleri yeterlidir.
3. Araştırmada başvurulanan Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında eğitim-öğretim gören öğretmen adaylarının görüşleri gerçeği yansıtmaktadır.
4. Seçilen araştırma yöntemi araştırmanın amacına uygundur.
5. Örneklemenin evreni temsili istendik ölçüdedir.
6. Verilerin toplanmasında kullanılan anket ve anketteki sorular geçerli ve güvenilirirdir.
7. Sağlanan verilerin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında eğitim-öğretim gören öğretmen adaylarının görüşleri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, bilgi toplama aracı olarak ulaşılabilen kaynaklar ve anketler ile sınırlıdır.

Bulgular

Bu bölümde, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında eğitim-öğretim gören öğretmen adaylarının; **A-) Öğrencilerin Çevresel Faktörlerden Etkilenme Durumlarına Dönük İfadeler** ile **B-) Öğrencilerin Teftiş Sistemini Algılamalarına Dönük İfadeler** konularındaki bakış açıları tablolar yardımıyla verilmiştir. Öğretmen adaylarının, **A-) Öğrencilerin Çevresel Faktörlerden Etkilenme Durumlarına Dönük İfadeler** ile **B-) Öğrencilerin Teftiş Sistemini Algılamalarına Dönük İfadeler** konularındaki bakış açıları tespit edilirken, bu konudaki görüşlerini “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” olarak belirtmeleri istenmiştir. Yukarıda da belirtildiği gibi bu bilgilerin doğruluk derecelerine sırası ile 1, 2, 3, 4 ve 5 puan verilmiştir.

A-) Öğrencilerin Çevresel Faktörlerden Etkilenme Durumlarına Dönük İfadeler ile **B-) Öğrencilerin Teftiş Sistemini Algılamalarına Dönük İfadeler** konularındaki bakış açıları tablolar halinde gösterilmiştir.

Araştırmada “Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” seçenekleri gerçekleşme düzeyleri yüksek “İstendik” seçenekler olarak kabul edilmiştir.

TABLolar:**A-) Öğrencilerin Çevresel Faktörlerden Etkilenme Durumlarına Dönük İfadeler:****TABLO-1 (ÖÇFEDDİ-1):**

Öğrenciler eğitim kurumunun bulunduğu çevredeki yerel güç odaklarından etkilenirler.

öçfeddi1

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Hiç Katılmıyorum	2	1,7	1,7	1,7
Katılmıyorum	11	9,1	9,1	10,7
Kararsızım	11	9,1	9,1	19,8
Katılıyorum	76	62,8	62,8	82,6
Tamamen Katılıyorum	21	17,4	17,4	100,0
Toplam	121	100,0	100,0	

TABLO-1 (ÖÇFEDDİ-1)’de görüldüğü gibi; öğretmen adaylarından “Hiç Katılmıyorum” diyen 2, “Katılmıyorum” diyen 11, “Kararsızım” diyen 11, “Katılıyorum” diyen 76, “Tamamen Katılıyorum” diyen 21 kişidir. Öğretmen adaylarının yüzde 79’unun (97 kişinin) bu konudaki beklentileri “istendik” bir biçimde gerçekleşmiştir.

TABLO-2 (ÖÇFEDDİ-2):

Öğrenciler eğitim kurumunun bulunduğu çevreye uyum sağlamada zorlanırlar.

öçfeddi2

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Hiç Katılmıyorum	3	2,5	2,5	2,5
Katılmıyorum	20	16,5	16,5	19,0
Kararsızım	8	6,6	6,6	25,6
Katılıyorum	68	56,2	56,2	81,8
Tamamen Katılıyorum	22	18,2	18,2	100,0
Toplam	121	100,0	100,0	

TABLO-2 (ÖÇFEDDİ-2)’de görüldüğü gibi; öğretmen adaylarından “Hiç Katılmıyorum” diyen 3, “Katılmıyorum” diyen 20, “Kararsızım” diyen 8, “Katılıyorum” diyen 68, “Tamamen Katılıyorum” diyen 22 kişidir. Öğretmen adaylarının yüzde 74’ünün (90 kişinin) bu konudaki beklentileri “istendik” bir biçimde gerçekleşmiştir.

TABLO-3 (ÖÇFEDDİ-3):

Öğrenciler eğitim kurumunun bulunduğu çevreyle kenetlenmeyi başaramadıkları için verim düşüklüğü yaşıyorlar.

öçfeddi3

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Hiç Katılmıyorum	1	,8	,8	,8
Katılmıyorum	11	9,1	9,1	9,9
Kararsızım	13	10,7	10,7	20,7
Katılıyorum	57	47,1	47,1	67,8
Tamamen Katılıyorum	39	32,2	32,2	100,0
Toplam	121	100,0	100,0	

TABLO-3 (ÖÇFEDDİ-3)’de görüldüğü gibi; öğretmen adaylarından “Hiç Katılmıyorum” diyen 1, “Katılmıyorum” diyen 11, “Kararsızım” diyen 13, “Katılıyorum” diyen 57, “Tamamen Katılıyorum” diyen 39 kişidir. Öğretmen adaylarının yüzde 79’unun (96 kişinin) bu konudaki beklentileri “istendik” bir biçimde gerçekleşmiştir.

TABLO-4 (ÖÇFEDDİ-4):

Öğrenciler eğitim kurumunun bulunduğu çevredeki etkinliklere katılmada gönüllü davranırlar.

öçfeddi4

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Hiç Katılmıyorum	7	5,8	5,8	5,8
Katılmıyorum	32	26,4	26,4	32,2
Kararsızım	36	29,8	29,8	62,0
Katılıyorum	40	33,1	33,1	95,0
Tamamen Katılıyorum	6	5,0	5,0	100,0
Toplam	121	100,0	100,0	

TABLO-4 (ÖÇFEDDİ-4)’de görüldüğü gibi; öğretmen adaylarından “Hiç Katılmıyorum” diyen 7, “Katılmıyorum” diyen 32, “Kararsızım” diyen 36, “Katılıyorum” diyen 40, “Tamamen Katılıyorum” diyen 6 kişidir. Öğretmen adaylarının yüzde 38’inin (46 kişinin) bu konudaki beklentileri “istendik” bir biçimde gerçekleşmiştir.

TABLO-5 (ÖÇFEDDİ-5):

Öğrenciler eğitim kurumunun bulunduğu çevredeki değerleri tanımada aktif davranırlar.

öçfeddi5

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Hiç Katılmıyorum	10	8,3	8,3	8,3
Katılmıyorum	33	27,3	27,3	35,5
Kararsızım	40	33,1	33,1	68,6
Katılıyorum	35	28,9	28,9	97,5
Tamamen Katılıyorum	3	2,5	2,5	100,0
Toplam	121	100,0	100,0	

TABLO-5 (ÖÇFEDDİ-5)’de görüldüğü gibi; öğretmen adaylarından “Hiç Katılmıyorum” diyen 10, “Katılmıyorum” diyen 33, “Kararsızım” diyen 40, “Katılıyorum” diyen 35, “Tamamen Katılıyorum” diyen 3 kişidir. Öğretmen adaylarının yüzde 30’unun (38 kişinin) bu konudaki beklentileri “istendik” bir biçimde gerçekleşmiştir.

B-) Öğrencilerin Teftiş Sistemini Algılamalarına Dönük İfadeler:

TABLO-1 (ÖTSADİ-1):

Eğitim kurumlarında teftiş sistemi sağlıklı işlemektedir.

ötsadi1

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Hiç Katılmıyorum	32	26,4	26,4	26,4
Katılmıyorum	50	41,3	41,3	67,8
Kararsızım	27	22,3	22,3	90,1
Katılıyorum	11	9,1	9,1	99,2
Tamamen Katılıyorum	1	,8	,8	100,0
Toplam	121	100,0	100,0	

TABLO-1 (ÖTSADİ-1)’de görüldüğü gibi; öğretmen adaylarından “Hiç Katılmıyorum” diyen 32, “Katılmıyorum” diyen 50, “Kararsızım” diyen 27, “Katılıyorum” diyen 11, “Tamamen Katılıyorum” diyen 1 kişidir. Öğretmen adaylarının yüzde 17’sinin (12 kişinin) bu konudaki beklentileri “istendik” bir biçimde gerçekleşmiştir.

TABLO-2 (ÖTSADİ-2):

Eğitim yöneticileri kurumun gelişmesi için teftişin yapılmasını istemektedirler.

ötsadi2

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Hiç Katılmıyorum	14	11,6	11,6	11,6
Katılmıyorum	38	31,4	31,4	43,0
Kararsızım	32	26,4	26,4	69,4
Katılıyorum	31	25,6	25,6	95,0
Tamamen Katılıyorum	6	5,0	5,0	100,0
Toplam	121	100,0	100,0	

TABLO-2 (ÖTSADİ-2)’de görüldüğü gibi; öğretmen adaylarından “Hiç Katılmıyorum” diyen 14, “Katılmıyorum” diyen 38, “Kararsızım” diyen 32, “Katılıyorum” diyen 31, “Tamamen Katılıyorum” diyen 6 kişidir. Öğretmen adaylarının yüzde 30’unun (37 kişinin) bu konudaki beklentileri “istendik” bir biçimde gerçekleşmiştir.

TABLO-3 (ÖTSADİ-3):

Eğitim yöneticileri öğretim elemanlarının derslere girip çıkmalarını sağlıklı bir biçimde teftiş edebilmektedirler.

ötsadi3

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Hiç Katılmıyorum	43	35,5	35,5	35,5
Katılmıyorum	43	35,5	35,5	71,1
Kararsızım	21	17,4	17,4	88,4
Katılıyorum	11	9,1	9,1	97,5
Tamamen Katılıyorum	3	2,5	2,5	100,0
Toplam	121	100,0	100,0	

TABLO-3 (ÖTSADİ-3)’de görüldüğü gibi; öğretmen adaylarından “Hiç Katılmıyorum” diyen 43, “Katılmıyorum” diyen 43, “Kararsızım” diyen 21, “Katılıyorum” diyen 11, “Tamamen Katılıyorum” diyen 3 kişidir. Öğretmen adaylarının yüzde 11’inin (14 kişinin) bu konudaki beklentileri “istendik” bir biçimde gerçekleşmiştir.

TABLO-4 (ÖTSADİ-4):

Eğitim yöneticileri teftişi cezalandırmak için değil, teftiş edileni geliştirmek için kullanırlar.

ötsadi4

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Hiç Katılmıyorum	20	16,5	16,5	16,5
Katılmıyorum	26	21,5	21,5	38,0
Kararsızım	48	39,7	39,7	77,7
Katılıyorum	23	19,0	19,0	96,7
Tamamen Katılıyorum	4	3,3	3,3	100,0
Toplam	121	100,0	100,0	

TABLO-4 (ÖTSADİ-4)’de görüldüğü gibi; öğretmen adaylarından “Hiç Katılmıyorum” diyen 20, “Katılmıyorum” diyen 26, “Kararsızım” diyen 48, “Katılıyorum” diyen 23, “Tamamen Katılıyorum” diyen 4 kişidir. Öğretmen adaylarının yüzde 22’sinin (25 kişinin) bu konudaki beklentileri “istendik” bir biçimde gerçekleşmiştir.

TABLO-5 (ÖTSADİ-5):

Eğitim yöneticileri derse girmeyen öğretim elemanlarını geliştirici teftişle uyararak derse girdirmektedirler.

ötsadi5

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Hiç Katılmıyorum	30	24,8	24,8	24,8
Katılmıyorum	35	28,9	28,9	53,7
Kararsızım	37	30,6	30,6	84,3
Katılıyorum	16	13,2	13,2	97,5
Tamamen Katılıyorum	3	2,5	2,5	100,0
Toplam	121	100,0	100,0	

TABLO-5 (ÖTSADİ-5)’de görüldüğü gibi; öğretmen adaylarından “Hiç Katılmıyorum” diyen 30, “Katılmıyorum” diyen 35, “Kararsızım” diyen 37, “Katılıyorum” diyen 16, “Tamamen Katılıyorum” diyen 3 kişidir. Öğretmen adaylarının yüzde 15’inin (19 kişinin) bu konudaki beklentileri “istendik” bir biçimde gerçekleşmiştir.

SONUÇLAR

1. “Öğrenciler eğitim kurumunun bulunduğu çevredeki yerel güç odaklarından etkilenirler.” biçimindeki bir ifadeye öğretmen adaylarının yüzde 79’u (97 kişi) “istendik” bir biçimde yaklaşmışlardır. Öğretmen adaylarının yüzde seksene yakını öğretmen adaylarının, eğitim kurumlarının bulunduğu çevredeki yerel güç odaklarından etkilendiklerine inandıklarını ortaya koymaktadır.

2. “Öğrenciler eğitim kurumunun bulunduğu çevreye uyum sağlamada zorlanırlar.” biçimindeki bir ifadeye öğretmen adaylarının yüzde 74’ü (90 kişi) “istendik” bir biçimde yaklaşmışlardır. Öğretmen adaylarının yüzde seksene yakını öğrencilerin eğitim kurumunun bulunduğu çevreye uyum sağlamada zorlandıklarını düşündükleri ortaya çıkmaktadır.

3. “Öğrenciler eğitim kurumunun bulunduğu çevreyle kenetlenmeyi başaramadıkları için verim düşüklüğü yaşarlar.” biçimindeki bir ifadeye öğretmen adaylarının yüzde 79’u (96 kişi) “istendik” bir biçimde yaklaşmışlardır. Öğretmen adaylarının, yüzde seksene yakını eğitim-öğretim gördükleri eğitim kurumlarının içinde bulundukları çevreyle kenetlenmeyi başaramadıkları için verim düşüklüğünü yaşadıklarını ifade etmektedirler.

4. “Öğrenciler eğitim kurumunun bulunduğu çevredeki etkinliklere katılmada gönüllü davranırlar.” biçimindeki bir ifadeye öğretmen adaylarının yüzde 38’i (46 kişi) “istendik” bir biçimde yaklaşmışlardır. Öğretmen adaylarının, yüzde altmıştan fazlası öğrencilerin eğitim kurumunun içinde bulunduğu çevredeki etkinliklere katılmada gönüllü davranmadıklarını düşündüklerini ortaya koymaktadır.

5. “Öğrenciler eğitim kurumunun bulunduğu çevredeki değerleri tanımada aktif davranırlar.” biçimindeki bir ifadeye öğretmen adaylarının yüzde 30’u (38 kişi) “istendik” bir biçimde yaklaşmışlardır. Öğretmen adaylarının yüzde yetmiş öğrencilerin eğitim kurumunun içinde bulunduğu çevredeki değerleri tanımada aktif davranmadıklarını düşünmekte oldukları ortaya çıkmaktadır.

6. “Eğitim kurumlarında teftiş sistemi sağlıklı işlemektedir.” biçimindeki bir ifadeye öğretmen adaylarının yüzde 17’si (12 kişi) “istendik” bir biçimde yaklaşmışlardır. Öğretmen adaylarının, yüzde seksenden fazlası eğitim kurumlarında teftiş sisteminin sağlıklı işlemediğini söylemektedirler.

7. “Eğitim yöneticileri kurumun gelişmesi için teftişin yapılmasını istemektedirler.” biçimindeki bir ifadeye öğretmen adaylarının yüzde 30’u (37 kişi) “istendik” bir biçimde yaklaşmışlardır. Öğretmen adaylarının yüzde yetmiş eğitim yöneticilerinin kurumun gelişmesine katkısı inkar edilemeyen teftişin yapılmasını istemediklerini düşünmektedirler.

8. “Eğitim yöneticileri öğretim elemanlarının derslere girip çıkmalarını sağlıklı bir biçimde teftiş edebilmektedirler.” biçimindeki bir ifadeye öğretmen adaylarının yüzde 11’i (14 kişi) “istendik” bir biçimde yaklaşmışlardır. Öğretmen adaylarının yüzde doksana yakını eğitim yöneticilerinin, öğretim elemanlarının derslere girip çıkmalarını sağlıklı bir biçimde teftiş etmediklerini ifade etmektedirler.

9. “Eğitim yöneticileri teftiş cezalandırmak için değil, teftiş edileni geliştirmek için kullanırlar.” biçimindeki bir ifadeye öğretmen adaylarının yüzde 22’si (25 kişi) “istendik” bir biçimde yaklaşmışlardır. Öğretmen adaylarının yüzde seksene yakını eğitim yöneticilerinin teftiş cezalandırmak için değil, teftiş edileni geliştirmek için kullanmadıklarını düşünmektedirler.

10. “Eğitim yöneticileri derse girmeyen öğretim elemanlarını geliştirici teftişle uyararak derse girdirmektedirler.” biçimindeki bir ifadeye öğretmen adaylarının yüzde 15’i (19 kişi) “istendik” bir biçimde yaklaşmışlardır. Öğretmen adaylarının yüzde seksen beşi eğitim yöneticilerinin derse girmeyen öğretim elemanlarını geliştirici teftişle uyararak derse girdirmediklerini söylemektedirler.

ÖNERİLER

1. “Öğrenciler eğitim kurumunun bulunduğu çevredeki yerel güç odaklarından etkilenirler.” biçimindeki bir ifadeye öğretmen adaylarının yüzde 79 (97 kişi) ile “istendik” bir biçimde yaklaşmış olmalarından hareketle; öğretmen adaylarının, eğitim kurumunun bulunduğu çevredeki yerel güç odaklarından olumsuz yönde etkilenmemeleri için gerekli tedbirler alınmalıdır.

2. “Öğrenciler eğitim kurumunun bulunduğu çevreye uyum sağlamada zorlanırlar.” biçimindeki bir ifadeye öğretmen adaylarının yüzde 74 (90 kişi) ile “istendik” bir biçimde yaklaşmış olmalarından hareketle; öğretmen adaylarının, eğitim kurumunun bulunduğu çevreye uyum sağlamada zorlanmalarını engelleyici çalışmalar yapılmalıdır.

3. “Öğrenciler eğitim kurumunun bulunduğu çevreyle kenetlenmeyi başaramadıkları için verim düşüklüğü yaşarlar.” biçimindeki bir ifadeye öğretmen adaylarının yüzde 79 (96 kişi) ile “istendik” bir biçimde yaklaşmış olmalarından hareketle; öğretmen adaylarının, eğitim kurumunun

inde bulunduğu çevreyle kenetlenmeyi başaramadıkları için verim düşüklüğüne uğramaları gibi bir olumsuzluğun önüne geçilmesi için çalışmalar yapılmalıdır.

4. “Öğrenciler eğitim kurumunun bulunduğu çevredeki etkinliklere katılmada gönüllü davranırlar.” biçimindeki bir ifadeye öğretmen adaylarının yüzde 38 (46 kişi) ile “istendik” bir biçimde yaklaşmış olmalarından hareketle; öğrencilerin eğitim kurumunun bulunduğu çevredeki etkinliklere katılmada gönüllü davranmalarını sağlamak için önlemler geliştirilmelidir.

5. “Öğrenciler eğitim kurumunun bulunduğu çevredeki değerleri tanımada aktif davranırlar.” biçimindeki bir ifadeye öğretmen adaylarının yüzde 30 (38 kişi) ile “istendik” bir biçimde yaklaşmış olmalarından hareketle; öğretmen adaylarının eğitim kurumunun bulunduğu çevredeki değerleri tanımada aktif davranmaları sağlanmalıdır.

6. “Eğitim kurumlarında teftiş sistemi sağlıklı işlemektedir.” biçimindeki bir ifadeye öğretmen adaylarının yüzde 17 (12 kişi) ile “istendik” bir biçimde yaklaşmış olmalarından hareketle; eğitim kurumlarında teftiş sisteminin sağlıklı işlemesine zemin hazırlanmalıdır.

7. “Eğitim yöneticileri kurumun gelişmesi için teftişin yapılmasını istemektedirler.” biçimindeki bir ifadeye öğretmen adaylarının yüzde 30 (37 kişi) ile “istendik” bir biçimde yaklaşmış olmalarından hareketle; eğitim yöneticilerinin kurumun gelişmesi için teftişin yapılmasını istemeleri için önlemler geliştirilmelidir.

8. “Eğitim yöneticileri öğretim elemanlarının derslere girip çıkmalarını sağlıklı bir biçimde teftiş edebilmektedirler.” biçimindeki bir ifadeye öğretmen adaylarının yüzde 11 (14 kişi) ile “istendik” bir biçimde yaklaşmış olmalarından hareketle; eğitim yöneticilerinin, öğretim elemanlarının derslere girip çıkmalarını sağlıklı bir biçimde teftiş edebilmelerinin ortamı yaratılmalıdır.

9. “Eğitim yöneticileri teftiş cezalandırmak için değil, teftiş edileni geliştirmek için kullanırlar.” biçimindeki bir ifadeye öğretmen adaylarının yüzde 22 (25 kişi) ile “istendik” bir biçimde yaklaşmış olmalarından hareketle; eğitim yöneticilerinin teftiş cezalandırmak için değil, teftiş edileni geliştirmek için kullanmaları sağlanmalıdır.

10. “Eğitim yöneticileri derse girmeyen öğretim elemanlarını geliştirici teftişle uyararak derse girdirmektedirler.” biçimindeki bir ifadeye öğretmen adaylarının yüzde 15 (19 kişi) ile “istendik” bir biçimde yaklaşmış olmalarından hareketle; eğitim yöneticilerinin, derse girmeyen öğretim elemanlarını geliştirici teftişle uyararak derse girdirmelerini sağlayacak bir sistem oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

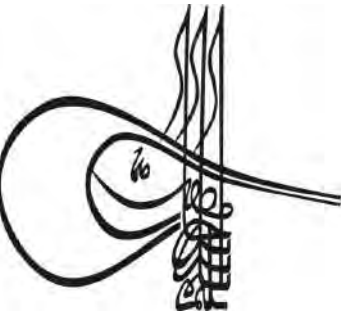
Adem, M. (1981). *Eğitim Planlaması*. Ankara: Sevinç matbaası.

Başaran, İ. E. (1985). *Örgütlerde İşgören Hizmetlerinin Yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Beytekin, O. F. & Tas, Ş. (2017). Ortaokul müdürlerinin öğretimsel denetime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 12/28 Fall 2017, p. 115-128, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12683>, ANKARA-TURKEY.

Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

- Demir Yıldız, C. & Dönmez, B. (2014). Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Yöneticilerin Karar Verme Davranışlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 12/28 Fall 2017, p. 223-244, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12328>, ANKARA-TURKEY
- Demirel, İ. N. (2017). *100 Soruda Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi*. Ankara: Minel Yayınları.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. USA: Sage.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Bilim Yayınları.
- Selimbhocaoglu, A. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel koşullarının incelenmesi: Kırşehir ili örneği. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 12/28 Fall 2017, p. 651-662, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12481>, ANKARA-TURKEY.
- Taymaz, H. (1981). *Hizmet İçi Eğitim*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Bülent AKSOY – Yrd. Doç. Dr. Erol KOÇOĞLU

This article was checked by iThenticate.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ KAMU HİZMETİ MOTİVASYONU ALGILARI VE SOSYAL ADALET İDEALLERİ

Hilmi DEMİRKAYA* - Orhan ÜNAL**

ÖZET

Eğitim-öğretim sürecinin ana öğelerinden olan öğretmenlerin farklılıklara saygılı olmayı bilen, empati becerisine ve sosyal adalet bilincine sahip öğrenciler yetiştirme noktasında çok değerli yönlendiriciler olduğu görülmektedir. Öğretmenler öğrencilerine değer ve beceri kazandırırken kendi yaşamışlıkları ve tecrübeleri de bu süreçte belirleyici olmaktadır. Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kamu hizmeti motivasyonu algıları ve sosyal adalet ideallerini incelemektir. Çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerini içeren karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin güneyinde bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören seksen beş sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, yarı yapılandırılmış "Sosyal Adalet İdealleri Formu", "Kamu Hizmetleri Motivasyon Ölçeği" ve "Adalet Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesi sonucunda öğretmen adaylarının "Sosyal adaleti nasıl tanımlarsınız?" sorusuna verdikleri cevaplar; üç kategori altında, "Sosyal Adaleti teşvik etmeyi düşündüğünüz herhangi bir etkinliğin içerisinde yer alsaydınız ya da sosyal adaletsizliği ele alan bir konuyu araştırmak isteseydiniz bunlar neler olurdu?" sorusuna verdikleri yanıtlar ise on dört kategori altında toplanmıştır. Nicel verilerin analiz edilmesi sonucunda öğretmen adaylarının kamu hizmeti motivasyon puanları ve adalet algısı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Keza, kamu hizmeti motivasyon puanları ile cinsiyet, yerleşim birimi ve aylık gider değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine öğretmen adaylarının adalet algısı puanları ile yerleşim birimi ve aylık gider değişkenleri arasında da anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın bir bölümü VI. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda (USBES VI- 2017) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*  Prof. Dr. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, El-mek: hilmi.demirkaya@gmail.com

**  Arş. Gör. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, El-mek: orhanunal@akdeniz.edu.tr

Öğretmen adaylarının adalet algısı puanları ile cinsiyet değişkenleri arasında ise anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler öğretmen adayı, sosyal adalet, kamu hizmeti motivasyon ölçeği, karma model, nitel araştırma

PUBLIC SERVICE MOTIVATION PERCEPTIONS AND SOCIAL JUSTICE IDEALS OF PRESERVICE SOCIAL STUDIES TEACHERS

ABSTRACT

As the key components of the educational process, the teachers are considered as highly valuable guides in educating students with respect for differences, with empathy skills and social justice consciousness. While teachers have added value and skill to their students, their own experiences and experiences are also determinants in this process. The purpose of this study is to examine the social service teachers' perceptions of public service motivation and social justice ideals. A mixed method containing qualitative and quantitative research methods was used in the study. The study group consists 85 pre-service teachers who are studying in the Department of Social Studies Teaching (faculty of education) at a state university located in a large provincial in southern Turkey. Personal information form, semi-structured "Social Justice Ideal Form", "Public Service Motivation Scale" and "Justice Scale" were used as data collection tools. As a result of analysing the data, the answers given by the pre-service teachers for the question "How would you describe the concept of social justice?" were collected under the three categories, the answers given in the questions "What would it be if you were involved in an activity that you might promote social justice or if you investigated a topic addressing social justice?" were collected under the four categories. Analysis of the quantitative data has led to the conclusion that pre-service teachers do not have a significant relationship between public service motivation scores and justice perception scores. Likewise, there is no significant relationship between public service motivation scores and gender, settlement unit and monthly expense variables. Besides, it was concluded that there isn't a significant relationship between justice perception scores of the pre-service teachers and the settlement unit and monthly expenditure variables. It is concluded that there is a significant relationship between pre-service teachers' scores of justice perception and gender variables.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

In today's world, people's perspectives and changing conditions of life have brought to life the big living spaces where people live collectively. These habitats have also become places where people, who are different from each other in terms of factors such as religious belief, ethnicity, political opinion and culture, live together. The way in which life forms

and multicultural societies are today gives importance to the concept of social justice. It is expected and desired that individuals in society have feelings of tolerance, respect for differences, kindness and empathy. Along with the development of social justice, it is expressed that these feelings in the individual will also develop positively (Stewart, 2012).

It is known that education within the scope of social justice has a vital importance in terms of being the voice of the inaudible voice and the individual liberation through education. The teachers, the key components of education process, seem to be very valuable guides in educating students with respect for differences, with empathy skills and social justice consciousness.

While teachers have added value and skill to their students, their own experiences and experiences are also determinants in this process. Similarly, teachers' values, beliefs, and experiences greatly affect students' social adulthood (Banks and Banks, 2007). Teachers who have adopted the belief that social justice has a consciousness, respectful of differences, an inseparable part of the society in which they are different, and whose lives can be sustained in this frame, is at the point of social justice awareness and belief grafting they will be more enthusiastic and successful.

This study aims to investigate public service motivation perceptions and social justice ideals of social studies pre-service teachers. The principal focal point of the study are the social studies pre-service teachers that play a crucial role in comprehending social justice and public services offered to individuals. In this context, it is aimed to reveal public service motivation perceptions and social justice perceptions/ideals of social studies pre-service teachers in this study. The main objective of focusing these issues is to advance the quality of learning environments for individuals by finding out the effect of inequalities and quality of service that the pre-service teachers face in educational environment and daily lives. In line with this objective, the present seeks an answer to the following questions:

Research Problem;

How are social studies pre-service teachers' perceptions of social justice ideals, public service motivation and justice?

Sub-problems:

- 1) How are social studies pre-service teachers' views on the concept of social justice?
- 2) Social studies pre-service teachers; what are your views on the question "what would you like to investigate if you think you are encouraging social justice in any activity or social inequality?"
- 3) Do the perceptions of social studies pre-service teachers' perceptions of justice and public service motivation differ according to gender?
- 4) Do social studies teachers' perceptions of justice and public service motivation differ according to their place of birth?
- 5) Do the social studies pre-service teachers' perceptions of justice and public service motivation differ according to monthly expenditures?

6) Is there a significant relationship between social studies pre-service teachers' perceptions of justice and public service motivation?

Method

85 pre-service teachers, who are studying in the Department of Social Studies Teaching (faculty of education) at a state university located in a large provincial in southern Turkey, participated in the study.

The mixed method has been used to achieve the overall objective of the research. The mixed method researches focus on compiling and analysing both quantitative and qualitative data in a single study. The present study, designed with mixed method, uses descriptive statistical method (quantitative dimension) and interview techniques (qualitative dimension).

The Public Service Motivation Scale was used to determine public service motivation perceptions of the participants. It is a 5-point Likert scale and items vary from Strongly Disagree (1) to Strongly Agree (5). The quantitative data are analysed through descriptive and relational statistics techniques. The scale, which was applied to pre-service teachers, was the Turkish version of the justice scale that was developed by Dalbert, Montada and Schmitt (1987). The scale consists of 6 items. It is a 6-point Likert scale and items vary from Strongly Disagree (1) to strongly agree (6).

A semi-structured interview form, which was developed by the researchers in line with experts' review, has been used to determine social justice perceptions and ideals of the participants. During the interview, the participants are asked the following questions: "How would you describe the concept of social justice?" and "What would it be if you were involved in an activity that you might promote social justice or if you investigated a topic addressing social justice?". The content analysis is used to analyse the data collected from the pre-service teachers.

Conclusion, Discussion and Suggestions

As a result of the content analysis, social justice perceptions of social studies pre-service teachers have been collected under four categories as follows; Equality, fair government, utopia, and peaceful living in line with people's common goals. The followings are the sub-categories of inequality; equality of opportunity, equal treatment for everyone without any discrimination, elimination of inequalities, and regarding all people as "Equal". The followings are the sub-categories of fair government; equal dispense and use of rights, practice of justice for all, abolishing the inequalities, the fair dispense of rights to right holders, and depending on the conscience of justice dispensers. The utopia category has been expressed as a dream that is supposed to exist, in fact, it isn't. The category of living peacefully in line with people's common goal is defined as the common act of people in order to reach the good. These categories are similar to the results obtained by Demirkaya and Unal (2016) in their study aiming to social justice perceptions of social studies pre-service teachers.

Two categories have been emerged as a result of the question "What would it be if you were involved in an activity that you might promote social justice or if you investigated a topic addressing social justice?"

These are the followings; social injustice and activities to encourage social justice. The category of social injustice consists of individual right and freedoms, inequality, discrimination, injustice and justice sub-categories. The category of the activities to encourage social justice consists of intercultural cohesion activities, equality, empathy education, activities to gain the rights of the right holders, and various projects sub-categories.

As a result of analysing quantitative data, it was found that there was a significant difference between the justice scale scores of the pre-service teachers and their genders. Besides, it was revealed that there wasn't a significant difference between the justice scale scores and the variables such as settlement area and monthly expense. The final result was that there wasn't a significant difference between public service motivation scale scores and gender, settlement area and monthly expense variables.

There are few studies carried out on the context of social justice and public service in Turkey. From this point, the studies which will be conducted on social justice and public service motivation, will contribute to the integration of justice into the community and help improve the idea that regardless of where they come, all the citizens are the parts of the community.

Qualitative and quantitative studies can be conducted to determine the motives of social justice and public service for the groups that are not only pre-service teachers or those within the education environment but which can represent the entire society. Studies can be carried out to ensure the continuity of the belief in justice, or for the establishment of justice, which is adherent to the findings obtained.

Keywords: Social Studies Pre-service Teacher, Social Justice, Public Service Motivation Scale, Mixed Model, Qualitative Research

1- Giriş

Günümüz dünyasında insanların bakış açıları ve bir değişim halinde olan hayat şartları insanların toplu olarak yaşadıkları büyük yaşam alanlarını meydana getirmiştir. Bu yaşam alanları da dini inanç, etnik köken, siyasi görüş ve kültür gibi etkenler bakımından birbirinden farklı olan insanların bir arada yaşadığı yerler haline gelmiştir. Yaşamın her alanında olduğu gibi, birlikte yaşamak durumunda olan bu insanların sağlıklı bir toplumu oluşturabilmesi için temelinde farklılıklara saygı olan bazı yazılı ve yazısız kurallara uymaları beklenmektedir. Çünkü çok kültürlü toplumların sağlıklı ve uzun ömürlü olması bu kurallara uyulması ile bağdaştırılabilir. Toplumu oluşturan her birey kendinden farklı olana anlayış gösterebilmeli, kendisinden farklı olanın da toplumu oluşturan parçalar olduğu bilincine sahip olmalıdır. Ancak bu şekilde temelleri sağlam ve farklı bireylerden meydana gelen toplumlar oluşturulabilir.

Yaşam biçimleri ve çok kültürlü toplumların günümüzde aldığı yapı sosyal adalet kavramına önem kazandırmıştır. Sosyal adalet kavramı üzerinde çalışanlar bu kavrama farklı tanımlamalar getirmekle birlikte kavramın en kapsayıcı tanımı Bell (1997) tarafından yapılmıştır. Bell'e (1997:4) göre sosyal adalet: Ortak kullanıma açık kaynakların adil ve eşit olarak dağıtılması, toplumu içerisindeki tüm bireylerin kendilerini güvende ve emniyette hissetmesi buradan hareketle tüm bireylerin demokratik süreçlere, herhangi bir kısıtlama olmaksızın, özgürce katılabilmesi ve diğer insanlarla ilişkilerinde de bu hassasiyeti gösterebilmesidir.

Sosyal adalet kavramını ilk olarak 1840'larda Sicilyalı bir rahibin kullandığı bilinmektedir. 19. yüzyılın son çeyreğinde, toplumun üst sınıfı olarak görülen yönetici grubu, alt sınıf olarak görülen köylüler ve işçilerin haklarını savunurken de sosyal adalet kavramına başvurmuşlardır (Novak, 2000). Sosyal adalet kavramının tarihi gelişimi açısından en önemli gelişmelerden birisi de 1948 tarihinde yayınlanan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin, Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilmesidir. Bu bildirme toplumu oluşturan her bireyin herhangi bir kısıtlamaya maruz kalmadan ama başkalarının da haklarını gözeterek toplum içerisinde özgür bir yer edinmesine olanak sağlamıştır. ABD'de ortaya çıkan ve etkisi tüm dünyayı saran 1929 krizi sosyal adaletin eğitim alanında da kullanılmasına neden olmuştur. Krizden nasibini alan eğitim kurumlarının düzene kavuşması ve olumsuzlukların ortadan kaldırılması noktasında sosyal adalet kavramı ön plana çıkmıştır (Alsbury ve Shaw, 2005).

Barişi olan inanç da sosyal adaletin tesisi açısından önem taşımaktadır. Çünkü barış; toplumu bir arada tutmaya ve toplumsal kalkınmaya yarayan en önemli değerlerdendir (Bayır, Balbağ ve Köse, 2017). Bununla birlikte toplum içerisinde bireylerin hoşgörü, farklılıklara saygı, nezaket ve duygudaşlık gibi duygulara sahip olması beklenmekte ve istenmektedir. Sosyal adalet anlayışının gelişmesi ile birlikte bireylerdeki bu duyguların da olumlu yönde gelişeceği ifade edilmektedir (Stewart, 2012). Sosyal adalet anlayışı toplum içerisinde kültürel farklılıkların ve insanların temel haklarının korunması ve sürdürülmesi, toplum içerisinde sesi az çıkan ve baskı altında olanların seslerinin duyurulması, bireylerin sosyal ve ekonomik haklarının sağlanması gibi amaçlara sahiptir. Bununla birlikte devletin toplum içerisindeki adaletsizlikler ve adil olmayan eşitsizliklerin ortadan kaldırılması noktasında sorumluluk sahibi olması gibi amaçları da olmalıdır (Grant ve Gibson, 2013).

Sosyal adalet kavramının konuşulduğu ya da yazıldığı bir yerde eşitlik ve adalet kavramına da rastlamak oldukça yüksek bir ihtimaldir. Dikkat çeken bir nokta olması nedeniyle eşitlik ile adalet kavramları birbirine benzer iki kavram gibi gözükse de aslında birbirinden farklı içeriğe sahip olan kavramlardır. Hayatımızın birçok anında eşit olmadığını düşündüğümüz ancak adil olduğunu bildiğimiz birçok durumla karşılaşmamız mümkündür. Çünkü bunların eşit olmaması adil olmadığı anlamına gelmemektedir. Örneğin aynı gün içinde eşit saatlerde çalışmış olan bir doktor ile bir hemşire olağan şartlar içerisinde eşit ücret almamaktadır. Bu durumun maaş noktasında eşit olmadığı görüle de adil olduğu bilinmektedir. "Sosyal adalet anlayışı ise daha çok toplum içerisinde meydana gelen, adil olmayan eşitsizlikleri gidermeyi ve adaletsizlikleri en aza indirmeyi amaçlamaktadır" (Bursa, 2015). Bunun yanında adil olmayan ama eşit olan durumların da sosyal adalet bağlamında değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Toplum içerisindeki bireylerin sosyal adalet çerçevesi içerisinde adalete ve eşitliğe olan inancı o toplumun sağlığı ve sürekliliği açısından oldukça önemlidir. Sosyal adalet anlayışının gelişmiş olması, toplumu oluşturan bireyler arasında huzur ve adalet duygusunun da yerleşmesine buradan hareketle de sağlıklı yaşam ortamlarının oluşmasına katkı sağlayacaktır. Bu noktada sosyal adaletin eğitim ile ilişkisi önem kazanmaktadır. Çünkü bireylerin sosyal adalet inancına sahip olma durumları eğitim süreci içerisinde sosyal adalet bilincinin ne şekilde ve ne oranda verildiği ile doğrudan ilişkilidir.

Çağın koşullarına uyum sağlamak için çeşitli bilgi ve becerilerle donanmış, iyi ve nitelikli bir nesil yetiştirme gibi genel amaçlarının yanında eğitimin, sevgi, işbirliği, güven, hoşgörü, anlayış, saygı, dürüstlük gibi değerleri kazandırma görevi de bulunmaktadır (Çelebi Öncü ve Özenç İra, 2016). Eğitim açısından sosyal adaletin tanımı; adil toplumsal eşitlik ve bireylerin kendi istekleri ve yetenekleri doğrultusunda istedikleri eğitim programlarına adil katılım sağlayabilmelerine olanak sağlayan, eğitim aracılığıyla bireyi özgürleştiren uygulamalar bütünüdür şeklinde yapılmıştır (Polat, 2007). Lund (2006), sosyal adalet eğitiminin bireylerin kendileri için önem taşıyan eğitim, siyasi ve ekonomik haklarından tam olarak faydalanamayan, günlük yaşam içerisinde sesini duyurmakta

güçlük çeken kesimler için olması gereken eğitim anlayışı olduğunu ifade etmektedir. Bu tanımlardan yola çıkarak sosyal adalet kapsamında eğitimin sesini duyuramayanın sesi olma ve eğitim yolu ile bireyi özgürleştirme gibi hayati öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Birbirinden farklı yetenek ve becerilere sahip öğrencilerin yetenek ve becerileri doğrultusunda eğitimlerini sürdürebilmeleri bu açıdan önem taşımaktadır. Sosyal adaletin eğitim bağlamında temel görevi; bireyin insani farklılıkları temelinde yetenekleri ve istekleri doğrultusunda yaratıcılığını geliştirmek ve eğitim yoluyla özgürleşmesini sağlamaktır. Sosyal adalet eğitimi, gelecek nesillere farklılıklara saygılı olma, adalet, toplum içerisinde yaşama ve demokratik yaşam bilincine sahip bireyler armağan etme açısından önem taşımaktadır.

Kültürel çeşitliliğe sahip toplumlarda, toplumun en önemli parçası olan bireylerin dili, dini, etnik yapısı ve cinsiyeti gibi özelliklerinden bağımsız olarak özgür bir ortamda yaşayabilmesi arzu edilir. Bu çerçevede hiçbir birey adaletsizliğe maruz bırakılmamalıdır (Demirkaya ve Ünal, 2016). Belirtilen gerekliliklerin temini ve devamı noktasında bireylerin rolü ön plana çıkmaktadır. Çünkü her toplum kendisini oluşturan bireylerin niteliği ile değer kazanmaktadır. Sosyal adalet bilincinin hâkim olduğu bir toplum için öncelikle sosyal adalet bilincine sahip bireyler gerekmektedir. Çünkü toplumu yaşanılabilir kılan ve farklı kültürlerle ait bireylerin bir arada yaşayabilmesini sağlayan temel yapı taşlarından birisi de sosyal adalet anlayışına sahip bireylerdir. Bu noktada demokratik toplumun sağlığı ve devamlılığı açısından, sosyal adalet anlayışına sahip bireyler yetiştirmede eğitimin dolayısıyla da öğretmenin ve öğretmenin sosyal adaletten ne anladığının önemi gündeme gelmektedir.

Eğitim-öğretim sürecinin ana öğelerinden olan öğretmenlerin farklılıklara saygılı olmayı bilen, empati becerisine ve sosyal adalet bilincine sahip öğrenciler yetiştirme noktasında çok değerli yönlendiriciler olduğu görülmektedir. Öğretmenler öğrencilerine değer ve beceri kazandırırken kendi yaşamışlıkları ve tecrübeleri de bu süreçte belirleyici olmaktadır. Buna benzer olarak, öğretmenlerin değerleri, inançları ve tecrübeleri de öğrencilerin sosyal adaletle olan bakışlarını büyük oranda etkilemektedir (Banks ve Banks, 2007). Şurası bir gerçek ki sosyal adalet bilincine sahip, farklılıklara saygılı olmayı bilen, kendisinden farklı olanın da yaşadığı toplumun ayrılmaz bir parçası olduğu inancını benimsemiş ve hayatını bu çerçevede sürdürebilen öğretmenler, öğrencilerine sosyal adalet bilinci ve inancı aşılama noktasında, bu inanca ve bilince sahip olmayan meslektaşlarına göre daha istahlı ve başarılı olacaklardır. Nitekim yapılandırmacı yaklaşımın en temel özelliklerinden birisi öğretmenin bilgiyi aktaran kişiden çok öğrenciye rehber olan kişi olmasıdır (Sömen & Bilgili, 2017) Bahsedilen sosyal adalet bilinci ve inancı yalnızca sözlü olarak değil hal ve hareketler dolayısıyla da yaşam biçimiyle örnek olmak şeklinde de verilebilir. Ancak sosyal adaletle olan inancını yitirmiş, kendinden olmayanlara saygı duymayan, demokratik toplum içerisinde yaşayabilme becerisinden mahrum olan öğretmenlerin sosyal adalet bilinci oluşturmak amacıyla söylediği sözlerin öğrenciler üzerindeki etkisi çok az olacaktır. Çünkü öğrencilerin ve hatta insanların nasihat verecek insandan çok örnek olacak insana ihtiyaçları vardır ve insanlar genellikle dilin ne söylediğinden çok ayağın nereye gittiğiyle ilgilenmektedirler. Bu noktada geleceğin öğretmenleri ve bugünün öğretmen adaylarının sosyal adaletten ne anladıklarının bilinmesi ve incelenmesi sağlıklı toplum yapısının oluşması bakımından önem taşımaktadır.

Bu araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretmenliği programında eğitim-öğretim gören öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulmuştur. Sosyal bilgiler dersi 5, 6 ve 7. sınıflarda okutulan temel derslerden birisidir ve içeriği göz önüne alındığında sosyal adalet eğitimine en uygun olan derstir. Toplum içerisindeki sosyal grupların ve bu grupların güç ve ayrıcalıklarının birbirinden farklı olduğunu keşfedebilme, dünya üzerinde var olan eşitsizliklerin temelini kavrayabilme bakımından sosyal adalet eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi için gerekli ve önemli konulardan birisidir (Lewis, 2001). McGee ve Hostetler (2014) ise sosyal bilgiler dersinin amaçlarından bir tanesinin de sosyal adalet inancına sahip bireyler yetiştirmek olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmen adaylarının sosyal adaletten ne anladıklarının önemli olduğu kadar onların verimli olabilmeleri ve topluma faydalı bireyler yetiştirebilmeleri açısından kamu motivasyonlarının da yüksek olması gerekmektedir. İş motivasyonu yüksek olan bireylerden elde edilen verimin motivasyonu daha düşük olan bireylere göre daha çok verim elde edildiği söylenebilir. Öğretmenlik mesleğinin maddi motive edici unsurları olduğu gibi manevi motive edici unsurları da vardır. Vatanseverlik, topluma faydalı olma isteği, yardımseverlik gibi manevi motive edici unsurlar öğretmenlik mesleği için oldukça önemlidir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının kamu hizmetleri motivasyonlarının eğitim-öğretim faaliyetleri açısından değerlendirilmesi önemli görülmektedir.

Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal adaletten ne anladıklarının ve kamu hizmetleri motivasyonlarının değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Kendisine ve yaşadığı topluma faydalı bireyler yetiştirmeyi amaç edinmiş geleceğin öğretmenlerinin sosyal adaletle yönelik görüşlerinin ve kamu hizmetleri motivasyonlarının incelenmesi, eğitim-öğretim kalitesini artırabilmek açısından oldukça önemlidir.

Problem cümlesi;

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal adalet idealleri, kamu hizmetleri motivasyonu ve adalet algıları nasıldır?

Alt problemler:

- 1) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal adalet kavramına yönelik görüşleri nasıldır?
- 2) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının; “sosyal adaleti teşvik etmeyi düşündüğünüz herhangi bir etkinliğin içerisinde yar alsaydınız ya da sosyal adaletsizliği ele alan bir konuyu araştırmak isteseydiniz, bunlar neler olurdu” sorusuna yönelik görüşleri nelerdir?
- 3) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının adalet ve kamu hizmetleri motivasyonu algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 4) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının adalet ve kamu hizmetleri motivasyonu algıları doğum yerlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 5) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının adalet ve kamu hizmetleri motivasyonu algıları aylık giderlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 6) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının adalet ve kamu hizmetleri motivasyonu algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2- Yöntem

2.1 Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerini içeren karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, bir çalışma veya birbiri ile bağlantılı çalışmalar içerisinde hem nicel hem de nitel yöntemin bir arada kullanması olarak tanımlanır (Creswell, 2003).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal adalet ideallerinin ve kamu hizmeti motivasyon algılarının belirlenmek istendiği bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri ise yaşanmış veya yaşanmakta olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konusu olan olay, ya da birey kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Araştırmacı olay ya da bireyi herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası göstermez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, var olanı en uygun ve doğru yolla gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 1998: 77).

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Türkiye'nin güneyinde büyük bir şehirde yer alan devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ve gönüllülük esasına göre seçilen seksen beş sosyal bilgiler öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adayları K1, K2, K3... olarak kodlanmış ve çalışma öğretmen adaylarının doğal çalışma ortamları olan sınıflarında yürütülmüştür.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	23	27,1
Erkek	62	72,9
Toplam	85	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 27,1'inin kadın, % 72,9'unun ise erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üniversite Öncesi Yaşadıkları Yere Göre Dağılışı

Yerleşme Türü	f	%
Büyükşehir	15	17,6
Şehir	57	67,1
Köy	13	15,3
Toplam	85	100,0

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının üniversite öncesi yaşadıkları yere göre durumları ise şu şekildedir: Adayların %17,6'sı büyükşehirde, %67,1'i şehirde ve %15,3'ü köyde yaşamıştır.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Aylık Giderlerine Göre Dağılışı

Aylık Gider	f	%
0-500 TL	19	22,4
501-1000 TL	58	68,2
1001-1500 TL	8	9,4
Toplam	85	100,0

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından %22,4'ünün aylık gideri 0-500 TL arasında, %68,2'sinin aylık gideri 501-1000 TL arasında ve %9,4'ünün aylık gideri ise 1001-1500 TL arasındadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, yarı yapılandırılmış "Sosyal Adalet İdealleri Formu", "Kamu Hizmetleri Motivasyon Ölçeği" ve "Adalet Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formunda adaylardan; cinsiyet, yaş, doğum yeri ve aylık gider bilgileri istenmiştir. Sosyal adalet idealleri formunda öğretmen adaylarına "sosyal adalet kavramını nasıl tanımlarsınız?" ve "sosyal adaleti teşvik etmeyi düşündüğünüz herhangi bir etkinliğin içerisinde yar alsaydınız ya da sosyal adaletsizliği ele alan bir konuyu araştırmak isteseydiniz, bunlar neler olurdu?" soruları yöneltilmiştir (Genç, Demirkaya ve Karasakal, 2010).

Kamu Hizmetleri Motivasyon Ölçeğinde ise Likert tipi tutum cümlelerinden meydana gelen 14 adet madde bulunmaktadır. Bu ölçekte öğretmen adaylarının kamu hizmetleri motivasyon algılarını belirleyebilmek amacıyla “kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” seçeneklerini içeren cümleler sunulmuştur.

Adalet ölçeğinde öğretmen adaylarının adalet algılarının belirlenebilmesi amacıyla, Likert tipi 6 maddeden oluşan ve “kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, biraz katılıyorum, biraz katılmıyorum, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerinden oluşan ifadeler yöneltmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal adalet ideallerinin ve kamu hizmetleri motivasyonlarının ölçülmek istendiği bu araştırmaya ait veriler ve yorumları aşağıdaki gibidir.

Yarı yapılandırılmış sosyal adalet idealleri görüşme formu yoluyla elde edilen nitel veriler metin içerik analizi yoluyla çözümlenerek kategori ve alt kategoriler şeklinde ifade edilmiştir (Demirkaya, 2009). Katılımcılara ise K1, K2, K3... şeklinde kodlar verilerek doğrudan görüşlerine yer verilmiştir.

Kamu hizmetleri motivasyon ölçeği ve adalet ölçeğinden elde edilen veriler ise SPSS 21.0’de veri tabanına girilerek analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Bu bağlamda bağımsız t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır.

3- Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada ortaya konulan probleme dayalı olarak oluşturulan alt problemlere ilişkin cevaplar sırasıyla sunulmuştur.

A. Sosyal adalet kavramını nasıl tanımlarsınız?

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Adalet Algılarına İlişkin Kategoriler

Kategori	Alt Kategori
1.Eşitlik	a)Fırsat eşitliği (K1,K2,K10,K23,K76)
	b)Eşitsizliklerin giderilmesi (K7,K17,K18,K24,K29,K42,K45,K51,K57,K81,K83)
2.Adil Yönetim	a)Hakların ve kaynakların devlet tarafından eşit dağıtımı ve kullanılması (K3,K8,K9,K13,K15,K16,K26,K28,K32,K40,K46,K48,K49,K52,K53,K54,K55,K59,K61,K67,K69,K72,K74,K75,K79,K80,K82,K85)
	b)Adaletin kişilerin vicdanına bağlı olması (K50,K64,K73)
	c)Pozitif ayrımcılık (K4)
	d) Gelire göre vergi almak (K5,K71,K77,K78)
	e) Kişilerin özelliklerine göre haklarının verilmesi (K6,K12,K14,K19,K33,K36,K56,K62,K63,K65,K68)
	F) Mutlak eşitlik (K20,K21,K22,K25,K30,K31,K34,K35,K37,K38,K39,K41,K43,K58,K60,K66,K70,K84)
3.Ütopya	a)Sosyal adaletin ulaşılması imkânsız bir ütopya olması (K11,K27,K44,K47)

1.Eşitlik

a)Fırsat eşitliği (K1,K2,K10,K23,K76)

K2: Bu kavram tüm yurttaşların aynı imkânlardan faydalanabilmesi her şehrimize aynı imkânların ulaştırılmasıdır.

K10: İnsanların birlikte yaşadığı mutlu huzurlu eşit özgün bir biçimde geleceğe emin adımlarla yürüdüğü sistemdir.

K23: Tüm insanların fırsat eşitliği sağlanması hakkının hakkını, haksızın cezasını gecikmeden adil bir şekilde verilmesi, insanların emekleri sömürülmeden emeklerin karşılığını almasıdır.

K76: Eşitlik diyebilirim. Her insana toplumda bulunan, nefes alan her insana aynı şartlar altındayken eşit davranılması. Dünyanın her yerinde farklı insanlar tarafından değişik biçimlerde kabul edilebilecek bir kavram.

b)Eşitsizliklerin giderilmesi (K7,K17,K18,K24,K29,K42,K45,K51,K57,K81,K83)

K7: ülkemizde ırk, yaş, cinsiyet farkı gözetmeksizin her yerde her koşulda eşit olmak demektir.

K17: Millî gelirin adil bir şekilde dağıtılmasıdır. Zengin ile fakir arasındaki gelir farkının çok büyük olmaması gerekir. Devletin ihtiyaç sahibi vatandaşlarını desteklemesi gerekir.

K24: Sosyal adalet, toplumda bireylerin refah düzeylerinin arasındaki durumun düşük olmasıdır. Zenginin çok zengin, fakirin ise çok fakir olduğu bizim gibi toplumlarda da bu kavramın varlığından söz edilemeyeceği gibi yokluğunun da kimse farkında değildir.

K29: Bir ülkede yaşayan insanların arasında fark olmaksızın sağlık, eğitim, yaşama, meslek seçiminde eşit standartlara sahip olmasıdır. Hiçbir insanın kayırılmadan belirli yerlere gelebilmesidir.

c) Mutlak eşitlik (K15, K20, K21, K22, K25, K30, K31, K34, K35, K37, K38, K39, K41, K43, K58, K60, K66, K70, K84)

K15: Toplumdaki tüm bireylerin eşit olduğu kanun önünde herkesin eşit olduğu kimsenin ayrımcılığı olmadığı sokaktaki insanın şehirdeki insanın köydeki insandan bir farkı olmadığı zengin fakir herkesin eşit olduğu eğitim, sağlık, hukuk vb. alanlarda her türlü hizmetin eşit dağıtıldığı düzene sosyal adalet denir.

K20: Sosyal adalet, insanlar arasında hiçbir ayırım yapılmadan kişi hak ve özgürlükleri kısıtlanmadan uygulanması gereken mutlak eşitliktir.

K22: insanlar devlet karşısında eşit haklar bakımından aynı seviyede bulunmasıdır. Herhangi bir durum karşısında yapılan çalışmalar ve faktörler devletin birey karşısında hakkaniyete uygun davranmasıdır. Fakir, zengin ayrımı yapmadan insanlar aynı kategoride değerlendirerek bu doğrultuda karar vermelidir.

K31: Topluma, toplumdaki tüm bireylere eşit hak ve özgürlükler verilmesi, hiçbir kuruma, şahsa pozitif ayrıcalık yapılmamasıdır.

K34: Toplumdaki insanların eşit bir şekilde ve diğer insanların hakkı gözetmeksizin adaletin sağlanmasıdır. Toplum arasındaki statü farkının olumsuz gelişimine karşı önleyici bir durumdur.

K84: Toplumun bütün kesimleri için eşit, dengeli bir adalet anlayışı, dengeli olma. Bütün kesimden insanların eşit seviyede olma durumu.

2.Adil Yönetim

a)Hakların ve kaynakların devlet tarafından eşit dağıtımı ve kullanılması (K3, K8, K9, K13, K16, K26, K28, K32, K40, K46, K48, K49, K52, K53, K54, K55, K59, K61, K67, K69, K72, K74, K75, K79, K80, K82, K85)

K13: Devletin vatandaşlarına tanıdığı hak ve hürriyetleri eşit olarak dağıtmasıdır. Bir hukuksal yapı olarak devletin hakları ve hürriyetleri şahsileştirmeden yürütmesidir. Bütün vatandaşlarına normatif bir hayat sunabilmesidir.

K16: Zenginiyle fakiriyle herkese eşit davranıldığı, fakirlerin gözetildiği imkânı olmayanlara da eğitim, sağlık ve diğer temel gereksinimleri sağlayan kavram olarak tanımlıyorum. Toplumdaki insanlar arasında, ne kadar az imkân farklı o kadar sosyal adalet vardır.

K40: Bir toplum içinde topluma, toplumsal olarak maddi ve manevi bütün girdilerin eşit dağılımıdır. Benim için gerek sosyal hayatta gerekse ekonomik hayatta eşit tutum, şartlar ve imkânlar demektir. Bunu da devletin karşılaması gerekir.

K55: Devletin sağladığı imkânların eşit dağıtılması adalettir. Ancak devletin insanları aynı gördüğü ve aynı fırsatları tanıdığı içinde bulunduğu sosyal ortamı eşit ve adil bir şekilde oluşturmaya sosyal adalet denir.

b) Adaletin kişilerin vicdanına bağlı olması (K50,K64,K73)

K64: Bireyin toplumda diğer insanlara karşı göstermiş olduğu davranışlarda vicdanın özgür bırakılmasıdır. İnsanların sahip olduğu karakter ve kişiliğe göre diğer bireylerle haksızlık yapmadan hayatını sürdürmesidir. Bireylerin toplum hayatında vicdanlarına kalmış bir adalettir. Herkes vicdanı ölçüsünde adaletli davranır ya da davranmaz. Sosyal adalet bu bağlamda okulda, ailede, arkadaşlar ve çevre ile oluşan kişinin karakteri ile oluşan bireylerin toplumdaki davranış ve eğitime göre davranmalarınıdır.

c) Pozitif ayrımcılık (K4)

K4: Bir toplumda bulunan bireylerin eşitlikten çok adaletli bir örüntü içerisinde bulunmasıdır. Örneğin, kadınlara yönelik pozitif bir ayrımcılık yapılması.

d) Gelire göre vergi almak (K5,K71,K77,K78)

K48: Devletin vatandaşlarına eşit oranda yaklaşması ve bunu gözetirken adaletli davranmasıdır. Devletin vatandaşlarını gelir ve giderlerini dikkate alarak ona göre vergi toplaması gerekir.

e) Kişilerin özelliklerine göre haklarının verilmesi (K6, K12, K14, K19, K33, K36, K56, K62, K63, K65, K68)

K12: Toplum içerisinde bulunan bireylerin kendine özgü haklara sahip olmasıdır. Mutlak eşitlik, eşitlik değildir. Sahip olunan bu haklar devlet tarafından koruma altına alınmalıdır.

K14: Bir toplumda bulunan tüm bireylere bireylerin kişisel durumlarına uygun olarak uygulanan, bireylerin her türlü hakkının daha iyi ve uygun şekilde verilmesini sağlamaktır. Adalet bireylerin eşit haklara sahip olması değildir. Eşitlik herkese eşit oranda hak tanırken, adalet bireylerin ihtiyacı ölçüsünde hak tanır ve ihtiyacını giderir. Sosyal adalet de her alanda eğitim, sağlık vb. verilen ve verilmesi gereken bir unsurdur.

K19: Sosyal adalet toplumun her kesimini gözetmek ve toplumda bireyleri ihtiyaç duyduğu oranda desteklemek, her eşitlik bir adalet olmuyor.

K33: Devletin vatandaşlarına vergilendirme veya temel bir hak tanıdığına bunu onun bütçesine ve eşitliğe göre paylaştırmasıdır. Hak paylaşımında ve vergilendirmede adaletli olunmalıdır. Sosyal adalet sözde olduğu gibi resmîyette de işlenmelidir. İşlenmediğinde ülke içerisinde kaos baş gösterir.

3.Ütopya

a) Sosyal adaletin ulaşılmaz imkânsız bir ütopya olması (K11,K27,K44,K47)

K27: Sosyal adalet adından da anlaşılacağı gibi sosyal yani toplumsal toplumun her kesimine uygulanarak evrensel eşitlik, adalet kavramıdır. Din, dil, ırk fark etmeksizin toplumun

geneline uygulanacak belli bir kesime yönelik olmayacak sistemdir. Dünya üzerinde olduğunu sanmıyorum! Çünkü bütün toplumlar kendi dışındaki kendi gibi düşünmeyen toplumlara üvey evlat muamelesi gösterirler. Herkesin çıkarı dünya sorunu gözünde...

K44: Sosyal adaletin olmadığını düşünüyorum. Para ile aynı olan sosyal yaşam bazıları çöp toplarken bazılarının spor arabalarla gezmesi adaletle açıklanamaz.

K47: Bence hiç olmayan bir kavram. Kısacası ben sosyal adalete inanmıyorum. Böyle bir kavramın hayattan bir misyonunun kalmadığını görüyorum. Şahsen bu kavram benim için ütöpiktir.

B. Sosyal Adaleti teşvik etmeyi düşündüğünüz herhangi bir etkinliğin içerisinde yer alsaydınız ya da sosyal adaletsizliği ele alan bir konuyu araştırmak isteseydiniz bunlar neler olurdu?

1. Gelir eşitsizliğini ortadan kaldırmak (fakir-zengin ayrımı): K2, K3, K5, K6, K9, K13, K15, K17, K19, K20, K35, K36, K41, K43, K68, K69, K71, K74, K77, K82

K41: Bazı insanlar sefalet içinde yaşarken bir kesimin abartılı bir şekilde zenginlik içinde yüzmesi insanlara ne ifade ediyor.

2. Yargı önünde eşitliğin sağlanması: K4, K31, K36, K39, K53

3. Cinsiyet ayrımcılığının önüne geçilmesi: K7, K55, K73, K82, K84

K55: Bence Türkiye’de sosyal adalet kavramının en çok istismar edildiği konu cinsel tercihleri farklı olan insanlara saygı duyulmamasıdır. Ben bir erkek olarak bundan rahatsızım.

K84: Toplumsal cinsiyet sorunu, toplumdaki kadın erkek algısı, bununla ilgili çalışmalar yapılabilir.

4. Sınıf farklılıklarının ortadan kaldırılması: K8, K25, K27, K44, K58, K61, K63, K75, K76, K79

K8: Ülke içinde bireylerin kendilerini üstün görmelerini araştırırdım.

5. Kültürler arası kaynaşma etkinliği: K10, K49, K50

K10: Sosyal adaleti teşvik etmek için farklı kültürlerden farklı bölgelerden gelen insanların bir arada bulunacağı ve kaynaşmayı sağlayacak bir sosyal etkinlik planlardım.

6. Bölgeler arası sosyal adaletsizlik: K37, K38, K46, K54, K57, K83

K38: Bölgelere göre sosyal adaletsizliğe neden olan faktörleri araştırmak isterdim.

7. Televizyon dizisi çekmek: K11

K11: Sosyal adaleti teşvik etmek için bir dizi hazırlamak isterim. Günümüzde basın-yayın etkili bir araçtır. Zira dizilerde görülen olayları toplumda herkes uygulamaya çalışmaktadır. Dizinin konusu adaletin faydası ile ilgili olabilir. Sosyal adalet bence öncelikle ailede tesis edilmelidir.

8. Nitelik ve performansa göre gelirin artması: K12, K23

K12: Sosyal adaletin varlığı toplum yapısıyla ortaya konur. Yazılı kanunların hiçbir etkisi yoktur. İnsanların kendi yetenek ve özelliklerine göre haklar elde etmesidir. Her insana aynı şeyin verilmesi adalet olmaz.

K23: Ekonomik adaletsizlik olurdu. Çok çalışan maalesef emeklerinin karşılığını alamazken az çalışan ise servet sahibi olabiliyor. Bu dengesizliği engellemeye çalışırdım.

9.Eğitimde fırsat eşitliği: K14, K17, K21, K29, K32, K33, K40, K45, K56, K66, K68, K72, K74, K81

K40: Özellikle eğitim alanındaki sosyal eşitsizlikler üzerine çalışmak isterdim.

K81: Şüphesiz bu ülkedeki eğitim adaletsizliği olurdu. Eğitimin fırsat eşitliğine ve herkese yönelik olduğu şüphesizdir. Fakat ülkemizde eğitim giderek özelleşmiş. Bu yapıda yer alan okullar maddi açıdan iyi olan ailelerin çocukları için eğitim vermektedir. Durumu çok iyi olmayanlar ise devlet okullarında eğitimi sürdürmektedir. Bunun önlemi ise var olan özel okulların işlevini devam ettirmesi, fakat devlet okullarının plan, program ve işlevinde önemli adımlar atması gerekmektedir. Özel okul ve devlet okulları arasındaki fark kapatılmalıdır.

10.Sosyal yardım: K16,K18,K34,K48,K52,K59,K67

K34: Sokakta kalanlar için kurum ve kuruluşların açılması için satılan ürünlerinden (yani kampanya özel) kurumlar açardım. Onların ilgi ve ihtiyaçları için bu çalışmaları daha da büyüttüm.

K48: Bunlar ülke gelir dağılımının eşitlenmeye çalışılması olurdu. Bunlardan biri de ihtiyaç sahiplerinin ihtiyaçlarının giderilmesi olurdu.

K59: Sokaklarda yatan ya da çalışmak zorunda olan çocuklar ile ilgili bir araştırma olabilirdi. Çünkü bence bir ülkede sosyal adalet var ise insanlar sokaklarda kalmamalı ya da çocuklar okula gitmesi gerekirken çalışmak zorunda kalmamalı.

K67: Sokakta yaşayan insanlar için bir teşvik etkinliği planlardım. Onların da diğer insanlar gibi olanakları sonuna kadar kullanması için projeler geliştirirdim. Öncelikle barınacak yer sorununu çözmeye çalışırdım. Toplumdaki ortalama insanlarla aynı seviyeye getirmek için etkinlikler düzenlerdim.

11.Adam kayırmacılık ve torpillerin önüne geçmek: K22, K24, K28, K30, K47, K51, K64, K65, K70, K78, K85

K85: Siyasi sistemin adaletsizliği ile ilgili bir etkinlik olurdu. Adaletsiz bir toplumda yaşanması güç ya da mümkün değildir. Sosyal hayatın kısıtlanmadığı, adaletin devletin her kademesinde işlendiği, torpilin hüküm sürmeyeceği bir sistem için düzenlenen bir etkinliğin içerisinde yer almak isterdim.

12.Yolsuzlukları önlemek: K26

13.Dezavantajlı insanları topluma adapte etmek: K1,K42,K60,K74,K80

K42: İnsanların ekonomik yetersizlikleri insanlar arasındaki eşitsizliği önlemeyi, toplumda dezavantajlı insanların daha aktif olmasını sağlamak için birtakım çalışmalara gireriz. Engelli insanların dezavantajlarına göre çalışmalar yapılabilir.

K60: Engelli insanlara yönelik konularda çalışmak isterdim. Örneğin görme engelliler için yollar yapılmasını çok isterdim. Yaşlı insanlara yönelik projelerde çalışmak isterdim.

14. Gelire göre vergi almak: K34

K34: İlk önce vergileri konu edinirdim. Toplumda düşük gelirli olandan daha az vergi alınmasını isterdim.

C. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kamu Hizmeti Motivasyonu ve Adalet Ölçeği Puanlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kamu Hizmeti Motivasyonu Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Kadın	23	4,13	,473	-,059	83	,953
Erkek	62	4,13	,664			

Tablo 5'e göre öğretmen adaylarının kamu hizmeti motivasyonu puanları, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t(83)=-0,059$, $p>0,05$). Erkeklerin kamu hizmeti motivasyonları kadın öğretmen adaylarına göre yüksek olsa da bu puan farkı aralarında anlamlı farklılık oluşturacak kadar olmamıştır.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Adalet Algısı Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Kadın	23	2,4130	,743	-3,145	83	,002
Erkek	62	3,0645	,883			

Tablo 6'ya göre adalet algısı puanları, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t(83)=-3,145$, $p<0,05$). Erkek öğretmen adaylarının adalet algıları kadın öğretmen adaylarına göre anlamlı farklılık oluşturacak derecede yüksektir.

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kamu Hizmeti Motivasyonu Puanlarının Yerleşim Birimine Göre Dağılışı

Yerleşim Birimi	N	$\bar{X}$	S
Büyükşehir	15	4,05	,586
Şehir	57	4,09	,664
Köy	13	4,40	,320
Toplam	85	4,13	,616

Tablo 7'ye göre, üniversite eğitimi öncesinde yaşadıkları yerleşim birimi değerlendirildiğinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kamu motivasyonu puan ortalamalarının benzerliği dikkat çekmektedir. Üniversite öncesinde köy yerleşmesinde yaşayan öğretmen adaylarının kamu motivasyonu puanı 4,40 iken, şehir yerleşmesinde yaşayanların ki 4,09, buna karşılık büyükşehir yerleşmesinde yaşayanların puanı 4,05'tir.

Tablo 8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kamu Hizmeti Motivasyonu Puanlarının “Yerleşim Birimi” Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları

Aylık Gider	N	$\bar{X}$	p
0-500 TL	19	38,71	,645
501-1000 TL	58	44,65	
1001-1500 TL	8	41,25	
Total	85		

Tablo 8, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üniversite eğitimi öncesinde yaşadıkları yerleşim birimine göre kamu motivasyonu puan ortalamaları arasındaki farklılığa ilişkin Kruskal-Wallis Analizi sonuçlarını içermektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kamu motivasyonu puan ortalamalarının öğretmen adaylarının üniversite eğitimi öncesinde yaşadıkları yerleşim birimine (büyükşehir, şehir, köy) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Adalet Algısı Puanlarının Yerleşim Birimine Göre Dağılışı

Yerleşim Birimi	N	$\bar{X}$	S
Büyükşehir	15	2,73	,908
Şehir	57	2,96	,948
Köy	13	2,71	,566
Toplam	85	2,88	,892

Tablo 9'a göre, üniversite eğitimi öncesinde yaşadıkları yerleşim birimi değerlendirildiğinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının adalet algısı puan ortalamalarının benzerliği dikkat çekmektedir. Üniversite öncesinde şehir yerleşmesinde yaşayan öğretmen adaylarının adalet algısı puanı ortalaması 2,96 iken, büyükşehir yerleşmesinde yaşayanların ki 2,73, buna karşılık köy yerleşmesinde yaşayanların puanı 2,71'dir.

Tablo 10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Adalet Algısı Puanlarının Yerleşim Birimine Göre ANOVA sonuçları

	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	1,098	2	,549	,685	,507
Gruplar içi	65,757	82	,802		
Toplam	66,855	84			

Tablo 10, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üniversite eğitimi öncesinde yaşadıkları yerleşim birimine göre adalet algısı puan ortalamaları arasındaki farklılığa ilişkin Anova sonuçlarını içermektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının adalet algısı puan ortalamalarının öğretmen adaylarının üniversite eğitimi öncesinde yaşadıkları yerleşim birimine (büyükşehir, şehir, köy) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>,05$).

Tablo 11. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kamu Hizmeti Motivasyonu Puanlarının Aylık Giderlerine Göre Dağılışı

Aylık Gider	N	$\bar{X}$	S
0-500 TL	19	3,99	,64
501-1000 TL	58	4,18	,60
1001-1500 TL	8	4,14	,66
Toplam	85	4,13	,61

Tablo 11'e göre, aylık giderleri değerlendirildiğinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kamu motivasyonu puan ortalamalarının benzerliği dikkat çekmektedir. Aylık gideri 501-1000 TL olan öğretmen adaylarının kamu motivasyonu puanı ortalaması 4,18 iken, 1001-1500 olanların ki 4,14, buna karşılık 0-500 olanların puanı 3,99'dur.

Tablo 12. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kamu Hizmeti Motivasyonu Puanlarının Aylık Giderlerine Göre ANOVA sonuçları

	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	,522	2	,261	,683	,508
Gruplar içi	31,357	82	,382		
Toplam	31,880	84			

Tablo 12, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aylık giderlerine göre kamu motivasyonu puan ortalamaları arasındaki farklılığa ilişkin Anova sonuçlarını içermektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kamu motivasyonu puan ortalamalarının öğretmen adaylarının aylık giderlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>,05$).

Tablo 13. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Adalet Algısı Puanlarının Aylık Giderlerine Göre Dağılışı

Aylık Gider	N	$\bar{X}$	S
0-500 TL	19	2,69	,97
501-1000 TL	58	2,95	,82
1001-1500 TL	8	2,83	1,18
Toplam	85	2,8882	,89

Tablo 13'e göre, aylık giderleri değerlendirildiğinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının adalet algısı puan ortalamalarının benzerliği dikkat çekmektedir. Aylık gideri 501-1000 TL olan öğretmen adaylarının adalet algısı puanı ortalaması 2,95 iken, 1001-1500 olanların ki 2,83 buna karşılık 0-500 olanların puanı 2,69'dur.

Tablo 14. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Adalet Algısı Puanlarının Aylık Giderlerine Göre ANOVA sonuçları

	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	1,045	2	,523	,651	,524
Gruplar içi	65,810	82	,803		
Toplam	66,855	84			

Tablo 14, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aylık giderlerine göre adalet algısı puan ortalamaları arasındaki farklılığa ilişkin Anova sonuçlarını içermektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının adalet algısı puan ortalamalarının öğretmen adaylarının aylık giderlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>,05$).

Tablo 15. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kamu Hizmeti Motivasyonu Puanları ve Adalet Algısı Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analiz Sonuçları

		K. H. M. Puanları	A. A. Puanları
K. H. M. Puanları	r	1,000	,049
	p	.	,653
	N	85	85
A. A. Puanları	r	,049	1,000
	p	,653	.
	N	85	85

Tablo 15, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kamu hizmeti motivasyonu puanları ile adalet algısı puanları arasındaki aylık giderlerine göre adalet algısı puanları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizini içermektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kamu hizmeti motivasyonu puanları ile adalet algıları puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı anlaşılmaktadır.

4- Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından toplanan verilerin analiz edilmesiyle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları, sosyal adalet kavramını genel olarak; eşitlik, adil yönetim ve ütopya olarak tanımlamışlardır. Bu sonuç, Yıldırım'ın (2011) üniversite öğrencilerinin sosyal adaleti, tüm insanların eşit koşullarda yaşamını sürdürebilmesi ve toplum içinde huzurlu ve adil koşullarda yaşama şeklinde algıladıklarını belirttiği bulgusu ile uyumluluk içerisindedir.

“Sosyal adaleti teşvik etmeyi düşündüğünüz bir etkinliğin içerisinde yer alsaydınız ya da sosyal adaletsizliği ele alan bir konuyu araştırmak isteseydiniz bu ne olurdu?” sorusuna öğretmen adayları genel olarak, cinsiyet ayrımcılığının önlenmesi, yargı önünde eşitliğin sağlanması, gelir

eşitsizliğini ve sınıf farklılıklarını ortadan kaldırmak gibi cevaplar vermişlerdir. Ortaya çıkan bu kategoriler, Demirkaya ve Ünal'ın (2016) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal adalet algılarını belirlemeye yönelik çalışmasında elde ettikleri sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlar Tomul'un (2009) ilköğretim okullarında sosyal adaletin uygulanması ile ilgili çalışmasında elde ettiği bazı sonuçlarla tutarlılık sağlamaktadır.

Nicel verilerin analiz edilmesi sonucunda öğretmen adaylarının kamu hizmeti motivasyon puanları ve adalet algısı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Keza, kamu hizmeti motivasyon puanları ile cinsiyet, yerleşim birimi ve aylık gider değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine öğretmen adaylarının adalet algısı puanları ile yerleşim birimi ve aylık gider değişkenleri arasında da anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının adalet algısı puanları ile cinsiyet değişkenleri arasında ise anlamlı bir ilişkinin olduğu, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek adalet algısı puanına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Yıldırım'ın (2011) araştırmasında, cinsiyet ile sosyal adalet algısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Türkiye'de sosyal adalet ve kamu hizmeti motivasyonu üzerine yapılmış az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu açıdan, sosyal adalet ve kamu hizmeti motivasyonları üzerine yapılacak çalışmalar, adaletin toplum içerisinde yerleşebilmesine ve her kesimden insanın toplumun bir parçası olduğu inancını taşıyabilmesine katkı sağlayacaktır.

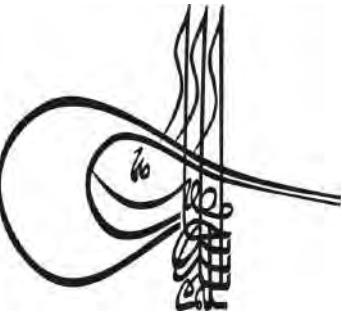
Yalnızca öğretmen adaylarının ya da eğitim camiası içerisinde bulunanların değil toplumun tamamını temsil edebilecek nitelikteki grupların sosyal adalet ve kamu hizmeti motivasyonlarını belirleyebilmek amacıyla nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir. Elde edilen bulgular üzerinden adalet olan inancın tesisi için ya da var ise adalet inancının sürekliliğini sağlayabilmek için çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Alsburry, T. L. & Shaw, N. L. (2005). Policy implications for social justice in school district consolidation. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 105–126.
- Banks, J. A. & Banks C. M. (2007). *Multicultural Education, Issues and Perspectives*. (6th Editon). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook* (pp. 3-15) New York, NY: Routledge.
- Bursa, S. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Adalet Algı ve Deneyimleri. (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Second Edition*. Sage publications Inc.
- Çelebi Öncü, E. ve Özenç İra, G. (2016). Bir Uygulama Modeli Olarak Sınıf İçi Kurallar İle Yaşama Yönelik Değerler Kazandırma. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 11/19 Fall 2016, p. 215-228, ISSN: 1308-2140, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9944>, ANKARA-TURKEY

- Dalbert, C., Montada, L. & Schmitt, M. (1987). Glaube an eine gerechte Welt als Motiv: Validierungskorrelate zweier Skalen (Belief in a just world as motive: Validity correlates of two scales). *Psychologische Beiträge*, 29, 596-615.
- Demirkaya, H. (2009). Prospective primary school teachers' understanding of the environment: A qualitative study. *European Journal of Educational Studies*, 1(1), 75-81.
- Demirkaya, H. ve Ünal, O. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal adalet algıları, 1. International Academic Research Congress (INESS), Antalya, pp. 554-563
- Genç, H., Demirkaya, H. ve Karasakal, G. (2010). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin orman kavramını algılamaları: fenomenografik bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1, 34-48.
- Good, R. A. (2010). Social Studies Teachers Who Teach Toward Social Justice: An Examination of Life Histories. (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, St. Louis.
- Grant, C. & Gibson, M. (2013). The path of social justice: A human rights history of social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 46, 81-99.
- Gürdoğan Bayır, Ö., Balbağ, N. L. ve Çengelci Köse, T. (2017). Öğrencilerin Ve Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Barış. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 12/28, p. 343-364, ISSN: 1308-2140, [www.turkishstudies.net](http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12405), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12405>, ANKARA-TURKEY
- Gürkan, Ü. (2001). Sosyal adalet. Adalet Kavramı. *Türkiye Felsefe Kurumu Derneği*, pp.115-124, Ankara.
- Karacan, H., Bağlıbel, M. ve Bindak, R. (2015) Ortaokullarda Sosyal Adalet Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 54-68.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, P. A. (2000). Sosyal Adaletin Teorik Çerçevesi Üzerine Bir Değerlendirme. Prof. Dr. N. Ekin'e Armağan (ss. 229–244). Ankara: TUIİS yayınları. Yayın No: 38.
- Kim, S. (2009). Revising Perry's Measurement Scale of Public Service Motivation. *The American Review of Public Administration*, 39(2), 149-163.
- Lewis, J. B. (2001). Social justice, social studies, social foundations. *The Social Studies*, 92(5), 189-192.
- Lund, D. E. (2006). Waking up the neighbors: surveying multicultural and antiracist education in canada, the united kingdom, and the united states. *Multicultural Perspectives*, 8(1), 35-43.
- McGee, E. O. & Hostetler, A. L. (2014). Historicizing mathematics and mathematizing social studies for social justice: a call for integration. *Equity & Excellence in Education*, 33(1), 28-34.
- Miller, D. (2005). What is social justice. In: N. Pearce, and W. Paxton (Eds.), *Social Justice: Building Fairer Britain* (pp. 5-7), Politico's, UK.
- Novak, M. (2000). Defining social justice. *First Things*, 108, 11-13.
- Perry, J. L. (1996). Measuring public service motivation: An assessment of construct reliability and validity. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 6, 5-22.

- Polat, S. (2007). Eğitim Politikalarının Sosyal Adalet Açısından Sonuçları Konusunda Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Rubin, B. C. ve Justice, B. (2005). Preparing social studies teachers to be just and democratic: problems and possibilities. In Michelli, N. M. & Keiser, D. L. (Ed.), *Teacher Education for Democracy and Social Justice* (s. 79–103). New York, NY: Routledge.
- Stewart, D. L. (2012). Promoting moral growth through pluralism and social justice education. *New Directions for Student Services*, 139, 63-72. doi: 10.1002/ss.20023.
- Sömen, T. ve Bilgili, A. S. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğrencilere Sosyal Katılım Becerisi Kazandırma Durumları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 12/33, p. 403-426, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.126161>, ANKARA-TURKEY
- Sunal, O. (2011). Sosyal politika: sosyal adalet açısından kuramsal bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 66(3), 283-305.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 126-137.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram Geliştirme, Uygulama ve Kuramlar* (3. Basım). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Yıldırım, F. (2011). Üniversite gençliği “Sosyal Adalet” ten ne anlıyor? Sosyal adalet ilkelerinin sosyal adalet algısı üzerindeki etkisi. *Aile ve Toplum*, 12(7), 113-124.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Cahit AKSU – Doç. Dr. Öznur ÖZTOSUN ÇAYDERE – Yrd. Doç. Dr. Nurtuğ BARIŞERİ AHMETHAN – Yrd. Doç. Dr. Rıza AKYÜREK

This article was checked by iThenticate.

TÜRK VE YABANCI MÜZİK KİTAPLARINDA YER ALAN BATI MÜZİK TEORİSİNE AİT GEÇİCİ DEĞİŞTİRİCİ İŞARETLER TERMİNOLOJİSİ ÜZERİNE BİR İNCELEME*

Zühal DİNÇ ALTUN**

ÖZET

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte Türk ve batı müziği sentezi ve Türk müzik sisteminin standartlaştırılma çalışmalarına hız verilmiştir. Bu dönemde hız kazanan ve müzik alanında yapılan reformlarında etkisi ile batı müzik teorisi hakkında bilgi veren eserler Türk müzik literatürüne kazandırılmıştır. Ancak bu süreçte batı terminolojisinden Türkçeye çevrilen ya da uyarlanan müzik kitaplarında birçok terim anlamsal olarak farklılıklara uğramıştır. Bu çalışmada müzik teori kitaplarında yer alan “geçici değiştirici işaretlere” ait terminolojik bilginin Türk alan yazınına eksik ya da hatalı bir şekilde geçtiği tartışılmaktadır.

Bu çalışma; batı müzik teorisinde yer alan geçici değiştirici işaretlere ait bilgi, tanım ve kullanma kurallarını, aynı işaretler hakkında Türk müzik teorisinde yer alan bilgi, tanım ve kullanma kuralları ile karşılaştırılarak Türkçe kaynaklardaki olası farklılık, eksiklik ve varsa hataları ortaya koymayı amaçlamıştır.

Çalışmada konu ile ilgili Türk ve yabancı müzik kitapları taranmış, ulaşılabilen ders ve teori kitaplarında değiştirici işaretler ile ilgili bilgilerin olduğu bölümler incelenmiş, bu bilgiler nitel araştırma yöntemlerinde yer alan doküman analizi (belgesel tarama) tekniğine uygun olarak analiz edilmiştir. Çalışma sadece; ölçü içerisinde kullanılan geçici değiştirici işaretlere (diyez, bemol ve natürel) yönelik bilgi, tanım ve kurallar ile sınırlı tutulmuştur. Geçici değiştirici işaretlerden olan çift diyez ve çift bemole ait bilgi, tanım ve kullanma kurallarına ilişkin bilgilere yer verilmemiştir.

* Bu çalışma 6-8 Mayıs 2016 tarihlerinde Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nde düzenlen MÜZED Uluslararası 2. İpekyolu Müzik Konferansı’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**  Yrd. Doç. Dr. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Öğretmenliği ABD, El-mek: zdincaltun@gmail.com

Çalışmada Türk ve yabancı müzik kitaplarında yer alan geçici değiştirici işaretler üzerine yazılmış bilgilerin geçmişten günümüze nasıl anlatıldığı, nasıl kullanıldığı, kullanım kurallarının neler olduğu açıklanmış ve şu an alan yazında yer alan farklılıklara dikkat çekilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, Türkçe kaynaklarda geçici değiştirici işaretlere ait tanımlarda eksiklik olduğu ve uygulamada hatalı kullanımlar olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonunda bu eksikliklerin giderilmesine yönelik bazı görüş ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: müzik teorisi, müzik terminolojisi, geçici değiştirici işaretler

AN INVESTIGATION ON ACCIDENTALS TERMINOLOGY BELONG TO WESTERN MUSIC THEORY IN TURKISH AND FOREIGN MUSIC BOOKS

ABSTRACT

With the declaration of the Republic, Turkish and Western music synthesis and standardization efforts of the Turkish music system have been accelerated. In this period, due to the influences of the reforms in the field of music, the art-works giving information about the theory of western music have been introduced to the Turkish music literature. However, in this process many terms have been semantically different in the music books translated or adapted from the Western terminology to the Turkish language.

This study aims to compare the rules of use, information and descriptions about accidentals which take place in Western music theory with the rules of use, information and descriptions which take place in Turkish music theory and identify possible differences, deficiencies and mistakes in Turkish references.

In the study first of all Turkish and foreign music books were reviewed, parts in reached textbooks and theory books that include information about accidentals were investigated and analyzed through document analysis technique within the qualitative research approach. The study was limited only to the rules of use, information and descriptions about accidentals (sharp, flat and natural) which take place within a measure. Information, definitions and rules of use about double sharp or double flat was not included in the current study.

In the current study, how information was given in Turkish and foreign music books about accidentals from the past to date, how they were used and what are the rules of use of accidentals were explained and differences in the current literature was emphasized. After the investigation, it was determined that there are some problems in Turkish resources in terms of definitions of accidentals and there are misuses in the practice. At the end of the study some comments and recommendations were made in order to remove and correct those deficiencies.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

In Turkey, together with the proclamation of the Republic, the effects of acculturation in the field of music has gained momentum, it has been placed more emphasis to culture and art, interest in art has become a government policy. The problems of art education have been factors that are planned to be solved by taking part in Turkish National Education problems (Şahin and Duman, 2008). Therefore, the targeted fact is to create a new "Turkish music culture" blended with western culture (Tarlakazan, 2003). Together with these developments, it shall not be compromised on nationality, modernity and universality and by preserving our cultural identity these developments will be tried to be given by placing them in the aims of music education. Şahin and Duman (2008:263) sorted the developments in the field of music in the Republic period as "Music education in primary and secondary education institutions, institutions training music teachers, and institutions training artists".

Along with the establishment of the Republic, also with the will of Atatürk, five talented musicians were sent abroad in 1925 for training of special talented children and gaining international-level success in a contemporary sense. The musicians who returned to the homeland after having training abroad and whose names are placed in the literature as Turkish quintet are Ahmet Adnan Saygun, Ulvi Cemal Erkin, Cemal Reşit Rey, Hasan Ferit Alnar and Necil Kazım Akses (Tunçdemir, 2004).

The developments were not limited to these. These musicians, who returned to the homeland, put their stamp on history with different studies and have been a source of inspiration for many following musicians. In the light of these developments, Western music theory gradually started to take place in Turkish music literature. Besides, efforts, that have been made to synthesize Turkish and western music and to standardize Turkish music system, accelerated. Works that give information on western and Turkish music theory are brought in our literature by the reforms in the field of music that gained momentum with the establishment of the Republic. Today's scientists have shared the information that they got from these sources with other researchers. However, as stated in the works of Karaosmanoğlu and Akkoç (2003) and Yalçın (2013), many terms in music books that translated or adapted to Turkish from western terminology have become semantically different. In this study, it is thought that the terminological information related to the "accidentals" that are in music theory books took either incomplete or incorrect part into Turkish literature. According to findings of Dinç Altun's (2016) study, only 26 of the 160 music educators who participated in the study had the right information about the accidentals, 60 participants had misconceptions and 44 participants had incomplete knowledge about accidentals that takes part in Turkish literature and that the rest of the participants had completely misinformation. Thus, it is needed a comprehensive literature review on how the information about accidentals in western music theory takes place in western sources and in Turkish sources.

Aim of the Study

The objective of this research is to examine information on accidentals in Turkish and western music course and theory books and present their possible differences. In this context, it will be searched for the answers to the following questions:

1. How is the terminology of accidentals explained in Turkish and foreign music course and theory books?
2. What are the differences between the terminological information about accidentals in Turkish and foreign music course and theory books?
3. What is the information related to the terminology of accidentals that should be in Turkish music course and theory books?

Method

This research was designed and conducted within the frame of a qualitative research approach and a comparative literature review model. In this study, Turkish, Ottoman, English, German and French music course and theory books, which are used in the Turkish and western music education systems and are fundamental important works of the period that they were written and are used between the end of the 1800s and 2015 are compiled and scanned. The sections of these books on which the information on the accidentals is included were examined and this information was analyzed by document analysis (documental scanning) which is one of the qualitative research methods. In the research, a total of 46 music theory and course books, including 27 Turkish and 19 foreign books, were examined.

Findings and Discussion

At the end of the examinations, the most important of the findings that are obtained in the study is determination of the fact that in Turkish sources, in which western music theories are involved, information related to accidentals is presented either incompletely or incorrectly.

In examined foreign sources (Taylor, 1999; Gade, 2000; Latham, 2004; Sembos, 2006; Miller, 2005; Schonbrun, 2007; Scoggin, 2010; Harnum, 2013; Winteson ve Harris, 2014; Nikol, 2015; Richer, 2015; Dunbar, 2015; Endris, 2015; Blatter, 2016) the information on accidentals takes part as "If accidentals belong to the equipment, they affect whole corresponding musical notes and octaves in all measures. If later an accidental is used in a measure, this accidental affects only the musical note that is in the range or line (on that octave) in which the accidental is placed, and does not affect the high and low octaves. It does not be effective for the other measure."

However, in Turkish sources the information on accidentals takes part as "An accidental affects musical note that an accidental comes before in a measure and all the same subsequent musical notes (regardless of the octave), and it loses its effect when the measure is over. It would not be effective in the other measure" (Akalm, 1945; Gazimihal, 1961; Darbaz, 1973; Tabakoğlu, 1976; Özen, 1993; Yıldırım, Akkuş ve Tanrıkorur, 1993; Vural ve Türkmen, 1996; Sun, 1997; Özgür

and Aydoğan, 1999; Dinçer, 2000; Akkaş, 2005; Elhankızı, 2012; Demir, 2012; Karadeniz, 2013; Özgül, 2014).

Conclusion and Recommendations

If it is considered that such theoretical knowledge which is brought in Turkish music literature is used as a source in all institutions of music education, then care should be taken and attention should be paid to do translations from foreign sources more literally and correctly.

Despite the fact that there is detailed information about accidentals in Turkish sources, the fact that the information about accidentals is less and limited brings with certain errors and deficiencies. It should not be forgotten that these books and the researches are enculturation and in our country, which is in such cultural development and progress, it should have been sure that our knowledge is always accurate and complete. Our pre-written source books should be revised and relevant necessary arrangements should be made.

It should be provided to be given of full and complete information of theory to teacher and musician candidates in all institutions that provide music education. Hence, it should be opened a separate music theory course and presented more detailed information about basic music information.

Keywords: music theory, music terminology, accidentals

Giriş

Her toplumun kendine ait öz değerleri, normları, gelenek ve görenekleri, yaşam tarzlarını belirleyen toplum kuralları, inançları, sanatsal ve kültürel değerleri vardır ve her toplum bu değerlerine sahip çıkmak ve onları yitirmemek için büyük çaba sarf eder. Ancak teknolojinin neredeyse tüm toplumlara hükmetmeye başladığı günümüz dünyasında bunu yapmak biraz zor görünmektedir. Toplamlar kendilerini diğer toplumlardan ayıran bu kültürel değerlerini her ne kadar korumaya ya da değişmesini ve hatta yitip gitmesini önlemeye çalışsalar da zaman içerisinde buna mani olamazlar. Çünkü günümüz dünyasında birçok toplum diğer toplumların kültürlerinden farkında olarak ya da olmayarak etkilenmişlerdir ki bu etkileşim ve buna bağlı olarak değişim ise kültürlenmenin kaçınılmaz bir sonucudur.

Özellikle eğitim bu noktada devreye girer ve bireyin doğumdan ölümüne kadar, toplumun istek ve beklentilerine uyacak şekilde etkilenmesi ve değiştirilmesi için çaba harcar. Bu noktada bireyin şekillenmesinde temel rol oynayan öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler okullardaki kültürel mirasın aktarıcılarıdır, öğrenilen bilgilerin ve kazanılan alışkanlıkların kendisinden sonra gelen nesle aktarılması işini üstlenmişlerdir. Eğitim kurumları bir nevi kültürlenmenin yaşandığı kurumlardır. Bir anlamda okullarda yapılan her türlü eğitim bir kasıtlı kültürlemedir. Demirel (2012)'e göre "kasıtlı kültürleme, kültürel değerlerin planlı ve maksatlı bir şekilde bireylere aktarılması sürecidir." (s.4)

Bunun dışında toplum değişen dünyaya da ayak uydurmak farklı kültürleri tanıyarak kendi gelişimine katkıda bulunacak bilgi ve birikimlerden de faydalanmak zorundadır. Bu durumda kültürleşmeden bahsetmek gerekir. Demirel'e (2012) göre kültürleşme "iki kültürün birbirini etkileme sürecidir. Kültürleşme, kültürel yayılma süreciyle gelen maddi ve manevi öğelerle, başka kültürlerden birey ve grupların, belli bir kültüre girmesi ve karşılıklı etkileşim sonucu her ikisinin de değişmesidir."(s:4)

Bu etkileşimler sonucu değişim toplumların sanatında ve müziğinde de yaşanır. Türkiye’de ise Cumhuriyetin ilanı ile birlikte müzik alanındaki kültürleşmenin etkileri hız kazanmış, kültür ve sanata daha fazla önem verilmiş, sanata ilgi devlet politikası haline getirilmiştir. Sanat eğitiminin sorunları ise Türk Milli Eğitim sorunları içerisinde yer alarak çözülmesi planlanan bir unsur olmuştur (Şahin ve Duman, 2008). Bunun için hedeflenen şey ise, batı kültürüyle harmanlanmış yeni bir “Türk müzik kültürü” oluşturmaktır (Tarlakazan, 2003). Bu gelişmelerle birlikte ulusallıktan, çağdaşlıktan ve evrensellikten ödün verilmeyecek kültürel kimliğimiz korunarak bu gelişimler müzik eğitiminin amaçları içerisine yerleştirilerek verilmeye çalışılacaktır. Şahin ve Duman, (2008.263) Cumhuriyet döneminde müzik alanındaki gelişmeleri; “İlk ve orta öğretim kurumlarında, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda ve sanatçı yetiştiren kurumlarda müzik eğitimi” şeklinde sıralamışlardır.

Yukarıda belirtilen gelişmelerden ilki olan ilk ve orta öğretim kurumlarında müzik eğitiminde yapılması planlanan yenilikler nedeni ile 1924 yılından 1930’a kadar musiki, 1930’dan sonra müzik dersi olarak şehirlerde ilk ve orta dereceli okullarda verilmeye başlanmış, 1948’den sonra aynı isimle köy okullarında da okutulmaya başlanmıştır. Liselerde ise müzik dersi ilk olarak 1952 yılında okutulmaya başlanmış 1974-78 arası seçmeli daha sonra ise zorunlu seçmeli ders olmuştur.

Cumhuriyet’in kuruluşuyla birlikte, Atatürk’ün de isteğiyle, özel yetenekli çocukların yetiştirilmesi ve çağdaş anlamda uluslararası düzeyde başarılar kazandırılması için 1925 yılında yetenekli beş müzisyen yurt dışına gönderilmiştir. Yurt dışında eğitim alarak yurda dönen ve daha sonra isimleri Türk beşlileri olarak literatüre geçen bu müzisyenler Ahmet Adnan Saygun, Ulvi Cemal Erkin, Cemal Reşit Rey, Hasan Ferit Alnar ve Necil Kazım Akses’dir (Tunçdemir, 2004).

Gelişmeler bunlarla da sınırlı kalmamış; bu yurda dönen müzik insanları farklı çalışmalarla tarihe imzalarını atmış ve kendinden sonra gelecek pek çok müzik insanına ilham kaynağı olmuştur. Bu gelişmeler ışığında batı müzik teorisi de yavaş yavaş Türk müzik literatüründe yerini almaya başlamıştır. Bununla birlikte Türk ve batı müziği sentezi çalışmaları ve Türk müzik sisteminin standartlaştırılma çalışmalarına da hız verilmiştir. Cumhuriyetin ilanıyla birlikte hız kazanan ve müzik alanında yapılan reformlarında etkisi ile batı ve Türk müzik teorisi hakkında bilgi veren eserler literatürümüze kazandırılmıştır. Günümüz bilim insanları bu kaynaklardan edindikleri bilgileri diğer araştırmacılarla paylaşmışlardır. Bu araştırmacıardan biri olan Uslu (2000) “Osmanlı’dan Cumhuriyete Müzik Teorisi Eserleri” isimli çalışmasında, Türk ve batı müziği teorisine ait eserlere ulaşmakta ve listelerini vermekte zorlandığını çünkü bu eserlerin bir kısmının farklı kütüphanelerde ya da özel koleksiyonlarda yer aldığını ve eserlerin büyük bir çoğunluğunun Türkçe yazılmadığını belirtmiştir. Bu durum aslında Türk müzik teorisinde yaşanan sorunlardan yalnızca biridir. Teori kitapları ile ilgili sorunu Karaosmanoğlu ve Akkoç (2003) şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Kuşaktan kuşağa meşk usulüyle gelen musikimizde icra konusunda durum teorideki kadar vahim değildir... Gerek yurdumuzun dört bir yanında kurulan Türk musikisi konservatuvarlarında, gerekse dernek ve vakıflarda kitabi eğitim giderek ağırlık kazanmaktadır. Bugüne kadar nerdeyse âdet yerini bulsun diye diye okutulan musiki teorisi kitapları artık göstermelik olmaktan çıkma yolundadır” (s.1).

Aynı şekilde ülkemizde yazılan müzik teori kitaplarında yer alan batı müzik terminolojisine ait sorunların oluşmasını Yalçın (2013) şu şekilde açıklamıştır:

“Farklı kültürel değerlerden kaynaklanan müziklerin, farklı kültürel değerlerde ve dillerde algılanması veya anlatılması, o topluma uygun bir terminolojinin oluşması zordur ve uzun bir süreç gerektirebilir. Bu süreçte, çevirisi yapılan ya da yeniden türetilen terimlerin kabul edilmesi, benimsenmesi terimden terime farklılıklar gösterdiği gibi birçoğu da yapılan çalışmalara rağmen kullanılmadan unutulup kaybolduğu görülür.

Türkçe Batı müziği terminolojisinin oluşmasında da bu sürecin yaşanıldığı söylenebilir” (s.67).

Yalçın’ın ifadesinden anlaşılacağı üzere batı terminolojisinden Türkçe’ye çevrilen ya da uyarlanan müzik kitaplarında birçok terim anlamsal olarak farklılıklara uğramıştır. Bu çalışmada da müzik teori kitaplarında yer alan “geçici değiştirici işaretlere” ait terminolojik bilginin ya eksik ya da hatalı bir şekilde Türk literatürüne geçtiği düşünülmektedir. Dinç Altun (2016)’un yapmış olduğu “Müzik eğitimcilerinin müzik eğitiminde yer alan temel müzik bilgilerine yönelik sahip oldukları kavram yanlışları” isimli çalışmasında 160 müzik eğitimcisine yarı yapılandırılmış bir anket uygulamış “Müzik eğitimcilerinin müzik eğitiminde yer alan temel müzik bilgilerine yönelik sahip oldukları kavram yanlışları” tespit edilmiştir. Bu çalışmada sorulan sorulardan biride geçici değiştirici işaretlere ait kullanım kuralıdır. Çalışmanın sonucunda çalışmaya katılan 160 müzik eğitimcisinden sadece 26’sının geçici değiştirici işaretler hakkında doğru bilgiye sahip olduğu, 60 katılımcının kavram yanlışlığına sahip olduğu, 44 katılımcının Türk literatüründe geçici işaretler hakkında yer alan eksik bilgilere sahip oldukları ve geri kalan katılımcıların da tamamen yanlış bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu nedenle batı müzik teorisinde yer alan geçici değiştirici işaretlere ait bilgilerin batı kaynaklarında ve Türk kaynaklarında nasıl yer aldığına dair geniş çaplı bir literatür taramasına ihtiyaç duyulmaktadır. Buna ek olarak Türkiye’de ilk ve orta dereceli okulların müzik derslerinde, Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri, Konservatuarlar ve Güzel Sanatlar Fakültelerinde okutulan çalgı, işitme, solfej, armoni, piyano ve müzik teorisi derslerinde bu konuyla ilgili ve özellikle geçici değiştirici işaretlerin öğretiminde farklı ve eksik bilgilerin verildiği görülmektedir. Böyle bir durum geçici değiştirici işaretlerin öğretiminde ciddi bir karmaşa, problem ve icralarda hatalara sebep olmaktadır. Eğitim veren öğretmenlerin kullandığı Türk ve yabancı eserlere ait notaların okunması ve çalınması sırasında farklılıklar oluşmakta ya da tereddütler yaşanmaktadır. Bu kapsamda bu çalışmanın müzik kitaplarında yer alan geçici değiştirici işaretlere yönelik karmaşanın ve belirsizliklerin ortadan kaldırılması açısından müzik eğitimcilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türk ve batı müzik ders ve teori kitaplarındaki geçici değiştirici işaretlere ait bilgilerin incelenerek olası farklılıkların ortaya konmasıdır. Bu kapsamda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Geçici değiştirici işaretler terminolojisi Türk ve yabancı müzik ders ve teori kitaplarında nasıl anlatılmıştır?
2. Türk ve yabancı müzik ders ve teori kitaplarında geçici değiştirici işaretler hakkında terminolojik bilgiler arasındaki farklılıklar nelerdir?
3. Geçici değiştirici işaretler terminolojisi Türkçe müzik ders ve teori kitaplarında olması gereken bilgiler nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde karşılaştırmalı literatür taraması modelinde tasarlanıp yürütülmüştür. Bu çalışmada, Türk ve batı müzik eğitim sistemi içerisinde kullanılan ve yazıldıkları dönemde alanlarının belli başlı önemli eserlerinden olan 1800’lü yılların sonu ile 2015 yılları arasında kullanılmış Türkçe, Osmanlıca, İngilizce, Almanca ve Fransızca müzik ders ve teori kitapları derlenmiş ve taranmıştır. Bu kitaplarda yer alan geçici değiştirici işaretler ile ilgili bilgilerin olduğu bölümler incelenerek bu bilgiler nitel araştırma yöntemlerinde biri olan doküman analizi (belgesel tarama) ile analiz edilmiştir. Bowen’a göre (2009) araştırmacılar, genellikle, çalışmalarının bir parçası olarak alanyazını gözden geçirir çalışmaları ile ilgili olan ve ulaştıkları bu kaynakları listeler halinde çalışmalarına dâhil ederler. Ancak Bowen bu dokümanların

sadece listelenmesinin bir doküman analizi olmadığını asıl yapılması gerekenin ham verileri kullanmak yerine, verilerin tanımlanması ve yorumlanması olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada da odaklanılan geçici değiştirici işaretler ile ilgili bilgiler incelenen Türk ve yabancı müzik kitaplarındaki anlatımlarından yola çıkılarak tanımlanmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada 27 Türk, 19 tane de yabancı olmak üzere toplam 46 müzik teorisi ve ders kitabı incelenmiştir. Çalışmada ulaşılan Türkçe ve yabancı kaynaklar Tablo 1 ve Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmada incelenen Türkçe müzik teori ve ders kitapları

No	Eserin adı	Eserin yazar/ları	Kitabın türü	Orijinal Basım yılı	Açıklama
1	Musikî: Şark ve Garb Musikisinin Diyez ve Bemolleri Hakkında	Kazım Uz (çeviren E. Doğruyol)	14 sayfalık kitap (makale)	1893	Geçici değiştirici işaretler hakkında bilgi verilmemiştir
2	Türk Musikisi Nota, Usul, Makamat ve Solfej Metodu	İsmail Hakkı Bey	Müzik teori kitabı	Basım tarihi bilinmiyor	Geçici değiştirici işaretler hakkında bilgi verilmemiştir
3	Musiki Nazariyatı	Kazım Uz (Dr. E. Hatipoğlu tarafından tıpkıbasım)	Müzik teori kitabı	1923	Geçici değiştirici işaretler hakkında bilgi verilmemiştir
4	Mekteplerde Musiki	Kazım Uz Muallim Hulûsi Bey	Müzik teori ve ders kitabı	1929	Geçici değiştirici işaretler hakkında bilgi verilmemiştir
5	Mufasssal Musiki Nazariyatı	P. Rougnon (çeviren A. Muhtar)	Müzik teori ve ders kitabı	1930	Geçici değiştirici işaretler hakkında bilgi verilmiştir
6	Köy Enstitülerinde Müzik Eğitimi Kılavuzu	B. Akalın	Müzik teori ve ders kitabı	1945	Geçici değiştirici işaretlere ait bilgiye rastlanmıştır ancak bu bilginin hem yetersiz hem de hatalı olduğu tespit edilmiştir.
7	Musiki Lügati-I Garp Musikisi	F. Yener	Müzik teori kitabı	1945	Sadece donanımına ait bemol hakkında bilgi verilmiş ancak diyez, natürel ve geçici değiştirici işaretler hakkında bilgi verilmemiştir
8	Küçük Batı Müziği Ansiklopedisi	F. Yener	Müzik teori kitabı	1949	Sadece donanımına ait bemol hakkında bilgi verilmiş ancak diyez, natürel ve geçici değiştirici işaretler hakkında bilgi verilmemiştir
9	Öğretmen Okullarında Müzik Eğitimi II	A.Arseven	Müzik teori ve ders kitabı	1956	Geçici değiştirici işaretler hakkında bilgi verilmemiştir
10	Orta Okullarda Müzik Eğitimi II	A.Arseven	Müzik teori ve ders kitabı	1958	Geçici değiştirici işaretler hakkında bilgi verilmemiştir

11	Musiki Sözlüğü	M. R. Gazimihal	Müzik sözlüğü	1961	Geçici değiştirici işaretlere ait bilgiye rastlanmıştır ancak bu bilgi eksik ve yetersizdir
12	Musiki İstılahatı	Kazım Uz (Gültekin Oransoy tarafından tıpkıbasım)	Müzik teori kitabı	1964	Geçici değiştirici işaretler hakkında bilgi verilmemiştir
13	Okul Müzik Eğitimi	E. Okyay	Müzik teori ve ders kitabı	1969	Sadece donanımına ait diyez ve bemol hakkında bilgi verilmiştir ancak, natürel ve geçici değiştirici işaretler hakkında bilgi verilmemiştir
14	Temel Bilgilerle Beraber Tonal-Modal-Ölçü ve Biçim Bakımından Türk ve Batı Müziği	F. Darbaz	Müzik teori kitabı	1973	Geçici değiştirici işaretlere ait bilgiye rastlanmıştır ancak bu bilgi eksik ve yetersizdir
15	Okullarda Plakla Müzik Eğitimi	M. Ceyhan	Müzik teori ve ders kitabı	1974	Geçici değiştirici işaretler hakkında bilgi verilmemiştir
16	Liseler İçin Ders Kitabı Müzik	B.K. Özen	Müzik ders kitabı	1993	Geçici değiştirici işaretler hakkında bilgi verilmemiştir
17	Ortaokullar İçin Müzik 1-2-3	S.Yıldırım B. Akkuş C. Tanrıkorur	Müzik ders kitabı	1993	Geçici değiştirici işaretler hakkında bilgi verilmemiştir
18	Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Bölümleri ve İlkokul Öğretmenleri İçin Müzik Rehberi	A. Vural U. Türkmen	Müzik ders kitabı	1996	Geçici değiştirici işaretler hakkında bilgi verilmemiştir
19	Şarkılarla Türkülerle Temel Müzik Eğitimi İlköğretim Okulları İçin Müzik Kitabı	M. Sun	Müzik ders kitabı	1997	Geçici değiştirici işaretler hakkında bilgi verilmemiştir
20	Müziksel İşitme Okuma	Ü. Özgür S. Aydoğan	Müzik teori ve ders kitabı	1999	Geçici değiştirici işaretler hakkında bilgi verilmemiştir
21	Çocuk Gelişimi İle İlgilenenler İçin Müzik El Kitabı	İ. Dinçer	Müzik kitabı	2000	Geçici değiştirici işaretler hakkında bilgi verilmemiştir
22	Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Bölümleri İçin Müzik I	S. Akkaş	Müzik teori ve ders kitabı	2005	Geçici değiştirici işaretler hakkında bilgi verilmemiştir
23	21. Yüzyılda Türk Müziği Teorisi	N. Yavuzoğlu	Müzik teori ve ders kitabı	2008	Geçici değiştirici işaretlere ait en geniş ve detaylı bilgiye yer verilmiştir
24	Uygulamalı Temel Müzik Bilgileri	A. Elhankızı	Müzik teori ve ders kitabı	2012	Geçici değiştirici işaretler hakkında bilgi verilmemiştir

25	Eğitim Müziği Besteleme Teknik Bilgiler ve Uygulama	Ş. Demir	Müzik teori ve ders kitabı	2012	Geçici değiştirici işaretlere ait bilgiye rastlanmış ancak bu bilgi eksik ve yetersizdir
26	Türk Musikisinin Nazariye ve Esasları	E. Karadeniz	Müzik teori ve ders kitabı	2013	Geçici değiştirici işaretler hakkında bilgi verilmemiştir
27	Müzik Eğitimi ve Öğretimi	İ. Özgül	Müzik teori ve ders kitabı	2014	Geçici değiştirici işaretler hakkında bilgi verilmemiştir

Tablo 1 incelendiğinde Türkçe kaynakların büyük bir çoğunluğunda değiştirici işaretlerle ilgili (diyez, bemol, natürel) tanımlara ve bunların donanımın başında kullanımına yönelik bilgiler verildiği ancak geçici değiştirici işaretlerin bir ölçü içerisinde donanım dışı kullanımına yönelik bilgilerin verilmediği tespit edilmiştir. Sadece üç kaynakta (Muhtar, 1930; Yavuzoğlu, 2008 ve Demir, 2012) geçici değiştirici işaretlerle ilgili kısmen de olsa doğruya yakın bilgiler verildiği görülmektedir. Bunlarla ilgili derinlemesine analizler çalışmanın bulgular kısmında sunulmuştur.

Çalışmada ulaşılan ve incelenen yabancı kaynaklar ise Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmada incelenen yabancı müzik teori kitapları

	Eserin adı	Eserin yazarı	Kitabın türü	Basım yılı	Konusu
1	Nouveau Larousse Illustré: Dictionnaire Universel Encyclopédique	P. Larousse C. Augé	Ansiklopedi k sözlük	1898	Geçici işaretlere ait bilgi ve kurallar bulunmaktadır
2	Le livre de Musique	C. Auge	Müzik kitabı	1919	Geçici işaretlere ait bilgi ve kurallar bulunmaktadır
3	Riemann Sachlexikon Musik	W. Gurlitt H.H. Eggebrecht	Müzik Sözlüğü	1996	Geçici işaretlere ait bilgi ve kurallar bulunmaktadır
4	First Steps in Music Theory Grades 1-5	E. Taylor	Müzik Teori Kitabı	1999	Geçici işaretlere ait bilgi ve kurallar bulunmaktadır
5	All Aspects of ROCK & JAZZ /1, Music Theory, 1. Cilt	H. W. Gade	Müzik Teori Kitabı (e- kitap)	2000	Geçici işaretlere ait bilgi ve kurallar bulunmaktadır
6	Understanding Music Theory	P. Zeitlin D. Goldberger	Müzik Teori Kitabı	2001	Geçici işaretlere ait bilgi ve kurallar bulunmaktadır
7	Oxford Dictionary Of Musical Terms	A. Latham	Müzik Sözlüğü	2004	Geçici işaretlere ait bilgi ve kurallar bulunmaktadır
8	The Complete İdiot’s Guide To Music Theory	M. Miller	Müzik Teori Kitabı	2005	Geçici işaretlere ait bilgi ve kurallar bulunmaktadır
9	Principles of Music Theory	C.E. Sembos	Müzik Teori Kitabı (e- kitap)	2006	Geçici işaretlere ait bilgi ve kurallar bulunmaktadır
10	The Everything Music Theory Book.	M. Schonbrun	Müzik Teori Kitabı	2007	Geçici işaretlere ait bilgi ve kurallar bulunmaktadır

11	Ap Music Theory (CD4 장포함)	N. Scoggin	Müzik Teori Kitabı (e- kitap)	2010	Geçici işaretlere ait bilgi ve kurallar bulunmaktadır
12	Music Theory The Essential Guide	J. Winteson P. Harris	Müzik Teori Kitabı	2014	Geçici işaretlere ait bilgi ve kurallar bulunmaktadır
13	Basic Music Theory How To Read, Write And Understand Written Music	J. Harnum	Müzik Teori Kitabı	2013	Geçici işaretlere ait bilgi ve kurallar bulunmaktadır
14	Understanding Music Theory. A Practical Overview of The Mechanic of Music	M. Richer	Müzik Teori Kitabı	2015	Geçici işaretlere ait bilgi ve kurallar bulunmaktadır
15	Learning to Read Music	P. Nikol	Müzik Teori Kitabı	2015	Geçici işaretlere ait bilgi ve kurallar bulunmaktadır
16	Practical Music Theory: A Guide to Music as Art, Language, and Life	B. Dunbar	Müzik Teori Kitabı (e- kitap)	2015	Geçici işaretlere ait bilgi ve kurallar bulunmaktadır
17	Understand Music Theory: Teach Yourself	M. Richer	Müzik Teori Kitabı	2015	Geçici işaretlere ait bilgi ve kurallar bulunmaktadır
18	Music Theory For Beginners	R. R. Endris	Müzik Teori Kitabı (e- kitap)	2015	Geçici işaretlere ait bilgi ve kurallar bulunmaktadır
19	Revisiting Music Theory: Basic Principles.	A. Blatter	Müzik Teori Kitabı	2016	Geçici işaretlere ait bilgi ve kurallar bulunmaktadır

Tablo 2'deki yabancı müzik teori kitapları incelendiğinde kitapların tamamında geçici değiştirici işaretlere ait bilgi, tanım ve kullanım kurallarının detaylı bir şekilde anlatıldığı görülmektedir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde Türk müzik teori ve ders kitaplarında geçici değiştirici işaretlere ait bulgular ile aynı konuya yönelik yabancı kaynaklardaki bulgulara yer verilecektir.

Türk Kaynaklarındaki Bilgiler

Osmanlı döneminde kaleme alınan batı müziği teorisine ait bazı eserler şu an günümüze kadar gelmiş bunların bir kısmı Türkçeye çevrilirken bir kısmı ise orijinallliğini korumuştur. Bu alanda çalışmalar yürüten birkaç müzikolog bu eserler hakkında yaptıkları çalışmaları müzik insanları ile paylaşmışlardır. Yalçın (2013), “Türkiye’de 1900-2012 yılları arasında yayınlanan batı müzik teorisi kitaplarındaki terminolojinin incelenmesi” başlıklı çalışmada Türkçe müzik terimleri üzerine yazılmış en önemli eserin Kazım Uz tarafından 1894 yılında yayımlanan “Ta’lim’i Musiki Yahud Musiki İstılahatı” adlı eseri olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca yine Yalçın (2013)’a ait “Haşim Bey Mecmuasının ‘Makam ve Tonalite Karşılaştırması’ Yönünden İncelenmesi” isimli çalışmada Haşim Bey tarafından kaleme alınan dergide batı müzik teorisi üzerine verilen bilgilerin sınırlı olduğu ve sadece tona ait değiştirici işaretlere ait bilgilerin yer aldığı ifade edilmiştir.

Uz’un 1894 yılında kaleme aldığı “Musiki İstılahatı” kitabı 1964 yılında Gültekin Oransoy tarafından düzenlenerek genişletilmiş hali ile Türkçe olarak yeniden basılmıştır. Kitabın Türkçe basımı incelendiğinde değiştirici işaretler ile ilgili sadece tanımlara yer verildiği, ancak geçici

değiştirici işaretler hakkında nasıl ve hangi kurallara göre kullanılması gerektiğine dair bilgilere rastlanmamıştır.

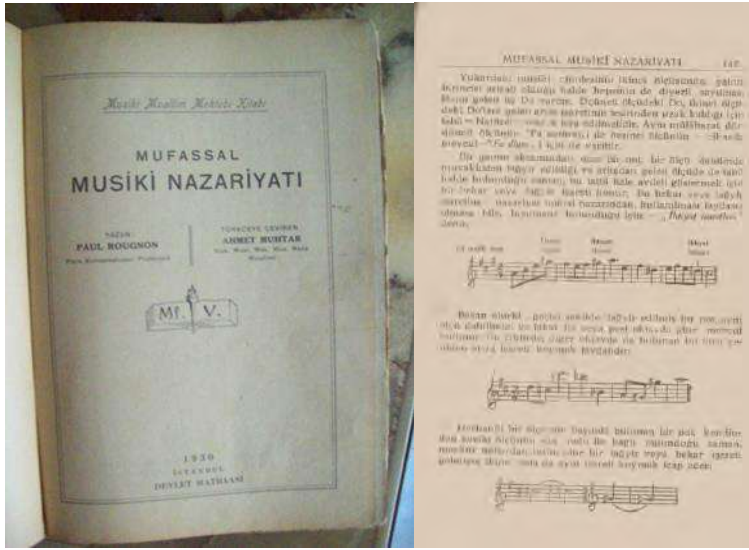
Dr. Emrah Hatipoğlu tarafından tıpkıbasım olarak kaleme alınan “Musiki Nazariyatı”, Uz (1923)’un diğer bir müzik terminolojisi kitabıdır. Uz bu eserinde ise geçici değiştirici işaretler hakkında şu bilgilere yer verilmiştir:

“...Batı musikisinde karışık donanım yoktur. Yani bir notanın öncesine hem diyez ve hem bemol konulmaz. Bir gamın kendi donanımının dışında diyez veya bemol konulacaksa o perdeyi gösteren notanın önüne yazılır. Donanım dışında meydana gelen perdeleri gösteren notlara “Arıza – Accident” denir. Arızalar, çoğu zaman “Tarz Değişimi – Modulation” denilen hallerde olur. Yani bir makamın icrasında başka makama geçmek gibi değişimde olur. Bir notanın donanımında mevcut diyez veya bemolünden birinin nağme arasında değişimi lâzım gelse donanım dokunulmayarak yalnız o perdenin evveline “Bekar – Bécarre” denilen özel işareti koymak yeterlidir...” (s.31)

Görüldüğü üzere kitaplarda yer alan bilgiler sadece değiştirici işaretlerin tanımlarını vermekten öteye gitmemiştir. Ayrıca bu eserde geçici değiştirici işaretler, çift diyez ve çift bemol hakkında da herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Bu işaretlerin nasıl kullanılacağı, kuralları üzerine detaylı bilgiler ve örnekler verilmemiştir.

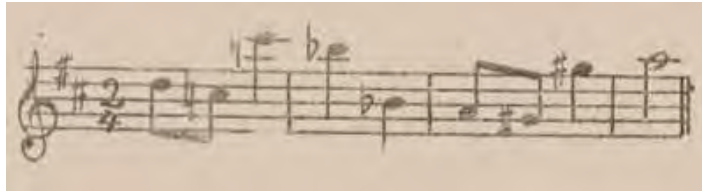
Uslu (1999) “Osmanlılarda Batı Musikisi Teorisi Eserleri: XIX. Yüzyıl” başlıklı makalesinde Türk literatürüne kazandırılmış ilk çeviri eserlerden biri olan Hüseyin Remzi’nin “*Usul-İ Nota*”, Mustafa Safvet Atabinen “*Solfej Yahut Nazariyat-ı Musiki*”, Mehmed Zati Arca’nın “*Kütüphane-i Musikiden Nazariyatı Musiki*”, Mehmet Cemil’in “*Mükemmel Ta’lim-i Musika*” isimli eserlerinden bahsetmiş ve bu eserlerde batı müziğinde yer alan tona (donanım) ait değiştirici işaretler hakkında bilgiler verildiğini dile getirmiştir. Bu eserlerde geçici değiştirici işaretler hakkında bilgilerden bahsedilmemiştir. Yalçın’ın (2014) Mehmed Emin’in “*Nota Muallimi*” eseri hakkında yaptığı detaylı araştırmasında ise yine tona ait değiştirici işaretler hakkında bilgilerin bulunduğu tespit edilmiştir. Doğruyol (2014), Kazım Uz’un 1893 yılında yazdığı “*Musikî: Şark ve Garb Musikisinin Diyez ve Bemolleri Hakkında*” isimli 14 sayfalık makalesini Osmanlıcadan Türkçeye çevirmiştir. Bu yazıda da sadece tona ait değiştirici işaretler hakkında detaylı bilgilere yer verildiği ama bu eserde de geçici değiştirici işaretler ile ilgili herhangi bir bilgiye rastlanılmadığı görülmektedir.

1930 yılında Fransızca kaynaktan çeviri yapan Ahmet Muhtar’ın Musiki Muallim Mektebi Kitabı “*Mufasssal Musiki Nazariyatı*” isimli eseri batı müzik teorisi hakkında bilgi veren bir kaynak olarak literatürdeki yerini almıştır (Resim 1). Bu kaynak incelendiğinde; beş sayfanın geçici değiştirici işaretlere ayrıldığı görülmektedir. Kitapta değiştirici işaretlere ait kurallar örnekleriyle birlikte uzun uzun anlatılmıştır. Kitapta yer alan bilgiler günümüzde ulaşılan yabancı kaynaklarda verilen değiştirici işaretler hakkındaki bilgilerle aynıdır. Kitabın çevirisinin doğru ve eksiksiz yapıldığı anlaşılmaktadır.



Resim 1. Ahmet Muhtar'ın Musiki Muallim Mektebi “Mufasssal Musiki Nazariyatı” isimli kitabı (s.147)

Kitapta değiştirici işaretlere ait bilgiler şöyledir: *“Bazan olurki, geçici şekilde tağyir edilmiş bir not, aynı ölçü dâhilinde ve fakat tiz veya pest oktavda gine mevcut bulunur. Bu takdirde, diğer oktavlarda da bulunan bu nota yeniden arıza işareti koymak faydalıdır”* (s.147).



Resim 2. Mufasssal Musiki Nazariyatı kitabında yer alan değiştirici işaretlere ait örnek (s.147)

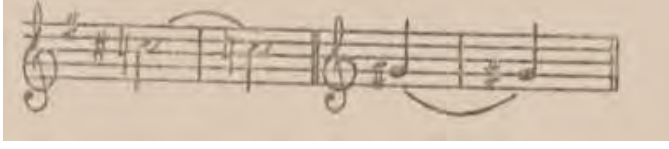
Yukarıda verilen örnekten de anlaşılacağı üzere geçici değiştirici işaret ölçü içinde bir nota için kullanıldıktan sonra o notanın pes veya tiz oktavında etkili olmaz. Oktavları için yeniden değiştirici işaret konması gerekir.

Ayrıca kitapta geçici değiştirici işaretlerle ilgili verilmiş bir kuralda şöyledir: *“Herhangi bir ölçünün başında bulunan bir not, kendinden evelki ölçünün son notu ile bağılı bulunduğu zaman, mezkur notalardan birincisine bir tağyir veya bekar işareti gelmişse ikinci nota da aynı işareti koymak icap eder:”* (s.147)

Ancak Muhtar bu kuralı Fransızcadan çevirirken kitapta olmayan ancak kendi fikri olan bir yorum eklemiştir ve düşüncesini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Mamafi bazı bestekarlar, bağ işaretinin sesleri ve isimleri aynı olan notaları birbirine raptettiğini söyleyerek ikinci arızaya lüzum olmadığını iddia ederler ve mekur ikinci arızayı yazmazlar. Gerçi böyle yazmak muhtasar (kıs) olur. Fakat fikrimizce, mantıksızdır... Buradaki bağ işareti “çoğaltma bağı” değil, manası sonra izah edilecek olan “ifade bağı” mahiyetindedir. Herhalde musiki eserlerinin tereddüde düşürmeyecek bir surette ve vazih olarak yazılması icap eder.” (s.148)

Fakat bu yorum incelenen hiçbir yabancı kaynakta bu şekilde ifade edilmemiştir. Bu kural Resim 3'te yazıldığı şekli ile yanlıştır ve doğru olan kural Resim 4'te yazıldığı gibi olmalıdır. Ayrıca aynı kitapta çift diyez ve çift bemolle ilgili açıklamalara da detaylı bir şekilde yer verilmiştir:



Resim 3. Mufasssal Musiki Nazariyatı kitabında yer alan değiştirici işaretlere ait örnek (s.147)



Resim 4. Taylor, E. (1999). First Steps in Music Theory Grades 1-5 (s.19)

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte 1929 tarihinde İstanbul Konservatuar hocalarından olan Muallim Hulûsi Bey (1929) tarafından kaleme alınan ve Maarif Vekâleti tarafından onaylanarak muallim mekteplerinde okutulması uygun görülen “Mekteplerde Musiki” isimli kaynakta değiştirici işaretler hakkında sadece tanımlara yer verilmiş ancak geçici değiştirici işaretlerden bu kitapta da bahsedilmemiştir.

Yine bu yıllarda basılmış olabileceği düşünülen bir diğer kaynakta İsmail Hakkı Bey'in “Türk Musikisi Nota, Usul, Makamat ve Solfej Metodu” isimli eseridir ve bu eserde de diğerleri gibi değiştirici işaretler hakkında yalnızca kısa tanım verilmiş geçici olanlarından bahsedilmemiştir.

Sonraki yıllarda batı müziği hakkında teorik bilgilerin verildiği kitaplar ise şöyledir: Yener'in (1945) ”Musiki Lügati-I Garp Musikisi” isimli eserinde ve “Küçük Batı Müziği Ansiklopedisi” (1949) eserinde değiştirici işaretlerden sadece bemol hakkında bilgi verdiği gözlenmiş, ama diyez ve natürel hakkında bilgi vermediği gözlenmiştir.

Aynı yıllarda öğretmen eğitiminde kullanılan Akalın'ın (1945) “Köy Enstitülerinde Müzik Eğitimi Kılavuzu” isimli kaynak kitabında ses değiştiren işaretler isimli bölümünde geçici değiştirici işaretlere ait tanımı şöyledir:

“Ses değiştiren işaretler sol anahtarından sonra, usulü gösteren kesirden evvel yazılır. Geçici olarak yalnız bazı notalarda kullanılanlar parçanın içerisinde ait olduğu notadan evvel yazılır, o notanın bulunduğu ölçü sonuna kadar aynı adtaki notadan geçerse onun da sesi değişik olur. Ölçü çizgisini geçtik mi işaretin tesiri kalmaz.” (s.92)

Akalın (1945) her ne kadar geçici işaretlerle ilgili kısa bir bilgi verse de “bir ölçü içinde bulunan geçici değiştirici işaretin aynı isimdeki tüm notaları etkileyeceği” ifadesi yanlıştır. Çünkü geçici değiştirici işaret bir ölçü içerisinde kendi ile aynı oktavda olan notaları etkiler. Tiz ve pes oktavdaki notaları etkilemez. Konu hakkındaki detaylı bilgiler yabancı kaynaklara dayalı olarak aşağıdaki bölümlerde verilmektedir.

Arseven'in (1956) “Öğretmen Okullarında Müzik Eğitimi II” isimli kitabı ve (1958) “Orta Okullarda Müzik Eğitimi II” kitapları tıpatıp aynı basımdır. Her iki eserde de sadece değiştirici işaretlerin kısa tanımı verilmiştir.

1960'lı yıllara gelindiğinde müzik terimlerinin Türkçeleştirilmesi konusunda Mahmut Ragıp Gazimihal'in (1961) kaleme aldığı “Musiki sözlüğü” bir ilk sayılabilir. Ancak kaynak eser

incelendiğinde arıza, bekar, bekarlamak, bemol, bemollemek, diyez, diyezlemek, değişim (alteration) başlıkları altında tanımlar verilmiştir. Gazimihal geçici işaretler için şu açıklamayı yapmıştır:

“Bir değişim ya geçici ya temelli olur. Parçanın herhangi bir notasını bir an için değiştirdiği takdirde, geçici sayılır. Bir nevi arızaya uğramayı andırdığı için muvakkat değişilmemeye eskiden arıza veya uğratı (accident) denilirdi... Geçici değişim işaretinin etkisi ancak içinde bulunduğu ölçüde rol oynar: bu sebeple ona arıza, uğratı veya konuk gibi izafi isimlerde verilebilmiş olduğunu maddesinde gördük”(s.60)

Görüldüğü üzere bu açıklama sadece tanım ile sınırlı kalmış nasıl kullanılacağı ve hangi kurallara dikkat edileceği hakkında detaylı bilgi verilmemiştir. Darbaz'ın (1973) “Temel bilgilerle beraber tonal-modal-ölçü ve biçim bakımından Türk ve batı müziği” kitabında da bilgilerin aynı şekilde verildiği görülmektedir.

Okyay'ın (1969) “Okul Müzik Eğitimi” isimli kitabında diyez bemol hakkında çok kısa bir tanım yapmış natürel hakkında ise bir bilgiye rastlanmamıştır.

Ceyhan'ın (1974) “Okullarda Plakla Müzik Eğitimi” kitabında ise sadece değiştirici işaretlerin tanımları verilmiştir. Örneğin; “...piyano,org ve akordeon gibi sazlarda beyaz tuşlar, temel seslerdir. Siyah tuşlar ise diyez ve bemollerdir. Beyaz tuşun sağına düşen siyah tuş diyez, soluna düşen tuş ise o sesin bemolü olur... Bir de bekar işareti vardır ki, diyez ve bemollerin inceltip kalınlaştırdıkları sesleri eski durumlarına getirir.” (s.5-6)

Bu tanım her ne kadar tuşlu çalgılar için kabul edilebilir olsa da aynı siyah tuş bir nota için diyez diğeri için bemol olabilir. Ayrıca yukarıda verilen tanım, tuşlu çalgıların dışında farklı çalgılar için açıklayıcı olmayabilir hatta yanıltıcı olabilir. Kaynakta geçici değiştirici işaretler hakkında bilgi verilmemiştir.

Son yıllarda yazılan müzik teorisi kitapları ve ders kitapları incelendiğinde birkaç tanesi hariç sadece değiştirici işaretler hakkında genel tanımlara rastlanmakta geçici değiştirici işaretler hakkında sınırlı ya da eksik bilgiler yer almaktadır (Gazimihal,1961; Akalın, 1945; Darbaz, 1973; Yavuzoğlu, 2008; Demir, 2012). Hatta geçici değiştirici işaretler hakkında hiç açıklamalara yer verilmediği bile gözlenmektedir (Özen, 1993; Yıldırım, Akkuş ve Tanrıkorur, 1993; Vural ve Türkmen, 1996; Sun, 1997; Akdoğu, 1991; Özgür ve Aydoğan, 1999; Dinçer, 2000; Akkaş, 2005; Elhankızı, 2012; Karadeniz, 2013; Özgül, 2014).

Bunun sebebi; çevirileri yapılan eserlerde gözden kaçan bilgiler, çevirisi sırasında anlam kaybına uğramasıyla da yanlış çeviriden kaynaklı olabilir. Belki de çeviri yapan bazı kişilerin alan uzmanı olmaması, ayrıca referans olarak kullanılan kaynaklarda bu bilgiler verilmediği için onların örnek alınması ve onlara benzer açıklamaların yapılması bu durumun ortaya çıkmasına sebep olmuş olabilir.

Yabancı Kaynaklardaki Bilgiler

19. yüzyıldan sonra yabancı ülkelerde yazılan müzik teorisine ait kitaplar ve sözlükler incelendiğinde geçici değiştirici işaretlere yönelik verilen bilgilerin Türkiye'dekilerden biraz daha farklı olduğu kullanım kuralları ve detaylı açıklamaların örneklerle açıklandığı görülmüştür. İlk olarak, editörlüğünü Larousse ve Augé (1898)'in yaptığı “Nouveau Larousse Illustré: Dictionnaire Universel Encyclopédique” isimli ansiklopedik sözlükte geçici değiştirici işaretlerle ilgili şu bilgiye yer verilmiştir:

...Bununla birlikte, 1700'lerdenönceki müzik yazısında geçici değiştirici işaretler hangi notanın yanına yazılmışsa sadece o notayı ya da hemen sonra tekrar eden aynı notayı etkiliyordu, bulundukları ölçü içerisinde kendinden sonra yazılan aynı notayı etkilemiyordu. Ancak geçici değiştirici işaret alan nota diğer ölçüdeki kendisinin aynı olan nota ile bağlı ise

sadece o nota etkileniyordu. Modern edisyonlarda (nota basımlarında), editör tarafından önerilen geçici değiştirici işaretler, orijinal kaynaklarda görülen işaretlerden ayırt etmek için genellikle ilgili notaların üzerinde küçük bir imge olarak yerleştiriliyordu. Fakat geçici değiştirici işaretlerin kullanımına yönelik kurallar günümüzde daha kolay anlaşılmaktadır. Ancak yüzlerce yıl önce kurallar besteciden besteciye ve ülkeden ülkeye değişiklik göstermiştir. Durum o zaman ne kadar karmaşık idiyse bugün de öyledir. Ortaçağ ve Rönesans müziğinin modern edisyonlarında geçici değiştirici işaretlerin kullanımına ait anlaşmazlıklar olduğu bilinmektedir. Bu anlaşmazlıkların sebebi eski modal sistemden yeni tonal (majör, minör) sisteme geçiş olarak gösterilmektedir. (s.42-43)

Görüldüğü gibi batıda 1700'lü yıllardan itibaren geçici değiştirici işaretlere yönelik şu an kullanımda olan kurallar şekillenmeye başlamıştır.

Diğer bir örnekte, temel müzik teorisi ve çocuk şarkılarının yer aldığı 1919 yılı basımı Fransız Claude Augé tarafından kaleme alınan “Le livre de Musique” isimli kitapta gösterilebilir (Resim 5). Bu kitapta bir ölçü içinde geçici değiştirici işaretlerin önüne geldiği notayı ve sonrasında aynı isimli notayı etkilediği, tiz ve pes oktavlarda yer alan aynı isimli notalar için bunun söz konusu olmadığı belirtilmiştir.



Resim 5. Fransız Claude Augé'nin (1919) “Le livre de Musique” (s.46)

Diğer yabancı kaynaklarda yer alan bilgiler ve farklı nota edisyonları da bu bilgiyi doğrulamakta ve desteklemektedir (Richer, 2015; Latham, 2004; Zeitlin ve Goldberger, 2001; Winteson ve Harris, 2014; Nikol, 2015; Schonbrun, 2007; Harnum, 2013; Gurlitt ve Eggebrecht, 1996; Miller, 2005; Taylor, 1999; Blatter, 2016; Gade, 2000; Scoggin, 2010; Dunbar, 2015; Richer, 2015; Sembos, 2006; Endris, 2015). Buna örnek olarak Resim 6’da da görüldüğü gibi Bärenreiter Urtext edisyonuna ait notada son ölçüde yer alan geçici değiştirici işaret (fa #) her iki oktav içinde ayrı ayrı yazılmıştır. Ayrıca yabancı internet sayfalarında geçici değiştirici işaretler hakkında bilgilere ulaşılmış ve bu sayfalarda da bilgilerin yazılı kaynaklarda yazılanlarla aynı olduğu tespit edilmiştir. (<http://www.dolmetsch.com/musictheory9.htm>) (<http://www.search-beat.com/musicterms.htm#accidental>)

1. Sonate in C

KV 279 (189d)

Sonata I⁶³Entstanden in München, Anfang 1775⁶³)

*) Zur originalen Zählung des Zyklus KV 279-284 und zur Neudatierung seiner sechs Sonaten (= Nr. 1-6) vgl. Vorwort. – Concerning the original numbering of the set K. 279-284 and the new dating of the six sonatas (= Nos. 1-6) cf. Preface.

BA 4861

© 1986 by Bärenreiter-Verlag, Kassel

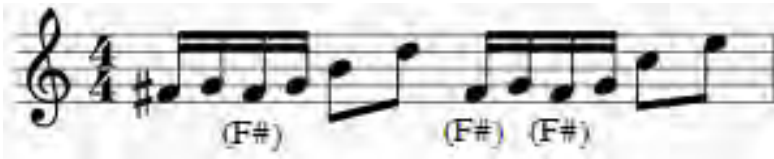
Resim 6. Mozart, Wolfgang Amadeus. Sonate in C, (Bärenreiter Urtext)

<https://www.baerenreiter.com/en/shop/product/details/BA4861/>

Geçici Değiştirici İşaretlere Ait Kurallar

Ulaşılan yabancı kaynakların hemen hepsinde değiştirici işaretlerin donanımda yer alması ile ölçü içerisinde geçici kullanılması arasında fark olduğunu belirterek konuyu örnekleriyle açıkça ifade etmişlerdir. Örneğin Taylor'un(1999) "*First Steps in Music Theory Grades 1-5*", Michael Miller'in (2005). "*The Complete Idiot's Guide to Music Theory*", Winterson'un (2000) "*Music Theory The Essential Guide*" isimli kitaplarında ve ayrıca değiştirici işaretler ile ilgili kurallar şöyle sıralamıştır:

1. Geçici değiştirici işaret konulduğu ölçü içerisinde kendinden sonra gelen aynı oktavda bulunan tüm notaları etkiler.



Resim 7. Eric Taylor (1999) "First Steps in Music Theory Grades 1-5" (s.18)

2. Ya da farklı bir geçici değiştirici işaret gelince etkisi sona erer.



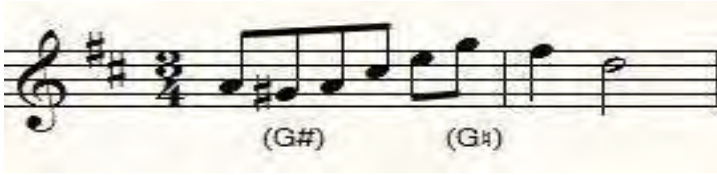
Resim 8. Eric Taylor (1999) "First Steps in Music Theory Grades 1-5" (s.18)

3. Aşağıda * işareti ile işaretlenmiş bemollerin yazımı hatalıdır. Bir ölçü içinde aynı oktavda yer alan notalar için geçici değiştirici işaret yazmak gereksiz ve yanlışır.



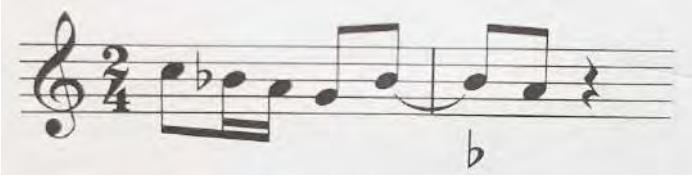
Resim 9. Eric Taylor (1999) “First Steps in Music Theory Grades 1-5” (s.18)

4. Eğer değiştirici işaretler donanıma ait ise tüm ölçülerdeki ilgili notaları ve oktavlarını etkiler. Eğer daha sonra ölçü içinde geçici değiştirici işaret kullanılıyorsa bu işaret ancak konulduğu aralık ya da çizgideki (o oktavdaki) notayı etkiler, tiz ve pes oktavlarını etkilemez.



Resim 10. Eric Taylor (1999) “First Steps in Music Theory Grades 1-5” (s.18)

5. Geçici değiştirici işaret alan bir nota diğer ölçüde yer alan aynı notaya birleştirme bağı ile bağlanmışsa ikinci notada aynı değiştirici işarete tabidir. İşaretin ikinci kez yazılmasına gerek yoktur.



Resim 11. Winterson (2000) “Music Theory The Essential Guide” (s. 24)

6. Bağ ile bağlanmış notalardan hemen sonra yine bir değiştirici işaret geleceksen bu nota için tekrar değiştirici işaret konulmalıdır (ss.18-19, ss.23-24).



Resim 12. Eric Taylor (1999) “First Steps in Music Theory Grades 1-5” (s.19)

7. Ayrıca geçici değiştirici işaretlerin, notaların yanlarına yazılan süslemelerde de (triller, mordanlar, dönüşler, vs.) kullanıldığı görülmektedir. Bir eserde bir ölçü içinde süsleme yapılmış ve bu süsleme notası geçici değiştirici işaret almış ise sadece yazıldığı süsleme notasını ve ölçü içinde aynı oktavda yer alan notaları etkiler, ancak aynı isimde farklı oktavda yer alan notaları etkilemez onlar için yeniden değiştirici işaret konması gerekir (Resim 13.)

1. Sonate in C

KV 279 (189^d)Sonata I^o)

*) Zur originalen Zählung des Zyklus KV 279-284 und zur Neudatierung seiner sechs Sonaten (= Nr. 1-6) vgl. Vorwort. – Concerning the original numbering of the set K. 279-284 and the new dating of the six sonatas (= Nos. 1-6) cf. Preface.

BA 4861

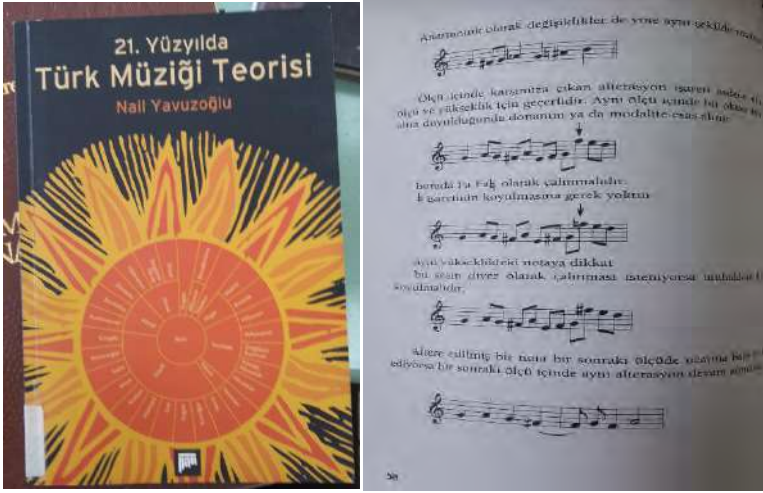
© 1986 by Bärenreiter-Verlag, Kassel

Resim 13. Mozart, Wolfgang Amadeus. Sonate in C, (Bärenreiter Urtext)
<https://www.baerenreiter.com/en/shop/product/details/BA4861/>

8. Bazı durumlarda değiştirici işaretlerin parantez içinde kullanıldığı görülür. Ancak bu zorunlu bir kural değildir. Bu durum aslında müzisyenlere bir hatırlatma yapmak içindir. Örneğin aşağıda re majör tonda verilmiş parçanın ilk ölçüsünde do notası geçici natürel işareti almış. Geçici değiştirici işaret olan natürelin etkisi sadece konulduğu ölçü içinde geçerlidir (oktavları etkilemez). Bu nedenle ikinci ölçüde notanın diyez olduğunu hatırlatmak için donanımın işareti parantez içinde yeniden yazılmıştır. Bazı besteciler, karmaşık pasajları veya akorları açıklığa kavuşturmak için sıklıkla parantez içinde değiştirici işaret kullanmayı tercih etmişlerdir.

**Resim 14.** Michael Miller (2005). “The Complete Idiot’s Guide To Music Theory” (s.52)

Yabancı kaynaklarda geçici değiştirici işaretlere ait bahsedilen bilgi ve kurallarına nadir de olsa Türk müzik teori ve kitaplarında da rastlanmaktadır. Bu kaynaklardan ilki Yavuzoğlu (2008)’na ait “21. Yüzyılda Türk Müziği Teorisi” adlı kitabı örnek gösterilebilir. Bu kitapta geçici değiştirici işaretlerle ilgili kurallara doğru olarak yer verildiği görülmektedir (Resim 7).



Resim 15. N. Yavuzoğlu (2008) kitabından geçici değiştirici işaretlere ait bilgiler (s. 58)

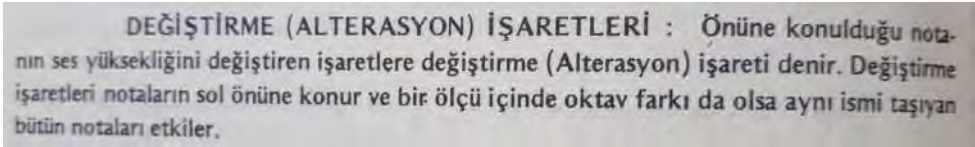
Bunlardan ikincisi ise Demir (2012)'ye ait “Eğitim Müziği Besteleme” adlı kitabı örnek verilebilir. Bu kitapta geçici değiştirici işaretler ile ilgili olarak “Geçici alterasyon işareti bir oktav aşağı veya yukarıdaki sesi etkilemez. Çünkü oktav sesleri frekansları (yükseklikleri) farklıdır. Bir oktav yukarıdaki veya aşağıdaki ses değiştirilmek isteniyorsa o sesin önüne de değiştirici işareti koymak gerekir” şeklinde açıklamaya yer verilmiş ancak bunun dışında detaylı bir açıklama yapılmamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada geçici değiştirici işaretlere ait terminolojinin Türk ve Batılı kaynaklara dayalı olarak karşılaştırılması yapılmıştır.

Yapılan incelemeler sonunda, çalışmada elde edilen bulgulardan en önemlisi batı müziği ile ilgili teorilerin yer aldığı Türkçe kaynaklarda, geçici değiştirici işaretler ile ilgili bilgilerin eksik veya hatalı verildiğinin belirlenmesidir.

İncelenen yabancı kaynaklarda (Taylor, 1999; Gade, 2000; Latham, 2004; Sembos, 2006; Miller, 2005; Schonbrun, 2007; Scoggin, 2010; Harnum, 2013; Winteson & Harris, 2014; Nikol, 2015; Richer, 2015; Dunbar, 2015; Endris, 2015; Blatter, 2016) geçici değiştirici işaretlere ait bilgi “Eğer değiştirici işaretler donanımına ait ise tüm ölçülerdeki ilgili notaları ve oktavlarını etkiler. Eğer daha sonra ölçü içinde geçici değiştirici işaret kullanılıyorsa bu işaret ancak konulduğu aralık ya da çizgideki (o oktavdaki) notayı etkiler, tiz ve pes oktavlarını etkilemez. Diğer ölçü için etkili olmaz” şeklinde yer almaktadır.



Resim 16. Vicdan Tabakoğlunun “Bona ve Müzik Teorisi Notaları” isimli kitabından alıntılanmış tanım (s.16)

Resim 16’da olduğu gibi Türk kaynaklarda ise geçici değiştirici işaretler ile ilgili bilgi “geçici değiştirici işaretler bir ölçü içinde önüne geldiği notayı ve kendinden sonraki tüm aynı notaları (oktav gözetmeksizin) etkiler ve ölçü bitince etkisini yitirir diğer ölçü içinde etkili olmaz” şeklinde yer almaktadır. Resim 16’de Tabakoğlu (1976)’nın kitabında yer alan tanım buna örnek gösterilebilir. Diğer kitaplarda da benzer tanımlar olduğu gözlemlenmiştir (Akalın, 1945; Gazimihal, 1961; Darbaz,

1973; Tabakoğlu, 1976; Özen, 1993; Yıldırım, Akkuş ve Tanrıkorur, 1993; Vural ve Türkmen, 1996; Sun, 1997; Özgür ve Aydoğan, 1999; Dinçer, 2000; Akkaş, 2005; Elhankızı, 2012; Demir, 2012; Karadeniz, 2013; Özgül, 2014).

Görüldüğü gibi Türk kaynaklarında bu bilgi yanlış, eksik veya hatalı aktarılmaktadır. Batı müzik teorilerini Türk müzik teorisine kazandırmaya çalışan Türkçe kaynaklardaki geçici değiştirici işaretlere yönelik terminoloji ve anlam farklılığının olması çeşitli nedenlerden kaynaklanıyor olabilir. Bunlardan ilki, yeterince müzik bilgisine sahip olmayan dilbilimcilerin batı kaynaklarını Türkçeye çevirirken hatalı veya eksik çevirmelerinden kaynaklı olabilir. Diğer bir faktörde yabancı dile yeterince hâkim olmayan müzik insanlarının çevirilerindeki hatalarından kaynaklı olabilir. Ya da Türk müzik terminolojisi ile batı müziği terminolojisi arasında sentezleme yapılırken geçici değiştirici işaretlere ait kural gözden kaçmış olabilir.

Türk müzik literatürüne kazandırılan bu tür teorik bilgilerin tüm müzik eğitimi verilen kurumlarda birer kaynak olarak kullanıldığı düşünülürse yabancı kaynaklardan yapılacak çevirilerin daha aslına uygun ve doğru yapılmasına özen gösterilmeli ve dikkat edilmelidir.

Türk kaynaklarında değiştirici işaretler konusunda detaylı bilgiler bulunmasına rağmen geçici değiştirici işaretler hakkında bilgilerin az ve kısıtlı olması belli hataları ve eksikleri beraberinde getirmektedir. Bu kitapların ve yapılan araştırmaların birer kültürlenme olduğu unutulmamalı ve bu kültürel gelişim ve ilerleme içinde olan ülkemizde bilgilerimizin daima doğru ve eksiksiz olduğundan emin olunmalıdır. Önceden yazılmış kaynak kitaplarımız yeniden gözden geçirilerek konu ile ilgili gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Müzik eğitimi veren tüm kurumlarda teori bilgilerinin öğretmen ve müzisyen adaylarına tam ve eksiksiz olarak verilmesi sağlanmalı bu nedenle müzik teorisi ile ilgili ayrıca bir ders açılarak temel müzik bilgilerine ait konular hakkında daha detaylı bilgiler sunulmalıdır.

Aynı zamanda müzik araştırmacı ve eğitimcilerinin yazmış oldukları kaynak kitaplarda farklı ülke müzik teori kitaplarından az sayıda faydalandıkları gözlenmiştir. Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar yurt dışında müzik eğitimi alan bilim insanlarının sayısı hayli yüksektir. Bu bilim insanları yaptıkları araştırma ve yayınlarla alandaki eksiklikleri ve hataları gidermede yardımcı olabilir ve literatüre yeni ve eksiksiz kaynaklar kazandırabilirler. Aslında bu bilgilerin düzeltilmesi öğretmenlerde oluşmuş ve oluşabilecek kavram yanlışlarını da ortadan kaldırmış olur. Fisher'a göre (1985) kavram yanlışları aslında bilinen hata türlerinden biri değildir. Kavram yanlışlığı bireyin farklı sebeplerden dolayı öğrendiklerini farklı algılaması, yorumlaması ya da farklı kodlaması, kendince yeni varsayımlar ortaya koymasındır. Birey kavramla ilgili hatasını fark etmez ve sorulduğunda ya da uyarıldığında kendi bilgisinin doğruluğu konusunda ısrarcıdır. Hatta kavram yanlışlığına sahip olan birey başka bir kişiye bu bilgiyi aktarırken kendi algıladığı şekliyle (kavram yanlışlığıyla) aktarır. Bu durum ise artık bir kavram yanlışlığı değil öğrenilmiş yanlış bilgi haline gelir. Bu nedenle öğretmenlerin müzik eğitimi veren kurumlarda çalışan akademisyen ve okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin kavram yanlışlarını ortadan kaldırmak ve eksik bilgilerini gidermek için hizmet içi seminer ve eğitimler düzenleyerek zaman zaman bilgilerinin tazelenmesi ve eksiklerinin giderilmesi sağlanmalıdır.

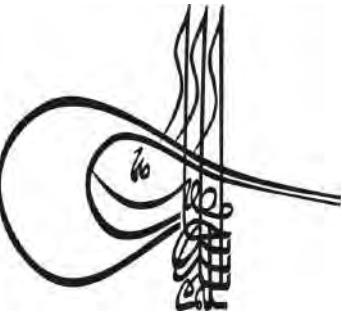
KAYNAKÇA

- Akalın, B. (1945). *Köy Enstitülerinde Müzik Eğitimi Kılavuzu*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Akdoğu, O. (1991). *Türk Musikisi Nazariyatı Dersleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı
- Akkaş, S. (2005). *Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Bölümleri İçin Müzik 1*. Ankara: Bilge Ders Kitapları Yay. Dağ. Ve Tic. Ltd. Ş.

- Arseven, A. (1956). *Öğretmen Okullarında Müzik Eğitimi II*. Ankara: Kültür Matbaası.
- Arseven, A. (1958). *Ortaokullarda Müzik Eğitimi II*. Ankara: Kültür Matbaası.
- Augé, C. (1919). *Le livre de musique*. Paris: Librairie Larousse
- Blatter, A. (2016). *Revisiting Music Theory: Basic Principles*, London: Taylor & Francis.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Ceyhan, M. (1974). *Okulda Plakla Müzik Eğitimi*. İstanbul: Duran Ofset Basımevi.
- Darbaz, F. (1973). *Temel Bilgilerle Beraber Tonal- Modal-Ölçü ve Biçim Bakımından Türk ve Batı Müziği*. İstanbul: Hüsnütabiat Matbaası.
- Demir, Ş. (2012). *Eğitim Müziği Besteleme: Teknik Bilgiler ve Uygulama*. İstanbul: Yaylacık Matbaası.
- Demirel, Ö., Kaya, Z. (2012). *Eğitim Bilimine Giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Dinç Altun, Z. (2016). Müzik eğitimcilerinin müzik eğitiminde yer alan temel müzik bilgilerine yönelik sahip oldukları kavram yanılgıları. MÜZED 2. İpek Yolu Müzik Konferansı, 6 – 8 Mayıs, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Dinçer, İ. (2000). *Çocuk Gelişimi ile İlgilenenler İçin Müzik El Kitabı*. İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama Sanayi Ticaret A.Ş.
- Dunbar, B. (2015). *Practical Music Theory: A Guide to Music as Art, Language, and Life: A Guide to Music as Art, Language, and Life*. E-Bookresource: URL1
<https://books.google.com.tr/books?id=Ge4GAgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Practical+Music+Theory:+A+Guide+to+Music+as+Art,+Language,+and+Life:+A+Guide+to+Music+as+Art,+Language,+and+Life.&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwjDibDjN4fZAhXC1qQKHfjXB4Q6AEIKzAA#v=onepage&q=Practical%20Music%20Theory%3A%20A%20Guide%20to%20Music%20as%20Art%2C%20Language%2C%20and%20Life%3A%20A%20Guide%20to%20Music%20as%20Art%2C%20Language%2C%20and%20Life.&f=false> Erişim Tarihi: 30.01.2018
- Elhankızı, A. (2012). *Uygulamalı Temel Müzik Bilgileri*. Konya: Eğitim Publishing.
- Endris, R. R. (2015). *Music Theory For Beginners*. Dunbury, USA: For Beginners, LLC.
<https://books.google.com.tr/books?id=WFIOBwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Music+Theory+For+Beginners&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwj116uhofZAhXLA8AKHavPB6MQ6AEILzAB#v=onepage&q=Music%20Theory%20For%20Beginners&f=false> Erişim Tarihi 30.01.2018
- Fisher, K. M. (1985). A misconception in biology: Amino acids and translation. *Journal of Research in Science Teaching*, 22(1), 63-72.
- Gade, H. W. (2000). *All Aspects of ROCK & JAZZ /1, Music Theory, 1*. Cilt. Barron's Educational Series. <https://books.google.com.tr/books?id=MDZ4R52PcKAC&printsec=frontcover&dq=All+Aspects+of+ROCK+%26+JAZZ+/1,+Music+Theory&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwj37dadoYfZAhVII8AKHV2bCdUQ6AEIKDAA#v=onepage&q=All%20Aspects%20of%20ROCK%20%26%20JAZZ%20%2F1%2C%20Music%20Theory&f=false> Erişim Tarihi 30.01.2018
- Gazimihal, M. R. (1961). *Musiki sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Gurlitt, W., Eggebrecht, H. H. (1996). *Riemann Sachlexikon Musik. (12. völligneubearb)* Mainz: Schott Musik.
- Hakkı, İ. (Basım tarihi bilinmiyor). *Türk Musikisi Nota, Usul, Makamat ve Solfej Metodu*. İstanbul: İkender Kutmani Müzik Evi.
- Harnum, J. (2013). *Basic Music Theory How to Read, Write and Understand Written Music (4th edition)* USA: Sol Ut Press.
- Hulusi, M. (1929). *Mekteplerde Musiki*. İstanbul: Sudı Kitaphanesi.
- Karadeniz, E. (2013). *Türk Musikisinin Nazariye ve Esasları*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Karaosmanoğlu, M. K., Akkoç, C. (2003). Türk Musikisinde İcra-Teori Birliğini Sağlama Yolunda Bir Girişim. 10. Müz-Dak (Türk Müziği Dernek ve Vakıfları Dayanışma Konseyi) Sempozyumu.
- Larousse, P., Augé, C. (1898). *Nouveau Larousse Illustré: Dictionnaire Universel Encyclopédique. (Volume01)*. France: Paris Larousse(Fransızca sözlük) <https://archive.org/stream/nouveaularoussei01laro#page/42/mode/2up> adresinden 24.01.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Latham, A. (2004). *Oxford Dictionary of Musical Terms*. United States: Oxford University Press Inc.
- Miller, M. (2005). *The Complete İdiot's Guide to Music Theory*. USA: Alpha.
- Nickol, P.(2015). *Learning to Read Music (3rd edition)*. UK: Robinson.
- Okay, E. (1969). *Okul Müzik Eğitimi*. Ankara: ÜÇ ER Ofset.
- Özen, B.K. (1993). *Liseler İçin Ders Kitabı Müzik*. İstanbul: Emel Yayınevi.
- Özgül, İ. (2014). *Müzik Eğitimi ve Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özgür, Ü., Aydoğan, S. (1999). *Müziksel İştme Okuma*. Ankara: Sözkese Matbaası.
- Richer, M. (2015). *Understand Music Theory: Teach Yourself*. Hachette UK.
- Richer, M. (2015). *Understanding Music Theory. A Practical OverView of the Mechanic of Music*. Croydon: CPI Group (UK) Ltd.
- Rougnon, P. (1930). *Musiki Muallim Mektebi Kitabı*. (A. Muhtar, Çev.) Mufasssal musiki nazariyatı, İstanbul: Devlet Matbaası.
- Scoggin, N. (2010). *Ap Music Theory (Cd4)*. Barron's Educational Series.Internet adresi: https://books.google.com.tr/books/about/AP_MUSIC_THEORY_CD4%EC%9E%A5%ED%8F%AC%ED%95%A8.html?id=OZNKmpLef9UC&redir_esc=y (Erişim tarihi: 08.02.2018).
- Schonbrun, M. (2007). *The Everything Music Theory Book*. USA: Adams Media.
- Sembos, E. C. (2006). *Principles of Music Theory*. Lulu.com.
- Sun, M. (1997). *Şarkılarla Türkülerle Temel Müzik Eğitimi İlköğretim Okulları İçin Müzik Kitabı*.Ankara: Yurt Renkleri Yayınevi.
- Şahin, M. & Duman, R. (2008). Cumhuriyetin Yapılanma Sürecinde Müzik Eğitimi. Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi, VII/16-17, s.s. 259-272
- Şen, G. (?). *Müzikolay*. Ankara: Rant Matbaası.

- Tabakoğlu, V. (1976). *Bona ve Müzik Teorisi Notaları*. Ankara: Canoğlu Müzikeyi.
- Tarlakazan, B. (2003). Atatürk ve sanat kavramı üzerine düşünceler. *Bilge dergisi*, 10 (38), 30-34.
- Taylor, E. (1999). *First Steps in Music Theory Grades 1-5*. England: Associated Board of the Royal Schools of Music (Publishing) Limited.
- Tunçdemir, İ. (2004). Çoksesli müzikte “harika çocuk kanunu”nun Türk müzik kültürüne etkisi: İdil Biret-Suna Kan örneği. *XIII. National Educational Sciences Council*.
- Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi*, 2. Baskı, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uslu, R. (1999). Osmanlı’dan Cumhuriyete Müzik Teorisi Eserleri. İnternet adresi: <https://www.tarihtarih.com/?Syf=26&Syz=384564&/Osmanl%C4%B1dan-Cumhuriyete-M%C3%BCzik-Teorisi-Eserleri-/-Yrd.-Do%C3%A7.-Dr.-Recep-Uslu-> (Erişim tarihi: 08.02.2018).
- Uz, K. (1893), *Muallim, Musikî: Şark ve Garb Musikisinin Diyez ve Bemolleri Hakkında* (E. Doğruyol, Çev.) İstanbul, 14 sayfa.
- Uz, K. (1923). *Musiki Nazariyatı*. (E. Hatipoğlu Çev.) Ankara: Küğ Yayını,
- Vural, A. ve Türkmen, U. (1996). *Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Bölümleri ve İlkokul Öğretmenleri İçin Müzik Rehberi*. Niğde: Elma Ofset.
- Winteson, J., Harris, P. (2014). *Music Theory the Essential Guide*. London: Faber Music Ltd. And Peters Edition Limited.
- Yalçın, G. (2013). Türkiye’de 1900-2012 Yılları Arasında Yayınlanan Batı Müzik Teorisi Kitaplarındaki Terminolojinin İncelenmesi. *İdil*, Cilt 2, Sayı 8, Volume 2, Number 8
- Yalçın, G. (2013). Haşim Bey Mecmuasının “Makam Ve Tonalite Karşılaştırması” Yönünden İncelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/6 Spring 2013, p. 753-768, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, Doi Number :10.7827/TurkishStudies.4988, ANKARA-TURKEY 2.
- Yalçın, G. (2014). Türk Müzik Eğitimi Tarihinde Notacı Hacı Emin Bey’in “Nota Muallimi” Adlı Kitabının Yeri Ve Önemi. *Rast Müzikoloji Dergisi* Cilt II, Sayı 2, s.43-69
- Yavuzoğlu, N. (2010). *21. Yüzyılda Türk Müziği Teorisi*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Yener, F. (1945). *Musiki Lügati-I Garp Musikisi*. İstanbul: Tasvir Neşriyatı.
- Yener, F. (1949). *Küçük Batı Müziği Ansiklopedisi*. İstanbul: İskit Yayını.
- Yıldırım, S., Akkuş, B. ve Tanırkorur, C. (1993). *Ortaokullar için müzik 1-2-3*. Ankara: Genç Büro Matbaacılık Ltd. Şti.
- Zeitlin, P., Goldberger, D. (2001). *Understanding Music Theory*. Ankara: Omnibus Press.
- <http://www.dolmetsch.com/musictheory9.htm> adresinden 24.01.2018 tarihinde erişilmiştir.
- <http://www.search-beat.com/musicterms.htm#accidental> adresinden 24.01.2018 tarihinde erişilmiştir.
- <https://www.baerenreiter.com/en/shop/product/details/BA4861/> adresinden 24.01.2018 tarihinde erişilmiştir.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ – Yrd. Doç. Dr.

Ayşegül TURAL – Yrd. Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN

This article was checked by iThenticate.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ İSTASYON TEKNİĞİ VE İSTASYON TEKNİĞİ KAPSAMINDA ÖĞRETMEN - ÖĞRENCİ KAVRAMLARINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI*

Burcu DUMAN**

ÖZET

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının istasyon tekniği ve istasyon tekniği kapsamında öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin metaforik algılarının belirlenmesidir. Araştırma, nitel araştırma yönteminin kullanıldığı betimsel yapıda bir araştırmadır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması esas alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 Akademik yılı güz döneminde Türkiye’deki bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi’de okuyan 40 öğretmen adaydır. Veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Anket formunda; “İstasyon tekniği....e/a benzer çünkü....”; “İstasyon tekniğinde öğretmen....e/a benzer çünkü...”; “İstasyon tekniğinde öğrenci....e/a benzer çünkü....” biçiminde boşluk doldurmalı cümleler yer almaktadır. Veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öğretmen adayları tarafından “İstasyon tekniği” ne ilişkin 25, “istasyon tekniğinde öğretmen” e ilişkin 37 ve “istasyon tekniğinde öğrenci” ye ilişkin 26 olmak üzere toplam 88 metafor üretilmiştir. Metaforlar çeşitli kategoriler altında toplanmıştır. İstasyon tekniğine ilişkin metaforlar, “Grup çalışması ve Ürün”, “Farklılık ve Çeşitlilik”, “Aşamalı ve Birikimli İlerleme” ve “Hareketlilik” kategorilerinde yer almıştır. İstasyon tekniği kapsamında öğretmen kavramına ilişkin metaforların çoğunda öğretmenin rehber, yol gösterici ve öğretim sürecini yöneten rolü üzerinde durulmuştur. İstasyon tekniğinde öğrenci kavramına ilişkin metaforlar, “Uygulayıcı-Aktif Öğrenci”, “Gruba Katkı Sağlayan Öğrenci” ve “Çalışkan Öğrenci” kategorilerinde toplanmıştır. Hem İstasyon tekniğinin kendisine hem de istasyon tekniği kapsamında öğretmen ve öğrenci kavramına ilişkin metaforların öğrenci eylemlerinden hareketle betimlendiği görülmüştür. İleriye yönelik olarak farklı yöntem ve teknikler kapsamında okul, sınıf,

* Bu araştırma, 20-23 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen “26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi”nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**  Yrd. Doç. Dr. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD, El-mek: dmn.brc@gmail.com

öğretmen, öğrenci, vb. kavramlara ilişkin metaforik algıların belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, istasyon tekniği, metafor, öğretmen, öğrenci.

METAPHORICAL PERCEPTIONS OF PROSPECTIVE TEACHERS ON STATION TECHNIQUE AND TEACHER - STUDENT CONCEPTS IN THE SCOPE OF STATION TECHNIQUE

ABSTRACT

The purpose of the study is to determine the metaphorical perceptions of prospective teachers regarding the station technique and concepts of teacher and student within the scope of station technique. The study is a descriptive research having a qualitative structure. Case study, one of qualitative research designs, is used in the study. In case study, a case or event that researcher can't control is examined in depth on the basis of how and why questions. The study group was 40 sophomore prospective teachers. The data collection tool used in the study was a questionnaire form prepared by the researcher. Content analysis was used to analyse the data. The results were categorized based on the given metaphors and the reasons for that metaphors. At the end of the study, 25 metaphors were developed regarding the station technique itself. 37 metaphors were developed regarding the teacher in station technique and 26 metaphors were developed regarding the student in station technique. The total number of metaphors developed is 88. Metaphors are grouped under various categories. In the scope of the station technique, the metaphor related to the concept of teacher has been emphasized on the role of teacher in guiding guide, guiding and teaching process. It has been seen that both the station technique itself and the metaphor regarding the concept of teacher and student within the scope of the station technique are described in terms of student actions.

STRUCTURED ABSTRACT

Purpose of the Study

Effectiveness of learning-teaching process and attainment of educational objectives depends on choice of appropriate methods and techniques. For this reason, it is necessary for prospective teachers to acquire proficiency in methods and techniques in institutions which train teacher. On the other hand, teaching which takes students in center and is done by methods and techniques that make them participate to active learning process provides effective and lasting learning. Station technique is also a preferred technique for effective and permanent learning. Determination of perceptions of prospective teachers about station technique is important to reveal how technique is understood and interpreted and to raise awareness about the technique.

In literature there are studies which examine many concepts through metaphors about education, especially teachers and students. However, it is not countered by any metaphorical research which examines teacher and student concept within a specific teaching method or technique in more specific and limited scope. Different teaching methods or techniques require different teacher and student roles as an understanding. Internalization of a method or technique by prospective teachers is directly proportional to know particular teacher and student approach to that method or technique. For this reason, it is aimed to determine perceptions of prospective teachers regarding teacher and student concepts within the scope of station technique through metaphors by station technique which is found as worth to search and revealed that it is effective and useful as teaching technique via research results.

Method

Study has descriptive characteristic because it aims to reveal the present situation as it is. Case study which is one of the qualitative research pattern has been based on. Study group of research is 40 prospective teachers who study at the faculty of education at a state university in Turkey in fall semester of 2016-2017 academic year. Prospective teachers are specified by criterion sampling method from the purposeful sampling methods. The main criterion for selecting prospective teachers is to apply station technique by making necessary preparations in course of teaching principles and methods.

Results, Discussion and Conclusion

As a result of study, 88 metaphors are produced by prospective teachers. Metaphors generally seem to have a positive meaning. This result indicates that perceptions of prospective teachers regarding station method are positive. Positive perceptions regarding station technique reflect also in various research results. Alacapınar (2009, 137) expresses in his study that students like to make lesson with station technique; Gerçek (2010) says most of students who conduct activities in learning stations enjoy in lesson; Demirörs (2007) indicates students have good time. It is specified that generally students have positive attitude on station technique in research of Güç vd. (2016) and Demir vd. (2011).

Produced 25 metaphors on "station technique" are grouped under "Group Work and Product", "Diversity and Diversity", "Progressive and Cumulative Progress" and "Mobility" categories. In "group work and product" category, team work, helping out, benefiting, putting out common and creative products, overcoming the remaining work and eliminating the deficiencies. While research of Güç vd. (2016, 171) reports that station technique contributed to development of team awareness, task sharing, cooperation, solidarity and responsibility, Alacapınar (2009, 137) found that station technique increased students' working together and sharing ability.

In "Diversity and Diversity" category, it is emphasized that station technique consists of different applications, different techniques and different sections; it could include a wide range of activities. Burden (1982) who states that a wide variety of activities and materials can be used at the same time in learning stations related to this subject indicates that this situation can offer alternative ways of learning for each student.

As (Manuel, 1974) indicates; station technique is a whole sequence of logical sequential and diverse stages which is designed to reach an objective and contribute to the student. This aspect of station technique overlaps with content of "Phased and Cumulative Progress" category. In this category, effect of each individual station in the station technique to reach whole that reveals all of topic as a piece is at forefront and it is emphasized to be progressive application which advances gradually. Similarly, in research of Batdı and Semerci (2012, 201), it is emphasized by the prospective teachers that the station technique constitutes a whole from parts.

Produced 37 metaphors in relation to "teacher in station technique" are grouped under categories of "Directing Teacher", "Executive Teacher", "Observer Teacher" and "Controlling Teacher". Brain metaphor which takes place in "Executive Teacher" category is mentioned also similarly in "Teacher as super authority figure" category of Saban (2006, 487). Dad, brain and manager metaphors find place in results of research of Yılmaz, Göçen and Yılmaz (2013).

In category of "Guiding Teacher", it is stand on the role of teacher in guiding, tactical couching, enlightening is emphasized. The guide metaphor for this category takes place in findings of Koç (2014) and Çevik Kılıç (2017); coaches and sun metaphors are also found in the findings of Yılmaz, Göçen and Yılmaz (2013). Fehrle &Schulz (1977, 12) emphasize the importance of teachers observing children to evaluate effectiveness of stations. The observer teacher category overlaps with this information and contains that teacher has to master all practices, examine and follow the activities. Formed metaphors regarding concept of teacher within scope of station technique generally relate to role of teacher in leading, guiding and teaching process. Unlike other metaphor researches on concept of teacher, there is no perception in this research that regards the teacher as a source of information. This situation shows that station technique which has a student-centered teaching approach is perceived by prospective teachers in a constructivist sense except traditional teacher roles.

Metaphors can be used as powerful research tools to understand, reveal and explain mental imagery of prospective teachers on student phenomenon (Saban,2009, 319). Result of Sezgin vd. (2017, 609) research is remarkable. In study, it is found out that teachers both perceived students as a passive entity and they also produced positive metaphors for students; this is interpreted as a contradiction by researchers. It has been said that emphasis on student-centered education where teachers will become active would help correct this situation (Sezgin vd., 2017, 609). From this point, it can be expected that student based positive metaphors of prospective teachers who are aware of how station technique which is a student-centered teaching technique transforms students into effective ones may overlap with positive student perception. As a matter of fact, produced metaphors in this research on "student in station technique" have both positive comprehend and student-centered education understanding. 26 metaphors related to "student in station technique" are collected in categories of "Practitioner-Active Student", "Contributing Student to Group" and "Hardworking Student". The most repeated metaphor is metaphor of "theater actor" in the category of "Practitioner-Active Student".

When study is evaluated in general, it can be said that both station technique and perceptions related to concept of teacher and student within scope of station technique are described with reference to student actions. This result reflects also in general picture through categories. According to this result, it can be said that student-centered structure of technique is also recognized by prospective teachers.

Metaphorical perceptions of prospective teachers regarding other teaching methods and techniques through metaphor can be examined. When the specific characteristics of each teaching method and technique are considered, researches on determination of metaphorical perceptions regarding school, class, teacher, student, class concepts etc. can be done within context of selected method and technique. So; teaching methods and techniques can be evaluated extensively by prospective teachers.

Keywords: Prospective teacher, station technique, metaphor, teacher, student.

Giriş

Formal eğitim, belirli hedefler doğrultusunda ilerleyen planlı ve programlı bir yapıya sahiptir. Eğitim-öğretim sürecinin başarılı olması önemli ölçüde eğitim ve öğretim programlarına bağlıdır (Çoban, 2012, 26). Uygulamalı bir bilim olan eğitimin, eğitim programları çerçevesinde uygulama boyutunu yansıtan yönü öğrenme-öğretme sürecidir. MEB öğretim programlarında nasıl sorusuna cevap aranan öğrenme-öğretme süreci için daha çok öğrenme-öğretme etkinlikleri, işleniş, dersin işleyişi gibi ifadeler tercih edilmektedir. Ayrıca, öğretimde yararlanılacak araç ve materyaller, uygulanacak öğretim stratejileri, yöntem ve teknikler öğrenme-öğretme süreci kapsamındadır (Demirel, 2012, 27, 35). Öğrenme-öğretme sürecinin etkili olabilmesi ve eğitim hedeflerine ulaşılabilmesi; uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi ile ilişkilidir. Öğretmenlerin yöntem ve teknikler konusunda seçici olabilmeleri ise ancak çeşitli yöntem ve teknikleri tanımaları ve kullanmaları ile mümkündür. (Demirel, 2012, 77). Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarının yöntem ve teknikler konusunda yeterli kazanımları önem arz etmektedir.

Öğrenciyi merkeze alan ve öğrenme sürecine aktif biçimde katan yöntem ve tekniklerle yapılan öğretimin, etkili öğrenmeyi gerçekleştirmedeki katkısı bilinmektedir. Bu anlamda etkili öğrenmeyi gerçekleştirmek için tercih edilen tekniklerden biri olarak öğrenciyi merkeze alan İstasyon tekniği, öğretim uygulamalarına konu olmaktadır. İstasyon tekniği, tüm sınıfın her aşamaya (her istasyonda) katkı sağlayarak bir önceki grubun yaptıklarını ileri götürmeyi öğreten öğrenci merkezli bir tekniktir (Gözütok, 2007, 256). İşbirlikli, çoklu zeka ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarından hareketle; öğrencileri öğrenme sürecinde aktifleştiren, onların kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerine imkan tanıyan ve öğrencilerin işbirlikli gruplar halinde tüm zeka alanlarına hitap edecek etkinlikleri yapmalarına fırsat sunan İstasyon tekniği, çağdaş bir öğrenme yaklaşımıdır (Benek, 2012, 8). İstasyon tekniği, farklı zeka alanları ve öğrenme stillerine uygun eş zamanlı çeşitli öğrenme etkinliklerinden oluşur (Ocak, 2012, 285). Öğrenciler, istasyonlarda herhangi bir konuyu keşfetmek veya bir beceriyi kazanmak için çalışırlar (Benek, 2012, 9). Temeli Dalton Planına dayanan teknik, anaokulundan ileri yaş gruplarına kadar uygulanabilir özelliktedir (Ocak, 2012). Teknik, İstasyon yöntemi (station method), öğrenme istasyonları (learning station), öğrenme çemberi (learning circle), öğrenme merkezi (learning center) olarak da isimlendirilmektedir (Ocak, 2012; Gözütok, 2004; Hostetler & Carpender, 1973; Bottani & Grossman, 2005; Fehrle & Schulz, 1977; Burden, 1982). Öğrenme istasyonları, istasyon tekniğinin uygulandığı sınıflarda etkinliklerin yapıldığı, belirli amaçlarla oluşturulmuş alanlara verilen isim (Albayrak, 2016, 26); öğrenme merkezleri, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu çeşitli araç ve materyallerin yer aldığı, seçmeli ya da

zorunlu bazı etkinliklerin gerçekleştirildiği oda olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme merkezlerinde (öğrenme istasyonlarında) becerilerin uygulanması veya pekiştirilmesi için tasarlanmış etkinlikler yapılıp ancak istasyonlar, yeni kavram öğretimi için de kullanılabilir. (Fehrle & Schulz, 1977, 5). Etkinlikler önceden öğrenilen bilgi veya becerileri oluşturmak için sıralanabilir veya önceden öğrenilen herhangi bir konudan bağımsız olabilir. (Burden, 1982, 3).

Manuel (1974, 1) öğrenme istasyonlarının altı bileşenini; alanda bir yer kaplaması, öğrencinin belirli bir amaca ulaşmasına yönelik tasarlanması, öğrenciye mantıklı, sıralı yollar sunması, çoklu ortam ve çok düzeyli etkinliklere yer verilmesi, değerlendirme süreçlerinin açıkça tanımlanması ve öğrenci gelişiminin kaydedilmesi süreçlerini içermesi olarak sıralamaktadır. İstasyon tekniği, belirli aşamalardan geçerek ve çeşitli etkinlikleri yaparak kişilerin ya da grupların görüş oluşturmalarını sağlar. Mevcudu otuz kişiye kadar olan sınıflarda kullanılması uygundur. Ancak kalabalık sınıflarda da uygulanabilir (Sönmez, 2007, 253-254). Bu uygulama zor olmakla beraber sınıfın bir bölümü gözlemci yapılarak bu güçlük aşılabılır (Gözütok, 2007, 256).

İstasyon tekniğinde öğrenciler seviyelerine uygun etkinlikleri grupça yaparlar ve belirlenen hedeflere yönergeleri takip ederek çeşitli araç ve materyalleri kullanarak ulaşmaya çalışırlar. Her grup diğer grupların çalışmasına katkı sağlar ve sonuçta ortak bir ürün ortaya çıkar (Yanpar Yelken & Akay, 2015, 298; Ocak, 2012, 278; Güneş, 2009). İstasyon tekniğinin uygulanabilmesi için öğrencilerin en az uygulama seviyesinde olmaları gerekir. Bun yüzden hedefler, en az uygulama düzeyinde belirlenmeli (Sönmez, 2007, 253); her çocuğun anlayacağı şekilde ölçülebilir olmalıdır (Fehrle & Schulz, 1977, 5). Gözütok (2007, 256) üç ayrı masada “öykü”, “afiş” ve “slogan” isminde istasyonların oluşturulmasından bahsetmektedir. Bununla birlikte alanyazında farklı isimlerde çeşitli istasyonların kullanıldığı görülmektedir (Sönmez, 2007, 254-263; Genç, 2013; Morgil, Yılmaz & Yavuz, 2002). Uygulamalarda sınıf üç, dört, beş kişilik gruplara ayrılabilir. Ancak İstasyon sayısının beşi geçmemesi önerilmektedir (Sönmez, 2007, 253-255). Öğrenme istasyonu, çocuk için çekici ve cazip bir yer olmalıdır. Uygulamalar basitten karmaşığa kadar çeşitli biliş seviyelerini içermeli; bu seviyeler basit bir istasyonda veya ilgili istasyon serisi içine yerleştirilmelidir. (Fehrle & Schulz, 1977, 5).

İstasyon tekniği, birlikte çalışma, birbirini tanıma, özel yetenekleri ortaya çıkarma, yaratıcılık, başlanan işe katkı getirme, kurallara uyma, iletişim gibi yetenekleri geliştirir. İstasyon tekniği ile çekingen öğrenciler öğretim sürecinde aktif hale gelirler. Kendilerinin de bir şeyler yapabileceğini fark eden öğrencilerin özgüvenleri artar (Hostetler & Carpender, 1973, 251; Gözütok, 2007, 257). Teknik, birden fazla duyu organına hitap ederek öğrenmeyi çekici hale getirir. Grup çalışmasıyla sosyalleşme ve iletişimi artırır. Bu teknikle sınırlı öğretim materyalleri verimli kullanılır (Ocak, 2012, 285). İstasyon tekniğindeki öğrenme merkezleri, çocukların seçim yapma, başkalarıyla birlikte çalışma ve tamamen öğrenmeye odaklanmalarını sağlar (Bottini & Grossman, 2005, 274). Öğrenme merkezleri akademik hedeflere odaklanırken merkezlerin akademik olmayan yararları da olabilir. Öz yönetimi, kendine yönelmeyi, bağımsızlığı, yaratıcılığı, başkalarına karşı duyarlılığı, eleştirel ve yansıtıcı düşünmeyi, dikkati daha uzun tutmayı ve daha iyi konsantrasyonu teşvik edebilir (Burden, 1982, 4-5) İstasyon tekniği uygulanırken sınıfta gürültü oluşabilir. Gürültüyü önlemek için öğretmenin fısıltı ile konuşmayı öğretmesi ve uygulama sırasında dönüt vererek öğrencileri izlemesi gerekir. (Gözütok, 2007, 257; Sönmez, 2007, 255). Diğer taraftan tekniğin çok sık kullanılması etkisini düşürebilir (Ocak, 2012, 285).

İstasyon tekniğinde, öğretmenler küçük öğretim gruplarıyla çalışır; öğrencilerin güçlü ve zayıf yanları belirlemek üzere bireysel veya küçük gruplarla görüşür; istasyonun etkililiğini değerlendirmek için çocukları gözlemlerler (Fehrle & Schulz, 1977, 12). Öğretmenlerin talimatlar, davranış yönergeleri, materyaller, zaman sınırlamaları, kayıt tutma, planlama, gruplardaki öğrenci sayısı ve istasyonlardaki hareketlilik gibi çeşitli durumları gözden geçirmesi ve istasyonlarda gezinmesi gerekebilir. (Burden, 1982, 7).

İstasyon tekniği üst düzey bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışları kazandırmada etkilidir (Alacapınar, 2009, 145). Geleneksel öğretim yöntemlerine alternatif sağlar, sınıfa çeşitlilik katar ve aktif öğrenme fırsatları sağlar; çeşitli yaratıcı etkinlikler kapsar. Böylece, öğrenme daha ilginç ve heyecan verici hale gelebilir (Burden, 1982, 8). Doğrudan öğrenci merkezli öğrenme ortamları oluşturan (Batdı ve Semerci, 2012) istasyon tekniğinin genel itibarıyla bilimsel olarak etkili ve faydalı olduğu araştırma sonuçlarına yansımaktadır. Çeşitli araştırmalar, istasyon tekniğinin akademik başarıyı (Tofte, 1982; Robert, 1999; Morgil, Yılmaz & Yavuz, 2002; Porter, 2004; Demirörs, 2007; Güneş, 2009; Köseoğlu, Soran & Storer, 2009; Bulunuz & Jarrett, 2010; Ocak, 2010; Mergen, 2011; Erdağı, 2015a; Korsacılar & Çalışkan, 2015; Taşdemir, 2015; Avcı, 2015; Yılmaz, 2015; Albayrak, 2016; Güç, Korkmaz & Çakır, 2016; Güç vd., 2016; Albayrak, Yalçın & Altun Yalçın, 2017; Demir & Gürol, 2017) tutumu, (Maden & Durukan, 2010; Taşdemir, 2015; Avcı, 2015; Erdağı & Önel, 2015b; Albayrak, 2016) kalıcı öğrenmeyi, (Güneş, 2009; Mergen, 2011; Batdı & Semerci, 2012; Korsacılar & Çalışkan, 2015; Avcı, 2015; Çınar & Altun, 2015) ve motivasyonu (Batdı & Semerci, 2012; Çınar & Altun, 2015) olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca istasyon tekniğine ilişkin öğrenci görüşlerine başvurulmuş çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Alacapınar, 2009; Demir vd. 2011; Benek & Kocakaya, 2012). Atav, Kunduz ve Seçken (2014) tarafından gerçekleştirilen ve içinde istasyon tekniğinin de yer aldığı mikro öğretim uygulamalarının, öğretmen adaylarının öğretmenlik becerileri açısından hatalı ve eksik yönlerini düzeltme ve mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirme açısından yararlı olduğu ortaya konulmuştur. Batdı ve Semerci'nin (2012) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği istasyon tekniği uygulamalarının derste motivasyonu arttırdığı, bilgiyi yeniden yapılandırmayı ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı ortaya çıkmıştır. Genç (2013) Sınıf öğretmenliği programında yer alan çevre eğitimi dersinde işbirlikli öğrenme gruplarıyla istasyon tekniğini uygulamış ve sonrasında öğretmen adaylarının görüşlerini almıştır. Uygulamayı eğlenceli, faydalı, aktif katılımı sağlayan, yaratıcı ve hayalci düşünmeye yardımcı gören öğretmen adayları, tekniği öğretmen olduklarında kendilerinin de kullanacaklarını yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkan Genç (2013, 190) eğitimleri sırasında bu tür uygulamaları yapan öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonra bu tür etkinlikleri daha fazla tercih edeceklerini öngörmektedir. Alacapınar (2009, 146), öğretmenlere istasyon tekniğinin eğitim ortamında nasıl kullanılacağı öğretilebileceğini böylece öğretmenlerin öğrencilerini daha fazla derse katabileceklerini ifade etmektedir.

Öğretmen adaylarının istasyon tekniğine ilişkin algılarının belirlenmesi; tekniğin nasıl anlaşıldığı ve anlamlandırıldığına ortaya konulması ve tekniğe yönelik farkındalık oluşumuna katkı getirmesi bakımından önemlidir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının istasyon tekniğine ilişkin algılarının metaforlar aracılığı ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Metafor (metaphor) kelimesi, değiştirmek anlamındaki “meta” ve taşımak anlamındaki “pherein” kelimelerinin birleşimiyle oluşan Yunanca “Metapherein” kelimesinden gelmektedir (Levine, 2005, 172). İngilizce “Metaphor” kelimesinin sözlük anlamı, bir kelimenin gerçek anlamından farklı bir şeyi göstermek için kullanılması demektir (Oxford Dictionary, 2000, 262). Türkçe’de İngilizce “metaphor” kelimesine karşılık olarak “metafor” kelimesinin yanı sıra mecaz, benzetme, istiare, eğretileme, iğretileme, değim aktarması gibi birden fazla kelime kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 205). Güncel Türkçe sözlükte mecaz kelimesi “Bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma, metafor” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2017). Metaforlar, bir düşünce ve bir görme biçimidirler ve iyi bilinen bir durumun anlamını bilinmeyen bir duruma aktararak yeni bilginin öğrenilmesini kolaylaştırırlar (Morgan, 1998 Akt. Cerit, 2008, 694). Kişilerin hayatı, çevreyi, olayları ve nesneleri nasıl gördüklerini açıklamada kullandıkları araçlar olan metaforlar (Cerit, 2008, 694); çalışılan konu, olay ve durum hakkında çok sağlam ve zengin bir resim sunar, görsel bir imaj oluştururlar (Yıldırım & Şimşek, 2006, 212). Schull (1990, 102)’a göre bir resim bin kelimeye bedelse bir metafor bin resme bedeldir. Bir kavram ya da olgunun nasıl algılandığını ortaya koymak metaforların kullanılma amaçlarından biridir (Aydın, 2011, 26). Çeşitli amaçlara hizmet

eden metaforlar, bazen eğitim-öğretim ortamlarını zenginleştirmek için bazen de formal öğrenmelerde karmaşık kavram ve olguların, benzetme yoluyla bilinen kavramlarla anlatılması biçiminde kendini göstermektedir (Geçit & Gençer, 2011, 2).

Metafor kelimesinin anlamı ve işlevi göz önüne alındığında; istasyon tekniği olarak ifade edilen bu öğretim tekniğinin açıklanmasında ve isimlendirilmesinde kullanılan istasyon, çember ve merkez gibi ifadelerinin birer metafor olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, bu tekniğe isim vermede metaforlardan yararlanıldığı düşünülebilir. Her ne kadar teknik somut bir isme sahipse de tekniği deneyimleyen öğretmen adaylarının, tekniğe ilişkin algılarını metaforlar yoluyla ortaya koymaları, bilimsel açıdan yeni fikirlerin ve bakış açılarının oluşumuna katkı getirebilir. Bu bağlamda, öğretim ilke ve yöntemleri dersinde istasyon tekniğini deneyimleyen öğretmen adaylarının tekniği nasıl açıklayacakları ve betimleyecekleri araştırılmaya değer görülmüştür. Ayrıca, genel olarak öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin metaforik algıları belirlemeye yönelik araştırmalar olmakla birlikte bir yöntem veya teknik bağlamında daha özel ve sınırlandırılmış bir yapıda öğretmen ve öğrenci kavramlarına yaklaşan bir araştırmaya ulaşılan alanyazın dahilinde rastlanmaması böyle bir araştırmanın yapılması ihtiyacını doğurmuştur.

Araştırmanın genel amacı, öğretmen adaylarının istasyon tekniği ve istasyon tekniği kapsamında öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin metaforik algılarının belirlenmesidir. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının istasyon tekniğine ilişkin metaforları nelerdir ve bu metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında yer almaktadır?
2. Öğretmen adaylarının istasyon tekniği kapsamında öğretmen kavramına ilişkin metaforları nelerdir ve bu metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında yer almaktadır?
3. Öğretmen adaylarının istasyon tekniğinin kapsamında öğrenci kavramına ilişkin metaforları nelerdir ve bu metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında yer almaktadır?

Yöntem

Araştırma, var olan durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçladığından betimsel bir nitelik taşımaktadır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması esas alınmıştır. Durum çalışmasında, nasıl ve niçin soruları temelinde araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olay derinlemesine incelenir (Yıldırım & Şimşek, 2006, 277). Durum çalışmalarına programlar ve belirli uygulama süreçleri konu edilebilir (Merriam, 2013, 43). Bu bağlamda, öğretmen adayları tarafından uygulanan istasyon tekniği araştırmaya konu edilmiştir. Öğretmen adaylarının istasyon tekniğini nasıl anladıkları ve algıladıklarını metaforlar aracılığı ile betimlemeye çalışılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 Akademik yılı güz döneminde Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'de Türkçe ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği programı ikinci sınıfta okuyan 40 öğretmen adaydır. Öğretmen adayları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede, araştırmacı tarafından oluşturulan ya da önceden hazırlanan ölçütler esas alınır ve çalışma grubu bu ölçütleri karşılama durumuna göre belirlenir (Yıldırım & Şimşek, 2006, 112). Araştırmada, öğretmen adaylarının seçimindeki temel ölçüt, söz konusu programların ikinci sınıflarında öğrenimlerine devam edip istasyon tekniğini öğretim ilke ve yöntemleri dersinde gerekli hazırlıkları yaparak uygulamış olmaktır. Bu ölçütün esas alınmasının nedeni, istasyon tekniğini deneyimleyen öğretmen adaylarının tekniği anlamış ve farkındalıklarının yükselmiş olduğu düşüncesidir.

Veri toplama aracı ve verilerin toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanan bir anket formu kullanılmıştır. Formda, metaforlar yoluyla verilerin toplanmasına uygun şekilde; “İstasyon tekniği.... e/a benzer çünkü.....”; “İstasyon tekniğinde öğretmen....e/a benzer çünkü.....”; “İstasyon tekniğinde öğrenci.....e/a benzer çünkü.....” biçiminde boşluk doldurmalı cümleler yer almaktadır. Cümlelerdeki “benzer” kelimesiyle öğretmen adaylarının algılarının hangi metaforlarla ifade edildiği; “çünkü” ile devam eden kısım metaforların gerekçeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler, istasyon tekniği uygulamalarından bir hafta sonra toplanmıştır. Veri toplama sürecinde metafor kavramını açıklamaya yönelik somut örnekler sunularak ek açıklamalar yapılmıştır.

Veri analizi

Veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi ile toplanan verileri açıklayabilecek kavram, ilişki ve temalar keşfedilir; bir araya getirilir; düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2006, 227). İçerik analizinin gerektirdiği şekilde metaforlar tekrar sayıları ve gerekçeleriyle listelenmiştir. İçerik analizi sonucu, metaforlar çeşitli kategoriler altında toplanmıştır. Kategoriler isimlendirilirken metaforların gerekçeleri, alanyazın ve uzman görüşü dikkate alınmıştır. Zengin ve ayrıntılı betimleme, dış geçerliği artırma yollarından biridir (Cresswell, 2007, 209). Bu nedenle, metaforların hangi gerekçelerle söz konusu kategorilerde yer aldığı ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. İç geçerliği arttırmak adına, elde edilen veriler araştırmacı dışında ikinci bir alan uzmanı tarafından da incelenmiş ve sonrasında veriler karşılaştırılmıştır. Güvenirlik açısından, kategorilerde yer alan metaforların bulunduğu kategoriye temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşüne (Eğitim Programları ve Öğretim alanından bir Prof. Dr.) başvurulmuştur. Uzman ile araştırmacı tarafından yapılan eşleştirmeler karşılaştırılmıştır. Güvenirlik, Miles ve Huberman’ın (1994) formülü ile hesaplanmıştır ve 0.91 olarak bulunmuştur (Miles ve Huberman’ın Güvenirlik Formülü = Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı = 80 / 80 + 8 = 0,91). Güvenirliği arttırmaya yönelik doğrudan alıntılara yer verilmiş ve alıntılar değiştirilmeden olduğu gibi sunulmuştur. Doğrudan alıntılarda, Türkçe Öğretmeni adayları “T”, Matematik Öğretmeni adayları “M” harfi ile kodlanarak her öğretmen adayına bir numara verilmiştir (M1, M2, ...T 24, T25...).

Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının istasyon tekniği ile istasyon tekniği kapsamında öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin ürettikleri metaforlar kategorileri de içerecek biçimde tablolar halinde sunulmuştur. Öğretmen adaylarının istasyon tekniğine ilişkin ürettikleri metaforlar Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının istasyon tekniğine ilişkin metaforları

Kategori	Σf	Öğretmen Adayı	f	Metafor (İstasyon Tekniği)
Grup Çalışması ve Ürün	10	M21 T31	2	İmece
		T27, M4	2	Arıların bal yapması
		T25	1	Hayal gücünün birleşimi
		M6	1	Otobüs terminali
		T34	1	Durak
		M15	1	Farklı bir örgü modeli
		M18	1	Grup çalışması tamamlama
		T38	1	Spor müsabakası
Farklılık ve Çeşitlilik	7	M3, M13	2	Tren
		T36	1	Akıllı telefon
		M22	1	Kitap
		T29	1	Yolcu gemisi
		M8	1	Yarışma programı
		T 30	1	Okul
Aşamalı ve Birikimli İlerleme	5	M7	1	Nehirde akan su
		M9	1	Merdiven
		T40	1	Fabrika
		M14	1	Puzzle
		M23	1	Domino taşı
Hareketlilik	3	M19	1	Yarış
		T28	1	Tren vagonu
		M12	1	Futbol maçı

İstasyon tekniğine ilişkin öğretmen adayları geçerli 25 metafor üretmiştir. Üretilen metaforlar, “Grup çalışması ve Ürün”, “Farklılık ve Çeşitlilik”, “Aşamalı ve Birikimli İlerleme” ve “Hareketlilik” kategorilerinde toplanmıştır. En fazla metafor üretilen kategori “Grup çalışması ve Ürün” kategorisi olmuştur. İmece, arıların bal yapması, hayal gücünün birleşimi, otobüs terminali, durak, örgü modeli, grup çalışması ve spor müsabakası metaforları “Grup çalışması ve ürün” kategorisinde yer almıştır. Bu kategoride özellikle ortak çalışma, takım çalışması, yardımlaşma, yararlı olma, ortak ürün – yaratıcı ürün oluşturma, yarım kalan işi tamamlama, eksikleri giderme konularından bahsedilmektedir “Grup çalışması ve ürün” kategorisinde öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlara ilişkin bazı örnek ifadeler şöyledir: “İstasyon tekniği **imeceye benzer. Çünkü ortada bir iş ve bu işi tamamlamaya çalışan gruplar vardır. Her grup kendinden önceki eksikleri tamamlıyor**”(M21). “İstasyon tekniği **imeceye benzer. Çünkü ortak bir ürün oluşur fakat imece usulünde olduğu gibi sınıfta bulunan herkesin yardımıyla grup bilinciyle oluşur.**”(T31). “İstasyon tekniği **arıların bal yapmasına benzer. Çünkü bütün öğrenciler sınıfta tek bir işi birlikte yaparlar, çalışırlar.**”(T27). “İstasyon tekniği **farklı bir örgü modeline benzer. Çünkü çeşitli gruplardan farklı farklı fikirler ortaya çıkar. Daha önce yapılan çalışmalardan yeni bir ürün oluşabilir.**”(M15).

Öğretmen adayları “Farklılık ve Çeşitlilik” kategorisinde tren, akıllı telefon, kitap, yolcu gemisi, yarışma programı ve okul metaforlarını üretmişlerdir. Bu kategoride, istasyon tekniğinin farklı uygulamalar, farklı teknikler ve farklı bölümlerden oluştuğu; çok çeşitli etkinlikler içerebileceği üzerinde durulmuştur. “Farklılık ve Çeşitlilik” kategorisinde öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlara ilişkin bazı örnek ifadeler şöyledir: “İstasyon tekniği **trene benzer. Çünkü farklı farklı teknikler var trende ise vagonlar var.**” (M13). “İstasyon tekniği **okula benzer. Çünkü istasyonlar okuldaki sınıflardır. Türkçe, matematik, fen, müzik, resim sınıfları olduğu gibi resim, şiir, slogan istasyonları vardır. Okuldaki farklı türdeki sınıflara öğrenciler girerek her sınıfta toplu bir şekilde farklı bilgiler öğrenir ve uygularlar.**”(T30). “İstasyon tekniği bir **yarışma programına benzer. Çünkü yapılması istenen görevler vardır ve bu görevler için belli bir süre verilir.**” (M8).

Öğretmen adayları “Aşamalı ve Birikimli İlerleme” kategorisinde nehirde akan su, merdiven, fabrika, puzzle ve domino taşı metaforlarını üretmişlerdir. Bu kategoride, istasyon tekniğindeki her istasyonun tek tek bir parça olarak konunun tamamını ortaya çıkaran bütüne ulaşmada etkili olduğu; aşama aşama ilerleyen bir uygulama olduğu yönü ön plana çıkarılmıştır. M9 kodlu öğretmen adayı; “İstasyon tekniği **merdivene** benzer. Çünkü bu teknikte düşünceyi bir adım ileri taşımak vardır.”; M7 kodlu öğretmen adayı ise ; “İstasyon tekniği **nehirde akan suya** benzer. Çünkü her geçtiği yerden ufak tefek çakıl taşları toplar.” ifadesi ile tekniğin ilerleme biçimine vurgu yapmıştır.

“Hareketlilik” kategorisinde; yarış, tren vagonu ve futbol maçı olmak üzere üç metafor üretilmiştir. Bu kategorideki ifadelerin odak noktasını, koşturmaya halinde olma ve amaç yönelimli geçişler yapma oluşturmaktadır. M12 kodlu öğretmen adayının “İstasyon tekniği **futbol maçına** benzer. Çünkü herkes bir konuyu öğrenme amacındadır ve öğrenciler istasyonlara doğru koşarlar.” ifadesi tekniğin bir amaca yönelik hareket etme yönüne işaret etmektedir.

Öğretmen adaylarının istasyon tekniği kapsamında öğretmen kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar Tablo2’de yer almaktadır.

Tablo 2. İstasyon tekniği kapsamında öğretmen kavramına ilişkin metaforlar

Kategori	Σ f	Öğretmen Adayı	f	Metafor (Öğretmen)
Yönetici Öğretmen	19	M12,T29, T32, T38	4	Hakem
		M3, M5, M23	3	Yönetici (İdareci)
		M21, T26	2	Yönetmen (Film yönetmeni)
		M4, T27	2	Kraliçe arı
		M6, M16	2	Otobüs şoförü
		M14	1	Puzzle yapan kişi
		T25	1	Köy ağası
		T30	1	Baba
		T40	1	Beyin
		M13	1	Makinist
		M9	1	Lokomotif
Yönlendirici Öğretmen	12	M1	1	Trafik polisi
		M17	1	İstasyon görevlisi
		M18	1	Yönetmen
		M19	1	Rehber
		M20	1	Yol gösterici
		M10	1	Teknik direktör
		T28	1	Muavin
		T31	1	Muhtar
		T34	1	İzci lideri
		T39	1	Güneş
		T36	1	Hakem
		T24	1	Şoför
Gözlemci Öğretmen	4	M11	1	Tiyatro izleyicisi
		M15	1	Gözlemci
		M7	1	Tekne kaptanı
		M8	1	Sunucu
Kontrol Eden Öğretmen	2	M22	1	Kitap ayırıcı
		T37	1	Bilet kontrol memuru

İstasyon tekniğinde öğretmen kavramına ilişkin öğretmen adayları geçerli 37 metafor üretmiştir. Üretilen metaforlar, “Yönetici Öğretmen”, “Yönlendirici Öğretmen”, “Gözlemci Öğretmen” ve “Kontrol Eden Öğretmen” kategorilerinde toplanmıştır. İstasyon tekniğinde

öğretmene ilişkin üretilen yönetmen ve hakem metaforları farklı benzetme yönlerinden dolayı farklı kategoriler altında iki kez yer almıştır. Örneğin T36 kodlu öğretmen adayı hakem metaforunu yönlendirici olması yönüyle; M12,T29, T32, T38 kodlu öğretmen adayları ise yönetici olması yönüyle açıklamışlardır.

“Yönetici Öğretmen” kategorisinde; hakem, yönetici (idareci), yönetmen (film yönetmeni), kraliçe arı, otobüs şoförü, puzzle yapan kişi, köy ağası, baba, beyin, makinist, lokomotif metaforları ile en fazla metafor üretilen kategori olmuştur. En fazla tekrar edilen metafor olan “hakem” metaforu da “Yönetici Öğretmen” kategorisinde yer almaktadır. Bu kategoride, müdahale eden ve etmeyen yönetici betimlemeleri ile birlikte bir metafora tecrübe paylaşımı; bir metafora da iletişimi yönetme ifadesi kullanılmıştır. “Yönetici Öğretmen” kategorisinde öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlara ilişkin bazı örnek ifadeler şöyledir: “*İstasyon tekniğinde öğretmen **hakeme** benzer. Hakemler maçı oynamazlar ama gerektiğinde müdahale eder, yönlendirir, yönetir. Öğretmen de istasyon tekniğini uygulatır, yönetir ve gerekli yerlerde müdahale eder.*” (T38). “*İstasyon tekniğinden öğretmen **idareciye** benzer. Çünkü istasyon tekniğinin yürütülmesi öğretmen tarafından sağlanır.*” (M23). “*İstasyon tekniğinden öğretmen **babaya** benzer. Çünkü şimdiye kadarki yaşamında öğrendiği ve yaşadığı tecrübeleri ailesiyle paylaşır öğretmen gibi. Sınıfı yönetir.*” (T30). “*İstasyon tekniğinden öğretmen beyine benzer. Çünkü yöneticidir, kural belirler, yönlendirir, karar verir, organize eder.*” (T40).

“Yönlendirici Öğretmen” kategorisinde trafik polisi, istasyon görevlisi, yönetmen, rehber, yol gösterici, teknik direktör, muavin, muhtar, izci lideri, güneş, hakem ve şoför metaforları bulunmaktadır. Bu metaforlarda özellikle öğretmenin yol gösterici, taktik verici, aydınlatıcı rolü vurgulanmıştır. M10 kodlu Öğretmen adayı “*İstasyon tekniğinde öğretmen **teknik direktöre** benzer. Çünkü öğretmen uygulama sırasında yönlendirebilir ve nasıl yapılacağı ile ilgili taktikler verebilir.*”; T39 kodlu öğretmen adayı “*İstasyon tekniğinde öğretmen **güneşe** benzer. Çünkü aydınlatır ve yol gösterir.*” sözleri ile “Yönlendirici Öğretmen” kategorisinde yer almıştır.

Gözlemci öğretmen kategorisinde, tiyatro izleyicisi, gözlemci, tekne kaptanı ve sunucu metaforları bulunmaktadır. Bu kategoride, öğretmenin uygulamaların tamamına hakim olması, incelemesi ve takip etmesi vurgulanmıştır. M11 kodlu öğretmen adayının “*İstasyon tekniğinde öğretmen **tiyatro izleyicisine** benzemektedir. Çünkü öğretmen daha önce öğrettiği konuların uygulamaya dökülmüş biçimini izleyici konumunda takip etmektedir.*” sözleri, tekrar ya da pekiştirme amaçlı kullanım açısından tekniğe yaklaşıldığını gösterebilir. M7 kodlu öğretmen adayının “*İstasyon tekniğinde öğretmen **tekne kaptanına** benzer. Çünkü uğradığı her bölgeyi görebilir.*” ifadesi gözlem yapan öğretmenin aynı zamanda sınıfa hakim bir pozisyonda bulunduğu işaret etmektedir. En az sayıda metafor bulunan kategori “Kontrol Eden Öğretmen” kategorisidir. Bu kategoride, kitap ayırıcı ve bilet kontrol memuru metaforları üretilmiştir. M22 kodlu öğretmen adayının “*İstasyon tekniğinde öğretmen kitap ayırıcına benzer. Çünkü hikayeyi kontrol eden kişidir.*” ifadesi bu kategoride yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının istasyon tekniği kapsamında öğrenci kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar Tablo 3’de yer almaktadır. İstasyon tekniği kapsamında öğrenci kavramına ilişkin öğretmen adayları geçerli 26 metafor üretmiştir. Üretilen metaforlar, “Uygulayıcı-Aktif Öğrenci”, “Gruba Katkı Sağlayan Öğrenci” ve “Çalışkan Öğrenci” kategorilerinde toplanmıştır. En fazla metafor “Uygulayıcı-Aktif Öğrenci” kategorisinde yer almıştır. En çok tekrarlanan metafor, “Uygulayıcı-Aktif Öğrenci” kategorisindeki “tiyatro oyuncusu” metaforu olmuştur. Futbolcu, Karınca, Yaramaz çocuk, Daldan dala konan kuş, Yolcu, Teknedeki balık ağları, İşçi arı ve Yarışmacı metaforları aynı kategorideki diğer metaforlardır. Bu kategoride öğrencilerin hareket halinde koşuşturmalarına, çabalamalarına ilişkin ifadelerin kullanıldığı görülmektedir.

“Uygulayıcı-Aktif Öğrenci” kategorisinde öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlara ilişkin bazı örnek ifadeler şöyledir: “İstasyon tekniğinde öğrenci **tiyatro oyuncusuna** benzer. Çünkü tiyatrodan bir görev verilir oynanması beklendiği gibi burada da belli bir şeyi uygulaması beklenir.”(M16). “İstasyon tekniğinde öğrenci **daldan dala konan kuşa** benzer. Çünkü kısa zamanda yer değiştirerek farklı türde çalışmalar yapar. Yerinde durmaz, sürekli görev değiştirir.” (T25). “İstasyon tekniğinde öğrenci **teknedeki balık ağlarına** benzer. Çünkü öğrenciler farklı yerlere atılırlar ve verim elde ederler.”(M7).

Tablo 3. İstasyon tekniği kapsamında öğrenci kavramına ilişkin metaforlar

Kategori	Σ f	Öğretmen Adayı	f	Metafor (öğrenci)
Uygulayıcı-Aktif Öğrenci	12	M11, M15, M18	3	Tiyatro oyuncusu
		M5, M20	2	Futbolcu
		M21	1	Karınca
		M12	1	Yaramaz çocuk
		T 25	1	Daldan dala konan kuş
		T28	1	Yolcu
		M7	1	Teknedeki balık ağları
		M4	1	İşçi arı
		M19	1	Yarışmacı
Gruba Katkı Sağlayan Öğrenci	9	M23, M14	2	Puzzle parçası
		T29	1	4X100 m koşucusu
		M10	1	Kuş sürüsü
		T31	1	Arı
		T32	1	Futbolcu
		T34	1	Gökkuşağı
		M8	1	Yarışmacı
		T26	1	Görev üstlenen kişi
Çalışkan Öğrenci	5	M1, T33	2	Karınca
		T27	1	İşçi arı
		T38	1	Takım Oyuncusu/sporcu
		T41	1	Futbolcu

“Gruba Katkı Sağlayan Öğrenci” kategorisinde kuş sürüsü, 4x100m koşucusu, arı, futbolcu, gökkuşağı, puzzle parçası, yarışmacı ve görev üstlenen kişi metaforları yer almaktadır. T34 kodlu öğretmen adayının “İstasyon tekniğinde öğrenci **gökkuşağına** benzer. Çünkü her istasyonda farklı katkılar sağlayarak renklerinden yararlanılmasını sağlar.” ifadesi tekniğin öğrencinin zihinsel anlamda zengin ve yaratıcı yönünü ortaya koyma bakımından önemine dikkat çekmektedir. M23 kodlu öğretmen adayı “İstasyon tekniğinde öğrenci **puzzle parçasına** benzer. Çünkü her bir parçanın yeri vardır ve onlar olmadan puzzle tamamlanamaz. Yani istasyon tekniğinde her öğrencinin ayrı görevi vardır ve bunlar birbirine bağlıdır.” ifadesiyle grup çalışmasında her bir öğrencinin görevinin önemine işaret etmektedir.

“Çalışkan Öğrenci” kategorisinde karınca, işçi arı, takım oyuncusu/sporcu ve futbolcu metaforları bulunmaktadır. Bu kategoride M1 kodlu öğretmen adayı “İstasyon tekniğinde öğrenci **karıncaya** benzer. Çünkü karıncalar nasıl ki yemek ihtiyaçlarını karşılamak için çalışıyorlarsa öğrenciler de yeni bilgiler öğrenmeye çalışırlar.” sözleriyle istasyon tekniğinde öğrencinin yeni bilgiler edinebileceğini ve bunun ihtiyaç yönüyle bir gereklilik olarak görüldüğüne işaret ettiği söylenebilir.

Tartışma ve sonuç

Eğitim bilimleri alanında, metaforlar yoluyla öğretmen ve öğrenci kavramlarının incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır (Cerit, 2008; Saban, 2009; Aydın ve Pehlivan, 2010; Aslan, 2013; Koç, 2014; Çevik Kılıç, 2017). Ancak, ulaşılan alanyazın dahilinde, daha özel ve sınırlı kapsamda belirli bir öğretim yöntem veya tekniği içinde öğretmen ve öğrenci kavramını ele alan metaforik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Farklı öğretim yöntem veya teknikleri anlayış olarak farklı öğretmen ve öğrenci rollerini beraberinde gerektirmektedir. Ele alınan yöntem veya tekniğin öğretmen adayları tarafından içselleştirilmesi, o yöntem veya tekniğin gerektirdiği öğretmen ve öğrenci anlayışının doğru algılamasına bağlıdır. Bu nedenle, öğretim tekniği olarak etkili ve faydalı olduğu araştırma sonuçlarına yansıyan istasyon tekniği araştırmaya konu edilerek öğretmen adaylarının, istasyon tekniği ile istasyon tekniği kapsamında öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adayları tarafından toplam 88 metafor üretilmiştir. Metaforların genel olarak olumlu anlam taşıdığı görülmektedir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının istasyon tekniğine ilişkin algılarının olumlu yönde olduğuna işaret etmektedir. İstasyon tekniğine yönelik olumlu algılar çeşitli araştırma sonuçlarına da yansımaktadır (Demirörs, 2007; Alacapınar, 2009; Batdı & Semerci, 2010; Gerçek, 2010; Demir vd., 2011; Benek & Kocakaya, 2012; Genç, 2013; Güç vd., 2016). Benek ve Kocakaya (2012, 17)’nin araştırmasında öğrenciler, istasyon tekniğini faydalı bulduklarını, istasyon merkezlerindeki etkinliklere katılmaktan hoşlandıklarını ve konuları kolaylıkla anladıklarını ve istasyon tekniğinin eğitim kalitesini arttırdığına inandıklarını belirtmişlerdir. Genç (2013) in araştırmasında öğretmen adayları istasyon tekniğini eğlenceli, faydalı, aktif katılımı sağlayan, yaratıcı ve hayalci düşünmeye yardımcı olarak görmüşlerdir. Alacapınar (2009, 137) araştırmasında, İstasyon tekniği ile ders işlemenin öğrencilerin hoşuna gittiği; Gerçek (2010)’in araştırmasında öğrenme istasyonlarında etkinlik yapan öğrencilerin çoğunun eğlendikleri; Demirörs (2007)’ün araştırmasında öğrencilerin iyi vakit geçirdikleri saptamıştır. Güç vd. (2016) ve Demir vd. (2011)’in araştırmalarında da öğrencilerin genel olarak istasyon tekniğine karşı olumlu görüşlere sahip oldukları belirtilmiştir.

“İstasyon tekniği”ne ilişkin üretilen 25 metafor “Grup çalışması ve Ürün”, “Farklılık ve Çeşitlilik”, “Aşamalı ve Birikimli İlerleme” ve “Hareketlilik” kategorilerinde toplanmıştır. Metaforların istasyon tekniğine ait çeşitli özellikleri yansıttıkları söylenebilir. Bu özelliklerin toplandığı kategoriler, istasyon tekniğini betimleme ve açıklama açısından kapsayıcı görünmektedir. “Grup çalışması ve ürün” kategorisinde ekip çalışması, yardımlaşma, yararlı olma, ortak ve yaratıcı ürünler ortaya koyma, yarım kalan işi ve eksikleri giderme konuları ağır basmaktadır. Bilindiği gibi İstasyon tekniğinin uygulanışında, her grup diğer grupların çalışmasına katkı sağlar ve sonuçta ortak bir ürün ortaya çıkar (Yanpar Yelken & Akay, 2015, 298; Ocak, 2012, 278; Güneş, 2009). İstasyon tekniğinin bu yönü alanyazında da ağırlıklı bir biçimde vurgulanmaktadır. Güç vd. (2016, 171)’nin araştırması istasyon tekniğinin takım bilinci oluşturma, görev paylaşımı, yardımlaşma, dayanışma ve sorumluluk duygularının gelişimine katkısından bahsederken Alacapınar (2009, 137)’in araştırmasında istasyon tekniğinin öğrencilerin birlikte çalışma ve paylaşımlarını arttırdığı saptanmıştır. Batdı ve Semerci (2012, 201)’nin araştırmasında ise öğretmen adaylarının istasyon tekniği uygulaması ile yarım kalan işi tamamlamayı öğrenmişlerdir. Yine aynı araştırmada, istasyon tekniğinin en belirleyici özellikleri arasında farklı fikirlerle yeni ve orijinal düşünceler üretilmesi ve yarım kalan işlerin tamamlanması yer almıştır.

“Farklılık ve Çeşitlilik” kategorisinde istasyon tekniğinin farklı uygulamalar, farklı teknikler ve farklı bölümlerden oluştuğu; çok çeşitli etkinlikler içerebileceği üzerinde durulmuştur. Nitekim İstasyon tekniğinin en belirgin özelliklerinden biri farklı öğrenme etkinliklerinin işe koşulmasıdır (Şahan ve Yılmaz, 2008). Öğrenme istasyonlarında konular belirli parçalara ayrılarak öğrencilerin farklı etkinlikler ile konuya farklı açılardan bakması sağlanabilir (Demirörs, 2007). Öğrenme istasyonların eğitim ortamındaki en güçlü yanı her tür öğrenciyi kapsayacak ve ilgisini çekecek

etkinlik içermesidir. (Albayrak, Yalçın & Altun Yalçın, 2017, 4573) Bu açıdan, öğretmen adayları tarafından bu özelliğe dikkat çekici metaforların üretilmesi önemlidir. Bu özellikle ilgili olarak öğrenme istasyonlarında çok çeşitli etkinlik ve materyal aynı anda kullanılabileceğini ifade eden (Burden, 1982), bu durumun her öğrencinin öğrenmesi için alternatif yollar sunabileceğini belirtmektedir.

(Manuel, 1974)'in de belirttiği gibi istasyon tekniği, bir amaca ulaşmak ve öğrenciye katkı amacıyla tasarlanmış, mantıksal sıralı ve çeşitli kademeleri olan faaliyetler bütünüdür. Bu tanımın bakış açısı, “Aşamalı ve Birikimli İlerleme” kategorisinin içeriği ile örtüşmektedir. Bu kategoride, istasyon tekniğindeki tek tek her istasyonun bir parça olarak konunun tamamını ortaya çıkaran bütüne ulaşmadaki etkisi ve aşama aşama ilerleyen bir uygulama olduğu yönü ön plandadır. Benzer şekilde, Batdı ve Semerci (2012, 201)'nın araştırmasında da öğretmen adayları tarafından istasyon tekniğinin parçalardan bütün oluşturmaya sağlama özelliği vurgulanmıştır. Bir diğer kategori olan “Hareketlilik” kategorisindeki ifadelerin odak noktasında ise, uygulamalarda koşturmaca halinde olma ve amaç yönelimli geçişler yapma yer almaktadır. Bu kategorideki metaforlarda zihinsel aktiflikten ziyade fiziksel hareketlilik üzerinde durulmuştur.

İstasyon tekniğinde öğretmen’e ilişkin üretilen 37 metafor “Yönlendirici Öğretmen”, “Yönetici Öğretmen”, “Gözlemci Öğretmen” ve “Kontrol Eden Öğretmen” kategorilerinde toplanmıştır. “Yönetici Öğretmen” kategorisi en fazla metafor üretilen ve en fazla tekrar edilen metafor olan “hakem” metaforunu barındıran kategoridir. Öğretmenin yönetici ve liderlik özelliğini anlatan açıklamalar yer almaktadır. Bu kategoride müdahale eden ve etmeyen yönetici betimlemeleri ile tecrübe paylaşımı ve iletişimi yönetme ifadeleri kullanılmıştır. Bu çalışmada “Yönetici Öğretmen” kategorisinde yer alan beyin metaforu benzer şekilde Saban (2006, 487)'in “Süper otorite figürü olarak öğretmen” kategorisinde dile getirilmiştir. Baba, beyin ve yönetmen metaforları Yılmaz, Göçen ve Yılmaz (2013)'in araştırma sonuçlarında bulunmaktadır.

“Yönlendirici Öğretmen” kategorisinde öğretmenin yol gösterici, taktik verici, aydınlatıcı rolü vurgulanmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin metaforik algılarının konu alındığı çeşitli çalışmalarda öğretmenin yol gösterici yönüne ilişkin bulgulara rastlanmaktadır (Mahlis & Maxson, 1998; Oxford vd., 1998; Ben-Peretz, Mendelson & Kron, 2003; Saban, 2006; Seferoğlu, Korkmazgil & Ölçü, 2009; Yılmaz, Göçen & Yılmaz, 2013; Satan, 2013; Koç, 2014; Çevik Kılıç, 2017). Öğretmenin yol göstericiliği ve yönlendiriciliği ile ilgili olarak bu çalışmada söylenen rehber metaforu Koç (2014) ve Çevik Kılıç (2017)'in; teknik direktör ve güneş metaforları Yılmaz, Göçen ve Yılmaz (2013)'in bulgularında da yer almaktadır.

Fehrle & Schulz (1977, 12) öğretmenlerin istasyonların etkililiğini değerlendirmek için çocukları gözlemlemelerinin önemini vurgulamaktadır. Gözlemci öğretmen kategorisi, bu bilgiyle örtüşmekte olup öğretmenin uygulamaların tamamına hakim olması, etkinlikleri incelemesi ve takip etmesini içermektedir. Tekne kaptanı metaforuna Saban (2006, 487)'in araştırmasında “Süper otorite figürü olarak öğretmen” kategorisindeki gemi kaptanı metaforu karşılık gelmektedir. En az metafor üretilen kategori olan “kontrol eden öğretmen” kategorisinde ise öğretmenin istasyon tekniğini uygularken süreci kontrol etmesi üzerinde durulmuştur.

İstasyon tekniği kapsamında öğretmen kavramına ilişkin üretilen metaforların genel olarak öğretmenin rehber, yol gösterici ve öğretim sürecini yöneten rolüyle ilgilidir. Öğretmen kavramına ilişkin diğer metafor çalışmalarından farklı olarak öğretmeni bilgi kaynağı olarak gören bir algı sözü konusu değildir. Bu durum öğrenci merkezli bir öğretim anlayışına sahip olan istasyon tekniğinin öğretmen adayları tarafından geleneksel öğretmen rolleri dışında yapılandırmacı bir anlayışla algılandığını göstermektedir.

Metaforlar, öğretmen adaylarının öğrenci olgusuna dair zihinsel imgelerini anlamada, açığa çıkarmada ve açıklamada güçlü birer araştırma aracı olarak kullanılabilir (Saban, 2009, 319). Bu

anlamda Sezgin vd. (2017, 609), ‘nin araştırma sonucu dikkat çekicidir. Araştırmada, öğretmenlerin öğrencileri hem pasif bir varlık olarak algıladıkları hem de öğrenciye yönelik olumlu metaforlar ürettikleri ortaya çıkmış; bu durum ise araştırmacılar tarafından bir çelişki olarak yorumlanmıştır. Öğretmenlerin öğrencileri aktif hale geçirecek öğrenci merkezli eğitime ağırlık vermelerinin bu durumu düzeltmeye yardımcı olacağı söylenmiştir (Sezgin vd., 2017, 609). Bu noktadan hareketle öğrenci merkezli bir öğretim tekniği olan istasyon tekniğinin öğrenciyi nasıl etkin hale dönüştürdüğünün farkında olan öğretmen adaylarının da öğrencilere ilişkin olumlu metaforlarının aktif öğrenci algısı ile örtüşeceği beklenebilir. Nitekim bu araştırmada “istasyon tekniğinde öğrenci”ye ilişkin üretilen metaforlar, hem olumlu anlama hem de öğrenci merkezli eğitim anlayışına sahiptir. “istasyon tekniğinde öğrenci”ye ilişkin üretilen 26 metafor “Uygulayıcı-Aktif Öğrenci”, “Gruba Katkı Sağlayan Öğrenci” ve “Çalışkan Öğrenci” kategorilerinde toplanmıştır. En çok tekrarlanan metafor, “Uygulayıcı-Aktif Öğrenci” kategorisindeki “tiyatro oyuncusu” metaforu olmuştur. Bu kategoride öğrencilerin hareket halinde koşuşturmalarına, çabalamalarına ilişkin ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. “Gruba Katkı Sağlayan Öğrenci” kategorisinde, ait olduğu gruba katkı sağlayan öğrencinin bireysel farklılığı ve birey olarak çalışmalara etkisi ön plandadır. “Çalışkan Öğrenci” kategorisi ise karınca, işçi arı gibi metaforlarla öğrencinin süreçteki faaliyetlerini içermektedir.

Araştırma genel olarak değerlendirildiğinde hem İstasyon tekniğinin kendisine hem de istasyon tekniği kapsamında öğretmen ve öğrenci kavramına ilişkin metaforların öğrenci eylemlerinden hareketle betimlendiği söylenebilir. Bu durum kategorilerde de kendini göstererek genel tabloya yansımaktadır. İstasyon tekniğinin kendisine ilişkin metafor ve kategoriler ile istasyon tekniğinde öğrenciye ilişkin metafor ve kategoriler benzerdir. Bu sonuç; tekniğin öğrenci merkezli yapısının öğretmen adayları tarafından da bilindiği ve anlaşıldığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Öğretmen eğitiminde, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklere daha fazla yer verilerek öğretmen adaylarının bilgi ve becerileri artırılabilir. Metaforlar yoluyla diğer öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları incelenebilir. Her öğretim yöntem ve tekniğinin kendine has özellikleri düşünüldüğünde seçilen yöntem ve teknik bağlamında okul, sınıf, öğretmen, öğrenci, sınıf vb. kavramlara ilişkin metaforik algıların belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir. Böylece; öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretmen adayları tarafından kapsamlı olarak değerlendirilmesi sağlanabilir. Benzer araştırmalar, nitel ve nicel yöntemleri kullanılıp daha geniş çalışma gruplarıyla yürütülebilir.

KAYNAKÇA

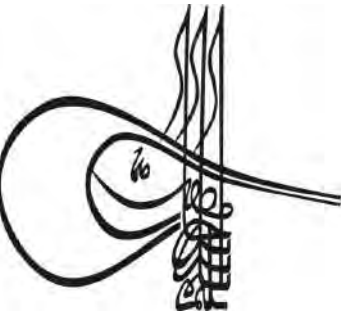
- Alacapınar, F (2009). İstasyon tekniği ile ders işlemeye yönelik öğrenci görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 70-76.
- Albayrak, H. (2016). *Astronomi konularında istasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına ve astronomiye karşı tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Albayrak, H., Yalçın, P., & Altun Yalçın, S. (2017). Astronomi konularında istasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına nasıl etki ettiğini belirlemek. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4561-4578. doi:10.14687/jhs.v14i4.5005
- Aslan, S. (2013). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin “öğretmen” kavramı ile ilgili algılarının metaforik incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 8(6), 43-59. Doi Number :10.7827/TurkishStudies.4599

- Atav, E., Kunduz, N., & Seçken, N. (2014). Biyoloji eğitiminde mikro öğretim uygulamalarına dair öğretmen adaylarının görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 1-15.
- Avcı, H. (2015). *İngilizce öğretiminde istasyon tekniği kullanımının akademik başarıya, tutumlara ve kalıcılığa etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aydın, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin “çevre” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 26,25-44.
- Aydın, İ. S., & Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmen adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5 (3), 818-842. Doi Number: 10.7827/TurkishStudies.1465
- Batdı, V., & Semerci, S. (2012). Derslerde istasyon tekniği uygulamasının yansıtıcı sorgulaması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 190-203.
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N., & Kron, F. W. (2003). How teachers in different educational context view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19, 277-290.
- Benek, İ. (2012). *İstasyonlarda öğrenme tekniğinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Van.
- Benek, İ. & Kocakaya, S. (2012). İstasyonlarda öğrenme tekniğine yönelik öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 8-18.
- Bottini, M., & Grossman, S. (2005). Center-based teaching and children's learning: the effects of learning centers on young children's growth and development. *Childhood Education*, 81(5), 274-277. DOI: 10.1080/00094056.2005.10521305
- Bulunuz, N., & Jarrett, O.S. (2010). The effects of hands-on learning stations on building american elementary teachers' understanding about earth and space science concepts. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 6(2), 85-99.
- Burden, P. R. (1982). Learning centers in the middle school classroom. Annual Meeting of the National Middle School Association (Kansas City, KS, October 29, 1982). ED 223 607.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz* (2. Basım) (Çev. Ed. Ahmet Aybay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design* (2.nd Ed.). California: Sage Publications, Inc.
- Çevik Kılıç, D. B. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin metaforları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1099-1118.
- Çınar, Y., & Altun, S. (2015). Farklılaştırılmış öğrenme yönteminde istasyon tekniği: dil ve anlatım dersi örneği. 6th International Congress on New Trends in Education 24- 26 April, 2015.
- Çoban, A. (2012). Temel Kavramlar. *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (Ed. G. Ocak) (4. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

- Demir, S. & Gürol, M. (2017). Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarına, Öğrenme Yaklaşımlarına Ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(14), 121-136. Doi Number :10.7827/TurkishStudies.11706
- Demir, R., Kartal, T., Ekici, G. & Bozkurt, E. (2011). "Station technique: A sample lesson activity on cells, *Western Anatolia Journal of Educational Sciences (WAJES)*, Special Issues, 383-390.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretme Sanatı* (19. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirörs, F. (2007). *Lise 1. sınıf öğrencileri için ohm yasası konusunda öğrenme istasyonlarının geliştirilmesi ve uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdağı, S. & Önel, A. (2015a). İstasyon tekniğinin fen ve teknoloji dersinin akademik başarısına etkisi. *Caucasian Journal of Science*, 2 (1), 57-65.
- Erdağı, S. & Önel, A. (2015b) . İstasyon tekniğinin uygulandığı fen ve teknoloji dersine ilişkin öğrenci görüş ve performanslarının değerlendirilmesi. *Kafkas Eğitim Araştırma Dergisi*, 2(1), 28-37.
- Fehrle, C. C., & Schulz, J. (1977). Guidelines for learning stations. ERIC Number: ED139415.
- Geçit, Y., & Genç, G. (2011). Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin coğrafya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi (Rize Üniversitesi örneği). *Marmara Coğrafya Dergisi*, (23), 1-19.
- Genç, M. (2013). Prospective teachers' views about using station technique at environmental education course. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 188-203.
- Gerçek, C. (2010). Student views on learning stations about smoking. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4581-4586.
- Gözütok, D. (2004). *Öğretmenliği Geliştiriyorum* (2. Basım). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gözütok, D. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (2. Basım). Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Güç, F., Korkmaz, Ö., & Çakır, R. (2016). İstasyon tekniği kullanılarak tasarlanan öğrenme ortamlarının matematik dersi akademik başarısına etkisi. 10 International Computer & Instructional Technologies Symposium. May 16-18 Rize.
- Güç, F., Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Bacanak, A. (2016). İstasyon tekniğinin matematik dersi akademik başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 171-190.
- Güneş, E. (2009). *Fen ve teknoloji dersinde istasyon tekniği ile yapılan öğretimin erişime ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hostetler, P., & Carpender, M. L. (1973). The Station Method. *Theory Into Practice*, 12 (4), 251-253. Published online: 05 Nov 2009. <http://dx.doi.org/10.1080/00405847309542463>.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72 DOI: 10.17679/iuefd.79408
- Korsacılar, S., & Çalışkan, S. (2015). Yaşam temelli öğretim ve öğrenme istasyonları yönteminin 9. sınıf fizik ders başarısı ve kalıcılığa etkileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2) , 385- 403. Doi: 10.17860/Efd.47476.

- Köseoğlu, P., Soran, H., & Storer, J. (2009). Developing learning stations for the purification of waste water. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 210-214.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and Images of Classrooms. *Kappa Delta Pi Record*. 41 (4), 172-175. ERIC Number: EJ724893.
- Maden, S., & Durukan, E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi, TÜBAR-XXVII.
- Mahlios, M., & Maxson, M. (1998). Metaphors as structures for elementary and secondary preservice teachers' thinking. *International Journal of Educational Research*, 29, 227-240.
- Manuel, B. (1974). How to build a learning station: everything a teacher should know. Chelmsford. Massachusetts: Merrimack Education Center. ED 088442.
- Mergen, H. H. (2011). *İlköğretim 5.sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenme istasyonları uygulamasının akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded source-book. (2nd Ed). California: SAGE Publications.
- Morgil, İ., Yılmaz, A., & Yavuz, S. (2002). Kimya eğitiminde istasyonlarla öğrenme modeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 110-117.
- Ocak, G. (2010). The effect of learning stations on the level of academic success and retention of elementary school students. *The New Educational Review*, 21 (2), 146-156.
- Ocak, G. (2012). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (4. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Oxford Dictionary. (2000). Oxford Learner's Pocket Dictionary (Second Edition). Oxford: Oxford University Press.
- Oxford, R., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R., Saleh, A. & Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward asystematic typology for the language teaching field. *System*, 26, 3-50.
- Porter E. J. (2004). *Classroom learning centers: study of a junior high school learning assisted program in mathematics*. Unpublished MA thesis. Pacific Lutheran University.
- Robert, P. H. (1999). *Effects of multisensory resources on the achivement and science attitudes of seventh-grade suburban students taught science concepts on and above grade level*. Unpublished Doctoral thesis, St. John's University.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Satan, A. (2013). Öğretmen adayı öğrencilerin psikolojik danışman ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 64-92.
- Schull, T. J. (1990). Teaching and learning as problem solving. *Theory into Practise*. 29 (2), 102-108.
- Seferoğlu, G., Korkmazgil, S., & Ölçü, Z. (2009). Gaining insights into teachers' ways of thinking via metaphors. *Educational Studies*, 35 (3), 323-335.

- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S., & Er, E. (2017). Öğretmenlerin öğrenciye yönelik metaforlarının belirlenmesine ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 600-611. Doi: 10.16986/HUJE.2016018864
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahan, G., & Yılmaz, O. (2008). İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf yabancı dil öğretiminde yeni öğretim teknikleri etkinlik örnekleri. İlköğretim Programları ve Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi ve Değerlendirme Sonuçlarının Ortaöğretimle Paylaşılması Çalıştay, Çalışma Raporları. Ankara: MEB. 480-482.
- Taşdemir, D. (2015). *Sosyal bilgiler dersi 6. sınıf ülkemizin kaynakları ünitesinin istasyon tekniği ile öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- TDK. (2017). Güncel Türkçe Sözlük. <http://www.tdk.gov.tr>
- Tofte, W. L. (1982). *The comparative effectiveness of learning center and traditional approaches for college introductory geology laboratory course*, Unpublished Doctoral Thesis, New Mexico State University.
- Yılmaz, G. (2015). *9. sınıf öğrencileri için kimyasal türler arası etkileşimler konusunda öğrenme istasyonlarının geliştirilmesi ve akademik başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yanpar Yelken, T. & Akay, C. (2015). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F., Göçen, S., & Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: Bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 151-164.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Aralık 2017

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Sedat MADEN – Yrd. Doç. Dr. Hayriye Gül KURUYER

This article was checked by iThenticate.

**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIFLARDA GÖREV YAPAN SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERSLERİNDE
ÖĞRENCİLERİNDE ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ
KULLANIMLARINI SAĞLAYAN UYGULAMALARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ: GİRESUN İLİ ÖRNEĞİ***

*Elif DURKAN** - Fatmanur ÖZEN****

ÖZET

Okuma stratejileri, okuyucuların metni anlamak, okuma esnasında karşılaştıkları sorunları çözmek için kullandıkları bilişsel eylemlerdir. Üstbilişsel okuma stratejileri, öğrencinin okuma süreçlerini izlemesini ve kontrol etmesini kolaylaştırarak, öğrenciye okuma sürecini düzenleme şansı tanır. Üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma da bir öğrenmedir ve bu öğrenmenin temeli ilkokulda, sınıf öğretmenlerince atılır. Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerindeki okuma etkinliklerinde, öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullanmalarını sağlayan uygulamalara ne ölçüde yer verdiklerini, bu uygulamalara ilişkin görüşlerini çeşitli değişkenler açısından değerlendirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Giresun ili resmi ilkokullarında dördüncü sınıf düzeyinde derse giren sınıf öğretmenleri (N=266) oluşturmuştur. Verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında karma desen benimsenmiştir. Araştırmada nicel veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullanılma Ölçeği” ile nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin okuma etkinliklerinde: Okumaya hazırlık, sırası, sonrası ve okuduğunu değerlendirme boyunca kullanılan üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanılabilirliği ilişkin oldukça olumlu görüşlere sahip

* Bu metin Giresun Üniversitesi SBE Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı kapsamında hazırlanan aynı başlıklı tezden üretilmiştir. Araştırma EĞT-BAP-C-140316-13 no ile Giresun Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenmiş, 11-14 Mayıs 2017 tarihinde düzenlenen IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Öğretmen, Atatürk İlkokulu Geçici Eğitim Merkezi, El-mek: elfdrkn@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr. Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, El-mek: fatma.nur.ozen@giresun.edu.tr, fozen2010@gmail.com

olduklarını göstermektedir. Nitel araştırma bulgularına göre ise, sınıf öğretmenleri üstbilişsel okuma stratejisi olarak okumaya hazırlık, okuma sırası, okuma sonrası ve okuduğunu değerlendirme boyunca sıklıkla soru sorma stratejisini kullanmaktadır. Sınıf öğretmenleri bu stratejiye ek olarak: Okumaya hazırlıkta ön bilgileri harekete geçirme, okuma sırasında akıcı okuma, okuma sonrası ve okuduğunu değerlendirme esnasında da özetleme yapma stratejilerini kullanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okuma Öğretimi, Üstbiliş, Üstbilişsel Okuma Stratejileri, Üstbilişsel Okuma Stratejileri Öğretimi, Sınıf Öğretmeni

EVALUATION OF THE CLASS TEACHERS' APPLICATIONS THAT ENABLE THEIR STUDENTS TO USE METACOGNITIVE READING STRATEGIES DURING FOURTH GRADE TURKISH LESSONS: THE SAMPLE OF GİRESUN PROVINCE

ABSTRACT

Metacognitive reading strategies are facilitating students' reading process, let them monitor, control and gives them chance to edit their reading process. The use of metacognitive reading strategies is also a learning process and is based at the elementary school, by elementary school teachers. The purpose of this research is elementary teachers who are working in the fourth grade of primary schools, opinions about what extent they found applicable to use of metacognitive reading strategies by students in reading activities of Turkish lessons. The working group of the research was fourth-grade elementary teachers (N=266) who worked in public primary schools in Giresun in the academic year of 2016-2017. In the collection, analysis, and interpretation of the data, a mixed method consisting of quantitative and qualitative research methods was used. For the collection of quantitative and qualitative data: "Scale for the Use of Metacognitive Reading Strategies" developed by the researcher and the semi-structured interview form was used. The results of the research showed that elementary teachers had quite positive views on the availability of metacognitive reading strategies used pre-while and post-reading. The opinions of the elementary teachers did not change according to their sex, seniority, the number of teachers working with. According to qualitative findings of the research, while elementary teachers use the strategy of asking questions as a pervasive reading strategy during pre-while and post-reading, asking question strategy is supplemented by activating preliminary information in the preparation for reading, fluent reading in the while reading. It was also found that they used strategies of summarizing during the post reading.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

We expect educated individuals to be unaware of their own learning, to be able to perceive their learning ways, to be productive and creative individuals. This anticipation confronts the concept of

metacognition, which is a mechanism that shows what individuals know and do not know and controls their learning. According to Flavell (1979) who used this concept for the first time; metacognition plays an important role in social cognition, problem-solving, memory, attention, language acquisition, writing, reading comprehension, verbal persuasion and verbal communication of information. In short, metacognition is the ability of the individual to be aware of himself and his cognitive activities, to make cognitive planning; organizing, monitoring, evaluating and internalizing their knowledge.

Reading is a complex sensory and mental activity with different components such as perceiving and understanding through the sensory organs, comprehension, interpretation and, vocalization (Sever, 2015; Temizkan, 2008). The purpose of the reading act is to provide meaning and include high-level mental activities. This shows us that reading is linked to metacognition. Metacognition relates the text that students read to everyday life; summarizing the attention he needs when working on hard-to-understand texts; it is critical to developing positive motivation and attitude towards reading (Sweet ve Snow, 2002; Transfer. Kuruyer ve Özsoy, 2015).

It is important that students use effective strategies, methods, and strategies before, during and after reading so that they can understand what they read in a healthy way. There are many strategies and methods in the field of reading, and metacognitive reading strategies are one of them. Çögmen and Saracaloglu (2010) rank metacognitive reading strategies in three stages: Planning, monitoring, and evaluation strategies. Planning is the reader will determine the purpose of reading and read it with consciousness. Monitoring allows readers to organize the reading process, to decide on the right time and manner to use the strategy. Assessment is the elimination of deficiencies in the reading process and, if necessary, strategy change.

The reading process is the most basic element of the learning and teaching process and is a skill that teachers need to improve at every stage of teaching. In the first years of primary school, a planned reading education is given in order to teach reading. As grade levels progress, reading becomes more complex and challenging (Kanmaz, 2012; Toksun, 2015). In order to understand, interpret and evaluate different views over time, students need to use metacognitive strategies in the reading process. In the reading process, the use of metacognitive reading strategies is generally divided into three cycles. Unlike the other two periods, in the third period, which corresponds to the fourth grade (ten to 11 years old) level, the child can understand the strategy and use the appropriate strategy spontaneously (Kuruyer ve Özsoy, 2015; Özsoy, 2008; Senemoğlu, 2012). This indicates that the task of developing metacognitive reading strategies must be initiated largely by elementary teachers.

The use of metacognitive reading strategies by elementary teachers and the use of these strategies by their students is an investment in the future. Elementary teachers can teach the use of these strategies during the course by making applications that improve metacognitive reading strategies in their lessons (Özen ve Durkan, 2016). Teachers may also be models in the direct teaching of metacognitive reading strategies in the reading process, may give corrective feedback, and may continue to

reinforce correct teaching (Antoniou ve Souvignier, 2007). In order for elementary teachers to be a mentor in the teaching process, students need to learn ways of learning so that they can access the information and learn the information in the most accurate way (Çakıroğlu, 2007).

Purpose

The trainers who are aware of the fact that the development of reading comprehension capacities of students is mainly the work of elementary teachers have proposed, researched, verified and implemented many strategies, methods and techniques for years to achieve this purpose (Epçacan, 2009). The purpose of this research is to determine what elementary teachers who work in the fourth grade of elementary school, know about metacognitive reading strategies, how much they find applicable in Turkish lessons, and what applications they use more.

Method

In this study, a mixed method, in which quantitative and qualitative research methods are used together, has been adopted. In the quantitative dimension of the study, the descriptive model used; in the qualitative part by using the interview technique the data were collected. Quantitative data of the study were collected by "The Scale for the Use of Metacognitive Reading Strategies" that was developed by the researchers and qualitative data were collected through the semi-structured interview form. In the analysis of quantitative data, arithmetic means, standard deviation, frequency, percentage, nonparametric tests (Mann Whitney U Test, Kruskal Wallis H Test) were used because normality was not achieved in the data. Data collected in the qualitative dimension have been analyzed with descriptive analysis method.

Findings

According to the quantitative results of the research, the reading activities of elementary teachers who participate in the research have quite positive views on the availability of metacognitive reading strategies used in pre, while, post and evaluation of reading. In addition, there is no statistically significant difference between the opinions of the elementary teachers about the use of metacognitive reading strategies through the selected independent variables gender, seniority, the number of cooperating teachers and the graduate school.

Elementary teachers used in preparation for reading in reading activities such as: Reviewing and analyzing, determining reading goals, pre-knowledge activation, making predictions and hypothesizing, determining reading speed, word pool, and word map are found to be *always applicable*. During reading, they have found applications that include fluency reading, underlining, taking notes, controlling the meaning, establishing cause-effect relationships, asking questions, using auxiliary strategies, marking, scrutinizing and using visual organizers they are found to be *moderately applicable*. After reading; summarize, text evaluation, repetition of the text, finding main and auxiliary ideas, concept mapping, determining the point of view of the author, title suggestion, discussion, cause result establishment, comparison and benchmarking, keeping agenda (diary), dramatize the text metacognitive reading strategies they found *mostly applicable*. In the evaluation phase

of reading; summarize, evaluation of the text, repetition of the text, finding main and auxiliary ideas, concept mapping, determining the point of view of the author, title suggestion, discussion, cause result establishment, comparison and benchmarking, keeping agenda (diary), dramatize the text metacognitive reading strategies they found *less applicable*.

The majority of the 11 class teachers who participated in the interviews reported that their students liked to read. Teachers are doing some reading and learning activities together with some reinforcements and rewards for their students to love reading more. According to the elementary teachers whose students do not like reading, the reason for this is the lack of interest of the parents of their students and the deficiencies in their teaching. In addition, elementary teachers reported that their students had problems understanding what they read. According to them, this is the cause; not because the students do not need to read, because the books are not appropriate for the student level because they have attention deficiency. According to elementary teachers, voice-based reading instruction and quick start to reading are other causes of problems in reading.

From the metacognitive reading strategies which used for preparation for reading, elementary teachers reported that they used: Strategies of activating preliminary information and asking questions; during reading for fluency they ask questions, highlight the important parts of the text strategies; throughout the post-reading and reading process, they frequently use strategies of asking questions, summarizing and benchmarking. In addition, classroom teachers report that they often use questioning and summarizing strategies after reading and assessing.

Thus, the qualitative findings of this study show that elementary teachers use the strategy of asking questions as a metacognitive reading strategy in pre, during, post and evaluation parts of reading activities. Elementary teachers using the questioning strategy to check what their students understand, what they think and to draw their attention to the lesson.

Although classroom teachers participating in the research find that most of the applications for the use of metacognitive reading strategies in reading activities are feasible; it has been understood that they have never used metacognitive reading strategies such as word mapping, taking notes, using visual editors, exploring, marking, point of view specification, textual evaluation, causal relationship building, headline suggestion, dramatization they have never have never been able to use as metacognitive reading strategies at all. Although that not included among the 32 strategies identified within the scope of the research, elementary teachers participating in the research use the *guided reading strategy*.

Conclusions and Suggestions

In this study, the opinions of the elementary teachers working in the fourth grade of primary school on the extent of applying metacognitive reading strategies in Turkish lessons and the extent to which these strategies are used in Turkish lessons are examined. The results of this research are summarized as follows: Elementary teachers have quite positive views on using metacognitive reading strategies in pre, while,

post and evaluation parts of reading. Teachers often use the strategy of asking questions throughout the entire reading. This result can be interpreted as the fact that elementary teachers do not know enough how to use metacognitive reading strategies throughout the entire reading. The following proposals on the subject are made by way of this research:

Elementary teachers and prospective teachers should make more use of these strategies in order to improve the use of metacognitive reading strategies in their students and their educational environment should be organized in this direction. In addition, in-service training may be given that will increase the level of use of these strategies by elementary teachers for their inadequacies in their teaching.

The use of metacognitive reading strategies in the classroom will be of considerable use in terms of the number of students in the class. So in future research, it will be worth to consider the number of students in the class.

The results of these surveys were completed according to the statements of the class teachers. Based on subsequent observations of classroom investigations can lead to more accurate conclusions.

This research is limited only to class teachers working at the fourth grade level in Giresun. Similar studies can be carried out with wider teacher participation.

Keywords: Reading Instruction, Metacognition, Metacognitive Reading Strategies, Instruction of Metacognitive Reading Strategies, Elementary Teacher

Giriş

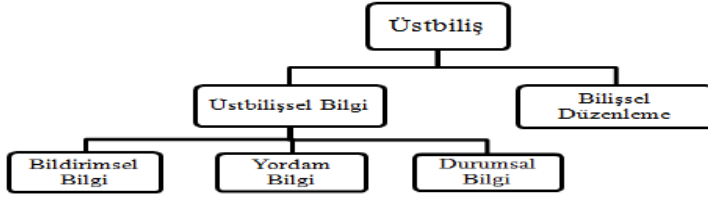
Eğitimciler, bireylerden kendi öğrenmelerinin farkında olmalarını, öğrenme yollarının neler olduğunu doğru algılayabilmelerini, neyi ne kadar bildiklerinin anlamalarını, üretken ve yaratıcı bireyler olmalarını beklemektedir. Bu beklenti, bireylerin neyi bilip bilmediklerini gösteren ve öğrenmelerini denetleyen mekanizma olan üstbiliş karşımıza çıkmaktadır. Üstbiliş, eğitim psikoloji alanında araştırmacılar tarafından 1970'li yıllardan itibaren çalışılmaya başlanmıştır. Özellikle bu kavramın ortaya çıkmasında Flavell'in küçük çocukların bilişsel gelişimini araştırdığı çalışması öncüdür. Flavell 1971 yılında çocuk belleklerinin işlevleri, sınırları ve belleklerini nasıl kullandıkları üzerinde yaptığı çalışmasında *üst bellek* (metamemory) kavramını ilk kez kullanmıştır. İzleyen çalışmalarında bu kavramı genişleterek, bireyin kendi öğrenme ve bellek süreçleri üzerindeki *kontrolünü* ifade etmek üzere *üstbiliş* (metacognition) kavramını eğitim alan yazınına kazandırmıştır (Karakelle ve Saraç, 2010; Scheider, 2008). Flavell'e (1979) göre üstbiliş: Sosyal biliş, problem çözme, bellek, dikkat, dil kazanımı, yazı yazma, okuduğunu anlama, sözel ikna, bilgilerin sözel aktarımında önemli rol oynamaktadır. Üstbilişin, kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilgisinin bilişsel süreçlerini kontrol etmesi olduğu anlaşılabilmektedir

Çakıroğlu (2007) üstbiliş ile ilgili yaptığı çalışmada, Flavell'in üstbiliş tanımını, verdiği şu örnekle somutlaştırmaktadır:

Eğer A işlemini öğrenmenin B işlemini öğrenmekten daha zor olduğunun farkındaysam, C'nin doğru olduğunu kabul etmeden önce onu tekrar kontrol etmek zorunda olduğumu hissediyorsam, unutabilme ihtimalim olduğu için D'ye daha iyi çalışmam gerektiğini hissediyorsam, E'nin doğru olup olmadığını anlamak için birisine sormayı düşünüyorsam üstbiliş ile meşgul oluyorum demektir (s. 22).

Üstbiliş, bireyin algılama, hatırlama ve düşünmesinde yer alan bilişsel faaliyetlerin farkında olması ve bunları kontrol etmesi olarak tanımlanmakla (Desoete ve Ozsoy, 2009) birlikte; bireyin kendi zihinsel faaliyetleri üzerinde tahmin yapma, plan yapma, izleme ve değerlendirme gibi yeteneklerini de kapsamaktadır (Huitt, 1997; Hacker ve Dunlosky, 2003; Kuruyer ve Özsoy, 2015; Ozsoy ve Ataman, 2009). Kısacası üstbiliş, kişinin kendisinin ve bilişsel faaliyetlerinin farkında olması, bilişsel planlamalar yapması; düzenleyerek, izleyerek, bilgilerini değerlendirerek içselleştirmesidir.

Üstbiliş iki ana bileşenden oluşmaktadır. Bunlar bilişsel bilgi ve bilişsel düzenleme becerileridir (Şekil 1). Öğrenciler bilişsel bilgi ve bilişsel düzenleme becerilerini geliştirerek yüksek akademik başarı gösterirler (Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011; Mazzoni ve Nelson, 2014; Schraw ve Dennison, 1994).



Şekil 1. Üstbilişin Bileşenleri¹

Üstbilişsel bilgi, kişinin bilişsel süreçlerle elde edilen bilgilerini kontrol ederek öğrenme yollarını nasıl bildiği ve anlamlandırdığı ile ilgilidir (Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011; Hangrove, 2007). Bilişsel bilgi kendi içinde üç gruba ayrılmaktadır: Bildirimsel bilgi, nasıl öğrendiğimiz ve öğrenmemizi etkileyen nedenler ile ilgili bilgimizdir. Yordam bilgi, bizim için en iyi öğrenme ve hatırlama teknikleri ile ilgilidir. Son olarak durumsal bilgi ise, değişik bilişsel stratejileri hangi durumlarda kullanabileceğimiz ile ilgili bilgimizdir (Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011) ve çeşitli bilişsel eylemlere ne zaman ve nasıl başvuracağımızı bilmemizdir (Koç ve Arslan, 2015). Bilişsel düzenleme, bilişsel etkinlikleri kontrol edebilme süreci ve bilişsel hedeflerin gerçekleştirilip gerçekleştirilemediği ile ilgili bir tür kontrol becerisi olup, kişinin öğrenmesini ve hatırlamasını güçlendirir (Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011; Hargrove, 2007).

Okuma, bir metnin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması, yorumlanması ve seslendirilmesi gibi farklı bileşenleri olan karmaşık duysal ve zihinsel bir etkinliktir (Sever, 2015; Temizkan, 2008). Okuma sürecinde amaç, öğrencinin kişiliğini geliştirme, yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması, çağının gerektirdiği bilgi ve donanımına sahip olmasını sağlamaktır (Sever, 2015). Okuma eylemindeki amaç, anlamayı sağlamaktır. Okuduğunu anlama süreci oldukça karmaşık bir süreç olup, üst düzey zihinsel etkinlikler içerir. Bu, okumanın üstbilişle bağlantılı olduğunu göstermektedir. Üstbiliş, öğrencilerin okuduğu metni günlük hayatla ilişkilendirmesi; anlaşılması zor metinler üzerinde çalışırken, ihtiyaç duyduğu dikkati toplaması; okumaya karşı olumlu motivasyon ve tutum geliştirmesinde kritik önem taşımaktadır (Sweet ve Snow, 2002; Akt. Kuruyer ve Özsoy, 2015).

Öğrencilerin okuduklarını sağlıklı bir şekilde anlayabilmesi için okuma öncesi, sırası ve sonrasında etkili strateji, yöntemler kullanması önemlidir. Okuma alanında birçok strateji ve yöntem mevcut olup, üstbilişsel okuma stratejileri bunlardan biridir. Üstbilişsel stratejiler, bireyin okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullandığı ve kendi okuma süreci ile ilgili farkındalığını sağlayan ve bireyin kendi performansını planlamak, izlemek ve düzenlemek için yaptığı zihinsel eylemlerdir (Baydık, 2011). Çoğmen ve Saracaloğlu (2010) üstbilişsel okuma stratejilerini: Planlama, izleme ve değerlendirme stratejileri olarak üç aşamalı sıralar. Planlama, okuyucunun okuma amacını

¹ Mazzoni ve Nelson, 2014; Schraw ve Dennison, 1994 kaynaklarından esinlenerek tablolştırılmıştır.

belirlemesi ve bunun bilinciyle okumasıdır. İzleme, okuyucunun okuma sürecini düzenlemesi, strateji kullanımına, doğru zaman ve şekilde karar vermesidir. Değerlendirme ise, okuma sürecinin eksikliklerinin giderilmesi, gerekirse strateji değiştirilmesidir.

Üstbilişsel okuma stratejileri, genel olarak üç başlık altında toplanabilir. Bunlar, okumaya hazırlık stratejileri, okuma sırası stratejileri ve okuma sonrası (değerlendirme) stratejileridir (Akyol, 2013; Epçaçan, 2009; Karatay, 2010; Yiğiter ve Gürses, 2004):

Okumaya hazırlık stratejileri: Okuma öncesinde okuyucuların, metin ile ilgili ne öğreneceğine dair amaç ve hedeflerini belirlemeleri, metne karşı güdülemeleri ve konu hakkında önceden sahip oldukları bilgileri harekete geçirmeleridir. Bu stratejilere örnek olarak, gözden geçirme ve inceleme, okuma amaçlarını belirleme, önbilgileri harekete geçirme, tahminde bulunma ve hipotez oluşturma, okuma hızını belirleme, kelime havuzu ve kelime haritası verilebilir.

Okuma sırası stratejileri: Okuma sırasında okuyucuyu yönlendiren, sorular yardımıyla etkileşim sağlayan, yazarın amacını anlamayı, okunan metnin yapısını, mantıksal düzenlenişini ve içeriğini anlamaya yardımcı stratejilerdir. Bu stratejilere örnek olarak, akıcı şekilde okuma, altını çizme, not alma, anlamayı kontrol etme, sebep sonuç ilişkisi kurma, soru sorma, yardımcı stratejiler kullanma, işaretleme, irdeleme ve görsel düzenleyici kullanma verilebilir.

Okuma sonrası (değerlendirme) stratejileri: Okuma sonunda, okuyucunun okunan metni doğru ve eksiksiz kavrayıp kavramadığını, okuma amacının gerçekleşip gerçekleşmediğini ve metin ile ilgili tahminlerinin doğru olup olmadığını denetleyip analiz ettiği uygulamaları ile ilgilidir. Özetleme yapma, metni değerlendirme, metni tekrar etme, ana düşünce ve yardımcı düşünceleri bulma, kavram haritası oluşturma, yazarın konuya bakış açısını belirleme, başlık önerme, tartışma, neden sonuç ilişkisi kurma, karşılaştırma ve kıyaslama yapma, düşünce ajandası (günlüğü) tutma ve metni dramatize etme okuma sonrası stratejilerine örnektir.

Okuma, öğrenme için başvuru olan temel bir beceridir. Bu beceri eğitim öğretimin her aşamasında öğretmenler tarafından geliştirilmelidir. İyi bir öğretimin en belirgin özelliği, öğrenciye nasıl öğreneceğini, hatırlayacağını ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl kontrol edip yönlendireceğini öğretmektir. Öğretmenlerin öğretim sürecinde bir rehber konumunda olması, öğrencilerin bilgiye ulaşması ve bu bilgileri en doğru şekilde öğrenebilmesi için mutlaka öğrenme yollarını öğretmesi gerekmektedir (Çakıroğlu, 2007).

Eğitim ortamında öğrencilere okuma becerisi ve alışkanlığı kazandırmak ve okuma ile ilgili olumlu yaşantılar sunmak önemlidir. Okuma süreci, öğrenme öğretme süreçlerinin en temel ögesi olarak kabul edilir. İlkokulun ilk yıllarında, okumanın öğretilmesi için okullarda planlı bir okuma eğitimi verilir. Sınıf seviyeleri ilerledikçe okuma işi daha karmaşık ve zorlayıcı hâle gelmektedir. Zamanla değişik görüşleri anlamak, yorumlamak ve değerlendirmek gibi üst düzey zihinsel etkinlik gerektiren becerilere ihtiyaç duyulur (Kanmaz, 2012; Toksun, 2015).

Eğitim sistemimiz, sadece bireyleri okuryazar yapması değil, bireyin dünyayı algılama ve algılamasına yardımcı olacak üst düzey beceriler sergileyebileceği bir ortam sağlaması beklenmektedir. Öğrenciler daha ilkökul seviyesinde iken eleştirel düşünme ve stratejik okumaya ihtiyaç duymaktadır. Öğrenme etkinliklerinin belirlenen hedeflere ulaşması için öğrencilerin, okuduğunu kavrama konusunda donanımına, okuma hızına, anlama güçlükleriyle baş etmek için okuma stratejilerine ihtiyaçları vardır (Karatay, 2010). Öğrenciler, üstbilişlerini nasıl kullanacaklarını bilir ve uygularlarsa, anlam kurma sürecinde başarılı olacaklardır. Bu nedenle, üstbilişsel okuma stratejileri bir anlamda öğrenmeyi sağlamak için gereklidir.

Okuma etkinliklerinde üstbiliş stratejilerin kullanımı genel olarak üç döneme ayrılır. Bu dönemlerden birincisi, ilk beş yaşı kapsayan, stratejilerin hiç kullanılmadığı ve öğretilmediği aşamadır. Yaklaşık olarak altı ile dokuz yaş aralığını kapsayan ikinci dönemde, stratejiler

kullanılabilir fakat üretilmez. Üçüncü aşama ise, yaklaşık dördüncü sınıf düzeyinde oluşmaya başlar ve bu aşamada çocuk stratejiyi anlayabilir ve uygun stratejiyi kendiliğinden kullanabilir (Kuruyer ve Özsoy, 2015; Özsoy, 2008; Senemoğlu, 2002). Bu durum üstbilişsel okuma stratejileri geliştirme görevinin büyük oranda sınıf öğretmenlerine düştüğünü gösterir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama kapasitelerini geliştirmenin, esasen sınıf öğretmenlerinin uğraşı olduğunun farkında olan eğitimci yıllarca bu amaca ulaşmak için birçok strateji, yöntem ve teknik önermiş, araştırmış, doğrulamış ve uygulamıştır (Epçacan, 2009). Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmaları ve bu stratejileri öğrencilerine kullandırmaları geleceğe yatırım olup, yetiştirilen neslin nitelikleri açısından oldukça önemlidir. İlkokulun birinci sınıfından itibaren sunulan Türkçe derslerinin en önemli amaçlarından biri, öğrencilere okuduklarını ve dinlediklerini anlama becerisini kazandırmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için, sınıf öğretmenlerinden öğrencilerine okuma ve okuduğunu anlama eğitimi vermeleri beklenmektedir. Sınıf öğretmeni, derslerinde üstbilişsel okuma stratejilerini geliştiren uygulamalar yaptırarak, bu stratejilerin kullanımını ders sırasında öğretebilir (Özen ve Durkan, 2016).

Okumada kullanılan üstbilişsel stratejilerin, okumanın amacına, gerekçesine, ihtiyacına ve süresine göre öğrencinin kullanması sağlanmalıdır (Özbay ve Bahar, 2012). Bu bağlamda okuduğunu anlama stratejilerinin doğrudan öğretiminde öğretmen model olabilir, düzeltici geri bildirim vererek ve doğru tepkileri pekiştirerek öğretimini sürdürebilir (Antonioni ve Souvignier, 2007). Hatta öğretmenin öğrenciler huzurunda örnek bir okuma faaliyeti gerçekleştirmesi, okuması ve okuduğu ile ilgili üstbilişsel stratejilerini kullandığı süreçlerde öğrencilere modellik etmesi ile mümkündür. Öğrencilerine model olabilecek bir okuma faaliyeti gerçekleştiren öğretmen, öğrencilerinin bu becerilere ulaşmasına katkı sağlayabilir (Özbay ve Bahar, 2012).

Araştırmanın Amacı

Üstbilişin kullanımına ilişkin alan çalışmalarının tamamında üstbilişsel stratejilerin kullanımı okuyucu açısından değerlendirilmiştir (Akın ve Çeçen, 2014; Ateş, 2013; Babacan, 2012; Başaran, 2013; Çakıroğlu ve Ataman, 2008; Desoete ve Roeyers, 2002; Erskine, 2009; Flavell, 1979; Karatay, 2010; Mokhtari ve Reichard, 2002; Phakiti, 2003; Taraban, Kerr ve Rynearson, 2004; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010). Bu güne kadar bu stratejilerin kullanımının ne ölçüde *öğretildiğine* ilişkin bir çalışmaya alan yazında rastlanmamıştır. Bu nedenle üstbilişsel okuma stratejileri ile ilgili öğretmenlerin neler bildiği ve bu stratejileri kullanmayı öğrencilerine öğretme durumlarının ortaya konulmasının önemli olduğu düşünülmüştür. Bu sayede öğretmenlerin üstbiliş konusundaki eksiklikleri tespit edilip stratejileri öğrenmeleri ve sınıfta öğrencilerine kullandırılmaları sağlanabilir.

Bu araştırmanın amacı; ilkokul dördüncü sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde üstbilişsel okuma stratejilerine ilişkin uygulamaları ne derece uygulanabilir buldukları ve hangi uygulamaları daha çok kullandıklarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Sınıf öğretmenlerinin,

1. Üstbilişsel okuma stratejileri kullandırmaya ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Üstbilişsel okuma stratejileri kullandırmaya ilişkin görüşleri,
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Kıdemlerine,
 - c. Kurumdaki çalışan öğretmen sayısına,
 - d. Mezun oldukları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenleri Türkçe derslerindeki okuma etkinliklerinde, hangi üstbilişsel okuma stratejilerini daha sıklıkla kullanmakta/kullandırmaktadır?

Yöntem

Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem benimsenmiştir. Karma yöntem araştırmaları (mixed method researches) araştırma sürecinde hem nicel hem de nitel verilerin tek bir çalışma içinde toplandığı ve verilerin her iki araştırma yöntemine ait tekniklerle analiz edilip sunulduğu bir yaklaşımdır (Creswell, 2003, s. 211). Bu yaklaşımla nicel veriler, nitel veriler ile desteklendiğinden, araştırma sonuçları güçlenerek daha geçerli hâle gelmektedir.

Bu araştırmanın nicel boyutu için tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde araştırmaya konu olarak seçilen olay, birey veya nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Tarama modelinde “Önemli olan olması gerekeni değil, olanı gözlemleyerek belirleyebilmektir.” (Karasar, 2016, s. 77). Araştırmanın nitel boyutunda ise görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim süreci olup belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar. Ayrıca görüşmeden elde edilen tüm veri parçaları ile “büyük resim” yani araştırmanın ana teması elde edilmiş olur (Büyüköztürk vd, 2014, s. 150-151).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016 – 2017 eğitim – öğretim yılı içerisinde Giresun il ve ilçelerinde Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokulların dördüncü sınıflarında görev yapan 270 sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Tam katılım sağlanmaya çalışılmıştır. (N= 266). Tablo 1’de araştırma kapsamında veri toplanan çalışma grubuna ait betimsel bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerine Ait Betimsel Veriler

Kişisel Bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kadın	125	47
	Erkek	141	53
Kıdem	1-5 Yıl*	14	5.3
	6-10 Yıl	22	8.3
	11-15 Yıl	50	18.8
	16-20 Yıl	37	13.9
	21 ve Üstü	143	53.8
Öğretmen Sayısı	10 Kişiden Az*	10	3.8
	11-20 Kişi	67	25.2
	21-40 Kişi	92	34.6
	41-60 Kişi	64	24.1
	61 Kişiden Çok	33	12.4
Mezun Olunan Okul	Eğitim Enstitüsü	34	12.8
	Eğitim Yüksekokulu	31	11.7
	Lisans Tamamlama	46	17.3
	Eğitim Fakültesi	133	50
	Diğer Fakülte Mezunu	19	7.1

* Analizlerde bu gruplar bir alt ya da üst grupla birleştirilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 53’ü erkek, % 47’si kadındır. Sınıf öğretmenlerinin % 50’si eğitim fakültesi mezunu iken %17,3’ü lisans tamamlama, %12,8’i eğitim enstitüsü, % 11,7’si eğitim yüksekokulu ve % 7,1’i diğer fakülte mezunudur. Sınıf öğretmenlerinin kıdemleri incelendiğinde % 5,3’ü 1-5 yıl, % 8,3’ü 6-10 yıl, %18,8’i 11-15 yıl, %13,9’u 16-20 yıl iken %53,8’inin kıdemleri 21 yıl ve üstüdür. Birlikte çalıştıkları öğretmen sayıları incelendiğinde %3,8’inin okullarındaki öğretmen sayısı 10 kişiden az, %25,2’sinin 11-20 kişi, %34,6’sinin 21-40 kişi, %24,1’inin 41-60 kişi ve %12,4’ünün okullarındaki öğretmen sayısı 61 kişiden fazladır.

Araştırmanın nitel boyutunda, nicel boyuta katılan ve gönüllü olan sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Bu bağlamda, görüşmede ses kaydı yapmayı kabul eden, dördüncü sınıflarda derse giren 11 sınıf öğretmenine ait betimsel veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Görüşmeye Katılan Sınıf Öğretmenlerine Ait Betimseller

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Mezun Olunan Okul	Kıdem	Öğrenci Sayısı
Ö1	Erkek	47	Lisans Tamamlama	28	20
Ö2	Kadın	24	Eğitim Fakültesi	1	18
Ö3	Erkek	50	Diğer Fak. Mezunu	25	19
Ö4	Kadın	27	Eğitim Fakültesi	4	19
Ö5	Kadın	55	Lisans Tamamlama	35	20
Ö6	Kadın	32	Eğitim Fakültesi	10	18
Ö7	Erkek	41	Eğitim Fakültesi	21	20
Ö8	Kadın	27	Eğitim Fakültesi	3	15
Ö9	Erkek	50	Lisans Tamamlama	29	17
Ö10	Erkek	51	Diğer Fak. Mezunu	31	20
Ö11	Erkek	49	Eğitim Yüksekokulu	26	19

Tablo 2 incelendiğinde, görüşmeye katılan dördüncü sınıflarda derse giren sınıf öğretmenlerinden beşi kadın, altısı erkek; çoğunluğu (n=6) eğitim fakültesi mezunudur. Eğitim fakültesi mezunlarını lisans tamamlayanlar izlemektedir (n=3). Görüşmeye iki tane de diğer fakültelerden mezun olanlar katılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin sınıflarında en çok 20 en az 15 öğrencisi bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği”² (ÜOSKÖ) kullanılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde yer alan kişisel bilgi formunda sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem, kurumdaki öğretmen sayısı ve en son mezun olunan okul bilgileri yer almaktadır. Veri toplama aracının ikinci bölümünde bu araştırma için geliştirilen ve yayımlanan, 25 maddeden oluşan ve sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullandırmaya ilişkin görüşlerinin yer aldığı maddeleri içeren bölüm yer almaktadır (Özen ve Durkan, 2016).

ÜOSKÖ’nün alan yazın taraması ve alan uzmanlarının görüşü ile geliştirilen formunun pilot çalışması 219 öğretmen adayı ile yapılmış; ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi 328 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Okumaya hazırlık, okuma sırası, okuma sonrası ve okuduğunu değerlendirme olmak üzere dört alt boyuttan oluşan ölçeğin güvenirlik değerleri Özen ve Durkan (2016) tarafından: Okumaya hazırlık için .75, okuma sırası için .73, okuma sonrası için .80 ve okuduğunu değerlendirme için .79 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %54,17’dir. Bu araştırma kapsamında ÜOSKÖ’nün, dördüncü sınıfta derse giren sınıf öğretmenlerinden toplanan veri seti üzerinden, dört alt boyuta ait güvenirlik değerleri sırası ile .78, .77, .78, ve .88 olarak tespit edilmiştir. Ölçekler için 0,70 ile 0,90 arası güvenirlik katsayısı değerleri “yüksek güvenirlik” olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 2013, s. 555). Ölçek bir bütün olarak ele alındığında ise güvenirlik katsayısı 0,92 olarak belirlenmiştir. Böylece, tüm maddelerin uygulama sonucunda güvenirliğe ilişkin katsayısının yüksek olduğu söylenebilir. Ölçek maddelerinin faktör yük değerleri .341 ile .713

² Bu ölçek 11-14 Mayıs 2016 tarihinde düzenlenen 11. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyum’unda sözlü bildiri olarak sunulmuş ve yayınlanmıştır.

arasında değişmektedir. Tamamı olumlu ifadelerden oluşan ölçek altılı Likert tipindedir: Her Zaman Uygularım (5), Çoğunlukla Uygularım (4), Orta Düzeyde Uygularım (3), Nadiren Uygularım (2), Hiç Uygulamam (1), Fikrim Yok (0) biçimindedir. Ölçekte alınan toplam puan arttıkça sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerindeki okuma etkinliklerinde, üstbilişsel okuma stratejileri kullanımı artmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında sınıf öğretmenlerinin sınıflarında üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere araştırmacılar tarafından açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu soruların iç geçerliliği sağlamak için sorular uzman görüşüne sunulmuş ve uzmandan alınan dönütler ışığında düzenlemeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu sorularının geçerliliğini sağlamak, başka bir deyişle soruların amaca uygunluğu ve işlerliğini kontrol etmek amacıyla soruların, üç sınıf öğretmeni tarafından okunması sağlanmıştır. Böylece yarı yapılandırılmış görüşme formu son hâlini almıştır. Aşağıda yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular ve bu sorulara ait alt sorular yer almaktadır:

1. Öğrencileriniz okumayı seviyorlar mı?
2. Öğrencileriniz okuduklarını anlamada sorun yaşıyorlar mı?
 - 2.1. Yaşadıklarını düşünüyorsanız bu sorun karşısında nasıl çözümler buluyorsunuz?
3. Öğrencilerinize sizin seçtiğiniz bir metin okuturken, öğrenciyi okuyacağı bir metne hazırlamak için ne/neler yapıyorsunuz?
 - 3.1. Ön bilgileri nasıl hatırlatıyorsunuz?
 - 3.2. Başlığı nasıl kullanıyorsunuz?
 - 3.3. Metin içinde geçen bilmediğini tahmin ettiğiniz kelimeler için ne/neler yapıyorsunuz?
4. Metni sessiz okumalarını mı, yoksa birinin okuyup diğerlerinin dinleyeceği şekilde mi okutuyorsunuz?
 - 4.1. Metnin tamamını mı yoksa parça-parça mı okumalarını sağlıyorsunuz?
 - 4.2. Parça-parça okutuyorsanız neye göre metni parçalıyorsunuz?
5. Okuma bitince metin ile ilgili ne/neler yaptırıyorsunuz?
 - 5.1. Metnin ana fikrini bulmaları için neler yaptırıyorsunuz?
 - 5.2. Metnin yardımcı düşüncelerini bulmak için neler yaptırıyorsunuz?
6. Metinden yeni öğrendiklerini, kalıcı hâle getirmek için ne/neler yaptırıyorsunuz?

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzde, verilerde normallik (Bu bağlamda ölçekteki verilerin basıklık ve çarpıklık ölçüleri, Kolmogorov-Simirnov ve Shapiro-Wilk testlerine bakılmıştır ve testlerin sonuçları ekte [Ek 4 ve Ek 5] yer almaktadır.) sağlanamadığı için parametrik olmayan testler (Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis H Testi) kullanılmıştır. Verilerin analizinde IBM-SPSS 19 paket programından yararlanılmıştır. Gruplar arası karşılaştırmada anlamlılık düzeyi (p değeri) .05 alınmıştır.

Araştırmada altılı derecelendirme ölçeğine uygun elde edilen verilerin ağırlıklı ortalama puanlarının değerlendirilmesi ve yorumlanması için ölçekte yer alan seçeneklerin sınırları verilerin ağırlıklar için aşağıdaki değerler (Balcı, 2004) kullanılmıştır:

- 4.20 – 5.00 Her Zaman Uygulanabilir
- 3.40 – 4.19 Çoğunlukla Uygulanabilir
- 2.60 – 3.39 Orta Düzeyde Uygulanabilir
- 1.80 – 2.59 Nadiren Uygulanabilir
- 1.00 – 1.79 Hiç Uygulanamaz
- 0.00 – 0.99 Fikrim Yok

Araştırmanın nitel boyutunda toplanan veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, “Daha önceden belirlenen temalara göre verilerin özetlenip, yorumlandığı...” (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 224, 227) ve “sayısallaştırılabildiği bir nitel araştırma verileri çözümleme yaklaşımıdır.” (Dawson, 2009, s.122). Araştırmacılar alan yazın taramalarından yola çıkarak üstbilişsel okuma stratejisi olarak kullanılan 32 farklı strateji olduğunu tespit etmiştir (Akyol, 2013; Başaran, 2013; Baydık, 2011; Bozkurt, 2013; Çöğmen, 2008; Epçacan, 2009; Gürses, 2002; Karatay, 2010; Özbay ve Bahar, 2012; Özsoy, 2008; Öztürk, 2014; Temizkan, 2008; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010). Nitel verilerin analizi öncesi tespit edilen bu stratejileri içeren tablolar oluşturulmuştur. Yirmi yedi sayfada dökülen görüşme metni içinde yer alan öğretmen görüşleri, iki kodlayıcı tarafından 32 farklı stratejiye göre tablolara dökülerek, sayılmıştır. İki kodlayıcı arasındaki uzlaşma oranı Holst’un Yöntemi ile değerlendirilmiştir. Bu yöntemle göre iki kodlayıcı arasındaki uzlaşma oranı, iki kodlayıcı arasındaki uzlaşma sayısının, her iki kodlayıcının kodladığı birim sayısının toplamına oranıdır [$Uzlaşma\ oranı = \frac{\text{İki Kodlayıcı Arası Uzlaşma Sayısı}}{A + B}$ ve $PA_0 = \frac{2A}{(n_A + n_B)}$] ve güvenilirlik için bu sayı 0 ile 1 arasında değişmelidir (Neuendorf, 2002). Bu araştırmada iki kodlayıcı arasındaki uyuma 0,92 olarak hesaplanmıştır. Betimsel analizden elde edilen öğretmen görüşleri, öğretmenler Ö1’den Ö11’e kadar kodlanarak, doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda katılımcıların Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeğine (ÜOSKÖ) verdikleri yanıtlar doğrultusunda üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeylerine ilişkin görüşleri önce genel ortalamalar bağlamında, sonra cinsiyet, kıdem, birlikte çalışılan öğretmen sayısı ve mezun olunan okula bağlı görüş farklılıkları incelenmiş, sonuçlar tablolar hâlinde sunulmuştur. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu sorularına verilen yanıtlar, frekans değerleri ve doğrudan alıntılarla sunulmaktadır.

Nitel Boyuttan Elde Edilen Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin (N=266), sınıflarında ÜOSKÖ’de yer alan ve okumaya hazırlık, okuma sırası, okuma sonrası ve değerlendirmede kullanılan stratejileri uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerine ait betimsel istatistikler ve bu ölçek maddelerinin uygulanabilirliğine katılma düzeyine ilişkin göreceli sıralama değerleri Tablo 3, 4, 5, 6’da sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Okumaya Hazırlıkta Kullanılan Stratejileri Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Sıra Değerleri

Madde No	Okumaya Hazırlık	N	$\overline{XHazırlık}$	ss	Uygulama Düzeyi Sırası
1	Öğrencilerden “Bunu (metni) niçin okuyorum?” sorusunu kendilerine sormalarını isteme.	266	3,98	,88	4
2	Öğrencilerden okuyacakları metinden ne öğrenmek istediklerini yazmalarını isteme.		3,53	,97	5
3	Öğrencilere metin başlığını okuduktan sonra metin hakkında ne düşündüklerini sorma.		4,51	,72	1
4	Öğrencileri, metni okumaya başladıklarında durdurup olayın (metnin) nasıl gelişeceğini tahmin etmelerini isteme.		4,21	,87	2
5	Öğrencileri metni okumaya başladıklarında durdurup, olayın (metnin) nasıl sonuçlanacağını tahmin etmelerini isteme.		4,20	,85	3

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerinden okumaya hazırlık aşamasında kullanılabilecek stratejilerden kullanıma en uygun buldukları madde “Öğrencilere metin başlığını okuduktan sonra metin hakkında ne düşündüklerini sorma.” maddesidir. Katılımcılar bu maddeyi her zaman uygulanabilir bulmuşlardır ($\overline{XHazırlık}$: 4,51) Okumaya hazırlık aşamasında en az uygulanabilir buldukları madde ise “Öğrencilerden okuyacakları metinden ne öğrenmek istediklerini yazmalarını isteme.” maddesidir. Katılımcılar okumaya hazırlık aşaması için ölçekte sunulan maddeleri çoğunlukla her zaman uygulanabilir bulmuşlardır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Okuma Sırasında Kullanılan Stratejileri Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Sıra Değerleri

Madde No	Okuma Sırasında	N	$\overline{XSırası}$	ss	Uygulama Düzeyi Sırası
6	Metinle ilgili verilen kelimelerden hangilerinin o metinde geçebileceğini tahmin etmelerini isteme.	266	3,60	1,01	4
7	Öğrencilerden okuma esnasında okudukları bölüme ilişkin grafik düzenleyicileri (tablo, çizelge, ven şeması, metne ilişkin görseller, hikâye haritaları...) kullanmalarını isteme.		3,33	,99	5
8	Öğrencilerden okudukları bölümde anlamadıkları bir durumu (kelime, kavram vb.) metnin devamında aramalarını isteme.		3,94	,93	2
9	Okuma boyunca sebep-sonuç ilişkileri kurmalarını isteme.		4,21	,81	1
10	Öğrencilerden metindeki durumlar, kavramlar veya nesneler arasında var olan ilişkileri belirlemelerini isteme.		3,93	,83	3

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerinden okuma sırasında kullanılabilecek stratejilerin hemen tamamını çoğunlukla uygulanabilir bulmuşlardır. Bu stratejilerden kullanıma en uygun buldukları madde “Okuma boyunca sebep-sonuç ilişkileri kurmalarını isteme.” maddesidir. Katılımcılar bu maddeyi her zaman uygulanabilir bulmuşlardır ($\overline{XSırası}$: 4,21) Okuma sırasında en az uygulanabilir buldukları madde ise “Öğrencilerden okuma esnasında okudukları bölüme ilişkin grafik düzenleyicileri (tablo, çizelge, ven şeması, metne ilişkin görseller, hikâye haritaları...) kullanmalarını isteme.” maddesidir. Katılımcılar bu maddeyi orta düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır ($\overline{XSırası}$: 3,33).

Tablo 5. Öğretmenlerin Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejileri Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Sıra Değerleri

Madde No	Okuma Sonrasında	N	$\overline{X}$ Sonrası	ss	Uygulama Düzeyi Sırası
11	Öğrencilerden metinde geçen bilmedikleri kelimelerin altlarını çizmelerini isteme.	266	4,65	,67	2
12	Öğrencilerden metnin ana fikrinin ne olduğunu ortaya koymalarını isteme.		4,63	,62	3
13	Öğrencilerden metne ait yardımcı (yan) fikirleri bulmalarını isteme.		3,94	,95	7
14	Öğrencilerden metin sonunda, metne ilişkin düşüncelerini ifade etmelerini isteme.		4,45	,64	4
15	Öğrencilere okuma sonunda, metinden önceden bilmedikleri neyi/neleri öğrendiklerini sorma.		4,25	,72	6
16	Öğrencilerden metne uygun başka başlıklar önermelerini isteme.		4,35	,72	5
17	Öğrencilerden metne yönelik hazırlanmış soruları cevaplamalarını isteme		4,68	,55	1

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerinden okuma sonrasında kullanabilecek stratejilere ait ölçek maddelerinin hemen tamamını her zaman uygulanabilir bulmuşlardır. Okuma sonrası aşamasında kullanılabilecek maddelerden kullanıma en uygun buldukları madde “Öğrencilerden metne yönelik hazırlanmış soruları cevaplamalarını isteme.” maddesidir. Katılımcılar bu maddeyi her zaman uygulanabilir bulmuşlardır ($\overline{X}$ Sonrası: 4,68). En az uygulanabilir buldukları madde ise “Öğrencilerden metne ait yardımcı (yan) fikirleri bulmalarını isteme.” maddesidir. Katılımcılar bu ölçek maddesini ise çoğunlukla uygulanabilir bulmuşlardır ($\overline{X}$ Sonrası: 3,94).

Tablo 6. Öğretmenlerin Okuduğunu Değerlendirmede Kullanılan Stratejileri Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Sıra Değerleri

Madde No	Okuduğunu Değerlendirme	N	$\overline{X}$ Değerlendirme	ss	Uygulama Düzeyi Sırası
18	Öğrencilerden metinde en çok kullanılan kelimeleri belirlenmelerini isteme	266	3,58	1,11	6
19	Metnin sonuna ilişkin tahminleri ile metnin asıl sonunu karşılaştırmalarını isteme.		3,97	,84	2
20	Öğrencilerden okuduklarının, bilgilerine ne katkı sağladığını değerlendirmelerini isteme.		3,98	,86	1
21	Öğrencilerle okuma sonrasında, önceki bilgileriyle yeni bilgileri arasındaki farkı (benzerlikleri) tartışma.		3,67	,95	4
22	Öğrencilerden öğrenme günlüğü (düşünme ajandası) tutmalarını isteme.		2,84	1,22	7
23	Öğrencilerden metinde geçen durum ya da karakterleri dramatize etmelerini isteme.		3,70	,90	3
24	Öğrencilerden metinden edindikleri bilgiyi daha sonra nerelerde kullanabileceklerini tartışmalarını isteme.		3,66	,95	5
25	Öğrencilere metni kendileri yazsaydı, hangi bölümleri değiştirmek istediklerini sorma.		3,58	1,07	6

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerinden okuduğunu değerlendirme aşamasında kullanılabilecek stratejileri okumaya hazırlık,

okuma sırası ve okuma sonrasında kullanabilecek stratejilere göre daha az uygulanabilir buldukları anlaşılmaktadır. Katılımcılar okumayı değerlendirme aşamasında uygulanabilecek stratejileri çoğunlukla uygulanabilir bulmaktadır. Bu bölüme ait ölçek maddelerinden kullanıma en uygun buldukları madde “Öğrencilerden okuduklarının, bilgilerine ne katkı sağladığını değerlendirmelerini isteme.” maddesidir (XDeğerlendirme: 3,98). Okuduğunu değerlendirme aşamasında en az uygulanabilir buldukları madde ise “Öğrencilerden öğrenme günlüğü (düşünme ajandası) tutmalarını isteme.” maddesidir. Bu uygulamayı katılımcılar orta düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır (XDeğerlendirme: 2,84).

Cinsiyet bağımsız değişkenine göre: Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini uygulanabilir bulma düzeylerine ait Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Uygulanabilir Bulma Düzeyleri Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

FAKTÖRLER		n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Hazırlık	Kadın	125	134,90	16863,00	8637,00	,778
	Erkek	141	132,26	18648,00		
Sırası	Kadın	125	141,48	17685,50	7814,50	,108
	Erkek	141	126,42	17825,50		
Sonrası	Kadın	125	139,52	17440,00	8060,00	,227
	Erkek	141	128,16	18071,00		
Değerlendirme	Kadın	125	140,85	17606,50	7893,50	,142
	Erkek	141	126,98	17904,50		

p>.05

Tablo 7’deki Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan kadın ve erkek sınıf öğretmenlerin üstbilişsel okuma stratejilerini uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında araştırma ölçeğinde yer alan faktörlere için cinsiyetlerine göre fark olmadığı (UHazırlık=8637,00; USırası=7814,50; USonrası=8060,00; UDeğerlendirme=7893,50;p>.05) bulunmuştur.

Yapılan analizler araştırmaya katılanların araştırma kapsamında seçilen kıdem (χ^2 (Hazırlık)=3,713; χ^2 (Sırası)=1,784; χ^2 (Sonrası)=,235; χ^2 (Değerlendirme)=3,258, p>.05), birlikte çalışan öğretmen sayısı (χ^2 (Hazırlık)=1,323; χ^2 (Sırası)=4,163; χ^2 (Sonrası)=2,608; χ^2 (Değerlendirme)=3,377, p>.05) ve mezun olunan okul değişkenine (χ^2 (Hazırlık)=5,976; χ^2 (Sırası)=5,012; χ^2 (Sonrası)=5,557; χ^2 (Değerlendirme)=3,857, p>.05) bağımsız değişkenlerine göre üstbilişsel okuma stratejileri kullandırmaya ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığını göstermektedir (Bu analizlere ait sonuç tabloları Ek 1, Ek 2 ve Ek 3’de sunulmuştur).

Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmada gönüllü olarak katılan 11 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yapılmış görüşmelerde elde edilen veriler betimsel analizi yöntemi ile analiz edilmiş, analizde araştırma öncesinde belirlenen 32 stratejiden hangilerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar üstbilişsel okuma stratejilerinin dört boyutu, hazırlık, okuma sırası, sonrası ve değerlendirme bağlamında değerlendirilerek ve tablolaştırılmıştır. Zaman zamanda görüşmeden elde edilen metinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Öğrencileriniz okumayı seviyorlar mı? sorusuna verilen yanıtlar: Aşağıda soruya verilen yanıtlara ait tablo sunulmuştur (Tablo 8).

Tablo 8. “Öğrencileriniz okumayı seviyorlar mı?” Sorusuna İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Yüzde-Frekans Değerleri

Kodlar	f	%	Sınıf Öğretmenlerin Görüşleri
Evet	7	63,6	-“Okumayı sevmeleri için pekiştireç kullanıyorum ve okudukları kitapları not alıyorum. Onlarda kendi içinde yarışa giriyorlar.” (Ö ₂)
			-“Benim ile beraber bütün sınıf aynı kitabı okuduk ve aynı kitap üzerinden konuşmalar yaptık... Öğrenci o kitaplarla ortak bir bağ kuruyor ve okumayı seviyor.” (Ö ₃)
			-“Metni işleme sürecinde yaptıklarımız çocukların hoşuna gidiyor ve içlerinde okuma isteği uyandırıyor.” (Ö ₄)
Hayır	4	36,4	-“Seviyorlar... Çocuk okuduğu hikâyeyi sınıfta anlatırsa hoşuna gidiyor... Uykudan önce etkinliği yaptırıyorum. Orada çocuk bana öğretmenim şunları okudum diye anlatıyor.” (Ö ₇)
			-“okumayı sevmiyorlar bunun en büyük sebebi ise velilerin onlara örnek olmaması.” (Ö ₁)
			-“Çoğu sevmiyor... Bizden ya da aileden kaynaklanıyor sevmemeleri bence.” (Ö ₅)
			-“Okumayı sevmiyorlar. İhtiyaç olarak görmüyorlar... Okuma dediğimiz zaman onlara yorucu geliyor... Televizyon, bilgisayar işte cep telefonu bunların çıkmasından dolayı çocuk kitaba ihtiyaç duymuyor.” (Ö ₉)
			-“Okumayı anlayarak öğrenmediklerinden dolayı okuduklarını anlamıyorlar ve okumayı sevmiyorlar.” (Ö ₁₀)

Tablo 8 incelendiğinde “Öğrencileriniz okumayı seviyorlar mı?” sorusuna araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden yedisi (% 63,6) öğrencilerinin okumayı sevdiklerini belirtirken, dördü (%36,4) öğrencilerinin okumayı sevmediklerini ifade etmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin analiz sonuçlarında sınıf öğretmenleri, öğrencilerin okumayı sevmeleri için “pekiştireçler ve ödüller” kullandıklarını ayrıca “birlikte okuma” etkinlikleri yaptıktan sonra “okuduğunu anlatma çalışmaları” yaptıklarını dile getirmiştir. Hayır, cevabını veren sınıf öğretmenlerin ise öğrencilerin okumayı sevmemelerini “ailelerin ilgisizliği, kendi öğretimlerinde ki yetersizlik, öğrencilerin teknoloji bağımlılığı ve öğrencilerin okuduklarını anlamamaları” ile açıkladıkları anlaşılmaktadır.

Öğrencileriniz okuduklarını anlamada sorun yaşıyorlar mı? sorusuna verilen yanıtlar:
Aşağıda soruya verilen yanıtlara ait tablo sunulmuştur (Tablo 9).

Tablo 9. “Öğrencileriniz okuduklarının anlamada sorun yaşıyorlar mı?” Sorusuna İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Yüzde-Frekans Değerleri

Kodlar	f	%	Sınıf Öğretmenlerin Görüşleri
Evet	8	72,7	-“Severek okumadıklarından ihtiyaç duymadıklarından okuduklarını anlamıyorlar.” (Ö ₁)
			-“En çok bunda sorun yaşıyoruz... Çünkü öğrenciler akıllarında bir şey kalmıyor ya da dikkatlerini vermiyorlardı.” (Ö ₂)
			-“Tabi. Her kitabın dili, ağırlığına göre değişiyor. Seviyelerine göre olduklarında yaşamıyorlar ama düzeylerin üzerinde ya da bazı yayınevlerin hazırlama yöntemlerine göre sorun yaşıyorlar.” (Ö ₃)
			-“...okuduklarını anlamada ve ana fikri verilmek istenen mesajı almada zorlanıyorlar bunu ben biraz ses temelli okuma öğrenmeye bağlıyorum.” (Ö ₆)
			-“...Mesela basit bir soru. Ne anladın diyorum bakıyor bana bir daha oku diyorum bir daha okuyor okuduğunu tekrar yine anlatamıyor. Başka bir arkadaşı dahi okusa anlamıyor.” (Ö ₉)

Tablo 9. Devam...

Kodlar	f	%	Sınıf Öğretmenlerin Görüşleri
Hayır	3	27,3	-“Arada birkaç kişi hariç yaşamıyorlar.” (Ö ₄) -“Genel olarak yaşamıyorlar.” (Ö ₅) -“...sınıfın genel olarak öyle bir problemi yok.” (Ö ₈)

Tablo 9 incelendiğinde “Öğrencileriniz okuduklarının anlamada sorun yaşıyorlar mı?” sorusuna araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sekizi (%72,7) öğrencilerinin okuduklarını anlamada sorun yaşadıklarını belirtirken; üçü (%27,3) öğrencilerinin okuduklarını anlamada sorun yaşamadıklarını ifade etmiştir. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin okudukları anlamamalarının sebeplerini “öğrencilerinin okumaya ihtiyaç duymadıkları, okudukları kitapların seviyelerine uygun olmaması ve dikkatlerini vermemeleri” ile açıkladıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlere göre “ses temelli okuma öğretimi ile erken okumaya geçmenin” de olumsuz etkisi bulunmaktadır. Hayır, cevabı veren sınıf öğretmenleri, sınıflarında okuduklarını anlamada sorun yaşayan birkaç öğrencileri olsa da sınıflarının genelinde böyle bir sorun olmadığını ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini okumaya hazırlık boyutunda uygulamalarına ilişkin sorulan “Öğrencilerinize sizin seçtiğiniz bir metni okuturken öğrenciyi okuyacağı metne hazırlamak için ne/neler yapıyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen bulgular: bu stratejileri gösteren betimsel analiz sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur. Ayrıca konu ile ilgili olarak sorulan soruya sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları okumaya hazırlık stratejilerine ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

Tablo 10. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Okumaya Hazırlık Boyutu Betimsel Analiz Sonuçları

Okumaya Hazırlık Stratejileri	f
Okumanın Amacını Belirleme	2
Gözden Geçirme	2
Ön bilgileri Harekete Geçirme	7
Tahminde Bulunma	3
Başlığı ve Görselleri Kullanma	5
Okuma Hızını Belirleme	1
Kelime Havuzu	1
Kelime Haritası	0
Soru Sorma	7

Tablo 10 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri okumaya hazırlık boyutu uygulamalarına ilişkin görüşlerinden elde edilen stratejilere bakıldığında *Ön bilgileri Harekete Geçirme* (f=7) ve *Soru Sorma* (f=7) stratejilerini ön plana çıkardıkları anlaşılmıştır. Bu stratejiler ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

“Bizim yapacağımız her şey kılavuz kitaplarda yazıyor... ama... ben metne göre kılavuz kitabın dışında ilgi çekici bir soru soruyorum... Mesela metin Nasrettin Hoca'nın hayatı... ise...çocuklara Nasrettin Hoca ile ilgili fıkra biliyor musunuz? diye soruyorum. Böylece, ...ön bilgilerini harekete geçiriyorum.” (Ö₁).

“Mesela çocuklar... a birinci sınıftan itibaren elini yıka diyorsun! dördüncü sınıfa... geldiklerinde mikroskopik canlılar... konusunda... diyorsunuz ki elimizi yıkama sebebimiz bu. Biz bu mikroskopik canlıları elimizden uzaklaştırmaya çalışıyoruz! Geçmişte... yaptığımız... bu günküleri birleştirmeye çalışıyoruz. Kitapta...ki metinde de bu bağlantıyı kuruyoruz. Metni ruhsuz bir şeye dönüştürmek yerine, onu hayatın bir parçası yapmaya çalışıyoruz. Kendi yaşamımıza nasıl bağlantı kuruyoruz? diye soruyorum. Mesela... metin... pazar yerini anlatıyor ise, Annesi veya babası ile pazar yerine gidiyor mu? diye soruyorum.” (Ö₃).

“Resimlerden yararlanıyorum. Benzer olaylardan örnekler veriyorum. Metin ile ilgili soru soruyorum.” (Ö4).

“Öğrencileri önce resimle ilgili konuşturuyorum. Gördüklerini anlattırıyorum. Bunlar günlük yaşamda nerelerde var? diye sorup... ön bilgileri harekete geçiriyorum. Ondan sonra metin ile ilgili kısa kısa ön sorular soruyorum.” (Ö10).

“Metine çağrışım yapmak amacıyla değişik sorular sorarak metine yönlendirmeye çalışıyorum.” (Ö11)

Önbilgilerini kullanma ve Soru sorma stratejilerini “Başlığı ve Görselleri Kullanma”(f=5) ve “Tahminde Bulunma” (f:3) stratejileri takip etmektedir. Bu stratejiler ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

“Mesela metin Nasrettin Hoca'nın hayatını anlatacak... Nasrettin hoca'nın eşekten düşmüş bir resmi veya o düdükle ilgili bir sahne gösteren ya da düdükle ilgili sahneyi gösteren bir resim gösteriyorum. Resim ile metnin içeriğini tahmin etmelerini istiyorum.” (Ö1).

“Metnin resimlerini yorumlatıyorum. Bazen de metni okumadan metnin görsellerinden yola çıkarak mini bir hikâye yazmalarını istiyorum.” (Ö2).

“Sadece resimlerden hareket etmek ya da başlıktan hareket etmek çok basit kalıyor, kısıtlıyor. Tabi bunlarda önemli...” (Ö3).

“Önce resimlerine baktırıyorum. Onlar söylüyorlar... Bu metnin kahramanları kimler olabilir gibi tahminler yaptırıyorum.” (Ö7).

Sınıf öğretmenlerinin okuma hazırlık boyutunda çok az sayıda kullandıkları stratejiler ise “Okumanın Amacını Belirleme” (f:2) ve “Gözden Geçirme” (f:2) stratejileridir. Bu stratejiler ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

“...onun dışında.... metnin bütününe bakarak..... olayı kurgulamak.” (Ö3).

“Metnin konusu ne olabilir ne olmasını isterdiniz gibi sorular soruyorum.” (Ö4).

“Bu metinden neler öğreneceğiz gibi... Sonra siz neler öğrenmek isterdiniz metinden gibi...” (Ö7).

Sınıf öğretmenlerinin okumaya hazırlık boyutunda uyguladıkları en az stratejiler ise “Okumanın Hızını Belirleme” (f:1) ve “Kelime Havuzu” (f:1) stratejileridir. Üstbilişsel okuma stratejilerinden biri olan “Kelime Haritası” stratejisi sınıf öğretmenleri tarafından okumaya hazırlık aşamasında ise neredeyse hiç kullanılmamaktadır. Bu stratejiler ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

“Önce kendim okurum. Öğretmenlerinin okumaya hazırlık aşamasında önce kendilerinin okuması kılavuz okuma stratejisidir. Öğretmenlerin bu stratejiyi kullandıkları anlaşılmaktadır. Çünkü örnek olması lazım, vurgu ve tonlamaya dikkat eden öğrenciyi okuturum.” (Ö9).

“Anahtar kelimeler kullanıyorum... Anahtar kelimeler ile çalışmalar yaptırıyorum.” (Ö1).

Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini okuma sırası boyutunda uygulamalarına ilişkin sorulan “Metni sessiz okumalarını mı, yoksa birinin okuyup diğerlerinin dinleyeceği şekilde mi okutuyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen bulgular: Bu bulguları gösteren betimsel analiz sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur. Ayrıca konu ile ilgili olarak sorulan soruya, sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları stratejilere ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

Tablo 11. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Okuma Sırası Boyutu Betimsel Analiz Sonuçları

Okuma Sırası Stratejileri	f
Not Alma	0
Altını Çizme	3
Görsel Düzenleyicilerden Yararlanma	0
Anlamayı Kontrol Etme	2
Sebeup-Sonuç İlişkisi Kurma	1
Soru Sorma	4
Yardımcı Stratejiler Kullanma	1
İrdeleme	0
Akıcı Okuma	6
İşaretleme	0

Tablo 11 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri okuma sırası boyutunu uygulamalarına ilişkin görüşlerinden elde edilen stratejilere bakıldığında *Akıcı Okuma* (f=6) stratejisinin en çok ön plana çıktığı görülmüştür. Bu stratejiler ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

“Öğrencinin seviyesine göre ya da metinlerin uzunluğuna göre. Okuduklarını anlamak için bazı metinleri kısaltıyorum. Çünkü bazı metinler çok uzun oluyor. Mesela her bir sayfayı bir öğrenciye veya olayların oluş sırasına göre paragraf paragraf okutturabiliyorsun. Şiir olursa zaten hepsini okutuyoruz. Önemli olan anlamlardır.” (Ö1)

“...telaffuz hataları, okuma hataları düzeltmek için öncelikle sessiz okuma yaptırıyorum.” (Ö3)

“...güzel okuyana sesli okutuyorum.” (Ö5)

“...önce bir örnek okuma yapıyoruz. Örnek okumadan sonra noktalama, imla kurallarını hatırlatıyorum. Daha sonra en iyi okuyanlara metinleri paragraflarına bölerek okutuyorum. Olayların akışına göre parçalıyorum. Olay sıralamasını bozmuyorum. Olay sıralamasını bozduğunuz da anlama olmuyor.” (Ö10)

“...paragraflara, olay akışına göre sesli okuma yaptırıyorum.” (Ö11)

Öğretmenlerin okuma sırasında sıkça kullandıkları bir diğer stratejilerde *Soru Sorma* (f:4) ve *Altını Çizme* (f:3) stratejilerine yer verdikleri anlaşılmaktadır. Bu stratejiler ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

“Metinde önemli gördükleri yerlerin altını çizmelerini, metinde anlamını bilmedikleri kelimelerin altını çizmeleri gibi... çalışmaları yaptırıyorum.” (Ö1)

“...yeni sözcük gördüğümüzde onunla ilgili sorular soruyorum.” (Ö3)

“Anlamını bilmediğimiz kelimelerin altını çizdiriyorum... Mesela iki tane falan kelimeler veriyorum bu kelimelerin çağrıştırdıklarını soruyorum.” (Ö7)

“Metni okuma sırasında metin ile ilgili sorular soruyorum.” (Ö8, Ö11)

“Metinde geçen bilmedikleri kelimelerin altını çizerek takip ederek okutuyoruz.” (Ö10)

Sınıf öğretmenlerinin okuma sırası boyutunda çok az sayıda uyguladıkları ise *“Anlamayı Kontrol Etme”* (f:2) stratejisidir. Bu stratejiler ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

“Mutlaka duruyoruz. Arada durdurup konuşuyoruz ne oldu? Ne bitti? Sonrası için neler olacak gibi...” (Ö3)

“...buraya kadar neler anladık diye soruyorum.” (Ö9)

Sınıf öğretmenlerinin okuma sırası boyutunda uyguladıkları en az uyguladıkları ise *Sebepten Sonuç İlişkisi Kurma* (f:1) ve *Yardımcı Stratejiler Kullanma* (f:1) stratejileridir. Üstbilişsel okuma stratejilerinde uygulanan “*Not Alma*”, “*Görsel Düzenleyicilerden Yararlanma*”, “*İrdeleme*” ve “*İşaretleme*” stratejileri sınıf öğretmenleri tarafından okuma sırası aşamasında nerdeyse hiç kullanılmamaktadır. Bu stratejiler ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

“Arada durdurup sebep-sonuç ilişkisi kurmaya çalışıyoruz. Çocukların metinde koyu yazılmış farklı yazılmış yerlere özellikle dikkat çekiyorum.

Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini okuma sonrasında ve okuduğunu değerlendirme boyutlarında uygulamalarına ilişkin sorulan “Okuma bitince metin ile ilgili neler yapıyorsunuz?”, “Metinden yeni öğrendiklerini kalıcı hale getirmek için neler yapıyorsunuz?” sorularına verilen cevaplardan elde edilen bulgular: Bu sorulara ilişkin sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur. Ayrıca konu ile ilgili olarak sorulan sorulara, sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları stratejilere ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

Tablo 12. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Okuma Sonrası ve Okuduğunu Değerlendirme Boyutları Betimsel Analiz Sonuçları

Okuma Sonrası ve Okuduğunu Değerlendirme Stratejileri	f
Özetlemeler Yapma	6
Metni Değerlendirme	0
Ana Fikrini Bulma	4
Yardımcı Düşünceleri Bulma	1
Kavram Haritası, Tablo ve Grafikler Oluşturma	1
Bakış Açısını Belirleme	0
Başlık Önerme	0
Tartışma	2
Neden Sonuç İlişkisi Kurma	0
Karşılaştırma ve Kıyaslama Yapma	4
Düşünme Ajandası Tutma	3
Metni Dramatize Etme	4
Soru Sorma	8

Tablo 12 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri okuma sonrası ve okuduğunu değerlendirme boyutlarını uygulamalarına ilişkin görüşlerinden elde edilen stratejilere bakıldığında *Soru Sorma* (f:8) ve *Özetlemeler Yapma* (f:6) stratejilerini sıkça kullandıkları görülmüştür. Bu stratejiler ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

“... metin ile ilgili sorular soruyoruz. 5NİK soruları soruyoruz.” (Ö1)

“Okuma bitince özetlemeye çalışıyorum. Öğrencilere özetleme yaptırıyorum... Bazen metin ile ilgili özetlemelerini yazmalarını istiyorum. Ne anladıklarını soruyorum. Daha sonra metne dayalı sorular soruyorum.” (Ö2)

“Şimdi çocuklar! bu metinden ne anladıklarımız ne? diye soruyorum. Yeni öğrendiklerimiz ile ilgili sorular soruyorum.” (Ö3)

“Ne anladıklarını soruyorum konuyu özetlemeleri için... Verilen etkinliklerdeki soruları cevaplandırıyorum.” (Ö4)

“Bu metinden ne öğrendiniz gibi sorular soruyorum.” (Ö6)

“Metin ile ilgili özetleme yapılır ya da neler anladık diye bunlar sorulur.” (Ö9)

“Metin ile ilgili sorular sorma, 5NİK soruları sorma, özetleme çalışmaları yapılır.” (Ö11)

Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini okuma sonrası ve okuduğunu değerlendirme boyutları ile ilgili kullandıkları diğer stratejilerde Ana Fikri Bulma (f:4), Karşılaştırma ve Kıyaslama Yapma (f:4) ve Metni Dramatize Etme (f:4) stratejileridir. Düşünme Ajandası Tutma (f:3) da sınıf öğretmenlerince kullanılmaktadır. Bu stratejiler ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

“Ana fikri, metnin konusunu bulmada... Bir şiirse ana duyguyu bulmada soru soruyorum. Metnin sonunda öğrendikleri kelimeler ile hikâye yazmalarını, akrostiş yazmalarını istiyorum.” (Ö1)

“Ana fikir ne olabilir diye soruyoruz... Öğrendikleri yeni kelimeler ile cümle kurmalarını istiyorum. Böylece gerçek hayata uyarlamaya çalışıyoruz. Siz olsaydınız ne yapardınız? gibi sorular soruyorum. Bazen metne aksi durum olsaydı ne olurdu şeklinde drama yaptırıyorum.” (Ö2)

“Bu metinden anladıklarınız ne diye? Diye soruyoruz. Nasıl mesajlar aldığınız? Metnin iyi seçilmiş olmasına çok bağlı bir şey. Ana fikirler geliyor... Kendi hayatımdan örnekler veriyorum. Metinden siz hangi dersler çıkardınız? Size ne faydası oldu? Diye soruyorum.” (Ö3)

“...metinde ne bilmek istiyorsunuz? diye soruyorum başta, sonra istediklerinizi öğrenebildiniz mi? diye soru soruyorum.” (Ö7)

“Konuyla ilgili resim çalışmaları yapıyoruz... Eğlenerek öğrenmenin kalıcı olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle daha çok drama çalışmaları yaptırıyoruz.” (Ö8)

“...hayal dünyasında canlandırmak için yaratıcılığı geliştirmek için resimlerle görselleştirmeye çalışıyorum. Bununla ilgili aynı zamanda cümle kurdurmak, kısa bir paragraf yazdırmak, aynı zamanda kelimeleri kullanarak yeniden bir paragraf kurdurmak, anlatım çalışmaları yaptırmakta işe yarıyor.” (Ö10)

“Metinde öğrendiği davranışları uygulamalarını istiyorum.” (Ö11)

Sınıf öğretmenlerinin okuma sonrası ve okuduğunu değerlendirme boyutlarında az sayıda uyguladıkları ise Tartışma (f:2) stratejisidir. Bu strateji ile ilgili sınıf öğretmenlerine ait örnek görüşler şu şekildedir:

“...mesela uygun olmayan yerlerini kendim söylüyorum. Benden önce bazen öğrenciler uygun olmadıklarını söylüyorlar... Böylece düşüncelerini geliştiriyor.” (Ö1)

“Değişik fikirleri olanların, fikirlerini paylaşmalarını sağlıyorum.” (Ö7)

Sınıf öğretmenlerinin okuma sonrası ve okuduğunu değerlendirme boyutlarında uyguladıkları en az stratejiler ise Yardımcı Düşünceleri Bulma (f:1) ve Kavram Haritası, Tablo ve Grafikler Oluşturma (f:1) stratejileridir. Üstbilişsel okuma stratejilerinde uygulanan Bakış Açısını Belirleme, Metni Değerlendirme, Neden Sonuç İlişkisi Kurma ve Başlık Önerme stratejileri sınıf öğretmenleri tarafından okuma sonrasında ve okuduğunu değerlendirme aşamasında kullanılmamaktadır. Bu strateji ile ilgili sınıf öğretmenlerine ait örnek görüşler şu şekildedir:

“Metin bittiğinde sorular sorarak metnin içeriği hakkında, hangi mesajları aldınız, bu metin bize ne anlatmak istiyor sorduğumuzda cevaplar geldiğini görüyoruz. Direk ana fikir gelmese de yardımcı fikirler geliyor.” (Ö3)

“Metnin türüne göre hikâye haritası çıkarıyoruz.” (Ö8)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okuma becerisi kazandırılmasının en önemli amacı, gerçek okuryazarlar yetiştirmektir. Gerçek anlamda okuyazar olan bireyler; okuduğunu anlar, anladığını da içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla işlevsel olarak kullanır (Yıldırım, 2010). Okurlardan okuduklarını anlamaları, yorumlayabilmeleri ve sonuç çıkarabilmeleri beklenmektedir (Akın ve Çeçen, 2014). Üstbiliş zihin olaylarını ve işlevlerini amaçlı yönlendirebilmesini içeren bir üst sistem olarak (Tosun ve Irak, 2008) sunduğu stratejiler ile okuma kalitesini, buna bağlı okuduğunu anlama kapasitesini artırır (Karatay, 2010). Okuma, günümüz toplumunun işleyişinin esası olması, iyi bir iş sahibi olmak için temel beceri kabul edilmesi, aklı geliştirmesi, yeni şeyler keşfetmenin en önemli aracı olması, hayal gücü ve yaratıcılığı geliştirmesi, hatta stresi azaltması, analitik düşünme becerisi ve kelime dağarcığını geliştirmesi, yazma becerilerini desteklemesi (Perfetti, 2001) nedeni ile son derece önemli olup, öğretildiği süreçlerin izlenmesini gerekli kılmaktadır.

Okuma; öğrenme için başvurulacak temel bir strateji olduğu için eğitim-öğretimin her aşamasında öğretmenlerin geliştirmeleri gereken bir beceridir. İyi bir öğretimin en belirgin özelliği, öğrenciye nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl kontrol edip yönlendireceğini öğretme, başka bir deyişle üstbiliş nasıl kullanacaklarını öğretmektir. Üstbilişsel okuma stratejileri, öğrencilerin okuduklarını anlamada, hatırlamada, bilgi aktarımında ve derslerde başarı düzeyini yükseltmede etkilidir (Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011; Erskine, 2009; Kapa, 2001; Taraban, Kerr ve Rynearson, 2000). Nitekim Yıldız (2012), üstbilişsel stratejilerin öğrencilerde bilişsel durumları düzenleyerek, akademik başarılarını artırdığını dile getirmektedir. Üstelik üstbiliş, öğrencilerin neyi bilip bilmediklerinin farkında olmalarını, öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde etkili olmalarını sağlamaktadır. Öğretmenlerin öğretim sürecinde rehber konumunda olması, öğrencilerin bilgiye ulaşması ve bu bilgileri en doğru şekilde öğrenebilmesi için mutlaka öğrenme yollarını, ötesinde üstbiliş kullanma yollarını öğretmesi gerekmektedir (Çakıroğlu, 2007).

İlkokul dördüncü sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde üstbilişsel okuma stratejileri kullandırmayı ne ölçüde uygulanabilir bulduklarına ilişkin görüşleri ve Türkçe derslerinde bu stratejilerin kullanımına ne ölçüde yer verdiklerinin incelendiği bu araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin okuma etkinliklerinde okumaya hazırlık, okuma sırasında, okuma sonrası ve okuduğunu değerlendirme boyunca kullanılan üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırmaya ilişkin oldukça olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

Sınıf öğretmenleri, okuma etkinliklerinde okumaya hazırlık aşaması için sunulan gözden geçirme ve inceleme, okuma amaçlarını belirleme, ön bilgileri harekete geçirme, tahminde bulunma ve hipotez oluşturma, okuma hızını belirleme, kelime havuzu ve kelime haritası gibi üstbilişsel okuma stratejilerini çoğunlukla *her zaman* uygulanabilir bulmuşlardır. Başaran'ın (2013) araştırması da okuyucu olarak, dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya hazırlık aşamasında, üstbilişsel okuma stratejilerini sıklıkla kullandıklarını göstermektedir. Ancak Durkin'in (1984) sınıf gözlemlerine dayalı araştırma sonuçları, öğretmenlerin öğrencilerinin okudukları metne ilişkin geçmiş bilgilerini kullandırmayı okumaya hazırlık aşamasında, başka bir deyişle okumaya başlamadan önce çoğunlukla ihmal ettiklerini göstermiştir.

Sınıf öğretmenleri, okuma sırasında; akıcı şekilde okuma, altını çizme, not alma, anlamayı kontrol etme, sebep sonuç ilişkisi kurma, soru sorma, yardımcı stratejiler kullanma, işaretleme, irdeleme ve görsel düzenleyici kullanma stratejilerini içeren uygulamaları *orta düzeyde* uygulanabilir bulmuşlardır. Ayrıca sınıf öğretmenleri; özetleme yapma, metni değerlendirme, metni tekrar etme, ana düşünce ve yardımcı düşünceleri bulma, kavram haritası oluşturma, yazarın konuya bakış açısını belirleme, başlık önerme, tartışma, neden sonuç ilişkisi kurma, karşılaştırma ve kıyaslama yapma,

düşünce ajandası (günlüğü) tutma ve metni dramatize etme gibi okuma sonrası üstbilişsel okuma stratejilerine ait teknikleri *çoğunlukla* uygulanabilir bulmuşlardır. Başaran (2013) da, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin üstbilişsel stratejileri kullanma durumları ile ilgili araştırmasında, bir okuyucu olarak dördüncü sınıf öğrencilerinin, okuma sırası ve sonrasında üstbilişsel okuma stratejilerini sıklıkla kullandıklarını göstermektedir. Çöğmen'in (2008) eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili araştırmasında, öğrencilerin okuma sırası ve sonrasında okuduğunu anlama stratejilerinden "Bilgileri hatırlamak için okurken altını çizme..." ve "Anlamada zorluk çekiyor ise, metni tekrar okuma..." stratejilerini sıkça kullandıklarını göstermektedir.

Sınıf öğretmenleri, okuma etkinliklerinin okuduğunu değerlendirme aşamasında kullanılabilecek: Özetleme yapma, metni değerlendirme, metni tekrar etme, ana düşünce ve yardımcı düşünceleri bulma, kavram haritası oluşturma, yazarın konuya bakış açısını belirleme, başlık önerme, tartışma, neden sonuç ilişkisi kurma, karşılaştırma ve kıyaslama yapma, düşünce ajandası (günlüğü) tutma ve metni dramatize etme gibi teknikler kullandırmayı daha az uygulanabilir bulmuşlardır. Başaran'ın (2013) araştırması, bu teknikleri ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek için kullandıklarını göstermektedir. Çöğmen'in (2008) eğitim fakültesi öğrencilerinin okuduklarını anlama stratejileri kullanma durumlarını araştırdığı çalışması, sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin Türkçe bölümü öğrencilerine göre bu stratejileri daha sık kullandıklarını göstermektedir.

Bu araştırma kapsamında üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma durumuna ilişkin görüşler araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine, kıdemlerine, birlikte çalışılan öğretmen sayısına ve mezun olunan okulla göre değişmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Williams ve Hall (2010) yaptıkları araştırma sonuçları, öğretmenlerin kişisel özellikleri ve seçtikleri öğretim yöntemlerinin öğrencilerin okumaya yönelik pozitif tutumlar geliştirmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Alan araştırmaları bir *okuyucu* olarak üstbiliş ve üstbilişsel okuma stratejileri kullanma durumunun bazı bağımsız değişkenlerden etkilenebildiğini göstermektedir. Denton ve diğerleri (2015); Özsoy ve Günindi (2011) ve Kızılay'ın (2011) üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık ile ilgili yaptıkları araştırma sonuçları üstbilişsel farkındalık bağlamında cinsiyetin bağlayıcı olmadığını gösterir iken, Bağçeci, Döş ve Sarıca (2011) ve Evran ve Yurdakul'un (2013) ilkökul öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırma sonuçları, üstbilişsel farkındalık düzeyine ilişkin kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamında görüşmelere katılan 11 sınıf öğretmenin çoğunluğu öğrencilerinin okumayı sevdiklerini bildirmektedir. Öğretmenleri onlara okumayı daha da sevmeleri için bazı pekiştirici ve ödüllere yaralanmakta, birlikte okuma çalışmaları ve okuduğunu anlama çalışmaları yapmaktadır. Öğrencileri okumayı sevmeyen sınıf öğretmenleri ise bunun nedeni olarak; ailelerin ilgisizliği ve kendi öğretimlerindeki eksikliklerden bahsetmişlerdir. Aytas (2003) okumayı sağlamaya (sevdirmeye) ilişkin yaptığı araştırma sonuçları, okuma hususunda yaşanan sorunların, isteksizliklerin okunacak kitap seçiminde öğrenciye fikrinin sorulmaması, sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yeterince hâkim olmamasından kaynaklandığını göstermektedir. Bulut (2016) öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile ilgili yaptığı araştırmasında, okuma stratejileri kullanımı öğrencilerde bilişsel farkındalık düzeylerinin etkili olmasında ve öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum ve motivasyon geliştirmesinde etkili olabileceğini düşünmektedir.

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenleri, öğrencilerinin okuduklarını anlamada sorun yaşadıklarını bildirmişlerdir. Sınıf öğretmenlerine göre bunun nedeni; öğrencilerin okumaya ihtiyaç duymaması, kitapların öğrenci seviyesine uygun olmaması, öğrencilerde dikkat eksikliği olmasından kaynaklandığını düşünmektedir. Sınıf öğretmenlerine göre ses temelli okuma öğretimi ile erken okumaya geçme, öğrencilerinin okuduklarını anlamada sorun yaşamalarının diğer nedenidir. Kuzu (2004) okuma stratejilerinin öğretimi ile ilgili yapmış olduğu araştırmasında, üstbilişsel okuma

stratejileri öğretimi yapılan sınıflarda öğrencilerin okuduklarını anlamada daha başarılı olduklarını göstermiştir. Ayrıca Bonds, Bonds ve Peach'in (1992) üstbilişsel becerilerin okuma ve anlama üzerindeki etkisine ilişkin araştırmalarında, üstbilişsel okuma becerilerini kazanmış öğrencilerin bu becerilerden yoksun olan öğrencilere göre, metnin ana fikrini bulma konusunda daha başarılı olduklarını göstermişlerdir.

Sınıf öğretmenleri okuma etkinliklerinde okumaya hazırlık boyunca üstbilişsel okuma stratejilerinden ön bilgileri harekete geçirme ve soru sorma stratejilerini; okuma sırasında akıcı okuma, soru sorma, altını çizme stratejilerini; okuma sonrası ve okuduğunu değerlendirme boyunca da soru sorma, özetleme yapma ve kıyaslama yapma stratejilerini sıklıkla kullanmaktadır. Kuzu (2004) bireylerin metinleri anlama düzeylerine ilişkin yaptığı araştırma sonuçlarına göre, okunulan metin, okurun ön bilgileri olmadan tek başına bir anlam taşımamaktadır. Yıldız (2013) ise okumaya hazırlık aşamasında bilgiye ulaşmak ve bilgiyi geliştirmek için ön bilgileri harekete geçirilmesini savunmaktadır. Erdem (2005) altını çizme stratejisinin bilgiyi olduğu gibi hatırlamada ve istenen bilgileri öğrenilmesinde etkili olduğunu ve temel öğrenmelerde kullandığını ifade etmiştir. Erdem'e (2005) göre, altını çizme stratejisi ana sınıftan itibaren öğretilmeye başlamaktadır. Öğrenciler altı-yedi yaşlarında kendilerinden istendiğinde bu strateji kullanabilirken, 11-12 yaşlarında stratejiyi kendiliğinden kullanabilmektedir. Altını çizme, okunan metinde önemli düşüncelerle, önemli olmayanın ayırt edilmesini sağladığından kullanılması önemlidir. Subaşı (2000) ise, yaptığı etkili öğrenme araştırmasında, altıncı sınıftan küçük öğrencilerin önemli bilgiyi belirlemede yeterli olmadıklarını, bu nedenle altını çizme stratejisinden yararlanamadıklarını bulmuştur. Altını çizme anahtar noktalara, temel düşüncelere okuyanın dikkatini odaklayacağı stratejilerden biri olmasına karşın, küçük sınıflardaki öğrencilere uygun olmadığını dile getirmiştir. Ancak bu araştırma sonuçları araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sıkça altını çizme stratejisini öğrencilerine kullandıklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri okuma sonrası ve değerlendirmede sıkça soru sorma ve özetleme stratejilerinden yararlandıklarını bildirmektedirler. Özetleme, öğrencilerin okuduklarını bütün halinde yeniden ifade etmelerini ve bilgilerin hatırdaki tutulmasını kolaylaştırır (Çöğmen, 2008; Güngör, 2005; Kanmaz, 2012). Tok (2008) özetleme stratejisinin, öğretmenin ya da kitabın sunduğu bilgiyi, öğrencinin yeniden organize ederek kendi cümleleri ile daha anlamlı bir hâle getirmesi, ana düşünceleri saptayarak daha kalıcı bir öğrenme gerçekleştirmesinde önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca Epçayan'da (2009) bu stratejinin, anlamada güçlük çekilen yerlerin belirlenmesi, anlamı bilinmeyen sözcüklerin bulunmasında önemli rol oynadığını dile getirmiştir.

Nitel araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenleri okuma etkinliklerinde okumaya hazırlık, okuma sırası, okuma sonrası ve okuduğunu değerlendirme boyunca üstbilişsel okuma stratejisi olarak çoğunlukla soru sorma stratejisini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin hem anladıklarını kontrol etmek, hem de düşünmelerini sağlamak, dikkatlerini derse çekmek için de soru sorma stratejisinden yararlanmaktadır. Stonge, Tucker ve Hindman'ın (2004) etkili öğretmenler ile ilgili yaptıkları araştırma, etkili öğretmenlerin, öğretimin karmaşık yanını göz önünde bulundurarak, farklı öğretim stratejileri kullandıklarını, okuma etkinliklerinde, zorluk dereceleri farklı (bilgi düzeyinde sorulan sorulardan, sentez ve değerlendirme düzeyinde sorulan sorular) sorarak öğrencilerin üstbilişlerini kullanmalarını sağladıklarını göstermişlerdir.

Araştırma sonuçları, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuma etkinliklerinde üstbilişsel okuma stratejileri kullanımına ilişkin uygulamaların çoğunu uygulanabilir bulmalarına karşın; kelime haritası, not alma, görsel düzenleyicilerden yararlanma, irdeleme, işaretleme, bakış açısı belirleme, metni değerlendirme, neden sonuç ilişkisi kurma, başlık önerme, dramatize etme gibi üstbilişsel okuma stratejilerini neredeyse hiç kullandırmadıkları anlaşılmıştır. Buna karşın araştırma kapsamında tanımlanan 32 strateji arasında yer almasa da, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri *kılavuzlu okuma stratejisinden* okuma etkinliklerinde yararlanmaktadır.

Araştırma kapsamında seçilen kurumda çalışan öğretmen sayısı değişkeninin, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmalarını sağlayan uygulamaları değerlendirmede yeterli olmadığı anlaşılmıştır. Bu bağlamda araştırmacılar çalışmayı desteklemek için sınıftaki öğrenci sayılarını bağımsız değişken olarak kullanan çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca bu araştırma Giresun ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma diğer illeri ve bölgeleri de kapsayacak şekilde düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Akın, E. ve Çeçen, M. A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi (Muş-Bulanık örneği). *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, ISSN: 1308-2140, Volume 9/8, Summer 2014, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, p. 91/110.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi*. (13. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Antoniou, F. ve Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: an intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 41-57.
- Ateş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri (İnönü Üniversitesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(4), 258-273.
- Aytaş, G. (2003). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 155-160.
- Babacan, T. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Bağçeci, B., Döş, B. ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknikler ve ilkeler*. (4. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, M. (2013). 4.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, ISSN: 1308-2140, Volume 8/8, Summer 2013, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, p. 225/240.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Bulut, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, ISSN: 1308-2140, Volume 11/3, Winter 2016, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9319>, p. 625/644.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Bonds, C. W., Bonds, L. G. ve Peach, W. (1992). Metacognition: Developing independence in learning. *Clearing House*, 66(1), 56-59.
- Bozkurt, N. (2013). An examination of the links between pre-service teacher's metacognitive level, learning styles and their achievement of history class. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1634-1640.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 21-27.
- Çakıroğlu, A. ve Ataman, A. (2008). Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişim artırımına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-13.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Çöğmen, S. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-99.
- Dawson, C. (2009). *Introduction to research methods: a practical guide for anyone undertaking a research project*. Oxford: How to Books.
- Denton, C. A., Wolters, C. A., York, M. J., Swanson, E., Kulesz, P. A. ve Francis, D. J. (2015). Adolescents' use of reading comprehension strategies: Differences related to reading proficiency, grade level, and gender. *Learning and Individual Differences*, 37, 81-95.
- Desoete, A. ve Ozsoy, G. (2009). Introduction: Metacognition, more than the lognes monster?. *Online Submission*, 2(1), 1-6.
- Desoete, A. ve Roeyers, H. (2002). Off-line metacognition—a domain-specific retardation in young children with learning disabilities?. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 123-139.
- Durkin, D. (1984). Is there a match between what elementary teachers do and what basal reader manuals recommend?. *The Reading Teacher*, 37, 734-44.
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: Öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim Online*, 4(1), 1-6.
- Erskine, D. L. (2009). *Effect of prompted reflection and metacognitive skill instruction on university freshmen's use of metacognition*. Brigham Young University.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Journal of International Social Research*, 1(6), 207-223.
- Evran, S. ve Yurdabakan, İ. (2013). İlköğretim 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 212-220.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Güngör, A. (2005). Altıncı yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 101-108.
- Gürses, T. (2002). *Reading strategies employed by ELT learners at advanced level*. (Unpublished master thesis dissertation). Atatürk University, Erzurum.

- Hacker, D. J. ve Dunlosky, J. (2003). Not all metacognition is created equal. *New Directions for Teaching and Learning*, 95, 73-79.
- Hangrove, R. A.(2007). *Creating creativity in the design studio: Assessing the impact of metacognitive skill development on creative abilities*. A Dissertation North Carolina University, University of North Carolina Press, USA
- Huitt, W. (1997). Metacognition. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelim tutum ve kalıcılığa etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kapa, E. (2001). A metacognitive support during the process of problem solving in a computerized environment. *Educational Studies in Mathematics*, 47(3), 317-336.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2010). Üst biliş hakkında bir gözden geçirme: Üstbiliş çalışmaları mı yoksa üst bilişsel yaklaşım mı?. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 45-60.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (28. bs.). Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 457-475.
- Kızılay, Y. (2011). *Kafkas Üniversitesi İngiliz dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ve okuma stratejisi kullanımları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Koç, C. ve Arslan, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 485-508.
- Kuruyer, H. G. ve Özsoy, G. (2015). İyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel okuma becerilerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 771-788.
- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77.
- Mazzoni, G. ve Nelson, T. O. (2014). *Metacognition and cognitive neuropsychology: Monitoring and control processes*. New York: Psychology.
- Mokhtari, K. ve Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ozsoy, G. ve Ataman, A. (2009). The effect of metacognitive strategy training on mathematical problem solving achievement. *Online Submission*, 1(2), 68-83.
- Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbiliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 158-177.
- Özdamar, K. (2013). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Eskişehir: Nisan.
- Özen, F. ve Durkan, E. (2016). Üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma ölçeğinin geliştirilmesi, bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, ISSN: 1308-2140, Volume 11/14,

- Summer 2016, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9678>, p. 565/586.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Özsoy, G. ve Günindi, Y. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *Elementary Education Online*, 10(2), 430-440.
- Öztürk, G. (2014). *Üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel öğrenme stratejilerinin İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenimindeki rolü*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Perfetti, C. A. (2001). Reading skills. N. J. Smelser, P. B. Baltes (Ed.). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 12800-12805). Oxford: Pergamon.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance. *Language Testing*, 20(1), 26-56.
- Scheider, W. (2008). The development of metacognitive knowledge in children and adolescent: Major trends and implications for education. *Mind, Brain and Education*, 2(3), 114-121.
- Schraw, G. ve Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 400-475.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi.
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Strange, J. H., Tucker, P. D. ve Hindman, J. L. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. Alexandria, Virginia; ASCD.
- Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146.
- Taraban, R., Kerr, M. ve Rynearson, K. (2000). College students' academic performance and self-reports of comprehension strategy use. *Reading Psychology*, 21(4), 283-308.
- Taraban, R., Kerr, M. ve Rynearson, K. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology*, 25(2), 67-81.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Tok, Ş. (2008). Not tutma ve bil-iste-öğren (BiÖ) stratejilerinin tutum ve akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 244-253.
- Toksun, S. E. (2015). *Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin bir araştırma (Kars ili örneği)*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Journal of Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15(27), 655-677.
- Tosun, A. ve Irak, M. (2008). Üstbiliş ölçeği-30'un Türkçe uyarlaması, geçerliği, güvenilirliği, kaygı ve obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 67-80.
- Williams, L. ve Hall, K. (2010). Exploring students' reading attitudes. *Journal of Reading Education*, 35(2), 35-41.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

- Yıldırım, K. (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yöneme ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, H. (2012). *Üstbiliş stratejilerinin öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarına ve öz yeterliklerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, ISSN: 1308-2140, Volume 8/4, Spring 2013, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, p. 1461/1478.
- Yiğiter, K. ve Gürses, T. (2004). Reading strategies employed by ELT learners at advanced level. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 209-225.

EKLER**Ek 1.** Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Uygulanabilir Bulma Düzeyleri Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

F	Kıdem	n	Sıra Ort.	sd	x ²	p	Anlamlı Fark
Hazırlık	1-10 yıl	36	115,97	3	3,713	,29	-
	11-15 yıl	50	126,29				
	16-20 yıl	37	146,49				
	21 ve üstü	143	137,07				
Sırası	1-10 yıl	36	127,07		1,784	,62	-
	11-15 yıl	50	124,75				
	16-20 yıl	37	129,66				
	21 ve üstü	143	139,17				
Sonrası	1-10 yıl	36	128,35		,235	,97	-
	11-15 yıl	50	132,42				
	16-20 yıl	37	133,91				
	21 ve üstü	143	135,07				
Değerlendirme	1-10 yıl	36	117,28		3,258	,35	-
	11-15 yıl	50	124,76				
	16-20 yıl	37	140,93				
	21 ve üstü	143	138,72				

*p<.05

Ek 2. Kurumdaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Uygulanabilir Bulma Düzeyleri Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

F	Kıdem	n	Sıra Ort.	sd	x ²	p	Anlamlı Fark
Hazırlık	20 Kişiden Az	77	127,07	3	1,323	,72	-
	21-40 Kişi	92	133,72				
	41-60 Kişi	64	134,95				
	61 Kişiden Çok	33	145,08				
Sırası	20 Kişiden Az	77	129,58		4,163	,24	-
	21-40 Kişi	92	124,54				
	41-60 Kişi	64	141,25				
	61 Kişiden Çok	33	152,58				
Sonrası	20 Kişiden Az	77	131,70		2,608	,46	-
	21-40 Kişi	92	125,32				
	41-60 Kişi	64	144,58				
	61 Kişiden Çok	33	139,02				
Değerlendirme	20 Kişiden Az	77	131,76		3,377	,34	-
	21-40 Kişi	92	127,19				
	41-60 Kişi	64	133,30				
	61 Kişiden Çok	33	155,55				

*p<.05

Ek 3. Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Uygulanabilir Bulma Düzeyleri Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

F	Mezun Olunan Okul	n	Sıra Ort.	sd	x ²	p	Anlamlı Fark
Hazırlık	Eğitim Enstitüsü	34	114,87	4	5,976	,20	-
	Eğitim Yüksekokulu	31	150,79				
	Lisans Tamamlama	43	142,43				
	Eğitim Fakültesi	133	126,33				
	Diğer Fakülte Mezunu	19	146,45				

Ek 3. Devam...

F	Mezun Olunan Okul	n	Sıra Ort.	sd	x ²	p	Anlamlı Fark
Değerlendirme	Sırası	Eğitim Enstitüsü	34	150,60	5,012	,29	-
		Eğitim Yüksekokulu	31	134,35			
		Lisans Tamamlama	43	135,02			
		Eğitim Fakültesi	133	123,13			
		Diğer Fakülte Mezunu	19	149,63			
	Sonrası	Eğitim Enstitüsü	34	109,69	5,557	,24	
		Eğitim Yüksekokulu	31	143,31			
		Lisans Tamamlama	43	136,57			
		Eğitim Fakültesi	133	130,29			
		Diğer Fakülte Mezunu	19	154,42			
	Değerlendirme	Eğitim Enstitüsü	34	148,07	3,857	,43	-
		Eğitim Yüksekokulu	31	133,32			
		Lisans Tamamlama	43	127,11			
		Eğitim Fakültesi	133	126,33			
		Diğer Fakülte Mezunu	19	152,58			

*p<.05

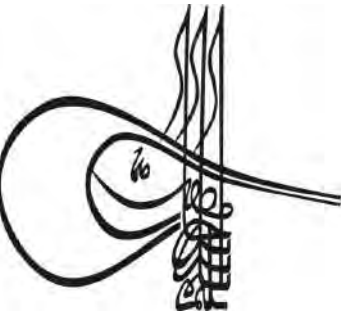
Ek 4. Betimsel İstatistikler

		Statistic	Std. Error
Hazırlık	Mean	20,42	,19
	Median	21,00	
	Mode	22,000	
	Skewness	-1,30	,15
	Kurtosis	3,77	,30
Esnası	Mean	19,01	,20
	Median	19,00	
	Mode	20,00	
	Skewness	-,85	,15
	Kurtosis	3,32	,30
Sonrası	Mean	30,96	,20
	Median	31,00	
	Mode	33,00	
	Skewness	-1,75	,15
	Kurtosis	7,50	,230
Değerlendirme	Mean	28,98	,35601
	Median	29,00	
	Mode	29,00	
	Skewness	-,41	,149
	Kurtosis	,18	,30

Ek 5. Normallik Testi Değerleri

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Hazırlık	,120	266	,000	,915	266	,000
Esnası	,096	266	,000	,951	266	,000
Sonrası	,133	266	,000	,880	266	,000
Değerlendirme	,083	266	,000	,981	266	,001

a. Lilliefors Significance Correction



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Aralık 2017

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Dilek ÇAĞIRGAN GÜLTEN –
Yrd. Doç. Dr. Mahir BİBER

This article was checked by iThenticate.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK DÜZEYLERİ, YARATICILIK DÜZEYLERİ VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

Ahmet Akif ERBAŞ** - Gülşah BATDAL KARADUMAN*** - Güneş YAVUZ****

ÖZET

Eğitim kurumlarının istenen insan tipinin yetiştirilmesine yaptığı katkıya her tarihte ve her platformda değinilmektedir. Sistemli ve düzenli eğitim kurumlarının oluşmasıyla birlikte eğitim felsefeleri, eğitim programları, öğretim programları, dersin amaçları, kazanım, süreç, değerlendirme, çıktı, öğretmen, öğrenci gibi birçok kavram eğitim literatürüne girmiş durumdadır. Yeni bilgilerin ve yeni bulguların her an ortaya çıktığı günümüzde bu literatür her geçen gün genişlemektedir. Bilişötesi, yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme, sorgulayıcı, soyut düşünme, araştırmacı, yenilikçi, değerlerine bağlı, ahlaki gibi kavramlar günümüzde yetiştirilmeye çalışılan insan tipinin bazı özellikleri olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda araştırmamızda sınıf öğretmeni adayları özelinde bilişötesi, yaratıcılık ve problem çözme kavramları ve bu kavramların sınıf öğretmeni adaylarında bulunma düzeyleri ele alınarak aralarındaki ilişkiler ve birbirlerini yordama durumlarının olup olmadığının bulunması amaçlanmıştır. Bu araştırmada var olan durumu saptamaya yönelik betimsel bir çalışma yapılarak tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi ve İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim dalında öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4.

* Bu makale 27-29 Nisan 2017 tarihinde Çanakkale’de VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi’nde (ULEAD 2017) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Öğr. Gör. Bülent Ecevit Üniversitesi, Ahmet Erdoğan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, El-mek: ahmetakiferbas@beun.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr. İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD, El-mek: gulsah@istanbul.edu.tr

**** Yrd. Doç. Dr. İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Matematik Eğitimi ABD, El-mek: gyavuz@istanbul.edu.tr

sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunda 370 öğretmen adayı bulunmaktadır. Veri toplama araçları olarak; Bilişötesi Farkındalık Envanteri, Yaratıcılık Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi aşamasında SPSS16 programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında, bilişötesi farkındalık düzeyleri ile yaratıcılık düzeyleri arasında ve problem çözme becerileri ile yaratıcılık düzeyleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bilişötesi, Yaratıcılık, Problem Çözme Becerisi, Sınıf Öğretmenliği

THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE CLASSROOM TEACHER CANDIDATES' COGNITIVE LEVELS, CREATIVITY LEVELS AND PROBLEM SOLVING SKILLS

ABSTRACT

The contribution of educational institutions to the training of the desired human type is mentioned in every history and every platform. With the formation of systematic and regular education institutions, many concepts such as educational philosophies, educational programs, curriculums, aims of the course, acquisition, process, evaluation, output, teacher, student are in the literature. This literature is expanding day by day as new information and new findings emerge. Concepts such as cognition, creativity, problem solving, critical thinking, questioning, abstract thinking, researcher, irrelevant, innovative, valued, moral are emerging as some characteristics of the type of human being being trained today. In this context, it is aimed to investigate whether there is a relationship between the students, taking into account the cognition, creativity and problem solving skills of classroom teacher candidates and the level of possession of classroom teacher candidates. A descriptive work with the survey method was used to reach the goals of the study. The study group consists of 1st, 2nd, 3rd and 4th grade students who are having education in the Classroom Education Department of Ereğli Faculty of Education in Bülent Ecevit University and in Hasan Ali Yücel Faculty of Education in İstanbul University for 2015 – 2016 academic year. There are 370 teacher candidates in the study group. As data collection tools; Cognitive Awareness Inventory, Creativity Scale and Problem Solving Inventory was used. The SPSS16 program was used to analyze the data. As a result of the research, it was found that there is a positive relationship between the levels of cognitive awareness of classroom teacher candidates and problem solving abilities, between cognitive awareness levels and creativity levels, and between problem solving skills and creativity levels.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

It's highly important to process and internalize information in this era when we experience the information age, when we can only progress with the help of information and when information and science change quickly. There has always been a competition in generating, reaching and having information and this competition is still continuing today. In this competition atmosphere we need individuals who can meet the needs of our country and society. So as to develop their society and contribute to humanity, individuals should think creatively and think of new ideas, have a critical view towards individual cases, solve problems, know how to reach information and how to create it instead of getting the ready ones (Zeytun, 2010).

Among the institutions that take the role of raising individuals who will be beneficial to their country and humanity is schools. Schools are places where the teachers raise individuals and make them ready for the real life through curriculum, program and outcomes within the line of philosophy of education in the country. With the guidance of the teachers and their capability, our generations can develop well. Teachers can be defined as capable to the extent they make their students search for information, encourage them, make them curios, let them question the information instead of getting it without questioning and make them people who can solve problems.

So as to raise people who are creative, questioning, criticising, thinking and solving problems, the teachers who teach these people should have these qualities (Otacioğlu, 2007). School is among the places where the children can develop their certain characteristics and abilities. Primary school is very important in that creative thinking and problem solving abilities and higher level thinking can be developed there (Öztürk, 2001). It's very important that primary school teachers have these qualities so that they can teach them to their students.

Within this scope, the aim of this study is to analyse the primary teacher trainees' level of metacognitive awareness, creativity level and their problem solving skills. In addition to this, the other aim of this study is to see if there's a relation among these three abilities.

Method

In this study, descriptive relational screening model has been used to see the current situation. Descriptive studies are usually done to clarify a given situation, make evaluations within the frame of standards and see if there are any relations among some cases. In such a type of study, the main aim is to define and explain what is being analysed (Çepni, 2009). In this sense, correlational research which is also a relational screening model has been done. Relational screening model is a research model that aims to define if there's a difference between two variables or more and to what extend this difference occurs (Karasar, 2004).

The sample of this study is made up of Primary School Teaching Department 1st, 2nd, 3rd and 4th graders who study at İstanbul University Hasan Ali Yücel Faculty of Education and Bülent Ecevit

University Ereğli Faculty of Education in 2015-2016 academic year. In the sample, there are 370 teacher trainees.

Three different data collection tools have been used in this study: Metacognitive Awareness Inventory which was developed by Schraw and Dennison (1994) and adapted to Turkish by Akın, Abacı and Çetin (2007). Creativity Scale which was developed by Whetton and Cameron (2002) and adapted to Turkish by Aksoy (2004). Problem Solving Inventory which was developed by Heppner and Petersen (1982) and adapted to Turkish first by Akkoyun and Öztan (1988) and then by Taylan (1990) and finally by Şahin, Şahin and Heppner (1993).

For the analysis of data SPSS16 program was used. The primary school teacher trainees' total points were calculated to see their level of metacognitive awareness, creativity level and problem solving abilities. Their coefficient of correlation has been calculated to see their level of metacognitive awareness, creativity level and problem solving abilities and Pearson Product-Moment Correlation Coefficient has been used.

Results and Discussion

With this study, it has been seen that primary teacher trainees has high level of metacognitive awareness (Metacognitive awareness inventory total points=185,883). It can be said that primary teacher trainees have high level of awareness about the cognitive processes which will enable them to design the learning process by defining cognition, planning, observing, picking mistakes, managing and evaluating. These findings are in parallel with the studies of Baykara (2011), Kışkır (2011), Dilci and Kaya (2012), Bakioğlu et. al. (2015), Baba Öztürk and Güral (2016), Esmer and Özden (2017).

In this study, it can be concluded that primary teacher trainees have low level of creativity. Yıldırım (2006) stated that preschool teachers' level of creativity is low. This result substantiates the result of our study. However, Zeytun (2010) found that preschool teachers' level of creativity is quite high. Emir et. al. (2004) also found that teacher trainees' level of creativity is above average.

The results of this study show that the teacher trainees have medium level of problem solving abilities. In the researches about teachers or teacher trainees, these people say that they have medium or above medium level of problem solving abilities (Demirtaş and Dönmez, 2008; Çınar, Hatunoğlu, Hatunoğlu, 2009; İnel, Evrekli, Türkmen, 2011; Bal, 2011; Kışkır, 2011). In that sense, the results of this study suggest that teacher trainees do not have enough amount of problem solving abilities. The teachers who will raise children who can cope with the problems they encounter easily should have high level of problem solving abilities.

There has been found a medium level and negative correlation between the level of metacognitive awareness and problem solving abilities. According to correlation results, the higher the teacher trainees have problem solving skills, the less their level of metacognitive awareness is. As it has a negative meaning when the problem solving inventory points increase, the increase of problem solving abilities in a positive way affects the level of metacognitive awareness positively. This result is in parallel with the other studies saying that there is a positive

correlation between the level of metacognitive awareness and problem solving abilities (Kışkır, 2011; Esendemir, 2011; Karakelle, 2012; Tüysüz, 2013; Bakioğlu et. al., 2015).

There has been found a low level and positive correlation between the level of metacognitive awareness and the level of creativity. It can be said that the higher the primary teacher trainees' level of metacognitive awareness is, the higher their level of creativity is. We can say that if the teacher trainees are provided with an environment that increases their creativity, this will help them gain higher level of metacognitive awareness.

There has been found a low level and negative correlation between problem solving abilities and creativity. As it has a negative meaning when the problem solving inventory points increase, the increase of problem solving abilities in a positive way affects the level of creativity positively. In short, we can say that is a person has high level of problem solving abilities, he also has high level of creativity. Our results are supported with the literature. The studies show that there is a positive correlation between problem solving abilities and creativity (Sonmaz, 2002; Koşar, 2010; Zeytun, 2010). With their study, Ülger and İmer (2013) resulted that problem based education increases the students' level of creativity. As a final statement, we can say that people can have higher level of problem solving abilities as they increase their level of creativity.

Within the light of this study, following suggestions can be made:

1. The sample can be diversified so that students of different age groups and from different socio-economic backgrounds can be analysed.
2. The curriculum of teacher trainees who will raise our future generations can be developed so that it fosters their problem solving skills, metacognitive processes and creativity.
3. Lessons that show the teacher trainees how to develop these skills can be added to the curriculum.

Keywords: Cognition, Creativity, Problem Solving Ability, Primary School Teaching

Giriş

Bilgi çağını yaşadığımız, bilgiyle ilerleyebildiğimiz, bilginin ve bilimin hızla değiştiği bu yüzyılda bilgiyi işleyebilmek ve özümseyebilmek oldukça önemli bir konudur. Bilgiyi üretebilme, bilgiye ulaşabilme, bilgiye sahip olma yarışı hep olmuştur ve günümüzde de bu yarış devam etmektedir. Bu yarışta dünyanın, ülkenin ve toplumun beklentilerine cevap verecek bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bireyler, bulundukları toplumu daha ileriye taşıyıp, insanlığa katkıda bulunabilmesi için yenilikçi ve yaratıcı düşünebilmeli, problemleri çözebilmeli, bilgiyi hazır almak yerine bilgi üretmesini bilmeli, olaylara eleştirel yaklaşabilmeli ve bilgiye ulaşabilme yollarını bilmelidir (Zeytun, 2010).

Ülkesine ve insanlığa faydalı bireylerin yetiştirilmesinde önemli görevler üstlenen kurumların başında eğitim yuvaları olan okullarımız gelmektedir. Okullar ülkenin temel eğitim felsefesi bağlamında müfredat, program, kazanım yoluyla öğretmenin önderliğinde bireylerin

yetiştirildiği ve hayata hazırlandığı bir yer olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenin rehberliğinde ve öğretmenin yeterliği ölçüsünde nesillerimiz daha donanımlı olarak yetiştirebilmektedir. Öğretmen, öğrencilerini bilgiyi elde edebilmesi için teşvik edebildiği, yönlendirebildiği, bilgiyi olduğu gibi almak yerine sorgulayarak edindirebildiği, öğrenmeye karşı meraklandırdığı, problemlerle başedebilen öğrenciler yetiştirebildiği ölçüde yeterlidir.

Türk Dil Kurumu sözlüğünde (TDK, 2017) problem; kurallar veya teoremler yardımıyla çözülmesi istenen soru, mesele, sorun olarak tanımlanmaktadır. Batdal Karaduman'a (2017) göre problem; kişinin bir ihtiyacını karşılamak veya bir amacı yerine getirmek için uğraştığı bir durumla ortaya çıkan bilinmezlik durumudur. Problem çözme becerisi ise; bireyi çözüme götürecek kuralların ve bilgilerin kazanılması, bu kuralları ve bilgileri kullanıma hazır olacak şekilde birleştirerek bir sorunun çözümüne yönelik uygulanabilme düzeyidir (Esen, 2012).

Özet olarak problemde olması gereken özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz (Stanford, 2001, akt. Tuncer, 2009):

1. Problem gerçek hayatla ilişkili ve bağlantılı olmalıdır.
2. Bir tek doğruya değil, çoklu sonuçların üretilmesine fırsat tanımalıdır.
3. Bireysel çalışmadan çok, grup çalışmasını gerektirmelidir.
4. Ön bilgilerin kullanılmasına fırsat tanımalıdır.
5. Üst düzey bilişsel becerilerin gelişmesini destekler nitelikte olmalıdır.

İnsanlığın ihtiyaç duyduğu sorgulayan, yaratıcı, düşünen, eleştiren, problemleri çözen insanlar yetiştirmek için öncelikle öğrencilere bu bererileri ve yetenekleri kazandıracak olan eğitimcilerin bu vasıfları kendilerinde barındırıyor olmaları gerekmektedir (Otacioğlu, 2007). İnsanların yaratıcı olabilmesi, problem çözebilmesi gibi becerilerde zihinsel süreçlerinin etkisi de oldukça önemlidir. Bilgiye ulaşmanın ve bilginin daha da karmaşık olduğu günümüzde bilişötesi becerilerin önemi kendini göstermektedir (Tunca ve Alkın Şahin, 2014). Problem çözme becerisinin etkili ve verimli kullanılmasında bilişötesi becerilerin etkililiği de günümüzde bilinmektedir (Kışkır, 2011).

Bilişötesi kavramı bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılarak izleme, denetleme ve düzenleme işlemlerinin yapılması olarak tanımlanmıştır (Karakelle, 2012). Bilişötesi bilgi, bilgiyi; öğrenenlerin sahip olduğu bilgilerle, bilişsel şemalarla ve stratejilerle açıklar. Bilişötesi bilgi, öğrenme stratejileri ve öğrenme becerilerini gerektirir (Aktamış ve Uça, 2010). Bilişötesinden yararlanabilme yeteneği bireylerin zeka düzeyleri ile de ilişkilendirilmektedir. Çünkü bilişötesi beceri sadece problemin üstesinden gelmekten ziyade; karşılaşılan problemi anlama, problemin çözümüne yönelik plan yapabilme, çözüm yolları için alternatifler üretebilmeyi gerektirmektedir. Bu beceride zeka düzeylerine göre değişmektedir (Kışkır, 2011). Bilişötesi aracılığıyla birey etkinliğin veya problemin ne olduğunu tanımlayabilir, etkinliği yerine getirebilmek için en uygun stratejiyi seçer, çözüme ulaşmak için yararlanacağı kaynakları bir araya getirir ve dikkatini toparlayarak önceki bilgileri ile harmanlar ve bu bilgilerini işlem yaparak sunar (Sarpkaya ve Arkadaşları, 2011). Bilişötesi süreçler problemle karşı karşıya kalan kişiye; bellekteki tecrübelerden hareketle problemin anlaşılmasında, gerçek problemin farkedilmesinde ve çözüme nasıl varılacağına anlaşılmasında yardımcı olacaktır (Kışkır, 2011).

Günümüzdeki görüşlere bakıldığında yaratıcılık yeteneği, insan yaşamının her bölümünde kendini ortaya koyabilen bir yetenek, gündelik hayattan bilimsel alanda yapılan çalışmalara dek uzanan, sanatsal alanda önde gelen eserlerin ortaya çıkmasına vesile olan süreçler bütünü ve ayrıca bir tutum ve davranış biçimidir (Sünbül, 2005). Başka bir görüşe göre yaratıcılık; ne, niçin, nasıl, nerede, ne zaman, kim vb. sorularının neredeyse her alanda sorulmaya başlamasıyla birlikte akla gelen ve içinde bulunduğumuz yüzyıla kadar tanımlanması oldukça güç olan kavramlardan biri

olmuştur (Üstündağ, 2002). Yaratıcı düşünme eylemi, her adımda akılcı, mantıklı düşünebilmeyi ve kendine has bilimsel yaklaşım içermekle birlikte, bilişsel bir düşünme faaliyeti ve düşünme eylemidir. Öğrencilerin kendilerine yeni ufuklar açabilmeleri, özgün çalışmalar ortaya koyabilmeleri için öğretmenlerin öğrencilerin sınıf içi etkinliklerle yaratıcılıklarını desteklemeleri ve yönlendirmeleri gerekmektedir (Karataş ve Özcan, 2015). Öğretmenler bireylerin eğitimlerinde ve yetiştirilmelerinde önemli bir etkiye sahip olduklarından, öğretmenlerimiz öğrencilerini yaratıcı düşünen bireyler olarak yetiştirme kabiliyetine sahip olmalıdırlar. Bunun için de öncelikle öğretmenler, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini kazanmış olmalıdırlar (Emir ve Arkadaşları, 2007).

Yaratıcı bir kişilikte, en başta merak, buluş yapma yetisi, sabır, imgelerle düşünebilme, serüvenci düşünme ve imgelemci (hayal kurucu) olma, sentezci yargılara varabilen, deney ve araştırmalardan kaçmayan, insan ilişkileri kuvvetli, mizahi duyguları gelişmiş bir kişilik yatmaktadır (Öztürk, 2011, Batdal Karaduman, 2016). Yaratıcılık hem duyuşsal hem de bilişsel alana aittir. Duyuşsal ve bilişsel süreçler arasında bir köprü vazifesi üstlenmektedir (Altıntaş ve Özdemir, 2015). Yüksek yaratıcı bireyler öğretmenin telkin ettiği biçimden farklı hareket edebilmekte, kalıplaşmış standartların dışına çıkabilmekte ve kendilerinden beklenenlere uymayacak meslekleri tercih etmektedirler. Aynı zamanda kendi yaşatlarının değer yargılarıyla aynı düzlemde buluşamamaktadırlar (Öncü, 1992).

Okul ortamı çocukların belli yeteneklerini ve özelliklerini geliştirmek için en uygun ortamların başında gelmektedir. Yaratıcı düşünme yeteneğinin, problem çözme becerilerinin ve üst düzey düşünmenin gelişmesinde ilkökul döneminin önemli bir yeri vardır (Öztürk, 2001). Öğrencilerin sahip olması gereken üst düzey düşünme becerilerini öğrencilere kazandırmada önemli bir yeri olan sınıf öğretmenlerinin de bu becerilere sahip olmaları önemli bir mesele olarak yerini korumaktadır. Bu kapsamda araştırmanın amacı; sınıf öğretmeni adaylarının bilişötesi farkındalık düzeylerini, yaratıcılık düzeylerini ve problem çözme becerilerini incelemektir. Ayrıca araştırmanın diğer bir amacı sınıf öğretmeni adayları özelinde bu beceriler arasında herhangi bir ilişkinin olup olmadığını belirlemektir.

Yöntem

Bu araştırmada var olan durumu belirlemeye yönelik betimleyici, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Betimlemeli çalışmalar genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülür. Bu tür araştırmalarda asıl amaç incelenen durumu etrafıca tanımlamak ve açıklamaktır (Çepni, 2009). Bu bağlamda ilişkisel tarama modellerinden korelasyonel araştırma yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2004). Korelasyonel araştırmaların değişkenler arasındaki ilişkilerin açığa çıkarılmasında, bu ilişkilerin düzeylerinin belirlenmesinde etkili ve bu ilişkilerle ilgili daha üst düzey araştırmaların yapılması için gerekli ipuçlarını sağlayan önemli araştırmalar oldukları söylenebilir (Büyüköztürk, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi ve İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim dalında öğrenim gören 1., 2., 3., ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunda 370 öğretmen adayı bulunmaktadır.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	283	76,5
	Erkek	87	23,5
Üniversite	İstanbul Üniversitesi	180	48,6
	Bülent Ecevit Üniversitesi	190	51,4
Sınıf	1.sınıf	88	23,8
	2.sınıf	86	23,2
	3.sınıf	100	27,0
	4.sınıf	96	25,9
Lise	Düz Lise	125	33,8
	Anadolu Lisesi	137	37,0
	Meslek Lisesi	19	5,1
	Anadolu Öğretmen Lisesi	89	24,1
TOPLAM		370	100

Tablo 1 incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının sayısının erkek öğretmen adaylarının sayısına göre oldukça fazla olduğu, üniversite değişkenine göre bakıldığında; Bülent Ecevit Üniversitesi'nde öğrenim gören 190, İstanbul Üniversitesi'nde öğrenim gören 180 öğretmen adayının bulunduğu görülmektedir. Öğrenim görülen sınıflara göre bakıldığında öğretmen adaylarının sayıları birbirine yakın olduğu görülmektedir. Mezun olunan lise türünde Anadolu Lisesi mezunlarının sayısı çalışma grubunun en büyük kısmını, Meslek Lisesi mezunlarının sayısı çalışma grubunun en küçük kısmını oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bilişötesi Farkındalık Envanteri Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilmiş olup Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 52 maddeden oluşan ölçek 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahip olup, en düşük puan 52, en yüksek puan 260'tır. Envanterin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0,95 olarak bulunmuştur. Yapmış olduğumuz çalışmada ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı hesaplanmış Bilişötesi Farkındalık Envanteri için Cronbach alfa değeri 0,95 olarak bulunmuştur.

Yaratıcılık Ölçeği Whetton ve Cameron (2002) tarafından geliştirilmiş olup Aksoy (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 39 maddeden oluşan, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum şeklinde üçlü likert tipinde derecelendirme ölçeğidir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan -18, en yüksek puan 96'dır. Ölçekteki 39 maddenin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,94 olarak bulunmuştur. Yaptığımız çalışmada ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı hesaplanmış Yaratıcılık Ölçeği için Cronbach alfa değeri 0,89 olarak bulunmuştur.

Problem Çözme Envanteri Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilmiş olup Envanterin Türkçeye çevrilmesi ilk Akkoyun ve Öztan (1988) daha sonra Taylan (1990) ve Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılmıştır. 35 maddeden oluşan ölçek 6'lı likert tipi bir derecelendirmeye sahip olup en yüksek puan 192, en düşük puan 32'dir. Envanterden alınan puan yükseldikçe adayların kendilerini problem çözme becerileri konusunda yetersiz gördükleri, puanın azalmasıyla problem çözme becerilerinde kendilerini yeterli gördükleri sonucu çıkarılmaktadır. Problem Çözme Envanteri'nin Şahin, Şahin, ve Heppner (1993) tarafından yapılmış olan çalışmasında Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,88 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı hesaplanmış Problem Çözme Envanteri için Cronbach alfa değeri 0,84 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi aşamasında SPSS16 programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının bilişötesi farkındalıklarını, yaratıcılık düzeylerini ve problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla toplam puanları hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının bilişötesi farkındalıklarını, yaratıcılık düzeylerini ve problem çözme becerilerini belirlemek için korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Korelasyon katsayıları hesaplanırken Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 2: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilişötesi Alt Boyutlarına ve Toplam Puanlarına İlişkin X ve SS Değerleri

		N	X	SS	Min	Max	Envanterden Alınabilecek En Düşük En Yüksek Puan
Bilişötesi Alt Boyutları	Prosedürel Bilgi	370	14,070	2,739	7,00	20,00	4-20
	Açıklayıcı Bilgi	370	29,183	4,911	15,00	40,00	8-40
	Durumsal Bilgi	370	18,248	3,299	10,00	25,00	5-25
	Planlama	370	24,670	4,471	12,00	35,00	7-35
	İzleme	370	28,183	5,097	14,00	40,00	8-40
	Değerlendirme	370	21,221	3,871	12,00	30,00	6-30
	Hata Ayıklama	370	17,837	3,413	6,00	25,00	5-25
	Bilgi Yönetme	370	32,467	5,527	18,00	45,00	9-45
	Bilişötesi Toplam	370	185,883	29,213	106,00	257,00	52-260

Tablo 2’de sınıf öğretmeni adaylarına ait bilişötesi alt boyutları ve bilişötesi toplam puan ortalamaları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık envanteri alt boyutlarından prosedürel bilgi X=14,070, açıklayıcı bilgi X=29,183, planlama X=24,670, durumsal bilgi X=18,248, değerlendirme X=21,221, izleme X=28,183, hata ayıklama X=17,837, bilgi yönetme X=32,467 ve bilişötesi toplamında ise X=185,883 puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca bilişötesi toplam puanının madde sayısına bölünmesi ile de 3,57 puanı ortaya çıkmıştır.

Tablo 3: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılık Toplam Puanlarına Ait X ve SS Değerlerine İlişkin Sonuçları

	N	X	SS	Min	Max	Envanterden Alınabilecek En Düşük En Yüksek Puan
Yaratıcılık Toplam	370	35,743	8,285	6,00	61,00	(-18) – (96)

Tablo 3’te sınıf öğretmeni adaylarına ait yaratıcılık toplam puan ortalamaları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda yaratıcılık toplamında X=35,743 puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Alt Boyutlarına ve Toplam Puanlarına Ait X ve SS Değerlerine İlişkin Sonuçları

		N	X	SS	Min	Max	Envanterden
							Alnabilecek En Düşük En Yüksek Puan
Problem Çözme Alt Boyutları	Aceleci Yaklaşım	370	32,594	6,877	11,00	49,00	10-60
	Düşünen Yaklaşım	370	12,348	4,776	5,00	30,00	5-30
	Kaçıngan Yaklaşım	370	11,229	5,489	4,00	24,00	4-24
	Değerlendirici Yaklaşım	370	7,186	2,989	3,00	18,00	3-18
	Kendine Güvenli Yaklaşım	370	15,867	5,178	6,00	31,00	6-36
	Planlı Yaklaşım	370	9,848	3,611	4,00	21,00	4-24
	Problem Çözme Toplam	370	92,467	18,144	35,00	151,00	32-192

Tablo 4’te sınıf öğretmeni adaylarına ait problem çözme toplam puan ve problem çözme alt boyutları ortalamaları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda öğretmen adaylarının; problem çözme envanteri alt boyutlarından düşünen yaklaşımda $X=12,348$, aceleci yaklaşımda $X=32,594$, değerlendirici yaklaşımda $X=7,186$, kaçıngan yaklaşımda $X=11,229$, planlı yaklaşımda $X=9,848$, kendine güvenli yaklaşımda $X=15,867$ ve problem çözme toplamında ise $X=92,467$ puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 5: Bilişötesi Toplam Puanı, Problem Çözme Toplam Puanı ve Yaratıcılık Toplam Puanı Arasındaki Korelasyon Değerleri

	Bilişötesi	Problem Çözme	Yaratıcılık
Bilişötesi	1		
Problem Çözme	-0,453**	1	
Yaratıcılık	0,140**	-0,286**	1

** $p<,01$

Tablo 5’te görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında orta düzeyde ve negatif yönde ($r= -0,453$, $p<,01$), bilişötesi farkındalık düzeyleri ile yaratıcılık düzeyleri arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ($r= 0,140$, $p<,01$), problem çözme becerileri ile yaratıcılık düzeyleri arasında düşük düzeyde ve negatif yönde ($r= -0,286$, $p<,01$) anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Tablo 6: Bilişötesi İle Problem Çözme Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri

		N	r	p
BİLİŞÖTESİ	Aceleci Yaklaşım	370	-,068	,193
	Düşünen Yaklaşım	370	-,323**	,000
	Kaçıngan Yaklaşım	370	-,361**	,000
	Değerlendirici Yaklaşım	370	-,257**	,000
	Kendine Güvenli Yaklaşım	370	-,364**	,000
	Planlı Yaklaşım	370	-,335**	,000

** p<,01

Tablo 6’da görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyleri ile düşünen yaklaşım arasında orta düzeyde ve negatif yönde ($r = -,323$, $p <,01$), bilişötesi farkındalık düzeyleri ile kaçıngan yaklaşım arasında orta düzeyde ve negatif yönde ($r = -,361$, $p <,01$), bilişötesi farkındalık düzeyleri ile değerlendirici yaklaşım arasında düşük düzeyde ve negatif yönde ($r = -,257$, $p <,01$), bilişötesi farkındalık düzeyleri ile kendine güvenli yaklaşım arasında orta düzeyde ve negatif yönde ($r = -,364$, $p <,01$), bilişötesi farkındalık düzeyleri ile planlı yaklaşım arasında orta düzeyde ve negatif yönde ($r = -,335$, $p <,01$) anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bilişötesi farkındalık düzeyleri ile aceleci yaklaşım alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 7: Yaratıcılık İle Problem Çözme Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri

		N	r	p
YARATICILIK	Aceleci Yaklaşım	370	-,212**	,000
	Düşünen Yaklaşım	370	-,181**	,000
	Kaçıngan Yaklaşım	370	-,171**	,001
	Değerlendirici Yaklaşım	370	-,079	,131
	Kendine Güvenli Yaklaşım	370	-,218**	,000
	Planlı Yaklaşım	370	-,098	,061

** p<,01

Tablo 7’de görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılık düzeyleri ile aceleci yaklaşım arasında düşük düzeyde ve negatif yönde ($r = -,212$, $p <,01$), yaratıcılık düzeyleri ile düşünen yaklaşım arasında düşük düzeyde ve negatif yönde ($r = -,181$, $p <,01$), yaratıcılık düzeyleri ile kaçıngan yaklaşım arasında düşük düzeyde ve negatif yönde ($r = -,171$, $p <,01$), yaratıcılık düzeyleri ile kendine güvenli yaklaşım arasında düşük düzeyde ve negatif yönde ($r = -,218$, $p <,01$) anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yaratıcılık düzeyleri ile planlı yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 8: Problem Çözme İle Bilişötesi Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri

		N	r	p
PROBLEM ÇÖZME	Prosedürel Bilgi	370	-,364**	,000
	Açıklayıcı Bilgi	370	-,483**	,000
	Durumsal Bilgi	370	-,429**	,000
	Planlama	370	-,421**	,000
	İzleme	370	-,369**	,000
	Değerlendirme	370	-,356**	,000
	Hata Ayıklama	370	-,294**	,000
	Bilgi Yönetme	370	-,414**	,000

** p<,01

Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri ile prosedürel bilgi arasında orta düzeyde ve negatif yönde ($r = -,364$, $p <,01$), problem çözme becerileri ile açıklayıcı bilgi arasında orta düzeyde ve negatif yönde ($r = -,483$, $p <,01$), problem çözme becerileri ile durumsal bilgi arasında orta düzeyde ve negatif yönde ($r = -,429$, $p <,01$), problem çözme becerileri ile planlama arasında orta düzeyde ve negatif yönde ($r = -,421$, $p <,01$), problem çözme becerileri ile izleme arasında orta düzeyde ve negatif yönde ($r = -,369$, $p <,01$), problem çözme becerileri ile değerlendirme arasında orta düzeyde ve negatif yönde ($r = -,356$, $p <,01$), problem çözme becerileri ile hata ayıklama arasında düşük düzeyde ve negatif yönde ($r = -,294$, $p <,01$), problem çözme becerileri ile bilgi yönetme arasında orta düzeyde ve negatif yönde ($r = -,414$, $p <,01$) anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Tablo 9: Yaratıcılık İle Bilişötesi Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri

		N	r	p
YARATICILIK	Prosedürel Bilgi	370	,114*	,028
	Açıklayıcı Bilgi	370	,167**	,001
	Durumsal Bilgi	370	,141**	,007
	Planlama	370	,115*	,028
	İzleme	370	,090	,082
	Değerlendirme	370	,140**	,007
	Hata Ayıklama	370	,086	,098
	Bilgi Yönetme	370	,126*	,015

* p<.05 ** p<.01

Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılık düzeyleri ile prosedürel bilgi arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ($r = ,114$, $p <,05$), yaratıcılık düzeyleri ile açıklayıcı bilgi arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ($r = ,167$, $p <,01$), yaratıcılık düzeyleri ile durumsal bilgi arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ($r = ,141$, $p <,01$), yaratıcılık düzeyleri ile planlama arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ($r = ,115$, $p <,05$), yaratıcılık düzeyleri ile değerlendirme arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ($r = ,140$, $p <,01$), yaratıcılık düzeyleri ile bilgi yönetme arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ($r = ,126$, $p <,05$) anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yaratıcılık düzeyleri ile izleme ve hata ayıklama alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının yüksek (bilişötesi farkındalık envanteri toplam puanı=185,883) bilişötesi farkındalık düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca bilişötesi toplam puanının madde sayısına bölünmesi ile 3,57 puanı ortaya çıkmıştır. Bilişötesi farkındalık

envanterinden 2,5 puanın üstünde alanların yüksek, altında alan bireylerin ise düşük düzeyde bilişötesi farkındalığa sahip olduğu söylenebilir (Akın, Abacı ve Çetin, 2007). Bu sonuçlara göre, sınıf öğretmeni adaylarının bilgiyi işleme süreci hakkındaki bilgisinin, bilişleri açıklama, planlama, izleme, hata ayıklama, yönetme ve değerlendirme gibi işlevleri kullanarak öğrenmelerini düzenlemelerine olanak sağlayan farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgular Baykara (2011), Kışkır (2011), Dilci ve Kaya'nın (2012), Bakioğlu ve Arkadaşlarının (2015), Baba Öztürk ve Güral'ın(2016), Esmer ve Özden'in (2017) yaptığı çalışmalarla örtüşmektedir.

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının düşük düzeyde yaratıcılık düzeyine sahip oldukları söylenebilir (yaratıcılık ölçeğinden alınabilecek en yüksek değer ise 96, en düşük değer -18 iken, yapılan çalışmada öğretmen adaylarının yaratıcılık toplam puanı 35,743 olarak bulunmuştur). Yıldırım (2006) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin yaratıcılıklarının düşük olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma araştırma sonucumuzu desteklemektedir. Buna karşın Zeytun (2010) okul öncesi öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerini oldukça yüksek bulmuştur. Emir ve Arkadaşları (2004) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri ortalamanın üzerinde bulunmuştur.

Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmeni adaylarının orta düzeyde problem çözme becerilerine sahip oldukları söylenebilir (envanterden alınabilecek en yüksek değer 192, en düşük değer 32 iken, yapılan çalışmada öğretmen adaylarının problem çözme toplam puanı 92,467 olarak bulunmuştur). Serin (2004), envanterden alınan puan yükseldikçe, problem çözme becerilerinde bireylerin kendilerini yetersiz olarak algıladıklarını ifade etmektedir. Bu sonuç, alanyazındaki araştırmalarda ortaya çıkan bulgulara örtüşmektedir. Alanyazında öğretmen adaylarıyla veya öğretmenlerle yapılan çalışmalarda ölçeklere cevap verenler kendilerini orta düzeyde veya iyi düzeyde problem çözücü olarak algılamışlardır (Demirtaş ve Dönmez, 2008; Çınar, Hatunoğlu, Hatunoğlu, 2009; İnel, Evrekli, Türkmen, 2011; Bal, 2011; Kışkır, 2011). Yavuz, Arslan ve Çağırğan Gülten'e (2010) göre eğitim sürecinin bir problem çözme süreci olarak ele alınabilmesi için, öğretmenlerin yüksek düzeyde problem çözme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bu kapsamda araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin istenen düzeyde olmadığı düşünülmektedir. Karşı karşıya kaldığı sorun ve problemlerin üstesinden gelebilen bireyler yetiştirecek olan öğretmenlerin, bu sorun ve problemleri çözme becerilerinin de yüksek olması gerekir. Bununla birlikte ilgili alanyazında öğretmenler, öğrencilere problem çözme eğitiminin verilmesini istemekle birlikte bu eğitimlerin gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (Akdoğan ve Ulutaş, 2017; Adalar ve Yüksel, 2017).

Araştırmada problem çözme becerileri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında orta düzeyde ve negatif yönde ilişki saptanmıştır. Korelasyon sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme beceri puanları arttıkça bilişötesi farkındalık düzeylerinin azaldığı sonucu bulunmuştur. Problem çözme envanterinden alınan puanların artması negatif anlam taşıdığı göz önüne alınırsa problem çözme becerilerindeki olumlu yöndeki artışın bilişötesi farkındalık düzeylerini olumlu etkilediği söylenebilir. Bu sonuç bireylerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğuna dair daha önce yapılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Kışkır, 2011; Esendemir, 2011; Karakelle, 2012; Tüysüz, 2013; Bakioğlu ve Arkadaşları, 2015).

Araştırmada öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ilişki saptanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyleri arttıkça yaratıcılık düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının yaratıcılıklarını artıracak bir eğitim ortamında yetişmeleri onların bilişötesi süreçlerine olumlu yönde katkı yapacağı söylenebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki saptanmıştır. Problem çözme envanterinden alınan puanların artması negatif anlam taşıdığı göz önüne alındığında, problem çözme becerilerindeki olumlu yöndeki artışın sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılık düzeylerini olumlu yönde etkilediği diyebiliriz. Kısacası problem çözme becerisi yüksek olan bireyin yaratıcılık düzeyi de yüksektir diyebiliriz. Sonuçlarımız literatür tarafından da desteklenmektedir. Yapılan çalışmalarda yaratıcılık yetenekleri ile problem çözme becerileri açısından pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Sonmaz, 2002; Koşar, 2010; Zeytun, 2010). Ülger ve İmer (2013) yaptıkları çalışmalarında probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak bireylerin yaratıcılık düzeyleri yükseldikçe problem çözme yeteneklerinin de artacağını diyebiliriz.

Sınıf öğretmeni adaylarının bilişötesi farkındalıkları ile problem çözme becerileri alt boyutları olan “ kaçınan yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, planlı yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ” boyutlarında negatif yöne orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının bilişötesi farkındalıkları ile aceleci yaklaşım alt boyutunda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Problem çözme envanterinin yapısı gereği ters yorum yapıldığından sınıf öğretmeni adaylarının alt boyutlara sahip olma durumları arttıkça bilişötesi farkındalıklarının artacağı söylenebilir. Problemler karşısında düşünen, kaçınan, değerlendirici, kendine güvenli, planlı yaklaşım stratejilerini kullanan öğretmen adaylarının bu stratejileri kullanma düzeylerine bağlı olarak bilişötesi farkındalıklarının da değiştiğini diyebiliriz. Aceleci yaklaşım stratejisini kullanan öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalıklarının değişmeyeceği buradan anlaşılabilmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme becerileri alt boyutları olan “düşünen yaklaşım, aceleci yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, kaçınan yaklaşım” boyutlarında negatif yöne düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılık düzeyleri ile planlı yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım alt boyutunda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Problem çözme envanterinin yapısı gereği ters yorum yapıldığından sınıf öğretmeni adaylarının alt boyutlara sahip olma durumları arttıkça yaratıcılık düzeylerinin artacağı söylenebilir. Problemler karşısında aceleci, düşünen, kaçınan, kendine güvenli yaklaşım stratejilerini kullanan öğretmen adaylarının bu stratejileri kullanma düzeylerine bağlı olarak yaratıcılık düzeylerinin de değiştiğini diyebiliriz. Değerlendirici yaklaşım ve planlı yaklaşım stratejisini kullanan öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin değişmeyeceği buradan anlaşılabilmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri ile bilişötesi farkındalık alt boyutları olan “prosedürel bilgi, durumsal bilgi, açıklayıcı bilgi, izleme, planlama, hata ayıklama, bilgi yönetme, değerlendirme” boyutlarında negatif yöne orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Problem çözme envanterinin yapısı gereği ters yorum yapıldığından sınıf öğretmeni adaylarının alt boyutlara sahip olma durumları arttıkça problem çözme becerileri noktasında kendilerini daha yeterli görecekları söylenebilir.

Prosedürel bilgi; bir görevin ya da işin başarıyla nasıl sonuçlandırılacağını, nasıl yapılacağını bilmektir. Açıklayıcı bilgi; bireylerin öğrenme görevinin yapısına, bilişsel amaçlarına ve kişisel yeteneklerine ilişkin inançlarını içerir. Durumsal bilgi; bireyin karşı karşıya kaldığı bir durumda hangi bilgiyi işlevsel olarak kullanabileceğini bilmesini gerektirir. Planlama; bireyin öğrenmelerinde uygun stratejileri seçmesini ve performansının etkili olabilmesi için bilişsel kaynaklarını işe koymasını içerir. İzleme; bireyin yaptıklarını analiz etmesini, gelecekteki yapacakları hakkında çıkarımlarda bulunmasını, performans hatalarını saptamasını ve öğrenme stratejilerinin verimliliğini değerlendirmesini yansıtmaktadır. Değerlendirme; öğretmen adaylarının öğrenme çıktılarını ve verimliliğini değerlendirmesini içermektedir. Hata ayıklama; bireyin performans ve kavramasındaki hataları düzeltmesini içermektedir. Bilgiyi yönetme; bir öğrenme sırasında veya çalışırken bilgiyi daha verimli kullanmak için detaylandırma, organize etme, özetleme gibi becerileri içermektedir (Kışkır, 2011). Öğretmen adaylarının bir durum, olay, problem karşısında prosedürel bilgi, açıklayıcı

bilgi, durumsal bilgi, izleme, planlama, hata ayıklama, değerlendirme, bilgi yönetme düzeylerinin pozitif yönde değişmesi, problem çözme becerileri yeterlilik algılarını da yükselmektedir (Gürşimşek, Çetingöz, Yoleri, 2017; Kışkır, 2011).

Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılık düzeyleri ile bilişötesi farkındalık alt boyutları olan “prosedürel bilgi, açıklayıcı bilgi, planlama, durumsal bilgi, değerlendirme, bilgi yönetme” boyutlarında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının prosedürel bilgi, açıklayıcı bilgi, planlama, durumsal bilgi, bilgi yönetme, değerlendirme boyutlarına sahip olma durumları arttıkça yaratıcılık düzeylerinin de artacağı söylenebilir. İzleme ve hata ayıklama alt boyutlarına sahip olmak yaratıcılığı artıran bir etken olarak görülmemektedir.

Çalışmadan elde edilen bütün sonuçların ışığında aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

1. Örneklemenin çeşitlenmesi, sonuçların karşılaştırılması açısından farklı üniversitelerde ve diğer yaş grupları ile benzer araştırmalar yapılabilir.
2. Yeni nesilleri yetiştirme görevi verilecek olan öğretmen adaylarının eğitim gördükleri fakültelerdeki ders müfredatlarının içeriği öğretmen adayların problem çözme becerilerini, bilişötesi süreçlerini ve yaratıcılıklarını destekleyici şekilde geliştirilebilir.
3. Öğretmen adayları için bu becerilerinin nasıl geliştirebileceklerinin anlatıldığı dersler müfredat programlarına eklenebilir.

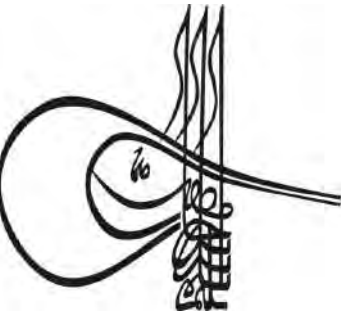
KAYNAKÇA

- Adalar, H. ve Yüksel, İ. (2017). *Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri ve Diğer Branş Öğretmenlerinin Görüşleri Açısından Zekâ Oyunları Öğretim Programı*. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume: 12(28).
- Akdoğan, A. ve Ulutaş, F. (2017). *5-6 Yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi (Sivas Örneği)*. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume: 12(18).
- Akın, A., Abacı, R., Çetin, B. (2007). *Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Sayı:7(2).
- Aksoy, B. (2004). *Coğrafya Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktamış, H. ve Uça, S. (2010). *Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterlilikler Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması*. İlköğretim Online, Sayı:9(3). http://ilkonline.dergipark.gov.tr/ilkonline/issue/8594/106889#article_cite. [18.12.2017].
- Altıntaş, E. ve Özdemir, A.Ş. (2015). *Geliştirilen Farklılaştırma Yaklaşımının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, Sayı: 23(2).
- Baba Öztürk, M. ve Güral, M. (2016). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: OMÜ Örneği*. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume: 11(19).
- Bal, M. (2011). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bakioğlu, B. ve Arkadaşları. (2015). *Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Farkındalık Düzeyi, Problem Çözme Becerileri ve Teknoloji Tutumlarının İncelenmesi*. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 1(1).
- Batdal Karaduman, G. (2016). Gelişimin Sihri: Yaratıcılık. Nihal Kuyumcu (Ed.), *Kuram İyi de Sınıfta Ne Yapalım? Öğretmen El Kitabı. Gelişimin Sihri Yaratıcılık* (s.163-187). İstanbul: E Yayınları.
- Batdal Karaduman, G. (2017). Probleme Dayalı Öğrenme. Serap Emir (Ed), *Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Program Tasarımı* (s.150-165). Ankara: Pegem Akademi.
- Baykara, K. (2011). *Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri İle Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:40.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Pegem.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon.
- Çınar, O., Hatunoğlu, A., Hatunoğlu, Y. (2009). *Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri*. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 11(2).
- Demirtaş, H., Dönmez, B. (2008). *Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 9(16).
- Dilci, T., Kaya, S. (2012). *4. ve 5. Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:27.
- Emir, S., Ateş, S., Aydın, F., Bahar, M., Durmuş, S., Polat, M., yaman, H. (2004). *Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeyleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:9.
- Emir, S., Erdoğan, T., Kuyumcu, A. (2007). *Türkçe Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Düzeyleri İle Sosyo-Kültürel Özelliklerinin İlişkisi*. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:7(1).
- Esen, U. (2012). *Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Esendemir, Ö. (2011). *Matematiksel Problem Çözme ve Üstbiliş Üzerine Hazırlanan Bir Mesleki Gelişim Programı ve Bu Programın Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Esmer, E. ve Özden, B. (2017). *Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Düşünme Stilleri İle Bilişüstü Farkındalıkları Yordama Gücü: Sınıf Öğretmeni Eğitimi Üzerine Bir Araştırma*. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume: 12(28).
- Gürşimşek, I., Çetingöz, D., Yoleri, S. (2017). <http://eab.org.tr/eab/2009/pdf/217.pdf>. [24.04.2017].
- İnel, D., Evrekli, E., Türkmen, L. (2011). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Araştırılması*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 29.
- Karakelle, S. (2012). *Üst Bilişsel Farkındalık, Zekâ, Problem Çözme Algısı ve Düşünme İhtiyacı Arasındaki Bağlantılar*. Eğitim ve Bilim, Sayı:37(164).
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- Karataş, S. ve Özcan, S. (2015). *İşbirlikçi Öğrenme Ortamındaki Yaratıcı Etkinliklerin Öğrencilerin Yaratıcı ve Eleştirel Düşünceleri İle Akademik Başarıları Üzerine Etkisi*. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, Sayı:5(2).
- Kışkır, G. (2011). *Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri İle problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koşar, A. (2010). *BÖTE Bölümü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin, Öğrenme Biçemlerinin ve Yaratıcılıklarının Aralarındaki İlişkilerin İncelenmesi: İzmir Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Otacıoğlu, G.S. (2007). *Eğitim Fakültelerinin Farklı Branşlarında Eğitim Alan Öğrencilerin Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Eurasian Journal of Educational Research, Sayı:29.
- Öncü, T. (1992). *Yaratıcılığın Betimlenmesi ve Yaratıcılık Üzerine Çevresel Etkiler*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi, Sayı: 0(14).
- Öztürk, A. (2011). *Okulöncesinde Yaratıcılık*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk, E. (2001). *Yaratıcılık ve Eğitim*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:1.
- Sarpkaya, G., Arık, A., Kaplan, H.A. (2011). *İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Stratejilerini Kullanma Farkındalıkları ile Matematiğe Karşı Tutumları Arasındaki İlişki*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, Sayı:6(2).
- Serin, O. (2004). *Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerisi ve Fene Yönelik Tutum İle Başarıları Arasındaki İlişki*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultay.(6-9 Temmuz 2004). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Sonmaz, S. (2002). *Problem Çözme Becerisi ile Yaratıcılık ve Zeka arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sünbül, A.M. (2005). *Öğretmenin Dünyası*. Ankara: Mikro Yayıncılık.
- Şahin, N, Şahin, N.H, ve Heppner, P (1993). *Psychometric Properties of the Problem Solving Inventory in a Group of Turkish University Students*. Cognitive Therapy and Research, Sayı: 17(4).
- TDK. (2017). Türk Dil Kurumu. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a38dabc2161c8.92141576. [19.12.2017] .
- Tunca, N., Alkın Şahin, S. (2014). *Öğretmen Adaylarının Bilişötesi (üst biliş) Öğrenme Stratejileri İle Akademik Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki*. Anadolu Journal of Educational Sciences International, Sayı: 4(1).
- Tuncer, M. (2009). *Proje Tabanlı Öğrenme İle Problem Tabanlı Öğrenmenin Fark ve Benzerlikleri*. e-Journal of New World Sciences Academy, 4(2), 395-409.
- Tüysüz, C. (2013). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Problem Çözme Becerisine Yönelik Üstbiliş Düzeylerinin Belirlenmesi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 10(21).

-
- Ülger, K., İmer, Z. (2013). *Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) Yaklaşımının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 28(1).
- Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcılığa Yolculuk*. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Yavuz, G., Arslan, Ç. ve Çağırğan Gülten, D. (2010). *The Perceived Problem Solving Skills of Primary Mathematics and Primary Social Sciences Prospective Teachers*. Procedia Social and Behavioral Sciences, Sayı:2.
- Yıldırım, B. (2006). *Öğretmenlerin Yaratıcılığa Bakış Açısı ve Anasınıfı Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin, Öğretmenin Yaratıcılık Düzeylerine Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zeytun, S. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcılık ve Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Ocak 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Kasım YILDIRIM – Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN – Doç. Dr. Mehmet KATRANCI – Doç. Dr. Taner ALTUN

This article was checked by iThenticate.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ FARKLI METİN TÜRLERİNE YÖNELİK HAZIRLADIKLARI SORULARIN İNCELENMESİ*

Tolga ERDOĞAN** - Özge ERDOĞAN***

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının farklı metin türlerine yönelik hazırladıkları soruları incelemektir. Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında, dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan ve kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla ulaşılan 64 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici birer metne ilişkin hazırladıkları sorular analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının Türkçe dersine yönelik soru sorma becerilerini incelemek için Kuşdemir (2014) tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan Okuduğunu Anlama Testi'ndeki öyküleyici ve bilgilendirici metinler kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının metinlerle ilgili yazdıkları sorular cevap kaynakları da dikkate alınarak “yenilenmiş Bloom taksonomisi”ne göre analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının hazırladıkları sorular üç alan uzmanı araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edildikten sonra yazılan soruların “yenilenmiş Bloom taksonomisi”ne göre bilişsel düzeyleri belirlenerek frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metinlerle ilgili oluşturdukları soruların genel olarak düşük bilişsel düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının, öyküleyici metin türünde bilgilendirici metin türüne göre az da olsa daha yüksek bilişsel düzeyde sorular sordukları görülmüştür. Elde edilen sonuçlar ışığında, sınıf öğretmeni adaylarının metinlere yönelik soru sorma becerilerinin

* Bu araştırma, 18-24 Eylül 2017'de Ahi Evran Üniversitesi ve İspanya-Málaga Üniversitesi iş birliğinde düzenlenen Dördüncü İlköğretim Kongresinde (İPEC 2017) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**  Doç. Dr. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, El-mek: tolgaerdogan.edu@gmail.com

***  Yrd. Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, El-mek: erdoganozge.edu@gmail.com

geliştirilmesine ve sonraki araştırmalara yönelik çeşitli öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Soru sorma, Türkçe dersi, yenilenmiş Bloom taksonomisi

INVESTIGATION OF PRE-SERVICE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' QUESTIONS RELATED TO DIFFERENT TEXT OF TYPES

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine questions prepared by pre-service primary school teachers related to different text of types. Qualitative research method was used in the collection, analysis and interpretation of the data obtained in the research. The study group of the research is composed of 64 pre-service primary school teachers trained in Karadeniz Technical University Primary School Teacher Training Department and selected through sampling of easily accessible cases from purposeful sampling methods. The questions that pre-service primary school teachers wrote related an expository text and a narrative text were analyzed. Expository and narrative texts in the Reading Comprehension Test developed by Kuşdemir (2014) and composed of open-ended questions were used to examine the questioning skills of the pre-service primary school teachers related to the texts. The questions are analyzed according to revised Bloom's taxonomy. Questions prepared by pre-service primary school teachers were analyzed separately by the three field specialist researchers, the cognitive levels of the written questions were determined according to the "revised Bloom taxonomy" and frequency and percentage distributions were given. The results obtained from the research reveal that the questions prepared by pre-service primary school teachers are generally at low cognitive level. In the light of the findings, some suggestions are developed both to improve questioning skills of pre-service primary school teachers related to different texts and for the later studies.

STRUCTURED ABSTRACT

The teacher who aims to improve the students' ability to ask questions contributes to the learning process of their students. Thus, the class tries to raise students who are frequently asking questions, being active, creative, curious, motivated, asking deep questions and seeking answers to these questions (Otero and Graesser, 2001, Scott and Ametller 2007). Teachers need to be role models by guiding their students through classroom inquiries in the classroom environment. For this reason, it is necessary for the teachers to focus on the quality and quality of the questions as the center of the teaching process and to contribute to the process of the course with the questions which will activate the mental skills of the students. The students should have an idea about the cognitive levels and plan the most part of the teachers' teaching process in terms of putting out the level of thinking (Wilhelm ve

Beishuizen, 2004). A learning environment where a limited number of learners answer the questions that the teacher is in the center and the questions asked will not be functional in terms of the development of the questioning skills.

In this context, the capacity of teachers to ask the right questions becomes much more important. By asking the right questions, the teacher who encourages students to think differently encourages their students. This helps students to ask questions (Cooper, 2013; Jones, 2008). Because the ability of students to ask questions is directly influenced by their teachers' viewpoint, knowledge, attitude and behavior (Erdoğan, 2017). From here it becomes important to examine teachers' prepared questions related different text of types. In this context, this study has a separate prescription for examining the questions prepared by prospective teachers related the different text of types. The purpose of the research conducted here is to examine the questions answered by pre-service primary school teachers different text of types.

This research is descriptive in nature and aims to examine the questions that classroom teacher candidates prepare for different text types. Qualitative research method was used in the collection, analysis and interpretation of the data obtained in the research. The study group of the research is composed of 64 pre-service primary school teachers trained in Karadeniz Technical University Primary School Teacher Training Department and selected through sampling of easily accessible cases from purposeful sampling methods. 48 of the teacher candidates are female and 16 are male.

The research data were collected by the researcher in May of 2016-2017 spring semester. In the survey, the questions answered by pre-service primary school teachers about texts were examined. For this, expository and narrative texts in the Reading Comprehension Test developed by Kuşdemir (2014) and consisting of open-ended questions were used. The answers of the pre-service primary school teachers related the texts were analyzed according to the Bloom taxonomy. Cognitive levels of the questions answered by the teacher candidates according to taxonomy were determined and their frequency and rates were given.

The results obtained from the research reveal that the questions that pre-service primary school teachers are generally low cognitive level. The results of the research show that pre-service primary school teachers can write questions about the level of simple comprehension, such as remembering and understanding in great detail. This can be interpreted as the fact that the pre-service primary school teachers are more concerned with remembering the information in the texts and that the text takes more into consideration the simple level mental processes in the comprehension process. These results obtained from the research are similar to many studies (Akyol, Yıldırım, Ateş and Çetinkaya, 2013, Aktaş, 2017, Aslan, 2011, Aydemir and Çiftçi, 2008, Baysen, 2006, Yılmaz and Keray, 2012). Akyol, Yıldırım, Ateş and Çetinkaya, (2013) found that the class teachers preferred questions about the level of simple understanding in the question search and asked questions about the text which required low level mental processes. In the research conducted by Aktaş (2017), it has been determined that Turkish and classroom teacher candidates are preparing lower level questions (remembering, understanding and application) for narrators and poetry type texts. The

results obtained by the research conducted by Aslan (2011) showed that teacher candidates placed large-scale low-level questions before the application. Findings obtained from the research conducted by Aydemir and Çiftçi (2008) reveal that the Turkish Language and Literature teacher candidates cannot gain the sufficiency of asking questions according to the metacognitive steps. Kracl (2012) draws attention to teacher competencies at this point and stresses that the training that teachers receive in advance of the service is extremely important. It draws attention to the importance of both the training and the individual effort in the undergraduate period in order for the teacher to have the ability to ask a sufficient level of questions. However, findings obtained without research reveal that classroom teacher candidates are not enough to prepare questions to think about. Another finding from the research was that they asked questions in the narrative text at a slightly higher cognitive level than in the informative text. This finding of the research is consistent with the research conducted by Erdoğan (2017). Pre-service primary school teachers can ask higher level questions in storytelling texts because fewer information-oriented questions can be explained by the fact that storytelling texts contain less information. However, even though higher level questions are asked in storytelling texts according to the informative text, when these questions are examined, it is seen that the questions contain large number of single answer questions and 5N 1K questions. In short, it can be said that there is not a big difference between the cognitive levels of the questions examined according to the text types. The following suggestions can be made about the development of the questioning skills of the pre-service primary school teachers in the finder light obtained from the research and the research that can be done after this research:

1. For the development of pre-service primary school teachers' questioning skills, this skill-oriented work should be given before the service.
2. Pre-service work should be provided to raise awareness for the development and teaching of questioning skills.
3. This research was conducted on the texts about Turkish lesson with the pre-service primary school teachers. Similar researches can be done in different courses with different students and teachers.

Keywords: Questioning, Turkish lesson, revised Bloom taxonomy

Giriş

Günümüzdeki eğitim anlayışı ile öğrencilerin düşünme, sorgulama, eleştirme, değerlendirme ve yaratıcılık gibi üst düzey bilişsel becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedeflere ulaşmanın, öğrencileri daha güçlü ve bilimsel okuryazar bireyler olarak yetiştirmenin ilk basamağı onlara düşünmeyi ve sorgulamayı öğretmektir. Güneş'e (2012) göre düşünme ve sorgulama, bireyin zihinsel işlem ve süreçlerini harekete geçirmekte, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmektedir. Bu noktada keşfetmeye açık bir öğrenme ortamı ve bu öğrenme ortamında yer alan sorular, düşünmeye ve sorgulamaya yardımcı olur. Çünkü keşfetme sürecinde zihnin yoğunlaştığı sorular üzerinde çalışılırken zihinde çeşitli bilgiler arasında ilişki kurulur, ön bilgiler harekete geçirilir ve eleştirel düşünme, yorumlama, yeni çözüm yolları üretme ve sonunda bir yargıya varma

gibi birçok üst düzey zihinsel işlem gerçekleşmiş olur (Almeida, Teixeira-Dias ve Medina, 2011; Kelley-Mudie ve Phillips, 2016).

Eğitimin hedefleri arasında yer alan önemli kazanımlardan biri de öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirmektir (Belcastro, 2017). Çünkü soru sorma becerisi öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkı sağlarken öğrenmenin ve problem çözme becerisinin aktif bir şekilde gerçekleşmesine de yardımcı olur (Chouinard, 2007). Böylece karar verme, analitik ilişkiler kurma, değerlendirme yapma, sorgulama, sınıflama yapma ve çıkarımda bulunma gibi birçok üst düzey düşünme becerisinin gelişimine katkı sağlanır. Wood ve Anderson'a (2001) göre çocukların üst düzey düşünme becerileri geliştirmesi zor ve uzun bir süreçtir. Bu basamağa gelene kadar birçok farklı gelişim seviyelerinden geçerler ve bu gelişim seviyelerinin tespitini yapmak ve buna göre öğretim sürecini şekillendirmek son derece önemlidir.

Bilişsel becerilerin seviyesini ve gelişim düzeyini ortaya koyan Bloom taksonomisi (Bloom, 1956), dünyada ve Türkiye'de yaygın kabul gören, en çok bilinen ve kullanılan taksonomidir. Kracil'a (2012) göre Bloom'un taksonomisi (1956), düşünme ve soru sorma becerilerinin belirlenmesinde sıklıkla kullanılır. Bu taksonominin temel fikri, eğitimcilerin öğrencilerinin ne bilmelerini istediklerinin basitten karmaşığa doğru aşamalı bir sıra içinde düzenlenebilir olduğudur (Tutkun, 2012). Ancak zaman içinde öğrenme sürecine ilişkin yeni anlayışların oluşması, yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi ile Bloom taksonomisi üst düzey bilişsel becerileri ölçmede yetersiz kalmıştır (Ayvacı ve Türkoğlu 2010). Bloom'un orijinal taksonomisi, Anderson ve Krathwohl (2001) önderliğinde birçok alan uzmanı ile birlikte yeniden düzenlenerek yeni bir sınıflama ortaya konulmuştur. Yeni sınıflandırmada kategori sayısında herhangi bir değişiklik olmamıştır. Ancak yenilenmiş Bloom taksonomisinde kategori isimleri artık fiillerle gösterilmektedir (Krathwohl, 2002). Yenilenmiş Bloom taksonomisinde bilişsel alan sınıflandırmasına ilişkin olarak birçok yenilik gerçekleştirilmiş ve böylece taksonomi daha anlaşılır hale gelmiştir (Halawi, McCarthy ve Pires, 2009; Yüksel, 2007). İki boyuta sahip olan yenilenmiş Bloom taksonomisi, öğretim sürecini daha açık bir şekilde planlama, hedeflere dayalı doğru bir değerlendirme yapma konusunda yol gösterir. Ayrıca öğrencinin performansından ziyade öğrenmesine odaklanır. Bu iki boyut eğitim sisteminin etkinliğini arttırmak için gerekli düzeltmeleri yapmak için kullanılabilir (Airasian ve Miranda, 2002).

Çocukların üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan sorular, çocukların sorgulama becerilerinin gelişimine ve sahip oldukları bilgiyi yapılandırmalarına yardımcı olur (Kintsch, 2005). Bu noktada Türkçe derslerinde kullanılan metinlerin rolü son derece önemlidir. Bu bağlamda metinlerin içeriklerinin sorgulama, düşünme ve zihni aktif hale getirme bakımından zengin olması gerekmektedir (Olsher ve Kantor, 2012; Vrchota, 2004). Özellikle Türkçe dersleri başta olmak üzere tüm derslerde kullanılan soru-cevap yöntemi ve metinlerle ilgili nitelikli sorular öğrencilerin düşüncelerine olanak sağlar.

Öğrencilerin zihinlerinde yeni bağlantılar kurmaları için sorulan üst düzey sorular, onların düşüncelerini ve böylece mantık yürütmelerine yardımcı olur (Deluty, 2010). Bu bağlamda cevabı metin dışında aranan ve günlük hayatla ilişki kurmayı gerektiren açık uçlu sorular amaca daha çok hizmet etmektedir (Justice, Weber, Ezeli ve Bakeman, 2002). Bununla birlikte açık uçlu sorular, öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirmelerine de olanak sağlar (Carr, 1998). Koufetta-Menicou ve Scaife'ye (2000) göre iyi soru öğrenciye geniş düşünme olanakları tanır ve üzerinde birçok bilişsel işlem yapılmasına olanak sağlar. Birçok zihinsel eylem gerektiren bir beceri olan soru sorma becerisindeki başarı, soru sorma ve öğrenme arasındaki bağlantıyı güçlendirir. Öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen öğretmen, öğrencilerinin öğrenme süreçlerine katkı sağlar. Böylece sınıf içinde sıklıkla soru soran, aktif, yaratıcı, meraklı, motive olmuş, derin sorular soran ve bu sorulara cevap arayan öğrenciler yetiştirmeye çalışır (Otero ve Graesser, 2001; Scott ve Ametller 2007). Ancak yüzeysel ve sadece metin içi anlam soruları sormak öğretmenler arasında yapılan yaygın bir uygulamadır. Öğretmenlerin kolayına gelen bu uygulama öğrencilerin

düşüncelerine, sorgulamalarına, eleştirel düşüncelerine ve değerlendirme yapmalarına engel olmaktadır (Kracl, 2012). Yeterli etkileşim sağlanmadığı takdirde öğrencilerin zihinleri yeterli derecede uyarılmayacaktır. Bu durum öğrencilerin bilişsel olarak gerilemelerine de neden olur (Chin ve Osborne, 2008). Radmehr ve Drake (2017), sürekli aynı bilişsel seviyede cevaplanan soruların, öğrencilerin zihinsel gelişimlerine yeterli katkıyı sağlamayacağını ifade etmektedir. Ayrıca benzer bilişsel seviyede sorulan sorular, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve motivasyonlarını da olumsuz yönde etkileyecektir. Öğrencilerin geçmiş yaşantıları ile bağlantı kurulmasına olanak sağlamayan basit düzey sorular, onların farklı düşünme seviyelerine ulaşmalarına engel olur. Bu durum öğrencilerin zihinlerini ve düşünme güçlerini sınırlayıcı bir etkiye sahiptir (Gurlitt ve Renkl, 2010). Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerinin soru sorma becerilerini geliştirmelerinde kaliteli sorularla öğrenme sürecini şekillendirmeleri çok daha önemli hale gelmektedir (Kelley-Mudie ve Phillips, 2016).

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencilerine nitelikli sorular aracılığıyla yol göstererek doğru rol model olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenler kaliteli ve nitelikli soruları, öğretim sürecinin merkezine almalı ve bu sayede öğrencilerin zihinsel becerilerini aktif hale getirecek sorularla dersin işlenişine katkı sağlamalıdır. Belcastro'ya (2017) göre öğrencilerin soru sorma becerilerinin gelişiminde öğretmenin rehberliği öğrencilere önemli katkılar sağlar. Bu nedenle öğrencilerinin bilişsel seviyeleri hakkında fikir sahibi olmaları ve düşünme düzeylerini ortaya koymaları bakımından öğretmenlerin öğretim sürecinin büyük kısmını sorular üzerinden planlamaları gerekmektedir (Wilhelm ve Beishuizen, 2004). Çünkü öğretmenin merkezde olduğu ve sorulan sorulara sınırlı sayıda öğrencinin cevap verdiği bir öğrenme ortamı, soru sorma becerilerinin gelişimi açısından işlevsel olmayacaktır. Cooper (2013), öğrencilerin soru soran öğrenciler olarak sürece dahil olmaları için öğretmenin yol gösterici olmasının önemini vurgular. Bu bağlamda öğretmenlerin doğru soru sorabilme kapasitesi çok daha önemli hale gelmektedir. Doğru sorular sorarak öğrencilerinin farklı düşüncelerine olanak sağlayan öğretmen, öğrencilerini cesaretlendirir. Bu durum öğrencilerin de soru sormalarına yardımcı olur (Cooper, 2013; Jones, 2008). Çünkü öğrencilerin soru sorma becerileri, öğretmenlerinin bu konudaki bakış açısı, bilgi, tutum ve davranışlarından doğrudan etkilenir (Erdoğan, 2017). Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin ve yakın gelecekte öğretmenlik mesleğine başlayacak olan öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik hazırladıkları soruların incelenmesi önemli hale gelmektedir. Bu önemden yola çıkılarak yapılan araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının farklı metin türlerine yönelik hazırladıkları soruları yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analiz ederek soruların bilişsel düzeylerini belirlemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmeni adaylarının farklı metin türlerine yönelik hazırladıkları soruları incelemeyi amaçlayan bu araştırma betimsel nitelik taşımaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek 2006).

Çalışma Grubu

Araştırma, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında, dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan ve kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla ulaşılan 64 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarından 48'i kadın, 16'sı erkektir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yönteminde, araştırmacı yakın olan ve erişilmesi

kolay olan bir durumu seçer. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kuşdemir (2014) tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan Okuduğunu Anlama Testi'ndeki öyküleyici ve bilgilendirici metinler kullanılmıştır. Öyküleyici metin Selim Hancıoğlu tarafından yazılan “Boğaç Han”, bilgilendirici metin ise Metin Özdamarlar tarafından yazılan “Bembeyaz Bir Dünya” adlı metindir. Kuşdemir (2014) tarafından bu metinlerin belirlenmesi için ilk olarak 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin hepsi incelenmiştir. Bunun dışında 4. sınıf Türkçe dersine yönelik kaynak kitaplar, 9-10 yaş çocuklarına uygun öykü kitapları ve çocuk dergileri gözden geçirilmiştir. Yapılan ön inceleme sonucu okuduğunu anlama testine uygun olabileceği düşünülen 9 metin düzenlenerek uzman görüşüne hazır hale getirilmiştir. Bu metinler Türkçe öğretimi alanında çalışan akademisyen ve sınıf öğretmenlerinden oluşan 7 kişiye sunulmuştur. Akademisyen ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre “Boğaç Han” ve “Bembeyaz Bir Dünya” metinlerinin kullanılmasına karar verilmiştir (Kuşdemir, 2014). Bu araştırmada da ayrıntılı bir inceleme ve analiz sonucunda ilkökul 4. sınıflara yönelik olarak açık uçlu sorulardan oluşan okuduğunu anlama testi için uygunluğu tespit edilen bu iki metin kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya ilişkin veriler araştırmacı tarafından 2016-2017 eğitim yılı bahar döneminde Mayıs ayında toplanmıştır. Uygulama öncesinde öğretmen adaylarına çalışmanın amacı açıklanmıştır. Öğretmen adaylarına ilk olarak “Boğaç Han” adlı metin verilmiştir. Adaylardan metinle ilgili altı tane soru ve bu soruların yanıtlarını yazmaları istenmiştir. Araştırmada sorularla birlikte yanıtların yazılmasının istenmesi, soruların bilişsel düzeylerinin belirlenmesinde yanıt kaynaklarının dikkate alınması gerektiğiyle ilgilidir. Çünkü soruların bilişsel düzeylerini belirlemede yanıt kaynakları önemli bir ipucu olarak düşünülmüştür (Erdoğan, 2017). Soruların ve yanıtların yazılması için öğretmen adaylarına 40 dakika süre verilmiştir. İlk uygulamadan bir hafta sonra öğretmen adaylarından aynı işlemi “Bembeyaz Bir Dünya” adlı metinle ilgili yapmaları istenmiştir.

Sonraki aşamada öğretmen adaylarının metinlerle ilgili yazdıkları sorular yanıt kaynakları da dikkate alınarak yenilenmiş Bloom taksonomisine göre çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarının yazdıkları soruların taksonomiye göre bilişsel düzeyleri belirlenerek sıklık ve oranları verilmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının metinle ilgisi olmayan ve soru özelliği göstermeyen ifadeleri geçersiz kabul edilmiştir. Adayların yazdıkları sorular bilişsel düzeylere göre analiz edildikten sonra her düzeyden örnek sorulara yer verilmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının hazırladıkları soruların analizinde alan uzmanı bir araştırmacıdan daha destek alınarak araştırmacı çeşitliliği sağlanmıştır. Bu bağlamda katılımcıların hazırladıkları sorular ile ilgili veriler üç alan uzmanı araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Daha sonra yapılan kodlamalar karşılaştırılarak (Güvenirlilik= [Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] x 100) formülü aracılığıyla (Miles ve Huberman, 1994) uyum yüzdesi belirlenmiştir. Uyum yüzdesi, %89.40, olarak hesaplanmıştır. Kodlamalarda uyumun bulunmadığı noktalar tartışılarak ortak bir uzlaşa sağlanmıştır. Ayrıca güvenirlik için araştırma süreci tüm ayrıntılarıyla rapor edilmiş ve bu süreçte araştırmacıların rolü ifade edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmada öğretmen adaylarının sordukları sorular yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmiştir. Adayların sordukları soruların taksonomideki bilişsel düzeylere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Sordukları Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Bilişsel Düzeylere Dağılımı

Öyküleyici Metin		
Bilişsel Düzeyler	f	%
0. Geçersiz	26	6.75
1. Hatırlama	295	76.6
2. Anlama	48	12.46
3. Uygulama	1	0.25
4. Analiz	4	1.03
5. Değerlendirme	1	0.25
6. Yaratma	10	2.59
Toplam	385	100
Bilgilendirici Metin		
0. Geçersiz	-	0
1. Hatırlama	334	86.9
2. Anlama	43	11.19
3. Uygulama	1	0.26
4. Analiz	2	0.52
5. Değerlendirme	2	0.52
6. Yaratma	2	0.52
Toplam	384	100

Tablo 1’deki verilere göre, öğretmen adaylarının öyküleyici metin türünde sordukları soruların çoğunluğunun (%76.6) “hatırlama”, az bir kısmının (%12.46) ise anlama düzeyinde olduğu görülmektedir. Bilgilendirici metin türünde ise öyküleyici metin türündeki oranlara benzer olarak öğretmen adaylarının sordukları soruların çoğunluğunun (%86.9) “hatırlama”, yine az bir kısmı (%11.9) anlama düzeyindedir. Araştırmada elde edilen bu bulgular, öğretmen adaylarının her iki metin türünde de düşük bilişsel düzeyde sorular hazırladıklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmada öğretmen adaylarının metin türlerine göre sorularının bilişsel düzeyleri arasında çok büyük bir fark olmadığı görülmektedir. Buna rağmen bilgilendirici metin türünde “hatırlama” düzeyindeki soruların öyküleyici metne göre daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca öyküleyici metinde “yaratma” basamağındaki soruların bilgilendirici metne göre daha fazla olduğu görülmektedir. Diğer bilişsel düzeylerde ise her iki metinde sorulan sorular yok denecek kadar azdır.

Öğretmen adaylarının hazırladıkları sorulardan bilişsel düzeylere göre bazı örnekler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Sordukları Sorulardan Bilişsel Düzeylere Göre Bazı Örnekler

Öyküleyici Metin	
Bilişsel Düzey	Örnek Sorular
1. Hatırlama	Dirse Han'ın çocuğunun ismini kim verdi? Şölen yılda kaç kez düzenleniyordu?
2. Anlama	Dirse Han oğluna niçin bir isim vermemiştir? Boğaç Han'a beylik verilmesinin sebebi nedir?
3. Uygulama	Siz bir dileğinizin kabul olması için neler yapıyorsunuz ya da yaparsınız?
4. Analiz	Siz Boğaç Han'ın yerinde olsaydınız ne yapardınız?
5. Değerlendirme	Neden kahramanlıkların başrolünde erkekler var?
6. Yaratma	Dirse Han'ın oğlu ve üç arkadaşı arasında boğaç onlara yönelirken nasıl bir diyalog geçmiştir?
Bilgilendirici Metin	
1. Hatırlama	Tuz Gölü hangi illerin sınırına girmektedir? Tuz Gölü'nün en derin yeri kaç metredir?
2. Anlama	Tuz Gölü'nün yok olması ile yaşanılacak sorunlar nelerdir? Tuz Gölü'nün kirlenmesine neler sebep olmaktadır?
3. Uygulama	Flamingoları Tuz Gölü'nden ayırmamak için bir öneriniz var mı?
4. Analiz	Tuz Gölü sizce 2 milyon yıl daha yaşar mı?
5. Değerlendirme	Eğer sen Tuz Gölü'nde bir tuz tanesi olsaydın insanlara ne söylemek isterdin?
6. Yaratma	Göle neden Tuz Gölü denmiş? Siz olsanız gölü nasıl adlandırırdınız?

Öğretmen adaylarının metin türlerine göre hazırladıkları sorular incelendiğinde öyküleyici metinde daha çok hikâye unsurları ve 5N 1K ile ilgili sorulara yer verdikleri görülmektedir. Bilgilendirici metinle ilgili ise genellikle doğrudan metinde verilen bilgilerle ilgili sorular veya 5N 1K soruları sordukları söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metinlerle ilgili oluşturdukları soruların genel olarak düşük bilişsel düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar birçok araştırma ile benzerlik göstermektedir (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013; Aktaş, 2017; Aslan, 2011; Aydemir ve Çiftçi, 2008; Baysen, 2006; Yılmaz ve Keray, 2012). Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, (2013) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin soru sormada daha çok basit anlama düzeyine yönelik soruları tercih ettikleri ve metinlere yönelik büyük oranda düşük düzey zihinsel süreçleri gerektiren sorular sordukları belirlenmiştir. Aktaş (2017) tarafından yapılan çalışmada Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının öyküleyici ve şiir türündeki metinlere yönelik daha çok alt düzey sorular (hatırlama, anlama ve uygulama) hazırladıkları tespit edilmiştir. Aslan (2011) tarafından yapılan çalışmada elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının uygulama öncesinde büyük oranda düşük düzeyli sorulara yer verdiklerini göstermiştir. Aydemir ve Çiftçi, (2008) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgular ise Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının üst bilişsel basamaklara göre soru sorma yeterliliğini tam anlamıyla kazanamadıklarını ortaya koymaktadır.

Birçok araştırmacı, öğrencilerin üst düzey düşünme ve anlama becerilerinin geliştirilmesi için öncelikle öğretmenlerin soru sorma becerilerinin istenilen nitelikte olması gerektiğini ifade etmektedir (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013; Belcastro, 2017; Parker ve Hurry, 2007; Durkin, 1979). Ancak bu araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının büyük oranda hatırlama ve anlama gibi basit anlama düzeyine ilişkin sorular yazabildiklerini göstermektedir. Bu durum öğretmen adaylarının metinlerde yer alan bilgilerin hatırlanmasını daha çok önemsedikleri ve metnin anlama sürecinde basit düzey zihinsel süreçleri daha çok dikkate aldıkları şeklinde yorumlanabilir. Kracl (2012), bu noktada öğretmen yeterliklerine dikkat çeker ve öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin son derece önemli olduğunu vurgular. Öğretmenin yeterli düzeyde soru sorma becerisine sahip olması için hem lisans döneminde aldığı eğitimin hem de bireysel çabasının önemine dikkat çeker.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının soru sorma becerisinin önemi ve gerekliliği ile ilgili sahip oldukları bilgi ve farkındalık düzeyleri, onların sınıflarında yapacakları uygulamaları yakından ilgilendirir. Bu bakımdan bu araştırmanın bulguları son derece önemli hale gelmektedir. Scardamalia (2002), öğrencilerini düşündürmeye yönlendirmeye çalışan bir öğretmenin zihninde konu ile ilgili birçok soru olması ve bu soruları zihninde kolaydan zora doğru sıralaması gerektiğini ifade eder. Bu bağlamda her bilişsel seviyeye uygun soru sorabilme kapasitesi öğretmenler için son derece önemli hale gelmektedir (Chin ve Osborne, 2008). Çünkü metinden anlam çıkarma konusunda öğrencilerine yol gösterip model olacak olan öğretmenin sorduğu sorular öğrencileri düşünmeye daha çok sevk eder (Chin, 2007; Hervey, 2006). Ancak araştırmadan elde edilen bulgular sınıf öğretmeni adaylarının düşünmeye sevk edecek nitelikte sorular hazırlamakta yeterli olamadıklarını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerinin üst düzey düşünmelerine olanak sağlayacak sorular soramayan öğretmenlerin bu durumu, kendi bilişsel seviyeleri hakkında bir fikir sahibi olmamızı sağlar (Ahtee, Juuti, Lavonen ve Suomela, 2011; Wilhelm ve Beishuizen, 2004). Bu araştırmanın sonuçları sınıf öğretmeni adaylarının bu zihinsel uğraş ile kendilerini yeterli düzeyde geliştirmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Buradan hareketle öğretmenlerin yorumlama, sorgulama, neden-sonuç ilişkisi kurma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Okuma ve soru sorma becerileri arasında ilişki kuran Guszak (1967), okumanın düşünmeyi, düşünmenin de zihinsel becerileri geliştirdiğini ifade eder. Düşünme becerisinin gelişimi ve düşünmeyi öğrenmek için soruların en temel araçlardan biri olduğu düşünüldüğünde bireyleri soru sormaya yönlendirecek metinlerin okunmasının önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda kitap okumanın düşünmeyi harekete geçirmesi ve böylece zihni çok daha derin sorular ile meşgul etmenin zaman ve emek isteyen bir uğraş olduğu söylenebilir (Afflerbach, Pearson ve Scott, 2008; Mason 2004).

Birçok araştırmacı, çocukların soru sorma becerilerini geliştirmek için düşünmenin öğretime ve soruların bu süreçte işlevsel kullanımına yönelik bir eğitim alınmasının gerekliliğine ve önemine işaret eder (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013; Fusco, 2015; Gershon, 2013; Pagliaro, 2011; Sultana ve Klecker, 1999). Ancak hem lisans eğitimi boyunca hem de lisans eğitimi öncesinde alınan zorunlu eğitim boyunca öğrencilerin sıklıkla çoktan seçmeli testler üzerinden değerlendirildiği düşünüldüğünde öğretmen adaylarının bu anlamda yeterli bir eğitim almadıkları söylenebilir. Öğrencilere uygulanan çoktan seçmeli testlerin onların zihinsel süreç becerilerine olumsuz etkisi olduğu, dil ve düşünme becerilerini geliştirmelerine engel olduğu söylenebilir (Özbay, 2002; Üstüner ve Şengül, 2004). Buradan hareketle bu araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının soru sorma becerilerinin yeterli düzeyde olmamasında dil becerilerini geliştirmeye yönelik olmayan çoktan seçmeli testlerin de etkisi olabileceği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu da hikâye edici metinde bilgilendirici metne göre çok az da olsa daha yüksek bilişsel düzeyde sorular sordukları görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu Erdoğan (2017) tarafından yapılan araştırma ile tutarlılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının

hikâye edici metinlerde daha üst düzey sorular sorabilmeleri, hikâye edici metinlerin daha az bilgi içermesi nedeniyle bilgi ağırlıklı soruları daha az sayıda sormaları ile açıklanabilir. Ancak bilgilendirici metne göre hikâye edici metinlerde daha üst düzey sorular sorulmasına rağmen bu sorular incelendiğinde soruların büyük oranda tek cevaplı sorular ile 5N 1K sorularını içerdikleri görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının yüksek bilişsel düzeyde soru sorabilme becerisi açısından çok başarılı olamadıklarını ortaya koymaktadır. Kısacası metin türlerine göre incelenen soruların bilişsel seviyeleri arasında çok büyük bir fark olmadığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin geliştirilmesine ve bu araştırmadan sonra yapılabilecek araştırmalara yönelik şu öneriler getirilebilir:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının soru sorma becerilerinin geliştirilmesi için hizmet öncesinde bu beceriye yönelik çalışmalara yer verilmelidir.
2. Soru sorma becerisinin gelişimi ve öğretimi için farkındalık yaratacak hizmet öncesi çalışmalara yer verilmelidir.
3. Bu araştırma sınıf öğretmeni adaylarıyla Türkçe dersine yönelik farklı metin türleriyle ilgili yapılmıştır. Benzer araştırmalar farklı öğrenci ve öğretmenler ile farklı derslerde yapılabilir.

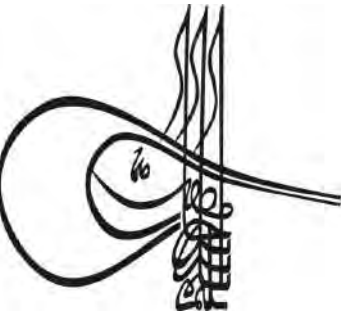
KAYNAKÇA

- Afflerbach, P., Pearson, P. D. ve Scott, G. P. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies, *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373.
- Ahtee, M., Juuti, K., Lavonen, J. & Suomela, L. (2011). Questions asked by primary student teachers about observations of a science demonstration. *European Journal of Teacher Education*, 34(3), 347-361.
- Airasian, P. W. ve Miranda, H. (2002). The role of assessment in the revised taxonomy. *Theory Into Practice*, 41(4), 249-254.
- Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 12/25 Summer 2017, p. 99-118, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12274>.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Almeida, P.A., Teixeira-Dias, J.J., ve Medina, J. (2011). Students' questioning and creativity: How are these related? *International Journal of Knowledge Society Research*, 2(3), 73-85.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assisting: A revision of Bloom's taxonomy of education objectives*. New York: Longman.
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 236-249.
- Aydemir, Y. ve Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 103-115.
- Ayvacı, H. Ş. ve Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.

- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.
- Belcastro, S. M. (2017). Ask questions to encourage questions asked, *Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 27(2), 171-178.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, Handbook 1: Cognitive domain*. New York: Longman.
- Carr, D. (1998). The art of asking questions in the teaching of science. *School Science Review*, 79(289), 47-50.
- Chin, C. (2007). Teacher questioning in science classrooms: Approaches that stimulates productive thinking. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(6), 8-15.
- Chin, C., ve Osborne, J. (2008). Students' questions: A potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44(1), 1-39.
- Chouinard, M. M. (2007). Children's questions: A mechanism for cognitive development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 72(1), 1-126.
- Cooper, J. M. (2013). *Classroom teaching skills*, Wadsworth Cengage Learning, USA
- Deluty, E.W. (2010). Asking questions: Cultivating the habit of inquiry. *Thought & Action: The NEA Higher Education Journal*, Fall, 135-138.
- Durkin, D. (1979) What classroom observations reveal about reading comprehension instruction, *Reading Research Quarterly*, 14, 482-533.
- Erdoğan, T. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin türkçe dersine ilişkin sordukları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından görünümü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(192), 173-191.
- Fusco, E. (2015). *Effective questioning strategies in the classroom*, Teachers College Press.
- Gershon, M. (2013). *How to use questioning in the classroom: The complete guide*, CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Gurlitt, J. ve Renkl A. (2010). Prior knowledge activation: how different concept mapping tasks lead to substantial differences in cognitive processes, learning outcomes, and perceived self-efficacy. *Instr Sci*. 38(4), 417-433.
- Guszk, F. J. (1967). Teacher questioning and reading, *The Reading Teacher*, 21(3), 227-234.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme, *TÜBAR*, XXXII-Güz, 127-146.
- Halawi, L. A., McCarthy, R. V. ve Pires, S. (2009). An evaluation of e-learning on the basis of Bloom's taxonomy: An exploratory study. *Journal of Education for Business*, 84(6), 374-380.
- Hervey, S. (2006). *Who asks the questions? Teaching PreK-8*, 37, 68-69.
- Jones, R. C. (2008). The "why" of class participation: A question worth asking, *College Teaching*, 56(1), 59-63.
- Justice, L. M., Weber, S. E., Ezeli, H. K., ve Bakeman, R. (2002). A sequential analysis of children's responsiveness to parental print references during shared book-reading interactions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 30-40.
- Kelley-Mudie, S. ve Phillips, J. (2016). To build a better question. *Knowledge Quest*, 44(5), 14-19.

- Kintsch, E. (2005). Comprehension theory as a guide for the design of thoughtful questions. *Topics in Language Disorders*, 25, 51-64.
- Koufetta-Menicou, C., & Scaife, J. (2000). Teaching questions – types and significance in science education. *School Science Review*, 81, 296, 79–84.
- Krac, C. (2012). Review or true? Using higher-level thinking questions in social studies instruction. *The Social Studies*, 103, 57–60.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview, *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Kuşdemir, Y. (2014). Doğrudan öğretim modeli'nin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Mason, L. H. (2004). Explicit self-regulated strategy development versus reciprocal questioning: effects on expository reading comprehension among struggling readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 283-296.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis. London: Sage Publications.
- Olsher, G. ve Kantor, I. D. (2012). Asking questions as a key strategy in guiding a novice teacher: A self-study. *Studying Teacher Education*, 8(2), 157–168.
- Otero, J. ve Graesser, A. C. (2001). PREG: Elements of a model of question asking, *Cognition and Instruction*, 19(2), 143-175.
- Özbay, M. (2002). İlköğretim okulları türkçe ders kitaplarındaki anlama sorularının öğrencilerin düşünme becerilerine katkısı, *Türk Dili*, (609), 536-546.
- Pagliaro, M. M. (2011). *Exemplary classroom questioning: Practices to promote thinking and learning*, Rowman & Littlefield Publishers.
- Parker, M. ve Hurry, J. (2007). Teachers' use of questioning and modelling comprehension skills in primary classrooms. *Educational Review*, 59(3), 299-314.
- Radmehr, F. ve Drake, M. (2017). Revised Bloom's taxonomy and integral calculus: Unpacking the knowledge dimension. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*.
- Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. B. Smith (Ed.), *Liberal Education in a knowledge society* içinde (s. 67-98). Chicago, IL: Open Court.
- Scott, P. ve Ametller, J. (2007). Teaching science in a meaningful way: Striking a balance between “opening up” and “closing down” classroom talk. *School Science Review*, 88(324), 77–83.
- Sultana, O.; Klecker, B. (1999). Evaluation of first year teachers lesson objectives by Bloom's taxonomy. *Educational Research Association. Point Clear AL*, Vol, 17(19), 436 524.
- Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış, *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 14-22.
- Üstüner, A. ve Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin türkçe öğretimine olumsuz etkileri, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 197-208.
- Wilhelm, P. ve Beishuizen, J. J. (2004). Asking questions during self- directed inductive learning: Effects on learning outcome and learning processes. *Interactive Learning Environments*, 12(3), 251-264.

- Wilson, L. O. (2001). The Second Principle. <http://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised/> adresinden erişildi.
- Wood, A. T. ve Anderson, C. H. (2001). The case study method: Critical thinking enhanced by effective teacher questioning skill, Paper presented at the Annual International Conference of the World Association for Case Method Research & Application (18th, Lund, Sweden, June 17-20, 2001).
- Vrchota, D. (2004). Touchstone Award: Challenging students' thinking with Bloom's Taxonomy, *Communication Teacher*, 18(1), 2-5.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. ve Keray, B. (2012). Söyleşi metinleri yoluyla sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(2), 20-31.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-509.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Kasım 2017

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Mesut GÜN – Yrd. Doç. Dr. Ahmet Selçuk AKDEMİR

This article was checked by iThenticate.

ÜNİVERSİTELERDE KELİME GRUPLARININ ÖĞRETİMİ VE KELİME GRUPLARININ ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR ÜZERİNE BİR İNCELEME*

Serap GACŞİ İLHAN*

ÖZET

Söz dizimi kelimelerin bir grup veya cümle oluşturacak biçimde bir araya gelmesinin kurallarını, bir cümleyi meydana getiren öğeleri ve kurallar arasındaki ilişkileri inceleyen dil bilgisi dalıdır. Dolayısıyla hem cümle bilgisi hem de kelime grubu incelemelerini kapsar. Bu çalışmada kelime grupları üzerinde durulacaktır.

Kelime grupları; yapı ve anlam bakımından bir bütünlük gösteren, belli kurallara göre yan yana gelen kelime topluluklarıdır. Başlıca kelime grupları; Tekrar Grubu (Aynen Tekrarlar, Eş Manalı Tekrarlar, Zıt Manalı Tekrarlar, İlaveli Tekrarlar), Bağlama Grubu, Sıfat Tamlaması, İyelik Grubu, İsim Tamlaması, Birleşik İsim Grubu, Birleşik Fiil Grubu, İsim-fiil Grubu, Sıfat-fiil Grubu, Zarf-fiil Grubu, Ünvan Grubu, Ünlem Grubu, Sayı Grubu, Edat Grubu, Kısaltma Gruplarından Datif Grubu, Lokatif Grubu, Ablatif Grubu, İlgi Grubu, Eşitlik Grubu, Akkusatif Grubu”.

Dilbilgisi öğretiminde, gerek kurallar ve konu anlatımı gerek kullanılan terimler bakımından birlik olmadığı açıktır. Dilbilgisi konularımız genel olarak iki farklı yaklaşımla ele alınmaktadır. Üniversite eğitimi ve okul-dershane eğitimi karşımıza çıkmaktadır. Üniversite öğrencilerimiz mezun olduktan sonra ortaöğretim kurumlarında göreve başladıklarında öğrendikleri ile öğretecekleri arasında tereddüt yaşamaktadır.

Kelime grupları konusu da bütün olarak ele alınıp öğretilmeyen konular arasında yer almaktadır. Dilbilgisi kitaplarının birçoğunda yer alan bir konu olmasına rağmen ortaöğretime yönelik kitaplarda kelime grupları konusu bütün olarak pek yer almaz.

* Bu çalışma 3.Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumunda (ISLET 2017) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*  Arş. Gör., İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, El-mek: gacziserap@hotmail.com

Bugüne kadar kelime gruplarının ele alınışında farklı tasnifler dikkati çekmiştir. Kelime gruplarının genel özellikleri, kuruluşu, işleyişi ve kullanılışları hakkında kısa bilgi verildikten sonra, başlıklar halinde bu gruplar incelenecek ve üniversitelerde ne şekilde ele alınıp incelendiği ve öğrencilere öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri dile getirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Kelime grupları, söz dizimi, tasnif.

TEACHING VOCABULARY GROUPS AT UNIVERSITIES A REVIEW ON THE PROBLEMS ENCOUNTERED IN TEACHING WORD GROUPS

ABSTRACT

Syntax is a linguistic knowledge that delves into the rules of the convergence of phrases in such a way as to form a group or a sentence, the relations between the rules and the rules that bring a phrase to a word. It therefore includes both sentence information and vocabulary examinations. This study will focus on word groups.

Word groups; are groups of words which are side by side according to certain rules, showing an integrity in structure and meaning. The main word groups are; Repeat Group (Exactly Repetitions, Co-Operative Repetitions, Opposite Repetitions, Successive Repetitions), Binding Group, Adjective Completion, Ownership Group, Noun Phrase, Combined Name Group, Compound Verb Group, Noun-verb Group, Adjective-verb Group, Envelope-verb Group, Title Group, Exclamation Group.

In teaching grammar, it is clear that there is no unity in terms of both the rules and the terms used. Our grammatical issues are generally addressed by two different approaches. University teaching and school-classroom teaching are antagonistic. After graduating from university, our university students hesitate between what they have learned in secondary education institutions and what they will teach.

Vocabulary groups are also among the topics that are taught as a whole. Despite the fact that most of the grammar books are a topic, word groups do not take place as a whole in the books for secondary education.

Until today, different classifications have been noticed in the handling of word groups. After brief information about general characteristics, organization, function and usage of word groups, these groups will be examined in titles and the problems encountered in the teaching and learning of the students and the solutions to these problems will be expressed.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Differences in learning grammar make Turkish learning difficult. Having different opinions about a topic and different processing of the same topic leads to problems in practice.

Students who do not fully understand the vocabulary groups; they make the following mistakes.

- inability to identify compound-verb
- to display part of the name specifications and adjective specifications in another element
- evaluating groups established with verbals as sentences
- can not identify another word group within a word group

First of all I want to focus on the word group concept. Vocabulary groups are communities that have an integrity in structure and meaning. Until today, different classifications have been noticed in the handling of word groups. The academicians included in the classification of word groups : Rasim Şimşek, Leyla Karahan, Günay Karaağaç, Mehmet Özmen, Abdurrahman Özkan-Mustafa Toker-Ufuk Deniz Aşçı, Bilal Aktan. There are distinctive classifications that draw attention here.

In our article, the following issues were discussed in subheadings:

- noun phrase
- “One of the students” naming of a group of words
- Status of a noun phrase to in another noun phrase
- Can the name-verb and adjective-verb form noun phrase?
- Wordgroups created with ending prepositions
- Adverb completion
- some structures within abbreviation groups

The problems that arise in the classification noun phrase in this article, the problem that noun verbs and adjective-verbs cannot establish noun phrase, groups which are formed by ending prepositions, possession group, envelope group, problems with abbreviation groups. Within the word groups, different groups are also multiplied, these groups of words will be examined and evaluated.

It has been seen how these topics are handled in different publications, and that in these publications, the word groups are assessed in different forms, under different numbers and under different headings. It is understood that there is no association between the term used in particular and the structure of these groups of words.

The teaching of vocabulary groups that have an important place in the structure of the Turkic is neglected. In our schools, it is necessary to correct the incorrect teaching methods which are based on the defects in teaching grammar, to give more time to practice instead of theoretical knowledge, and to correct the contradictions in grammar and textbooks.

Method

Content analysis method was used in the research. Content analysis is a systematic study involving studies on a specific subject.

Universe and Sampling

This article is based on the information obtained from books and articles related to syntax.

Data Collection

This study contains results of twenty nine books, eight articles and two postgraduate theses.

Analysis of the Data

In the analysis of the data obtained in the research, basic solution recommended. This article is located to the study of the words group.

Discussion and Result

As a result of this study, It has been seen that how the subject is handled in different publications and in these publications, the word groups are considered to be evaluated in different forms, in different numbers and under different headings. It is understood that there is no association between the term used in particular and the structure of these groups of words.

The teaching of vocabulary groups which have an important place in the structure of the Turkic is neglected. In our schools, it is necessary to correct the wrong teaching methods which are the basis of the disruption of grammar teaching. More time should be allocated to applications rather than theoretical information. The contradictions in grammar and textbooks need to be corrected.

When we look at the secondary textbooks, we tried to explain the wordgroups, even if they go out of the text. This article includes the classification of words in the universities. Problems related to word groups are discussed in each sub-section and the solution proposal is expressed.

In our article, the following issues were discussed in subheadings and important results were expressed about these subjects.

- noun phrase
- “One of the students” naming of a group of words
- status of a noun phrase to in another noun phrase
- can the name-verb and adjective-verb form noun phrase?
- wordgroups created with ending prepositions
- adverb completion
- some structures within abbreviation groups

Differences in grammar teaching damage the Turkish language. Having very different opinions about a subject, different processing of the same subject leads to concept misconceptions, and there are problems in practice.

I wish that the work that will be prepared in order to solve the problems encountered in the Turkey Turkish dialect will benefit from the research on syntax.

Keywords: Word groups, syntax, classification

GİRİŞ

Dilbilgisi öğretiminde, gerek kurallar ve konu anlatımı gerek kullanılan terimler bakımından birlik olmadığı açıktır. Dilbilgisi konularımız genel olarak iki farklı yaklaşımla ele alınmaktadır.

Sınavlara hazırlık kitapları ile akademik kaynaklar arasında dilbilgisi konularının ele alınışında birçok fark vardır. Gerek okul gerek dersane öğretmenleri, dilbilgisi işlerken üniversitede öğrendiklerinden farklı şeyler anlatmaktadırlar.

Dilbilgisinin diğer alanlarında da benzer sıkıntılar yaşanmaktadır. Ancak söz dizimi sorunu en iyi gösteren alanlardan biridir (Gacsi 2012: 274).

1.Kelime Grupları Hakkında

Kelime grupları konusu da bütün olarak ele alınıp öğretilmeyen konular arasında yer almaktadır. Dilbilgisi kitaplarının birçoğunda yer alan bir konu olmasına rağmen ortaöğretime yönelik kitaplarda kelime grupları konusu bütün olarak pek yer almaz.

Kelime gruplarını tam olarak bilmeyen öğrenciler; birleşik-fiil gruplarını tespit edememe, isim ve sıfat tamlamalarının bir kısmını cümlelerin bir unsurunu bir kısmını başka bir unsurunda gösterme, fiilimsilerle kurulan grupları cümle olarak değerlendirme, bir kelime grubu içerisinde yer alan cümleyi ya da bir başka kelime grubunu tespit edememe gibi yanlışlıkları sıkça yapmaktadır.

Öncelikle kelime grubu kavramı üzerinde durmak istiyorum. Kelime grupları yapı ve anlam bakımından bir bütünlük gösteren, tek bir nesne veya hareketi karşılamak üzere, belli kurallara göre yan yana gelen kelime topluluklarıdır. Bugüne kadar kelime gruplarının ele alınışında farklı tasnifler dikkati çekmiştir. Bu konu ile ilgili bakınız (Gacsi 2011: 99)

Çeşitli kelime grubu tasniflerine bakacak olursak;

Rasim Şimşek, kelime gruplarını şu şekilde ele almıştır:

“1. İyelik Öbekleri:

a. Adtakımı:

a.1. Belirtili adtakımı

a.2. Belirtisiz adtakımı

a.3. Adtakımlarının zincirlenmesi

b. Adıltakımı:

2. Niteleme Öbekleri

a. Önadtakımı

b. Sayı öbeği

c. San öbeği

d.Belirteç öbeği

3. Çekim Öbekleri

a. Ad öbekleri

a.1. Yönelmeli ad öbeği

a.2. Kalmalı ad öbeği

a.3. Çıkmalı ad öbeği

- a.4. Belirtmeli ad öbeği
- a.5. Katılmalı ad öbeği
- a.6. İyelikli ad öbeği
- a.7. Başka ad öbekleri
- b. Eylem öbekleri
- c. İlgeç öbekleri
- 4. İkileme
- 5. Bağlaç öbekleri
- 6. Ünlem öbeği (Şimşek 1987: 321-400).

Leyla Karahan, kelime gruplarını şu şekilde ele almıştır:

- 1.İsim tamlaması
- 2.Sıfat tamlaması
- 3.Sıfat-fiil grubu
- 4. Zarf-fiil grubu
- 5. İsim-fiil grubu
- 6. Tekrar grubu
- 7. Edat grubu
- 8. Bağlama grubu
- 9. Ünvan grubu
- 10.Birleşik isim grubu
- 11.Ünlem grubu
- 12.Sayı grubu
- 13.Birleşik fiil grubu

14.Kısaltma grupları (isnat, yükleme, yaklaşma, bulunma, uzaklaşma, vasıta grupları)
(Karahan 1999: 11-43)

Günay Karaağaç; kelime gruplarını şu şekilde ele almıştır: (Karaağaç 2011:9-10)

Yapımlık ve Çekimlik Söz Öbekleri

Yapımlık Öbekler

- 1.Fiilimsi öbekleri (İsim-fiil öbekleri, fiil-ismi öbekleri, zarf-fiil öbekleri)
- 2.Kısaltma öbekleri
 - a.İsnat öbeği
 - b. Hal ve edat öbekleri
 - 1. Yalın hal öbeği
 - 2. İlgi hali öbeği

3. Yapma hali öbeği
4. Yaklaşma hali öbeği
5. Bulunma hali öbeği
6. Uzaklaşma hali öbeği
7. Vasıta hali öbeği
8. Yön hali öbeği
9. Eşitlik hali öbeği
10. Benzerlik hali öbeği
11. Karşılaştırma hali öbeği
12. Sebep hali öbeği
13. Sınırlandırma hali öbeği
- c. Ünlem öbeği

3. Sayı öbeği
4. Birleşik fiiller
5. Yineleme öbekleri
6. Aitlik öbeği
7. Bağlama öbek ve cümleleri
8. Özel ad öbeği

Çekimlik Söz Öbekleri

1. İlişkilendirme Öbekleri

- a. İsim tamlaması (Belirtili, Belirtisiz ve Zincirleme isim tamlaması)
- b. İyelik öbeği
- c. İlgi hali öbeği

2. Nitelendirme Öbekleri

1. Sıfat tamlaması

Mehmet Özmen, kelime gruplarını şu şekilde ele almıştır: (Özmen 2016: 4-7).

1. İyelik grubu
2. İsim tamlaması
3. Sıfat tamlaması
4. Zarf tamlaması
5. İkileme
6. Bağlama grubu
7. Birleşik-fiil
8. Edat grubu

9. Sayı grubu
10. İsnat grubu
11. Birleşik-isim
12. Unvan grubu
13. Ünlem grubu
14. Aitlik grubu
15. Tamlayan grubu
16. Bulunma grubu
17. Yönelme grubu
18. Çıkma grubu
19. Araç grubu
20. Belirtme grubu
21. İsim-fiil grubu
22. Sıfat-fiil grubu
23. Zarf-fiil grubu
24. Tarafından'lı ve +ÇA eşitlik ekli fiilimsiler
25. Fiilimsi gruplarında devrikleme
26. Fiilimsi gruplarında ayırık yapılar
27. Kısaltma Grubu

Abdurrahman Özkan-Mustafa Toker-Ufuk Deniz Aşçı, kelime gruplarını şu şekilde ele almıştır: (Özkan-Toker-Aşçı 2016:7)

1. İsim tamlaması
2. Sıfat tamlaması
3. Tekrar grubu
4. Özel İsim grubu
5. Birleşik fiil
6. Fiilimsi grupları (Sıfat-fiil, zarf-fiil, isim-fiil grubu)
7. Edat grubu
8. Ünlem grubu
9. Bağlama grubu
10. Ünvan grubu
11. Sayı grubu
12. Kısaltma grupları
- a. isnat grubu

- b.yükleme grubu
- c.yönelme grubu
- d. bulunma grubu
- e. uzaklaşma grubu
- f. vasıta grubu
- g. eşitlik grubu
- ğ. İlgi grubu
- h. kısaltmış (klişeleşmiş yapılar)

Bilal Aktan; kelime gruplarını şu şekilde ele almıştır: (Aktan 2016: 3-5)

1. İsim tamlaması (Belirtili, belirtisiz ve eksiz tamlama) ve iyelik grubu
2. Sıfat tamlaması
3. Birleşik isim grubu
4. Tekrar grubu
5. Aitlik grubu
6. Edat grubu
7. Ünvan grubu
8. Birleşik-fiil grubu
9. Sayı grubu
10. Ünlem grubu
11. Bağlama grubu
12. İsim-fiil grubu
13. Sıfat-fiil grubu
14. Zarf-fiil grubu
15. Kısaltma Grupları

- a.İsnat grubu
- b.Yükleme grubu
- c.Yönelme grubu
- d.Bulunma grubu
- e. Uzaklaşma grubu
- f. Vasıta grubu
- g. Eşitlik grubu
- h.İlgi grubu

Dikkati çeken husus farklı sınıflandırmaların olmasıdır.

1.1.İsim Tamlaması

İki veya daha çok ismin sahiplik, tahsis, tür, cins vb. nitelikleri belirtmek üzere özel bir biçimde birleşmesinden oluşan kelime grubuna *isim tamlaması* denir.

İsim tamlamalarında iki unsur bulunur: Tamlayan (belirten), tamlanan (belirtilen). Tamlayan, yardımcı unsur olduğu için tamlanandan yani asıl unsurdan önce gelir.

İsim tamlaması için Türk gramercileri çeşitli adlar kullanmıştır: M. Ergin, K. Bilgegil, Z. Korkmaz, A. Topaloğlu, L. Karahan *isim tamlaması*; T. Banguoğlu *adtakımı*, T. N. Gencan *ad tümlemesi*=*ad takımı*, H. Ediskun *isim takımları*, Zeynep Korkmaz *Ad Tamlaması*.

Vecihe Hatiboğlu, “Türkçenin Sözdizimi”(Hatiboğlu 1972) adlı kitabında “Ad Tamlamaları” başlığı adı altında ad tamlamalarını üç başlık altında ele alıp incelemiştir: Belirtili tamlama, belirsiz tamlama ve takısız tamlama. Bildiğimiz gibi pek çok dilbilgini “Takısız Ad tamlaması” terimini kabul etmemektedir.

Zeynep Korkmaz, isim tamlamasını “Bir ad başka bir adla ilgi durumu eki alarak veya almadan bir anlam bağı oluşturduğunda *ad tamlaması* dediğimiz kelime grubu ortaya çıkar. Burada birinci ad tamlayan, ikinci ad tamlanan niteliğindedir. Arada ilgi durumu ekinin kullanılıp kullanılmamasına veya tamlayanın da bir ad tamlaması olup olmamasına göre ad tamlamaları, 1.Belirtili ad tamlaması, 2.Belirtisiz ad tamlaması ve 3. Zincirleme ad tamlaması olmak üzere üç gruba ayrılır.” şeklinde ele alır (Korkmaz 2009).

Hamza Zülfikar, “Takısız Tamlama Sorunu” (Zülfikar 1995: 781-789) adlı makalesinde dilcilerimizin tartıştıkları bu konu ile ilgili görüşlerini dile getirmiş ve örneklerle izah etmiştir. Demir çubuk, bakır kap gibi takısız tamlama olarak kullanılan örneklerin aslında sıfat-fiil ekleri düşmüş sıfat tamlaması olduklarını belirtmiştir. “Taş yürek” örneğinde taş gibi olan yürek” sıfat-fiil gruplarından kısalmış olduğunu ve bunların sıfat tamlaması olarak değerlendirmenin daha doğru olacağını ifade etmiştir. “Edirne kapı” örneğinin ise “Edirne kapısı” belirtisiz isim tamlamasında iyelik ekinin düşürülmesiyle oluşturulduğunu ifade etmektedir.

Tahir Nejat Gencan Türkçede üç tür isim tamlaması vardır: “1. Birinci türlü ad takımı: Sevim’in eli, ağacın dalı. 2. İkinci tür ad takımı: Ders aracı, yaz günü 3.Üçüncü tür ad takımı (takısız tümleme): Demir çubuk, bakır kap.” Gencan “takısız tamlama” olarak adlandırdığı tamlama türünde iki unsurun ek almadan birbirine bağlandığını ifade eder. Buna göre, takısız tamlamalarda tümleyici asıl ismin neden yapıldığını ya da neye benzediğini gösterir. Gencan “zincirleme tümleme” adı altında iç içe giren isim tamlamalarını inceler: şehrin sokaklarının temizliği vb. Takısız isim tamlaması ve zincirleme isim tamlaması Gencan’ın eserinde yer alır. Banguoğlu “zincirleme isim tamlamasından bahseder. Bu iki tamlama türü Muharrem Ergin’de yer almaz. Gencan’ın takısız kabul ettiği tamlamaları Muharrem Ergin sıfat tamlaması kabul eder (demir kap vb) (Kerimoğlu 2006: 106-118).

Vecihe Hatiboğlu, eksik kurulan yer adlarını takısız isim tamlaması (Hatiboğlu 1972), İbrahim Delice (Delice 2003: 90) eksiz isim tamlaması olarak ele alır. Günay Karaağaç (Karaağaç 2011: 210), zincirleme isim tamlamasına yer vermiştir. Bilal Aktan (Aktan 2016) eksiz tamlamaya yer vermiştir. Kerime Üstünova ele aldığı makalesinde, zincirleme ad tamlaması terimine yer vermiştir (Üstünova 2005: 418-425).

Son yıllarda ele alınan çalışmalarda takısız isim tamlaması olarak örneklendirilen bu grupların sıfat tamlaması olduğu görüşü kabul görmüştür. Zincirleme isim tamlaması olarak kabul edilen yapıları da belirtili isim tamlaması olarak kabul etmek kanaatimce doğrudur. Aksi takdirde kelime grubu kavramını kabul etmemiş oluruz. “Okul kapısının kolu” bu örneğe baktığımızda tamlayanı belirtisiz isim tamlaması olan bir belirtili isim tamlaması örneğidir. Ayrı olarak zincirleme isim tamlaması dememiz gereksizdir. Tamlayan tek unsur olacağı gibi birden fazla unsuru ve kelime gruplarını içerebilir.

“**Öğrencilerden biri**” bu kelime grubunun söz dizimindeki yeri üzerinde düşünecek olursak;

Belirtili isim tamlaması, çıkmalı ad takımı, ablatif -ayrılma grubu, ayrılma durum ekli belirtili isim tamlaması şeklindeki isimlendirmeler yapılmaktadır. Peki bunlardan hangisi doğru bir kullanımdır?

Leyla Karahan (Karahan 2012: 9-15) ele aldığı makalesinde bu kelime grubunun hem isimlendirmesi hem de anlam özelliği üzerinde durmaktadır. “-Dan biri” ve “-In biri” yapıları kelime grupları arasındaki anlam ilişkisi üzerinde durmuştur. “**Öğrencilerden biri**” yapısındaki kelime grubunu sıfat tamlaması olarak isimlendirmiştir. -Dan eki taşıması, grubun sıfat tamlaması kabul edilmesine bir engel değildir. Nitekim tanıdıklarımın bir adam grubu, genel kabule göre bir sıfat tamlamasıdır ve sıfat unsuru -Dan eki taşımaktadır. Bu sıfat, tanıdıklarımın olan bir adam şeklindeki bir sıfat-fiilli yapıdan eksiltme yoluyla ortaya çıkmıştır şeklinde ifade etmiştir.

Ancak burada kısaltma yoluyla oluştuğu açıktır ve “**Öğrencilerden biri**” gibi yapıları ablatif grubu olarak kabul etmek kanaatimce doğrudur.

Kerime Üstünova, ele almış olduğu makalesinde çoğul ad olan tamlayan ilgi durumu eki yerine -Den ayrılma durumu ekini alan bu yapıları belirtili isim tamlaması olarak ele alır (Üstünova 2005: 418-425).

Sonuç olarak -Dan biri ve -In biri yapıları kelime grupları, bütün-parça ilişkisini ifade etmek ve ikinci unsuru belirtmek üzere kurulmalarına rağmen yapı bakımından farklı söz dizimi kategorilerinin özelliklerini taşırlar. Bu şekildeki yapıların belirtili isim tamlamasının yerini tuttuğu ve tamlayan ekinin işlevini ayrılma hali ekinin aldığı şekilde yaygın bir görüş vardır. Fakat ilgi ekiyle kurulmuş belirtili isim tamlamalarında karşımıza çıkan parça-bütün ilişkisi yerine ayrılma ekinin kullanıldığı durumlarda benzerleri arasından birisini seçmek anlamını veren bir kullanım söz konusudur. Biri ablatif grubu, diğeri isim tamlamasıdır. Her iki grup arasında az da olsa bazı anlam ve kullanım farklılıkları vardır.

Bir başka önemli husus; İki isim unsurunun iyelik sistemi içerisinde, aralarında bir birlik kurabilmeleri, bir isim tamlaması meydana getirebilmeleri için, grubun ikinci ögesi olan tamlananın, üzerinde daima iyelik eki taşıması gerekir.

“*Personel Daire Başkanlığı, Fatih Bölge Amirliği, Strateji Geliştirme-Destek Şube Müdürlüğü, İstanbul Bölge İdare mahkemesi*” gibi örneklerde iyelik ekleri düşürülmüştür. Bir isim tamlamasında öğeler arasındaki bağı kuran ve iyelik ilişkisini ortaya çıkaran ek iyelik ekidir. Bu bakımdan bir isim tamlaması, bir başka isim tamlamasında yer aldığı zaman eklerinde herhangi bir değişiklik yapılmamalıdır.

Türkçede, belirtisiz isim tamlaması biçimindeki yer adlarında ve bazı yemek adlarında iyelik eki en az çaba kuralına bağlı olarak düşülebilmektedir. “Fenerbahçe, Edirnekapi, Topkapı kuzu kavurma, midye dolma, yaprak sarma, İçerenköy, Erenköy vb. iyeliksiz kullanılan bu yapılarda iyelik eki düşürülmüştür.

Yine Batı dillerinin etkisiyle iyelik eki kullanımdan düşmüştür. “*bayan pantolon, halk ekmek, halk sigorta, Deniz kafeterya, tv magazin, müzik market, Tarım sokak, dilbilim, anlam bilim*” örneklerinde olduğu gibi bu kullanımlar eksiz şekilde karşımıza çıkmaktadır.

1.2.İsim-fiil ve Sıfat-fiillerin İsim Tamlaması Kurup Kuramayacağı Problemi

“*Hazırladıklarımın bir anda alt üst olduğu*” bu gibi yapıların kelime grupları izah edilirken ikilemde kalındığı görülmektedir. Hem isim tamlaması hem sıfat-fiil grubu içerisinde değerlendirildiği görülmektedir. Bu kullanım -duk sıfat-fiilinin iyelik ekli kullanımından kaynaklanmaktadır. Bu gibi örnekler kanaatimce öncelikle isim tamlaması olarak ele alınıp daha sonra içerisinde yer alan sıfat-fiil grubu ve diğer kelime grupları incelenmelidir.

Kelime gruplarını inceleyecek olursak;

hazırladıklarımın bir anda alt üst olduğu<

(hazırladıklarım)-ın (bir anda alt üst olduğ)-u: belirtili isim tamlaması

tamlayan

tamlanan

(benim) hazırladıklarım: tamlayanı düşmüş iyelik grubu

bir anda alt üst olduk-: sıfat-fiil grubu

bir an: sıfat tamlaması

alt üst ol-: birleşik-fiil grubu

alt üst: tekrar grubu şeklinde inceleyebiliriz.

1.3.Sona Gelen Edatlarla Oluşturulan Kelime Grupları

Kelime grupları içerisinde farklı gruplar da göze çarpmaktadır: “Ali de gelmiş. Ben bile yaparım. Sen dahi bilmişsin” gibi kelime gruplarına *İbrahim Delice* (Delice 2003: 23) , pekiştirme edatı öbeği”, *Hatice Tören* “adlandırma grubu” adını verir.

Hatice Tören, yayımlanan makalesinde “kuvvetlendirme grubu” tanımına yer verir. “İsimlerin ve çekimli fiillerin kuvvetlendirme fonksiyonu taşıyan edatlarda birlikte kullanıldığı yapılar bugüne kadar yazılmış Türkçe dilbilgisi kitaplarında olsun söz dizimini ele alan çeşitli çalışmalarda olsun müstakil bir kelime grubu olarak gösterilmediği gibi, diğer kelime grupları içinde de değerlendirilmemiştir. Oysa bu yapılar hem kullanılış bakımından, hem de anlam bakımından bir bütünlük göstermekle kelime grubu olma şartlarına haizdir.” şeklinde tanımlar ve makalede kuvvetlendirme grubunun isimlerle ve fiillerle kullanımına yer verir (Tören 2012:175-182).

1.4.İyelik grubu

Muharrem Ergin’in iyelik grubu olarak ele aldığı tamlayanı zamir olan tamlamaları, *Vecihe Hatiboğlu* (Hatiboğlu 1972: 21) ve *Rasim Şimşek* (Şimşek 1987) “adıl tamlaması” olarak inceler.

Muharrem Ergin (Ergin 1998:382) ve *Zeynep Korkmaz* (Korkmaz 2003: 261) iyelik grubu olarak tanımladıkları kelime grubunu; aralarındaki farkların bir kısmını belirtmekle birlikte iyelik gruplarına Ergin, isim tamlaması, Korkmaz ise ad tamlaması diyebiliriz şeklinde görüş beyan etmişlerdir.

Leyla Karahan (Karahan 1998: 13) ve *Süer Eker* (Eker 2003: 363)’ de eserlerinde isim tamlaması başlığı içerisinde iyelik grubuna yer verir. İyelik grubunu “Ad tamlamalarına aynı zamanda isim tamlaması adı verilir.” şeklinde tanımlarlar.

Kerime Üstünoğlu, ad tamlamaları ile iyelik öbekleri aynı yöntemle oluşturulan sözcük öbekleridir. Ortak noktaları olduğu gibi ayrıldıkları birbirine benzemeyen yönleri de vardır. Bu nedenle iyelik öbeklerinin ad tamlaması terimiyle karşılanmaması gerektiğini dile getirmiş ve ad tamlaması ile iyelik öbeklerinin ortak noktalarını ve ayrılan hususlarını dile getirmiştir (Üstünoğlu 2005:418-425).

İyelik eklerinde altı çeşit ek görülürken isim tamlamalarında sadece üçüncü teklik ve çokluk iyelik eklerinin kullanılması ve isim tamlamalarında kaynak, yer, menşe, araç, amaç, sahiplik, aitlik anlam özellikleri yer alırken iyelik gruplarında sadece sahiplik olması dikkati çekmektedir.

Ayrıca iyelik gruplarında ve isim tamlamalarında tamlanan unsurunun içerisinde isim tamlaması yer alıyorsa, tamlanan da yer alan isim tamlamasının iyelik eki düşmektedir. Bu durum

tamlananın isim tamlaması mı sıfat tamlaması mı olduğu konusunda öğrenciler tarafından karışıklığa yol açmaktadır.

“düğün şarkımız, ölüm maceramız” örneği gibi.

1.5.Zarf Grubu (Zarf Tamlaması)

Zarflar, sıfatları veya kendi türünden sözcükleri (zarfları) niteledikleri gibi isim tamlamaları veya sıfat tamlamaları gibi bir sözcük grubu oluşturmaktadırlar. “daha güzel, en fazla” gibi kelime gruplarının hangi gruba dahil edilmesi ile ilgili de karışıklık söz konusudur. Bir grup araştırmacı sıfat tamlaması olarak ele almaktadır. Diğer grup ise zarf grubu, zarf tamlaması olarak adlandırmaktadır.

Günay Karaağaç (Karaağaç 2011), Özkan-Toker-Aşçı (2016), Leyla Karahan (1995) bu yapıdaki kelime gruplarını sıfat tamlaması kabul etmiştir.

Efrasiyap Gemalmaz, doçentlik tezinde zarf tamlaması terimini kullanmıştır. Ve ele aldığı makalesinde zarf tamlamasını da; zarf-sıfat tamlaması, zarf-zarf tamlaması, zarf-fiil tamlaması şeklinde üçe ayırmıştır. (Gemalmaz 1989: 23-24), *Tahsin Banguoğlu*, zarf öbekleri olarak ele almıştır (Banguoğlu 1998: 371). *İbrahim Delice* de zarf öbekleri ismiyle ele almıştır (Delice 2003: 35). *Rasim Şimşek*, belirteç öbeği olarak nitelemiştir (Şimşek 1987).

Süleyman Efendioğlu, ele aldığı makalesinde zarf tamlaması olarak nitelemiştir (Efendioğlu 2010: 76).

Tahir Kahraman, ele aldığı makalesinde bu kelime grubu için “belirteç takımı” terimini kullanmıştır. Belirteç takımı (zarf tamlaması)” başlığı altında; “belirteç + sıfat” ve “belirteç + belirteç” biçiminde kullanılan belirtme öbeklerinin birer “belirteç takımı” sayılması gerektiği, gerekçeleriyle birlikte dile getirmiştir (Kahraman 2010:1160).

Mehmet Özmen, kitabında “zarf tamlaması”na yer vermiştir. Zarf tamlamasını tanımladıktan sonra “daha sonra, en iyi, en çok, daha çok” gibi yapıların zarf tamlaması olduğunu dile getirmiştir (Özmen 2013).

“Pek tuzlu, pek çok, en güzel, çok iyi, şeker kadar tatlı” gibi sıfat ve zarfların anlamlarını miktar ve derece bakımından tamamlayan zarfların oluşturduğu kelime gruplarını zarf tamlaması olarak ele almak kanaatimce doğrudur. Çünkü belirtilenler birer sıfattır. Sıfat oldukları için de zarflarla nitelenmişlerdir. Zarf olarak da görev yapabilirler.

1.6.Kısaltma Grupları

Bu grubun içerisine hangi grupların alınacağı konusunda da bir birlik bulunmamaktadır.

Kısaltma grupları, çeşitli kelime grupları ve cümlelerden yıpranma ve kalıplaşma yoluyla ortaya çıkan ve her iki öge arasındaki bağlantıyı hâl ekleri veya iyelik eklerinin kurduğu kelime gruplarıdır.

Abdurrahman Özkan’ın bu konu ile ilgili bir makalesi yer almaktadır. Makalesinde, kaynaklarda yer alan kısaltma grupları veya bu gruplara ait örneklerin değerlendirilişi üzerinde durulmuş ve daha sonra da bu kaynaklarla birlikte diğer kaynakların konuyu ele alışlarına yer vermiştir.

Kısaltma grubu olan “gözü açık, yüzü aşkın, cana yakın, yükte hafif, içinden pazarlıklı, sırmayla işli, bizim ev” gibi kelime gruplarının ortak adı olarak bazı kaynaklarda “kısaltma grupları, çekim öbekleri-ad öbekleri/isim öbekleri, isim grupları” gibi adlar kullanılmıştır.

1. Kısaltma grupları/öbekleri: Karahan, Karaörs, Usta, Baydar, Eker, Nalbant, Delice, Yerdelen.

2. Çekim öbekleri- isim (ad) öbekleri: Banguoğlu, Şimşek.

3. İsim grupları: Bilgegil, Beserek, M. Özkan.

4. Kısaltmış (kلیleşmiş) yapılar için kısaltma grupları: Ergin, Göker; Bozkurt (kısaltma birliği), Karaörs [kısaltmış (kلیleşmiş) gruplar].

1. Kısaltma grubu olarak kabul edenler: Ergin, Karahan, Karaörs, M.Özkan, Usta, Baydar, Eker, Göker, Delice, Yerdelen, Nalbant.

2. Çekim öbeği: Banguoğlu, Şimşek.

3. Tamlanmış sıfat: Gencan, Kükey.

4. İsnat grubunu sıfat tamlamasının ters çevrilmiş şekli veya sıfat tamlamasının tersi görünüşünde olduğunu kabul edenler: Gencan, Hatiboğlu, Banguoğlu, Ediskun, Kükey, Şimşek, M. Özkan, Göker, Eker (Özkan 2004: 139).

Kısaltma grupları, bazı kaynaklarda özel bir ad kullanılarak, bazı kaynaklarda özel bir ad kullanılmadan değişik şekillerde verilmiştir. Kaynaklarda bu grupların sayısı da aynı değildir.

Konunun değişik yayınlarda nasıl ele alındığını ve bu yayınlarda kısaltma grupları farklı şekillerde, farklı sayılarda ve farklı başlıklar altında değerlendirmeye tâbi tutulduğu görülmüştür. Özellikle kullanılan terim ve bu kelime gruplarının yapısı konusunda da bir birlik olmadığı anlaşılmaktadır. Bazı dilbilgisi çalışmalarında ayrı ayrı başlıklar altında kısaltma gruplarına yer verilirken, bazı dilbilgisi çalışmalarında konu kısaltma grupları başlığı altında bir bütün olarak verilmiştir. Bazı kaynaklarda ise kısaltma grubuna ve örneklerine hiç yer verilmemiştir.

İsnat gruplarında ikinci ismin sıfat hükmünde kullanılması sebebiyle sıfat tamlaması olduğu konusunda bir görüş vardır. Her zaman sıfat hükmünde bir kelime karşımıza çıkmayabilir. İkinci unsurun hal ekli kullanımları da karşımıza çıkmaktadır. “Gözü dışarıda” örneğinde olduğu gibi.

Abdurrahman Özkan; yapı ve işlev bakımından ortak özelliğe sahip olan kısaltma gruplarını üst başlık ile ele almış ve sekiz başlık altında toplamıştır. 1. isnat grubu a. iyelikli isnat grubu, b. iyeliksiz isnat grubu, 2. yükleme (belirtme) grubu, 3. yönelme grubu, 4. bulunma grubu, 5. uzaklaşma grubu, 6. vasıta grubu, 7. ilgi grubu, 8. kısaltmış (kلیleşmiş) yapılar.

Burada dikkatimizi çeken *kısaltmış (kلیleşmiş) yapılar* başlığıdır. Burada “güle güle (git), baştanbaşa, birden bire, omuz omuza” gibi örneklerle yer verilmiştir. Bu örneklerin bir kısaltma olduğu ileri sürülmüştür. Bu yapıları tekrar grupları olarak kabul etmek daha doğrudur. Zarf-fiil ekli tekrar grubu, ablatifli datifli tekrar grubu, yine hâl ekleriyle kurulan tekrar grupları olarak almak kanaatimce doğrudur (Özkan 2004).

Sonuç

Bu makalede üniversitelerde ele alınan kelime grupları sınıflandırmalarına yer verilmiştir. Kelime grupları ile ilgili sorunlar her alt başlıkta ele alınmış ve çözüm önerileri dile getirilmiştir.

Ortaöğretim kitaplarında karşımıza çıkan eksikliklere kısaca değinecek olursak, kelime grupları metinlerden yola çıkarsak izah edilmeye çalışılmıştır. Kitaplarda yer alan kelime grupları içerisinde isim tamlaması; takısız isim tamlaması ve zincirleme isim tamlaması olarak ele alınmıştır. Bir de ek olarak deyimler iki başlık altında ele alınmıştır. Anlamca kaynaşmış birleşik-fiil terimine yer verilmemiştir. Aitlik grubu, kısaltma grupları, birleşik isim grubu kelime grupları içerisinde ele alınıp değerlendirilmemiştir.

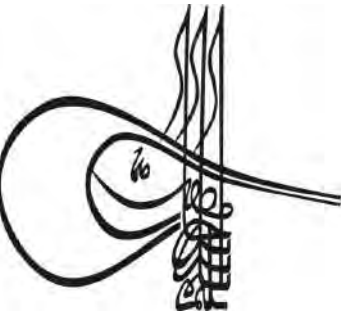
Türkçenin yapısında önemli bir yere sahip olan kelime gruplarının öğretimi ihmal edilmektedir. Dilbilgisi öğretimindeki aksaklıkların temelinde yer alan yanlış öğretim metotlarının

düzeltilmesi, teorik bilgiler yerine uygulamaya daha fazla önem verilmesi ve ders kitaplarındaki çelişkilerin düzeltilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Aktan, Bilal (2016). Türkiye Türkçesinin Söz Dizimi, Konya: Eğitim Yayınevi.
- Atabay, N. -Özel, S.- Çam, A. (1981). Türkiye Türkçesi Sözdizimi, Ankara: TDK Yayınları.
- Banguoğlu, Tahsin (1986). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Bilgegil, Kaya (1982). Türkçe Dilbilgisi. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Bozkurt, Fuat (1995). Türkiye Türkçesi. İstanbul: Cem Yayınları.
- Cemiloğlu, İsmet (1994). 14. Yüzyıla Ait Kısas-ı Enbiya Nüshası Üzerinde Sentaks İncelemesi. Ankara: TDK Yayınları.
- Delice, İbrahim (2003). Türkçe Sözdizimi. Ankara: Kitabevi Yayınları.
- Dizdaroğlu, Hikmet (1976).Tümcebilgisi. Ankara: Kalite Basımevi.
- Ediskun, Haydar (1988). Türk Dilbilgisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Efendioğlu, Süleyman (2010) . “Zarf Tamlaması”, Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten, s.76, Ankara.
- Eker, Süer (2003). Çağdaş Türk Dili. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ergin, Muharrem (1963). Dede Korkut Kitabı II (İndeks-Gramer). Ankara: TDK Yayınları.
- Ergin, Muharrem (1992). Türk Dil Bilgisi. İstanbul: Bayrak Yayınları, 19. Baskı.
- Ergin, Muharrem (1998). Türk Dilbilgisi. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Gacsi, Serap (2011). Ahmed-i Daî'nin Vesiletü'l-Müluk Adlı Eseri (60a-115b), (Metin-Kelime Grupları İncelemesi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Gacsi, Serap (2012) .Türkçe Dilbilgisinde Görüş Farklılıkları, Bunların Orta ve Yüksek Öğretimdeki Yansımaları, İstanbul Üniversitesi Türk Dil Kurumu Vefatının 30. Yılında Prof. Dr. Faruk Kadri Timurtaş Hatırasına Uluslararası Yaşayan Türkçe Bilgi Şöleni, Ankara: TDK yayınları.
- Gemalmaz, Efrasiyap (1989). “Uyum ve Standart Türkiye Türkçesinde Uyumlar” Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Edebiyat Bilimleri Araştırma Dergisi, Sayı 17, s. 23-24.
- Hatipoğlu, Vecihe (1972). Türkçenin Söz Dizimi. Ankara: TDK Yayınları.
- Hatipoğlu, Vecihe (1982). Türkçenin Sözdizimi. Ankara: DTCF Yayınları.
- Kahraman, Tahir (2015). “Öbek, Takım (Tamlama) ve Belirteç Takımı (Zarf Tamlaması)”, Turkish Studies, Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 5 / 2 Spring 2010, p.1159-1172, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1371>, ANKARA-TURKEY.
- Karaağaç, Günay (2011). Türkçenin Söz Dizimi. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karahan, Leyla (2012). “Türkçede “-DAn biri” Yapılı Kelime Grupları Üzerine”, *Dil Araştırmaları*.
- Karahan, Leyla (1995).Türkçede Söz Dizimi -Cümle Tahlilleri. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Karahan, Leyla (1999). Türkçede Söz Dizimi. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kerimoğlu, Caner (1996). “Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Söz Dizimi İle İlgili Kabuller Üzerine I (Kelime Grupları)”, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi 20, 106-118.
- Koç, Nurettin (1996). Yeni Dilbilgisi. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Korkmaz, Zeynep (1992). Gramer Terimleri Sözlüğü, Ankara: TDK Yayınları.
- Korkmaz, Zeynep (2003). Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi), Ankara: TDK Yayınları.
- Özkan, Abdurrahman- Toker, Mustafa - Aşçı Ufuk Deniz (2016). Türkiye Türkçesi Söz Dizimi. Palet Yayınları.
- Özkan, Abdurrahman (2004). “Türkiye Türkçesinde Kısaltma Grupları”. Arayışlar-İnsan Bilimleri Araştırmaları, Sayı 11.
- Özmen, Mehmet (2013). Türkçenin Sözdizimi. Adana: Karahan Kitabevi.
- Sezgin, Funda (1997). 14. Yüzyıla Ait bir Yâsin Sûresi Tefsiri Üzerinde Sentaks Çalışması”. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Şimşek, Rasim (1987). Türkçe Söz Dizimi. Trabzon
- Topaloğlu, Ahmet (1989). Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Ötüken Yayınları, İstanbul.
- Tören, Hatice (2012). “Sona Gelen Edatlarla Teşkil Edilen Bir Kelime Grubu: Kuvvetlendirme Grubu”. İlmî Araştırmalar 13,175-182.
- Usta, Halil İbrahim (2007). Eski Anadolu Türkçesi Söz Diziminde Sintagmatik Yapılar. Ankara: Bizim Büro Yayınları.
- Üstünova, Kerime (2005). “Ad Tamlaması-İyelik Öbeği Ayrımı”. Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, S.641, 418-425.



ArticleInfo/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Aralık 2017

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Müge BEİDOĞLU – Yrd. Doç. Dr. Berna ARİFOĞLU

This article was checked by iThenticate.

PSİKODRAMANIN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KAYGI DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Anıl GÖRKEM* - Lütüfiye TÜCCAR**

ÖZET

Psikodrama psikoterapide eyleme dönük bir yöntem olarak bilinmektedir. Yaşanan problemleri tekrardan canlandırarak kişinin probleme karşı yeni çözüm yolları bulabilmesi amaçlandığından, psikodramanın her alanda çalışılabilinecek geniş bir çerçeveye sahip olabildiği düşünülmektedir. Psikodramanın, bitmemiş işleri bitirme, geçmişle yüzleşme, geleceği canlandırma gibi bir çok durumda etkili olduğu, yapılan araştırmalarda da görülmektedir. Kaygı ise, kişinin yaşadığı olayı nasıl anlamlandırdığına bağlıdır. Kişi yaşadığı olayı kabuledilebilir kılmadığında bu olay kendisinde kaygı yaratabilmektedir. Üniversite öğrencilerinin yeni bir ülkede bilinmeyen yeni bir hayata başlamalarının, kendilerinde kaygı oluşturacağı düşünülmekte ve Bazı durumlarda kaygı ile başedilebildikleri gözlemlense de, bazı durumlar karşısında ne yapacakları konusunda bilgi sahibi olmadıkları söylenebilmektedir. Psikodramanın bilinmeyeni oynama yöntemi, yeni bir duruma yeni bir oluşum kazandırma veya eski duruma yeni bir biçim verme yönünde etkili olduğu bilindiğinden bu çalışmanın öğrencilerin kaygıları ile başetmelerinde önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, günümüzde grup terapilerinde yaygın olarak kullanılan psikodramanın, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) öğrenim gören üniversite öğrencileri örnekleminde, kaygı düzeyi üzerinde etkisinin araştırılmasıdır. Bu temel amaç doğrultusunda şu hipotezler sunulmuştur: Psikodrama uygulamasının uygulandığı araştırma grubu üniversite öğrencilerinin, ön-test kaygı düzeyi puanları ile son-test kaygı düzeyi puanları arasında son-test lehine anlamlı bir fark var mıdır?, Psikodrama uygulamasının uygulandığı araştırma grubu üniversite öğrencilerinin, Ara Ölçüm 2 (AÖ 2) kaygı düzeyi puanları arasında, ön-test lehine anlamlı bir fark var mıdır? ve Psikodrama uygulamasının uygulandığı araştırma grubu üniversite öğrencilerinin,



* Yrd. Doç. Dr. Lefke Avrupa Üniversitesi, Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi, El-mek: asayilir@eul.edu.tr



** Uzm. Psikolojik Danışman, El-mek: lutos_9@hotmail.com

ön-testten son-teste kadar olan kaygı düzeyi puanlarındaki değişimi nedir?.

Psikodrama uygulamasının üniversite öğrencilerinin kaygı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC)'de bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören 11 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışma, deneme öncesi tek grup öntest-sontest modeline dayalı zayıf deneysel bir çalışmadır. Araştırma grubunu oluşturan 11 öğrenciyle 13 oturum süresince psikodrama uygulaması yapılmış ve veri toplama aracı olarak, Beck Anksiyete Ölçeği (BAÖ) ile Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bilgi formundan elde edilen verilere göre, grubun büyük bir kısmını kadın öğrenciler oluşturmaktadır. Yaş grubu olarak 19-21 yaş aralığında olanların fazla olduğu görülmektedir. Grup üyelerinin psikodrama uygulama grubuna katılma nedenlerine bakıldığında, daha çok kendilerini geliştirme nedeniyle gruba katılmak istediklerini belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla BAÖ uygulanmıştır. Kaygı düzeylerinin oturum sürecindeki değişimini izlemek amacıyla iki haftada bir BAÖ tekrarlanarak uygulanmıştır. Toplamda üç ara ölçüm yapılmıştır. Veri analizinde, araştırma grubunun ön-test, son-test puan ortalamalarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkili (pairedsamples) t-testi kullanılmıştır. Araştırma grubunun BAÖ ön-test, Ara Ölçüm 1 (AÖ1), Ara Ölçüm 2 (AÖ2), Ara Ölçüm 3 (AÖ3) ve son-test puanlarının karşılaştırılması amacıyla ilişkili örneklem için tek faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında, psikodrama uygulamasının öncesinde uygulanan BAÖ ortalama puanı ile uygulama sonrasında uygulanan BAÖ ortalama puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan analizler, psikodrama uygulamasının kaygı düzeyi puanlarını düşürmede etkili olduğunu göstermiştir. İki hafta arayla yapılan ara ölçümler, araştırma grubundaki öğrencilerin kaygı düzeyindeki hareketliliği göstermiş ve süreç boyunca araştırma grubundaki öğrencilerin kaygı düzeyinin sürekli bir şekilde düştüğü saptanmıştır. Sonuç olarak, psikodrama uygulamasının araştırma grubundaki öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşmesinde etkili olduğu söylenebilmektedir.

Anahtar Kelimeler: psikodrama, kaygı, kaygı düzeyi, üniversite öğrencileri.

EFFECTS OF PSYCHODRAMA ON UNIVERSITY STUDENT'S ANXIETY LEVEL

ABSTRACT

The effect of psychodrama on anxiety is studied with a pre-experimental design in this research. The experimental group consisted of 11 students from a university from Turkish Republic of North Cyprus. The level of anxiety was measured with a pre-test, before psychodrama sessions with Beck Anxiety Inventory (BAI). The data was collected by using BAI and Personal Information Form.

In order to measure effect of psychodrama on anxiety; 13 psychodrama sessions, with 11 students, was conducted between

November 2016 and January 2017. BAI was repeated biweekly for measuring the changes, on level of anxiety during psychodrama sessions.

In order to show the personal informations of students and their related properties, during data analysis, frequency is used. Paired t-test is used for evaluating the pre test-post test results of experimental members.

The BAI pre-test results Repeat Test 1 (RT1), Repeat Test 2 (RT2), Repeat Test 3 (RT3) and post test results were compared by using one-way ANOVA for repeated measures. Also SPSS is used for analysis of data. $P = .05$ is accepted as level of significance.

In this research, biweekly repeated BAI showed that psychodrama contributes to reduce the level of anxiety of experimental group continuously. Also, it must be pointed out that, there exists a significant difference between results of BAI before, and after psychodrama sessions.

This research suggests that psychodrama has a significant effect on decreasing level of anxiety.

STRUCTURED ABSTRACT

Psychotherapy is the process of treating a patient's problem through a professional relationship established by a specialist with the patient, by eliminating, changing or stopping the presence of symptoms, correcting impaired behavior patterns and providing positive personality development. Psychotherapy can be considered as individual psychotherapies, spouse and family therapies and group therapies according to the number of people served. The group is known to have psychotherapies, as well as individual therapies, as well as a treatment in itself (Altınay, 2009). The researchers made a lot of definitions of Psychotherapy. But Psychodrama was revealed by Moreno. According to Moreno, psychodrama, which is described as the re-discovery of the truth by action, is known to be a kind of psychotherapist as a powerful tool (Blatner, 2002).

Psychodrama, although a technique widely known and used in Europe, Turkey and the TRNC can say that started to become widespread in recent years. Beside this, the most effective feeling that is under the influence of life and emerges everywhere; is known as anxiety. The individual can face with concern in every aspect of his life. Anxiety is defined as the first emotion experienced in the face of an unknown new situation, when the future plans are made and the individual does not know how to react if he encounters a new situation (Kierkegaard, 2014). Anxiety can affect the person both physically and psychologically. In times when the anxious person can be able to cope with the danger, as well as being unable to control lethargically or having difficulty coping with anxiety, the person can become afraid, develop a negative perception of his problems or become desperate and succumb to his worries (Karataş, 2011). Studies have indicated that psychodrama techniques can be used to reach clients in situations where verbal intervention is not effective (Hamamcı, 2016). There are some techniques in psychodrama, such as mapping, self-talk, which help to reveal thoughts. With these techniques it is stated that one can gain the awareness of the emotions

influenced by their thoughts by embodying their thoughts (Blatner, 2002). This situation increases the importance of psychodrama.

The main aim of this study is to investigate the effectiveness of today's commonly used psychodrama on the level of anxiety in the sample of university students in the TRNC. In response to this main objective, the following questions were sought. In this study, there are three Hypotheses which is try to find answers. These are, a. Is there a meaningful difference between pre-test anxiety scores and post-test anxiety scores of university students in the experimental group in which psychodrama was applied in favor of the end-test?

b. Is there a meaningful difference in favor of the pre-test between the Intermediate 2 (AI 2) anxiety level scores of the experimental group in which the psychodrama application was applied and the university students?

c. What is the change in the anxiety level scores of pre-test to post-test in the experimental group in which the psychodrama application is applied?

This study examines the effects of psychodrama on students' anxiety levels, a weak experimental study based on pre-test single-group pre-test post-test model.

A Beck Anxiety Scale (BAI) was administered as a pre-test to the group members to determine the level of anxiety of university students in the experimental group. After the psychodrama was applied, psychodrama was applied for two weeks and the fourth week At the beginning of the psychodrama application, BAI, called Intermediate Measurement1 (AO1), was reapplied. Subsequently, the psychodrama was continued for two weeks, and at the beginning of the seventh week psychodrama application, BAI, called Intermediate2 (AO2), was repeatedly applied. This was repeated and the BAO, also called Interim Measure 3 (AO3), was administered at the beginning of the 10th week of psychodrama. As a post-test, BAI was administered immediately after the end of the psychodrama at the end of the third week.

The study group consisted of 11 students whoes studying at university. A large part of the group is made up of female students. It is seen that those who are in the age group 19-21 are more. Most of the students in this group have been educated in the psychological counseling and guidance department. It seems that there are not any students who live in the Aegean region where the majority of the people living in the Mediterranean region live. When the study group's mother education status is examined, it is seen that the majority of the primary school graduate students are mother. In the case of father education, it is seen that the majority of the students whose father is a university graduate. When the sibling numbers are examined, it is seen that the students usually have 2 siblings. When we look at the family economic status of the students in this group, it is seen that the monthly income of most of the family is 2501 and above. When the members of the group perceive their family structures and family attitudes according to their own perceptions, it is seen that most of them have democratic family structure and family attitude. When the reasons of participation in the

group of psychodrama practice of the members of the group are mentioned.

Information form and Beck Anxiety Scale were used as data collection tool. SPSS package program was used for analysis and interpretation of data. The scale scores and demographic information form features applied to the students in the study were entered into the SPSS package program and then statistical analyzes of the obtained data were performed in the computer environment.

In this study, the frequency distributions that demographically characterize the students constituting the research group were extracted. The Shapiro-Wilk test was used to determine whether the psychocompetence group had a normal distribution of Beck Anxiety Scale (BAI) pre-test, Intermediate Intermediate 1 (AO1), Intermediate Intermediate 2 (AO2), Intermediate Intermediate 3 (AO3) and post-test scores. The Shapiro-Wilk test is used when the number of observations is less than 29 and the Kolmogorov-Smirnov test is used when the number of observations is 29 or more (Kalayci, 2010). Since there were fewer than 29 people in this study group, the Shapiro-Wilk test was performed for normality test. Since the Shapiro-Wilk test result showed a normal distribution in the 95% confidence interval ($0.395 > 0.05$), t-test was used for data analysis.

Since the Beck Anxiety Scale (BAS) was intended to measure the frequency of anxiety (anxiety) symptoms, interim measurements were conducted every two weeks after the application to measure the frequency of anxiety symptoms in the implementation process of group members taking part in the practice. One-way ANOVA was used for the related samples in order to compare BAI pre-test, Intermediate Measurement 1 (AO1), Intermediate Measurement 2 (AO2), Intermediate Measurement 3 (AO3) and post-test scores of the experimental group.

Keywords: psychodrama, anxiety, anxiety level, university students.

I. GİRİŞ

Psikoterapi, bir uzmanın hasta ile kurduğu profesyonel ilişki yolu ile hastanın problemine ilişkin, varolanseptomların ortadan kaldırılması, değiştirilmesi veya durdurulması, bozulmuş davranış örüntülerinin düzeltilmesi ve olumlu kişilik gelişmesinin sağlanması yolu ile tedavi edilme sürecidir. Psikoterapi, hizmet verilen kişi sayısına göre bireysel psikoterapiler, eş ve aile terapileri ve grup terapileri olarak ele alınabilmektedir. Grup psikoterapileri, bireysel terapiler ile birlikte yürütülebildiği gibi, başlı başına bir tedavi şekli olarak da var olduğu bilinmektedir (Altınay, 2009). Grup süreçleri destekleyici, yeniden eğitici, yeniden yapılandırıcı yaklaşımlar içermektedir. İnsanlar doğdukları andan itibaren toplum içinde yaşamakta ve sorunlarının grup içerisinde çözülmesinin kişiye ayrı bir katkı sağlayacağına inanmaktadırlar (Demirbaş, 2009, s.94). Grup psikoterapilerinden en eskisi olarak bilinen psikodrama, Jacob Levi Moreno tarafından geliştirilen bir eylem-işlem yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Altınay, 2009). Moreno'ya göre, gerçeğin aksiyonla yeniden keşfedilmesi olarak açıklanan psikodrama, güçlü bir araç olarak yalnızca bir tür psikoterapiden öte olmasıyla bilinmektedir (Blatner, 2002). Olumsuz duygu, düşünce ve davranışların bireyde yarattığı sıkıntıların giderilmesinde, gelecek kaygılarının, geçmişe dair pişmanlıkların, yaşanan travmaların, görülen rüyaların çalışılmasında kullanılan psikodrama, bireyin yaşadığı sorunları sadece konuşarak değil, bu sorunları canlandırmaya yönelten bir yöntem olarak da bilinmektedir (Blatner, 2002).

Psikodrama oturumlarında, grup üyelerinin iç gözü kazanması, eski duruma yeni davranışlar, düşünceler geliştirmesi hedeflenmektedir (Dökmen, 2005). Psikodrama tekniği ile yaşananları yeniden tekrarlamanın ve değiştirebilmenin mümkün olabileceği belirtilmektedir (Altınay, 2009). Psikodramanın temelinde, eski tecrübelerini deneyim yolu ile öğrenen kişinin, yeni tecrübelerini de iyileştirici duygusal deneyim olarak yeniden şekillendirmesi gerektiği inancı yer almaktadır (Demirbaş, 2009, s.97).

Psikodramanın, Avrupa’da çok bilinen ve kullanılan bir teknik olmasına rağmen, Türkiye’de ve KKTC’de ise son yıllardayaygınlaşmaya başladığını söyleyebiliriz.

Kişinin, doğduğu andan ölene kadar, yaşadığı her duygu, atacağı bir sonraki adım için kişiyi hazırlamaktadır. Olumlu duygular gibi, olumsuz duyguların da kişiliğe etkisi kaçınılmazdır. Örneğin, korkmak kişiyi tedbirli olmaya itebilmekte, hayal kırıklığı ise yaşanan sorunla yüzleşmeye katkı sağlayabilmektedir. Yaşanan olumsuz duygular, hayatın bir parçası olabilmekte ve bireyi harekete geçirmek için etkili olabilmektedir. Fakat sık sık yaşanan ve sürekli olan olumsuz duygular kişinin yaşamını kötü etkileyebilmektedir (Joshi, 2010). Hayatı etkisi altına alan ve her anda ortaya çıkan en etkili duygu; kaygı olarak bilinmektedir. Birey, hayatının her alanında kaygıyla yüz yüze kalabilmektedir. Kaygı, bilinmeyen yeni bir durum karşısında, gelecekle ilgili planlar yapıldığında, bireyin yeni bir durumla karşılaşması halinde nasıl tepki vereceğini bilemediği anlarda yaşanan ilk duygu olarak tanımlanmaktadır (Kierkegaard, 2014). Kaygı hem fiziksel hem de psikolojik olarak kişiyi etkileyebilmektedir. Kaygı kişinin tehlikeyle başedebilmesini sağlayabildiği gibi, kaygının kontrol edilemediği veya kaygı ile başetmede zorluk yaşandığı zamanlarda, kişi korkuya kapılabilir, sorunlarına karşı olumsuz bir algı geliştirebilir veya umutsuzluğa kapılıp kaygısına yenik düşerek hayatını çekilmez kılabilir (Karataş, 2011).

Yapılan araştırmalarda, sözel müdahalenin etkili olmadığı durumlarda danışanlara ulaşmada, psikodrama tekniklerinin kullanılabileceği belirtilmektedir (Hamamcı, 2016). Psikodramada düşüncelerin ortaya çıkarılmasına yardım eden eşleme, kendi kendine konuşma gibi bazı teknikler bulunmaktadır. Bu tekniklerle kişinin, düşüncelerini somutlaştırarak, düşüncelerinin etki ettiği duyguların farkındalığını kazanabileceği belirtilmektedir (Blatner, 2002).

Böylelikle kaygı ile baştemedepsikodrama çalışmalarının etkili olabileceği söylenebilmektedir. Yurt dışında ve Türkiye’de yapılan, psikodramanın etkisinin incelendiği araştırma bulgularına bakıldığında, psikodramanın saldırganlık, şiddet, benlik saygısı, atılgan davranış, empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerine, ergenlerde saldırganlığı azaltmada, şiddet durumları ile baş etme becerilerinde etkili olduğu tespit edilmiştir (Akinsola ve Arnold, 2013; Fong, 2006; Karataş ve Gökçakan 2011; Özdağ 2002). Psikodramanın kaygı düzeylerine olan etkisinin incelendiği araştırma sonuçlarında ise; deney grubunun ön-test son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiş, psikodrama yönteminin kaygı üzerinde etkili olduğu görülmüş ve yapılan değerlendirmelerde kaygı puanlarında psikodrama uygulaması sonrasında belirgin bir düşüş olduğu belirtilmiştir (Karataş, 2009; Kipper ve Giladi, 1978; Oğuzhanoğlu ve Özdel, 2005). KKTC’de ise, psikodrama etkinliğinin araştırılması yönünde yapılan üç araştırmaya rastlanılmış ve bu araştırmaların sonuçlarında psikodramanın etkinliği tespit edilmiştir (Çakıcı, 2010; Razi, 2017; Tüccar, 2015). Psikodramanın müdahale terapisi olarak da uygulanması dikkate alındığında, katılımcıların sosyal ve performans kaygı düzeylerini azaltmada etkili bir yöntem olarak da kullanıldığı görülmüştür (Altınay, 2009).

Kaygı üzerine yapılan araştırmalarda, meslek edinme kaygısı, yabancı dil öğrenme kaygısı, ölüm kaygısı gibi konuların irdelendiği görülmüştür. Meslek edinme kaygısı üzerine yapılan nitel bir araştırmada, Hacettepe Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü 1. ve 4. sınıf öğrencileri ile çalışılmış, yöntem olarak betimsel çözümleme yöntemi kullanılmış ve öğrencilerin maddi beklentileri, ailesel faktörün rolü, bölümleri ile mesleki gelişimleri arasında kurdukları bağ ile olan

farlılıklar ve benzerlikler incelenmiştir (Doğan, A., Üstün, K., 2015). Yabancı dil öğrenme kaygısı ve başarı konusunda, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğrencilerinin durum değerlendirmesi yapılmış ve kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin, erkek öğrencilerin kaygı düzeylerine göre daha fazla olduğu ve kaygı düzeyleri ile başarı arasında önemli bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Ayrıca varılan sonuçlarda, kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin konuşma dersi notlarının düşük olduğu da yapılan araştırmada varılan bulgular arasında gösterilmiştir (Şener, S., 2015). Ölüm kaygısı ile ilgili yapılan bir başka araştırmada, ölüm kaygısı ve dua tutumu incelenmiş, ölüm kaygısının yaş değişkenine bağlı olarak değiştiği belirtilmiştir (Seyhan, B. Y., 2015). Tüm bu araştırmalara bakıldığında, yapılan araştırmaların bir çoğu kaygıyı alanlara göre ayırmış ve incelemelerde bulunmuşlardır. Bu çalışmada ise kaygı genel olarak ele alınmış ve psikodramanın kaygı düzeylerine etkisi incelenmiştir.

Yukarıda da belirtildiği gibi KKTC’de psikodrama alanında çok az çalışma yapıldığından, bu alana katkı sağlamak ve gelişimine destekte bulunmak amacıyla psikodrama ile çalışılabilineceği düşünülmüştür. Özellikle duygusal müdahale gereken problemlerde psikodramanın etkili olduğu bilindiğinden, üniversite eğitimini kendi ülkelerinden uzakta sürdüren öğrencilerin duygularını ortaya çıkarabilmesinde ve duygularının etkileri ile çalışılmasında da katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Üniversiteye yeni başlamış öğrencilerin ailelerine olan özlemleri, yeni hayata uyum sağlamada yaşadıkları güçlükler, kaygı durumu yaşamalarına neden olabileceği düşünülmüş ve psikodramanın kaygı durumu üzerindeki etkisi araştırılmak istenmiştir. Üniversite öğrencilerinin psikodrama oturumlarında, kendilerini daha iyi tanıyarak, hangi durumlar karşısında nasıl tepki verebileceklerini, bilinmeyen durumlarla nasıl mücadele edebileceklerini, hangi durumlarda kaygı düzeylerinin arttığını, hangi durumların başedilmesi güç olduğunu gözlemleyerek, başetme becerilerini geliştirebilmeleri ve bilinmeyen yönlerini keşfedebilecekleri ve bu doğrultuda psikodramanın kaygı düzeyine olumlu yönde etkisi olabileceği düşünülmüştür.

Psikodramanın kaygı düzeyini düşürebilmesindeki başarısı ve KKTC’de bu konu ile ilgili çalışmaların olmaması, KKTC’de öğrenim gören öğrencilerin, ailelerinden ayrı bir öğrenim yaşamı sürmek durumunda olabilecekleri, kendi ayakları üzerinde durabilen, kendi kararlarını verebilecek duruma gelebilmelerinde önemli adımlar atabilecekleri bir süreç yaşayacak olmaları gibi kaygı yaratabilecek, kaygı düzeylerinin yükselmesine neden olabilecek sebeplerin olabileceğinin düşünülmesi nedeni ile psikodramanın üniversite öğrencilerinin kaygı düzeyine etkisi olabileceği düşünülen bu araştırmanın önemli olabileceği düşünülmüştür.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, günümüzde yaygın olarak kullanılan psikodramanın, KKTC’de öğrenim gören üniversite öğrencileri örnekleminde, kaygı düzeyleri üzerinde etkililiğinin araştırılmasıdır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.1.1. Araştırmanın hipotezleri

1. Psikodrama uygulamasının uygulandığı deney grubu üniversite öğrencilerinin, ön-test kaygı düzeyi puanları ile son-test kaygı düzeyi puanları arasında son-test lehine anlamlı bir fark var mıdır?

2. Psikodrama uygulamasının uygulandığı deney grubu üniversite öğrencilerinin, Ara Ölçüm 2 (AÖ 2) kaygı düzeyi puanları arasında, ön-test lehine anlamlı bir fark var mıdır?

3. Psikodrama uygulamasının uygulandığı deney grubu üniversite öğrencilerinin, ön-testten son-teste kadar olan kaygı düzeyi puanlarındaki değişimi nedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Psikodrama uygulamasının üniversite öğrencilerinin kaygı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırma, deneme öncesi tek grup ön-test son-test modeline dayalı zayıf deneysel bir araştırmadır. “*Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Zayıf deneysel desenlerin ortak özelliği desende iç geçerliliği tehdit eden faktörlerin kontrol edilmemesi ve seçkisizliğin söz konusu olmamasıdır*” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009). Araştırmanın deseni aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırmanın deseni

Grup	Ön-test	Dİ	AÖ1	Dİ	AÖ2	Dİ	AÖ3	Dİ	Son-test
Araştırma	BAÖ	P	BAÖ	P	BAÖ	P	BAÖ	P	BAÖ

BAÖ: BeckAnksiyete Ölçeği

P: Psikodrama Uygulaması

Dİ: Deneysel İşlem

AÖ1: Ara Ölçüm 1

AÖ2: Ara Ölçüm 2

AÖ3: Ara Ölçüm 3

Tablo 1.’de görüldüğü gibi araştırmada çalışma grubu olarak bir araştırma grubu oluşturulmuş, araştırma grubundaki üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla, grup üyelerine psikodrama uygulama öncesi ön-test olarak Beck Anksiyete Ölçeği (BAÖ) uygulanmıştır. Daha sonra psikodrama uygulamasına başlanmış, iki hafta boyunca psikodrama uygulaması yapılarak dördüncü haftaki psikodrama uygulamasının başında Ara Ölçüm1 (AÖ1) olarak adlandırılan BAÖ yeniden uygulanmıştır. Ardından iki hafta boyunca psikodrama uygulamasına devam edilmiş ve yedinci hafta psikodrama uygulamasının başında Ara Ölçüm2 (AÖ2) olarak adlandırılan BAÖ tekrarlanarak uygulanmıştır. Bu durum tekrarlanarak yine Ara Ölçüm 3 (AÖ3) olarak adlandırılan BAÖ, onuncu hafta psikodrama uygulamasının başında uygulanmıştır. Son-test olarak BAÖ onüçüncü haftanın sonunda psikodrama uygulamasının sonlandırılmasından hemen sonra uygulanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

2.2.1. Çalışma grubunun özellikleri

Araştırma grubu, KKTC’de bir üniversitede öğrenim gören 11 öğrenciden oluşmaktadır. Grup gönüllü katılım ile belirlenmiştir. Psikodrama yaşantı grubu ile ilgili bilgilendirme duyurusu afiş halinde hazırlanıp üniversitenin her bölümünde yer alan öğrenci panolarına asılarak duyuruları yapılmış ve araştırmacı tarafından belirtilen tarihlerde kayıtlar alınmıştır. Bu süre zarfında, gruba katılmak için başvuran 15 öğrenciden ilk başvuruda bulunan 13 kişi kabul edilmiştir. Psikodrama grubunda çalışmalar en fazla 12 ve en az 8 kişi olarak kabul edildiğinden, çalışma süresinde kayıplar olabileceği de göz önüne alınarak ilk 13 kişi çalışmaya alınmıştır. Devamlılık sağlamayan öğrenciler grup dışı bırakılmış ve 11 kişi ile grup oluşturulmuştur. Çalışmaya katılan 11 kişinin olması tamamı ile gönüllü katılımların olma koşulundan kaynaklı olduğu belirtilebilir. Çalışmalara katılan kişilerin gönüllü olması çalışmanın verimliliği açısından önem teşkil etmektedir. Grupta yer alan öğrencilerin cinsiyet, yaş ortalaması, bölümü, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik durumu, kardeş sayısı, aile yapısı, aile tutumu ve yaşadıkları bölgeye göre dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Çalışma grubunun demografik özellikleri

Demografik Özellikler		Grup	
		Deney	Toplam
Cinsiyet	Kadın	7	11
	Erkek	4	
Yaş	19-21	7	11
	22-24	4	
Bölüm	Rehberlikve Psikolojik Danışmanlık	8	11
	İletişim	1	
	Radyoloji	2	
Yaşadığı Bölge	Akdeniz Bölgesi	5	11
	Karadeniz Bölgesi	2	
	İç Anadolu Bölgesi	3	
	Güney Doğu Anadolu Bölgesi	1	
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	6	11
	Lise	2	
	Üniversite	3	
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	2	11
	Lise	2	
	Üniversite	6	
Kardeş Sayısı	2	6	11
	3 ve üzeri	5	
Aile Yapısı	Ataerkil	2	11
	Anaerkil	1	
	Demokratik	8	
Aile Tutumu	Aşırı Korumacı ve Kaygılı	3	11
	Sınırsız Özgürlükçü	1	
	Tutarsız	1	
	Demokratik	6	
Sosyo-Ekonomik Durum	1000-1500	3	11
	1501-2000	1	
	2001-2500	1	
	2501 ve üzeri	6	
Psikodrama uygulama grubuna katılma nedeni	Geçmişin izlerinden kurtulmak	2	11
	Özgüven geliştirmek	2	
	Farkındalık kazanmak	1	
	Kendini geliştirmek	6	

Tablo 2’de görüldüğü gibi, grubun büyük bir kısmı kız öğrencilerden oluşmaktadır. Yaş grubu olarak 19-21 yaş aralığında olanların fazla olduğu görülmektedir. Bu gruptaki öğrencilerin büyük bir kısmının psikolojik danışma ve rehberlik bölümünde öğrenim gördüğü ortaya çıkmıştır. Yaşadıkları bölge olarak, Akdeniz Bölgesi’nde yaşayanların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun anne eğitim durumuna bakıldığında, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Baba eğitim durumunda ise, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin ise çoğunlukta olduğu görülmektedir. Kardeş sayılarına bakıldığında, öğrencilerin genellikle 2 kardeşe sahip oldukları görülmektedir. Bu gruptaki öğrencilerin aile ekonomik durumlarına bakıldığında, çoğunun ailesinin aylık geliri de 2501 ve üzeri olduğu görülmektedir. Grup üyelerinin kendi algılarına göre aile yapılarına ve aile tutumlarına bakıldığında ise büyük bir

kısının demokratik aile yapısı ve aile tutumuna sahip oldukları görülmektedir. Grup üyelerinin psikodrama uygulama grubuna katılma nedenlerine bakıldığında daha çok kendilerini geliştirme nedeniyle gruba katılmak istediklerini belirtmişlerdir.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Bilgi Formu

Grup üyelerinin bazı demografik bilgilerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu, üyelerin kişisel bilgileri, ailevi bilgileri, ekonomik durumları, aile yapısı ve tutumları, yaşadıkları bölge ve gruba neden katılmayı istedikleri gibi soruları içermektedir.

2.3.2. Beck Anksiyete Ölçeği

Beck Anksiyete Ölçeği (BAÖ), Beck ve arkadaşları (1988) tarafından geliştirilen, bireylerin yaşadığı anksiyete belirtilerinin sıklığının belirlenmesi amacıyla kullanılan kendini değerlendirme ölçeğidir. Beck anksiyete ölçeğinde; beden herhangi bir yerinde uyuşma veya karıncalanma, terleme (sıcaklığa bağlı olamayan), titreklik, kontrolü kaybetme korkusu, dehşete kapılma, sinirlilik, midede hazımsızlık ya da rahatsızlık hissi veya boğuluyormuş gibi olma duygusu gibi soruların olduğu toplamda 21 sorudan oluşmaktadır. Bu soruları kişi, hiç, hafif, orta, ciddi olmak üzere toplamda 4 seçenek arasından birini seçerek işaretleyebilmektedir. 0-3 arası puanlanan likert tipi ölçekten alınan puanın yüksekliği, bireyin yaşadığı anksiyetenin şiddetini göstermektedir. Türkiye’de geçerlik ve güvenilirliği Ulusoy ve arkadaşları (1998) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde dört farklı tanı grubu ile çalışıldığı belirtilmektedir (depresif hasta grubu, anksiyete hasta grubu, karışık hasta grubu ve depresyon ve kaygı bozukluğu olmayan kontrol grubu). Kaygının tek yönlü analizi, kaygı uyandıran bir hasta grubunu diğer gruplardan ayırmada ve bekkanksiyete ölçeğinin, durumluluk kaygısı envanteri ile karşılaştırıldığında daha iyi sonuç verdiği de çalışma bulgularında belirtilmektedir. Toplam faktör yapısı ve güvenliğinin incelendiği bu çalışmada alfa güvenilirlik katsayısı 0.93 olarak bulunmuştur.

Çalışma sonucunda, Beck Anksiyete Envanterinin Türk psikiyatri popülasyonları ile kaygının güvenilir ve geçerli bir ölçüsü olarak kullanılmasını desteklediği yönünde bulgulara ulaşıldığı belirtilmektedir (Ulusoy, Şahin, Erkmén, 1998).

2.4. Veri Toplanması

Araştırmada kullanılan veriler, 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, çalışmaya gönüllü katılan üniversite öğrencilerinden toplanmıştır.

Psikodramanın kaygı düzeyine etkisini ölçmek için öncelikle her grup üyesinin kaygı düzeyini belirlemek amacıyla, çalışmaya katılan öğrencilere psikodrama uygulaması öncesinde ve sonrasında BAÖ uygulanmıştır. Grup içerisindeki kaygı değişimine bakmak için ise, her iki haftalık uygulama sonrasında aynı ölçek uygulanmaya devam edilmiştir. Toplamda 5 kez BAÖ uygulanmıştır. Oturumlar, Kasım 2016’da başlayıp, Ocak 2017’de sona ermiştir. Çalışmaya katılan her öğrenciye ilk oturumda sözleşme formu imzalatılmıştır. Öğrencilerle yapılan oturumlar kayıt altına alınacağından öğrenciler için hiçbir sakıncası olmadığına dair gerekli imza bu forumla birlikte alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin grup kurallarına uyacaklarına dair antlaşmayı da içermektedir. Psikodrama oturumları, çalışmanın yapıldığı üniversitenin Öğrenci Gelişim ve Psikolojik Danışma Merkezi grup odasında, haftada bir gün olmak üzere gerçekleştirilmiştir.

2.5. Deneyisel İşlem

Psikodramanın kaygı üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, araştırmacının veya uygulamayı yapan kişinin psikodrama alanında yeterlilik düzeyinde olması önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmacı (Tüccar 2015), Şubat 2007 tarihinde Dr. Abdülkadir

Özbek Psikodrama Enstitüsü'ne bağlı Kıbrıs Ruh Sağlığı Enstitüsü'nde psikodrama eğitimine başlamış ve Mayıs 2015'te tezini başarıyla vererek psikodrama alanında yeterlilik düzeyine ulaşmış psikodrama yöneticisi ünvanını alarak mezun olmuştur. Psikodramanın kaygı üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, öğrencilerle yapılan oturumlar haftada bir kez üçer saat olmak üzere, toplam 13 oturum olarak gerçekleştirilmiştir. Psikodrama oturumlarında grup üyelerinin kaygıyı farketme, ortaya çıkartma, kaygıyı tanıma ve kaygı anında yaşadıkları değişimleri görebilmelerini ve de kaygıyla başetmeyi sağlayacak ısınma oyunları araştırmacı tarafından seçilmiştir. Psikodrama oturumlarında grup üyelerinin ihtiyaçları üzerinde de durulmuş ve oturum sürecinde protagonist olarak çalışmak isteyen üyelerle çalışmak istedikleri konularda da çalışılmıştır. Psikodrama oturumlarının içeriği, aşağıda özetlenmiştir.

1.Oturum: Oturum öncesinde öntest olarak BAÖ uygulandı ve ardından, psikodramanın tanıtımı, grup kuralları, çalışmanın içeriği ile ilgili bilgiler verildi. Tanışma ve gruba güven oluşturma ısınma oyunları oynandı.

2.Oturum: Tanışma alıştırmalarına devam edildi, ailelerin doğduğu yerler, yaşam koşulları ve anne-babadan kendilerine aktarılan özellikler, sevilen sevilmeyen özelliklerle ilgili ve gruba güven oluşturma ısınma oyunları yapıldı.

3.Oturum: Hissedilen duyguları tanıyabilme ve bu duyguları anlamlandırma ile ilgili ısınma oyunları oynandı. Sonrasında hissettiği öfke duygusuyla başedemeyen bir üye bunu çalışmak istediğini dile getirdi ve protagonistin öfkesi ile ilgili çalışıldı. Çalışma sonucunda hissedilen öfkenin geçmişte yaşanan bir olay sonrasında bir kişiyi affedememekten kaynaklandığı görüldü ve protagonistin öfkesiyle savaşmak yerine affedici olmasının daha iyi hissettirdiğine varıldı.

4. Oturum: Oturum öncesinde AÖ1 olarak BAÖ uygulandı. Ardından, grup üyelerinin hayattaki engelleri ve bu engellerle nasıl başedebildikleri çalışıldı. KPSS nin hayatın merkezine alındığı ve geleceğe adım atma konusunda büyük bir engel olduğu farkındalığı yaşandı. KPSS' nin yarattığı engelle nasıl başedebileceği çalışıldı.

5. Oturum: Geleceğe dair sorumlulukları ve ailenin beklentileri karşısında ne yapacağını bilmeyen bir grup üyesi bu konunun çalışılmasını istedi. Çalışma bitiminde aslında tam olarak ne istediğini ve geleceğini nasıl şekillendireceği yönünden farkındalıkları oldu, başarısız olma korkusunun olduğunu farketti ve aslında bununla nasıl başedebileceğini gördü. İsteddiği noktaya nasıl geleceği yönünde planlar yapma şansını elde etti.

6. Oturum: Bir grup üyesinin başından geçen bir olay sonrası yaşadığı kaygı çalışıldı. Çalışma sonucunda, kaygının temel sebebinin babasını kaybetme korkusu olduğu sonucuna varıldı ve hep bir sonraki adımı düşünerek yaşamanın kaygıyı artırdığı farkındalığı kazanıldı. Aslında içinde olunan anı yaşamanın önemi anlam kazandı.

7. Oturum: Oturum öncesinde, AÖ2 olarak BAÖ uygulandı. Ardından, kaygının ortaya çıkması durumunda bedende yaşanan değişimler çalışıldı. Genel olarak kasılma, kalp atışının hızlanması, sıcaklık artması, yerinde duramama, mide bulantısı, baş ağrısı gibi fiziksel tepkiler yaşandığı görüldü. Oturum sonunda gevşeme ve nefes alma çalışmaları yapıldı.

8. Oturum: Bir grup üyesinin geleceğe dair başına geçebilecek bir durumla ilgili kaygıları çalışıldı. Bu durumu henüz yaşamadığından, başına gelirse ne yapacağı üzerine bir prova yapıldı ve yaşanmamış bir olay canlandırıldı. Çalışma sonrasında, bilinmeyen bir durumun her zaman kaygı yaratabileceğini, bu nedenle, o olayla ilgili düşünmenin kaygıya sebep olduğu görüldü. Yaşanmış ya da yaşanmamış olsun, olaylara yüklenen anlamların da kaygı düzeyini etkilediğinin farkındalığı sağlandı.

9. Oturum: Bir grup üyesinin gelecekteki iş hayatında başarısız olma korkusu çalışıldı. Protagonist olan üye, çalışma sonucunda yapabileceklerinin ve becerilerinin farkındalığını yaşadı. Kendine güvenin önemini anladı ve boş yere kendi kendini yediği farkındalığını yaşadı.

10. Oturum: Oturum öncesinde AÖ3 olarak BAÖ uygulandı. Ardından kaygı yaratan durumlarla nasıl başedilebileceği çalışıldı. Kaygı yaratan eski yaşantılara yeni başetme yöntemleri geliştirildi.

11. Oturum: Şu an yaşanan bir sıkıntının gelecekte nasıl etki edeceği üzerine çalışıldı. Grup üyelerinden bazıları, çok küçük şeylere boş yere kafa yordüğünü, sıkıntı yapılan şeylerin başkalarıyla ilgili olduğunu, gelecekte hatırlanmayacağını, sıkıntı yaratan şeylerle yüzleşip başettikçe bir sonraki adımın daha güçlü atıldığı yönünde farkındalıklar edinildi.

12. Oturum: Geleceği yaşamakla ilgili çalışıldı. Grup üyeleri üniversiteden mezun oldukları zaman sonrasındaki hayatlarını izleme şansını elde etti ve her üye kendi yaşantısını keyifle şekillendirip, hedefler koydu, hedeflere ulaşabilmede nasıl bir yol izleneceğinin önemi vurgulandı.

13. Oturum: Grup üyeleri oturum süreçlerini değerlendirdi. Kendilerinde olan değişimler, farkındalıklar paylaşıldı. Oturum bitiminde son test olarak BAÖ son kez uygulandı.

Çalışma, psikodrama aşamalarına uygun olarak uygulandı. Oturumlar süresince yapılan tüm çalışmalarda psikodrama teknikleri ve psikodrama ısınma oyunları kullanıldı. İlk oturumlarda grubun güveninin oluşmasına yönelik ısınma oyunlarının oynanması, grup üyelerinin birbirlerine güvenini, sıcaklığını, samimiyetini temelini oluşturmak için yapılmıştır. İlerleyen oturumlarda grup birliği ve grup kohezyonunun oluşması sağlanmıştır.

Yaşanan kaygının her bireyde nasıl etki ettiğini görebilmek için psikodrama tekniklerinden, rol değişimi, ayna tekniği sıklıkla kullanıldı. Geçmiş ve gelecek yaşantılarının çalışılmasında şimdi ve burada, kendi kendini gerçekleştirme, yaşam provası, geleceği yansıtmak teknikleri kullanılarak, canlandırmalara sıklıkla yer verildi. Kendini ve sahip olduğu özelliklerini tanıma amacıyla kişilik atomu, iç konuşma gibi tekniklere yer verildi. Grup üyelerinin getirdiği konularda yapılan protagonist odaklı çalışmalar ise, grup üyesine yalnız olmadığını göstermek ve yaşadığı sorunla başedebilme yöntemleri geliştirmesinde yardımcı olmak, iç görü kazanma ve farkındalıklar elde etmede yararlı olması amacıyla yapılmıştır.

2.6. Veri Analizi

Verilerin analizi ve yorumlanmasında SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilere uygulanan ölçek puanları ve demografik bilgi formu özellikleri SPSS paket programına girilmiş, daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini betimleyici frekans dağılımları çıkarılmıştır. Psikodrama grubunun BeckAnksiyete Ölçeği (BAÖ) ön-test, Ara Ölçüm 1 (AÖ1), Ara Ölçüm 2 (AÖ2), Ara Ölçüm 3 (AÖ3) ve son-test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Gözlem sayısı 29'dan az olduğunda Shapiro-Wilk testi, gözlem sayısı 29 ve daha fazla olduğunda ise Kolmogorov-Smirnov testi kullanılabilir (Kalaycı, 2010). Bu araştırma grubunda 29'dan az kişi olduğundan verinin normallik testi için Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Shapiro-Wilk testi sonucu veri %95 güven aralığında normal dağılım gösterdiğinden ($0.395 > 0.05$) veri analizinde t-testi kullanılmıştır.

BeckAnksiyete Ölçeği (BAÖ) amacı, anksiyete (kaygı) belirtilerinin sıklığını ölçmek olduğundan, uygulamaya katılan grup üyelerinin uygulama sürecindeki anksiyete belirtilerinin sıklığını ölçmek amacıyla, uygulama yapılan her iki hafta sonrasında ara ölçüm yapılmıştır. Araştırma grubunun BAÖ ön-test, Ara Ölçüm 1 (AÖ1), Ara Ölçüm 2 (AÖ2), Ara Ölçüm 3 (AÖ3) ve

son-test puanlarının karşılaştırılması amacıyla ilişkili örneklem için tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. İlişkili örneklem için tek yönlü ANOVA, iki ya da daha çok ilişkili ölçüm setlerine ait ortalama puanların birbirlerinden anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2009).

Araştırma grubundaki öğrencilerin kişisel bilgileri ile ilgili özelliklerini belirlemek amacıyla, frekanslardan yararlanılmıştır. Araştırma grubunun ön-test, son-test puan ortalamalarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkili (paired -samples) t-testi kullanılmıştır. T-testi ortalamalar arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2009). Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver: 15.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar en düşük $p < .05$ düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak çizelgeler halinde sunulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma hipotezlerinin cevaplandırılması için yapılan istatistiksel analizler ile bu analizler sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

1.1. Psikodrama Uygulamasının Üniversite Öğrencilerinin Kaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın birinci hipotezi, “*Psikodrama uygulamasının uygulandığı araştırma grubu üniversite öğrencilerinin, ön-test kaygı düzeyi puanları ile son-test kaygı düzeyi puanları arasında son-test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiş ve araştırmanın bu sorusunu test etmek için, ilişkili (pairedsamples) t-testten yararlanılmıştır. Araştırma grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesinde ve sonrasında BAÖ’den almış oldukları ön-test, son-test puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları ile standart hataları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Beck Anksiyete Ölçeği Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Standart Hataları

Grup	N		$\bar{X}$	Ss	Sh
Araştırma	11	Ön-test	24.36	12.60	3.80
		Son-test	14.73	8.37	2.53

Tablo 3’te görüldüğü gibi, araştırma grubundaki öğrencilerin BAÖ toplam puanlarının ön-test ortalaması $\bar{X} = 24.36$, son-test ortalaması $\bar{X} = 14.73$ ’tür. Ön-test standart sapmaları $Ss=12.60$, son-test standart sapmaları $Ss=8.37$ ve ön-test standart hataları $Sh=3.80$, son-test standart hataları $Sh=2.53$ ’tür. Araştırma grubundaki öğrencilerin BAÖ toplam puanlarının ön-test son-test ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı ilişkili örneklem için yapılan t-test sonuçlarında verilmiş ve Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Araştırma Grubunun Beck Anksiyete Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ön-Test Son-Test Ortalama Puanlarının T-Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t*	P
Ön-test	Araştırma	11	24.36	12.60	10	3.45	.006
Son-test	Araştırma	11	14.73	8.38			

Tablo 'te görüldüğü gibi, araştırma grubundaki öğrencilerin psikodrama uygulaması sonrasında, kaygı düzeylerinde bir azalma olduğu bulunmuştur; $t=3.45$, $p<0.05$. Öğrencilerin uygulama öncesi BAÖ kaygı puanlarının ortalaması $\bar{X} = 24.36$ iken, psikodrama uygulaması sonrasında $\bar{X} = 14.73$ 'e düşmüştür. Bu bulgu, psikodrama uygulamasının öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltmada önemli bir etkiye sahip olduğunu gösterir. Bu bulgu ile, “*Psikodrama uygulamasının uygulandığı araştırma grubu üniversite öğrencilerinin, ön-test kaygı düzeyi puanları ile son-test kaygı düzeyi puanları arasında son-test lehine anlamlı bir fark var mıdır?*” sorusunun cevabı, psikodrama uygulamasının uygulandığı araştırma grubu üniversite öğrencilerinin, ön-test kaygı düzeyi puanları ile son-test kaygı düzeyi puanları arasında son-test lehine anlamlı bir fark olduğu yönünde olmuştur. Psikodrama uygulaması kapsamında gerçekleştirilen ısınma oyunlarının grup üyelerinin kaygılarını tanımaları, kaygılarıyla yüzleşmeleri ve kaygının hangi durumlarda nasıl ortaya çıkabileceğini yaşayarak görmelerinin kaygı düzeylerini azaltmada etkili olabileceği düşünülmektedir. Örneğin, psikodrama tekniklerinden ayna tekniği ile grup üyeleri kendilerine dışardan bakabilme şansını yakalamış ve kaygılı durumlarını izleyerek kendilerine yeni başatma yöntemleri geliştirebilmişlerdir.

1.2. Psikodrama Uygulamasının İlerlediği Süreçte Üniversite Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular

Psikodrama, içgörü kazandırarak, kişisel farkındalığı artıran bir yöntem olarak bilinmektedir (Dökmen, 2013; Altınay, 2009). Bu nedenle, psikodrama uygulaması yapılan bu araştırma sürecinde, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin uygulamanın ortasında kaygıları ile ilgili farkındalık kazanacakları düşünülmüş ve farkındalık kazandıkça, kaygı düzeylerinin düşeceği öngörülmüştür. Bu nedenle, ön-test ile araştırma sürecinde, öğrencilerin uygulamanın ilerlediği süreçte (yedinci haftada), uygulanan AÖ2 arasındaki farka bakılmış ve Tablo5'te sunulmuştur. Bu bağlamda, hipotezin ikincisi “*Psikodrama uygulamasının uygulandığı deney grubu üniversite öğrencilerinin, ön-test ile Ara Ölçüm 2 (AÖ2) kaygı düzeyi puanları arasında, ön-test lehine anlamlı bir fark var mıdır?*” şeklinde sorulmuştur.

Tablo 5. Araştırma Grubunun BeckAnksiyete Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ön-Test Ortalama Puanları ile Ara Ölçüm 2 T-Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	T*	P
Ön-test	Araştırma	11	24.36	12.59	10	2.17	.055
AÖ2	Araştırma	11	17.91	8.01			

Tablo5'te görüldüğü gibi araştırma grubundaki üniversite öğrencilerinin BAÖ ön-test ortalama puan ortalamaları $\bar{X} = 24.36$ ve Ara Ölçüm 2 puan ortalamaları $\bar{X} = 17.91$ 'dir. Ön-test ortalama puanları ile AÖ2 ortalama puanları arasında düşünüldüğü gibi anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Bu bulgu ile araştırma sorularının ikincisi, “*Psikodrama uygulamasının uygulandığı araştırma grubu üniversite öğrencilerinin, ön-test ile Ara Ölçüm 2 kaygı düzeyi puanları arasında, ön-test lehine anlamlı bir fark var mıdır?*” sorusunun cevabı, psikodrama uygulamasının uygulandığı araştırma grubu üniversite öğrencilerinin, ön-test ile AÖ2 kaygı düzeyi puanları arasında, ön-test lehine anlamlı bir fark yoktur şeklinde olmuştur.

Ön-test ($\bar{X} = 24.36$) ve AÖ2 ($\bar{X} = 17.91$) ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamasa da, anlamlılık düzeyine yakın olduğu ve AÖ2 de kaygı düzeyi ortalama puanlarının düştüğü görülmektedir.

1.3. Piskodrama Uygulaması Süresince Üniversite Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Değişimine İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın üçüncü hipotezi, “*Psikodrama uygulamasının uygulandığı araştırma grubu üniversite öğrencilerinin, ön-testten ve son-teste kadar olan kaygı düzeyi puanlarındaki değişim nedir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma grubundaki üniversite öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası ile deneysel işlem süresince almış oldukları ön-test, son-test ve ara ölçüm puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve standart hataları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Beck Anksiyete Ölçeği Ön-test, Son-Test ve Tekrarlanan Ölçümlerden Aldıkları Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Standart Hataları

Grup	N	BAÖ	$\bar{X}$	Ss	Sh
Araştırma	11	Ön-test	24.36	12.60	3.80
		AÖ1	19.72	10.25	3.09
		AÖ2	17.91	8.02	2.48
		AÖ3	14.64	9.66	2.91
		Son-test	14.73	8.37	2.53

Tablo 6’da görüldüğü gibi araştırma grubundaki üniversite öğrencilerinin BAÖ ön-test puan ortalamaları $\bar{X} = 24.36$, AÖ1 puan ortalamaları $\bar{X} = 19.72$, AÖ2 puan ortalamaları $\bar{X} = 17.91$, AÖ3 puan ortalamaları $\bar{X} = 14.64$ ve son-test puan ortalamaları $\bar{X} = 14.73$ ’tür.

BAÖ ön-test, son-test ve ara ölçüm puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tekrarlı ölçümler için ANOVA sonuçları Tablo6’da sunulmuştur.

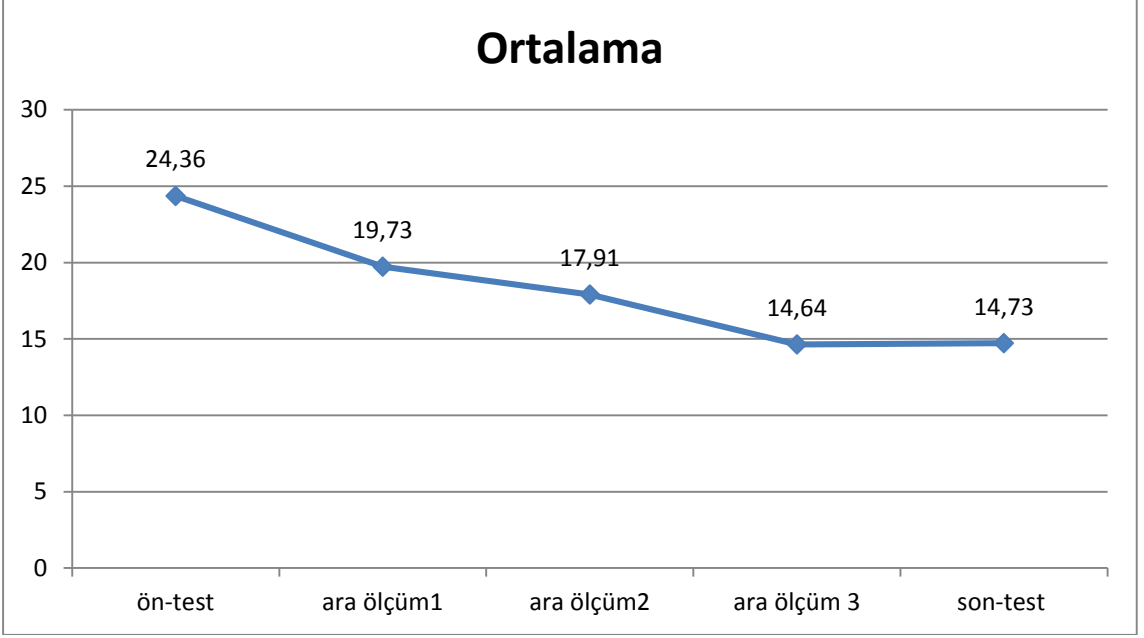
Tablo 7. Araştırma Grubunun Beck Anksiyete Ölçeği Ön-Test, Ara Ölçüm 1, Ara Ölçüm 2, Ara Ölçüm 3 ve Son-Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Denekler Arası	3654.51	10	365.45			
Ölçüm	652.94	1	652.95	11.82	.006	Öntest-AÖ3, AÖ3-Öntest
Hata	552.46	10	55.25			
Toplam	4859.91	21				

Tablo7’de görüldüğü gibi, varyans analizi sonucunda, araştırma grubundaki üniversite öğrencilerinin BAÖ ön-test, AÖ1, AÖ2, AÖ3 ve son-test puanları arasında anlamlı farka bakıldığında, sadece ön-test ve AÖ3 arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $F(1,10) = 11.82$, $p < 0.05$.

Ön-test ortalama puanı ($\bar{X} = 24.36$) AÖ3 ($\bar{X} = 14.64$) ortalama puanına göre daha yüksektir. Bundan dolayı, ön-test ve AÖ3 ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, psikodrama uygulamasına katılan öğrencilerin kaygı düzeylerinin, uygulama sonrasında anlamlı ölçüde azaldığını göstermektedir. Ayrıca, AÖ3 kaygı düzeyi ortalama puanlarının düştüğü görüldüğünden, psikodramanın kaygı düzeyini düşürmede etkili olabileceği söylenebilir.

Psikodrama uygulamasının uygulandığı araştırma grubu üniversite öğrencilerinin, ön-testten son-teste kadar olan kaygı düzeyi puan ortalamalarındaki değişim Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Kaygı Düzeyi Ölçümü

Şekil 1’de görüldüğü gibi, BAÖ ön-test, Ara Ölçüm 1, Ara Ölçüm 2, Ara Ölçüm 3 ve son-test puanlarının ortalamaları son-teste doğru bir düşüş göstermektedir. Ön-test puan ortalaması $\bar{X} = 24.36$ iken, Ara Ölçüm 1’de $\bar{X} = 19.72$, Ara Ölçüm 2’de $\bar{X} = 17.91$, Ara Ölçüm 3’te $\bar{X} = 14.64$ ve son-testte $\bar{X} = 14.73$ olarak değişmektedir. Psikodrama uygulaması öncesinde, kaygı düzeyleri oldukça yüksek olan öğrencilerin, psikodrama uygulaması süresince kaygı düzeyleri sürekli bir düşüş gösterirken, son-testte az da olsa yükseldiği görülmüştür.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu bölümde araştırma sonuçlarının yorumlarına ve önerilere yer verilmiştir.

4.1. Tartışma ve sonuç

Psikodrama uygulamasının, üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerine etkisinin incelendiği bu çalışmada, psikodrama uygulamasının öncesinde uygulanan BAÖ ortalama puanı ile uygulama sonrasında uygulanan BAÖ ortalama puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Yapılan analizler, psikodrama uygulamasının kaygı düzeyi puanlarını düşürmede etkili olduğunu göstermiştir. Uygulama süresince iki hafta arayla yapılan ara ölçümlerde kaygı düzeyinin düşme hareketliliğini göstermiştir ve süreç boyunca kaygı düzeyinin sürekli bir şekilde düştüğü saptanmıştır.

Bulgular bölümünde aktarılan birinci hipotezde, “*Psikodrama uygulamasının uygulandığı araştırma grubu üniversite öğrencilerinin, ön-test kaygı düzeyi puanları ile son-test kaygı düzeyi puanları arasında son-test lehine anlamlı bir fark var mıdır?*” sorusunun cevabı aranmıştır. Literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde; Hamamcı (2016), bilişsel davranışla bütünleştirilmiş psikodramanın temel inançlar üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında psikodrama ayna tekniğinin öneminden bahsederek, araştırmaya katılan kişilerin, ayna tekniği ile kendileri ile ilgili sahneleri dışarıdan izlemelerinin temel inançlarını farkedebilmelerini kolaylaştırdığına değindiği saptanmıştır. Karataş ve Gökçakan (2011), bilişsel davranışçı teknikler ile psikodrama tekniklerini

kullanarak yaptıkları grup uygulamalarının, ergenlerde saldırganlığı azaltmadaki etkilerini incelemişlerdir. Uygulanan saldırganlık ölçeği sonrasında, saldırganlık düzeyi en yüksek olan toplam 36 öğrenci seçilmiştir. İki araştırma grubu oluşturularak; birinci deney grubuna, on oturum süresince, araştırmacılar tarafından hazırlanan Bilişsel Davranışçı Terapi odaklı grupla psikolojik danışma, ikinci deney grubuna on dört oturum boyunca yine araştırmacılar tarafından Psikodrama odaklı grup uygulamaları uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Uygulamadan on altı hafta sonra izleme ölçümleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda, bilişsel davranışçı teknikler ile yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarının fiziksel saldırganlık, öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık puanları üzerinde etkili olduğu, sözel saldırganlık puanları üzerinde ise etkili olmadığı saptanmıştır. Psikodrama teknikleri ile yapılan grup uygulamalarının ise, saldırganlık toplam, öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık puanları üzerinde etkili olduğu sözel ve fiziksel saldırganlık puanları üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Her iki grubun karşılaştırmasına ilişkin yapılan analizlerde, bilişsel davranışçı tekniklerin öğrencilerin saldırganlık toplam, fiziksel saldırganlık ve öfke puanları üzerinde, psikodrama tekniklerine göre daha etkili olduğunu göstermiştir. Yapılan izleme çalışmasında, iki deney grubuna yapılan uygulamaların etkisinin on altı hafta sonra da devam ettiği tespit edilmiştir.

Aslan Dikme (2008), ön-test ve son-test uygulaması yapmadan, sadece grup üyelerinin geri bildirimleri ve kendi gözlemleri ile değerlendirmeler yaptığı çalışmada, üniversite sınavına hazırlanan ve sınav kaygısı yaşayan ergenlerle çalışmıştır. Çalışma sonuçlarında, psikodramanın sınav kaygısı yaşayan ergenlerde uygulanabilir ve yararlanılabilir bir psikoterapi yöntemi olduğu görülmüştür.

Kim (2003), psikodrama uygulamasında protagonist olmanın etkilerini incelediği araştırmasında, protagonist olarak kişinin sahnede problemini oynamasının problemlerine odaklanmasında, kendini anlamasında, konuşmaktan daha etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Karataş (2009), Psikodrama uygulamasının ergenlerin sürekli kaygı düzeyleri üzerindeki etkisini incelediği bir araştırmasında, lise öğrencileri ile çalışmış ve oluşturulan deney ve kontrol gruplarında incelemeler yapmıştır. Sonuç olarak, deney grubuna on haftalık psikodrama uygulaması yapılmış ve deney grubunun ön-test son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin oturum sürecini değerlendirdikleri son oturumda psikodrama uygulamasının kendilerini anlama ve problemlerini anlamlandırmada etkili olduğunu dile getirmiş oldukları belirlenmiştir.

Tüm bu araştırmalar, psikodramanın kaygı üzerinde etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Yapılan bu araştırma ile diğer çalışmalar karşılaştırıldığında, literatür bulgularının bu araştırmada elde edilen bulguları doğrular nitelikte olduğu görülmektedir.

İkinci hipotez, “*Psikodrama uygulamasının uygulandığı araştırma grubu üniversite öğrencilerinin, ön-test ile Ara Ölçüm 2 (AÖ2) kaygı düzeyi puanları arasında, ön-test lehine anlamlı bir fark var mıdır?*” olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda literatür araştırmalarına bakıldığında şu sonuçlara rastlanmaktadır; Ülev (2014), üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık düzeyi ile stresle başa çıkma tarzının depresyon, kaygı ve stres belirtileriyle ilişkisini incelediği araştırmasında, üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyi ile anksiyete (kaygı) belirtileri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu bulguya göre, bilinçli farkındalık düzeyi arttıkça anksiyete belirtilerinin azaldığı görülmektedir. Bir diğer çalışma, Sears ve Kraus (2009) tarafından yapılmıştır. Uyguladıkları uzun süreli bilinçli farkındalık meditasyonu sonrasında katılımcıların anksiyete (kaygı) belirti düzeylerinin anlamlı derecede azaldığı ve umut düzeylerinin arttığı sonucuna vardıkları saptanmıştır. Yapılan araştırmalara bakıldığında farkındalık düzeyi arttıkça kaygı düzeyinin azaldığı görülmektedir. Bu araştırmada, ön-test ile AÖ2 kaygı düzeyi puanları arasında, ön-test lehine anlamlı bir fark bulunmamış olsa da anlamlılık düzeyine yakın olduğu ve AÖ2 de

kaygı düzeyi ortalama puanlarının düştüğü görülmektedir. Bu nedenle, sonuç ile literatürde bulunan araştırma sonuçlarının benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

Üçüncü hipotez, “*Psikodrama uygulamasının uygulandığı araştırma grubu üniversite öğrencilerinin, ön-testten ve son-teste kadar olan kaygı düzeyi puanlarındaki değişim nedir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Alan yazına bakıldığında, Karataş (2008), bilişsel davranışsal teknikler ile psikodrama teknikleri kullanarak yaptığı grupla psikolojik danışma uygulamalarının ergenlerde saldırganlığı azaltmasındaki etkilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. İki deney ve bir kontrol grubundan oluşan araştırmada ön-test, son-test ve izleme ölçümleri yapılmıştır. Son-test, uygulamaların bitiminden bir hafta sonra, izleme ölçümü ise on altı hafta sonra uygulanmıştır. Sonuç olarak son-test ve izleme ölçümleri arasında anlamlı fark bulunmamış ve psikodramanın etkisinin on altı hafta sürecince de devam ettiğini göstermiştir. Oğuzhanoglu ve Özdel (2005), Denizli Huzurevi’nde yaptıkları psikodrama çalışmasında, toplam 168 yaşlı ile görüşmüş ve 16 gönüllü erkek ile psikodrama grubu oluşturmuşlardır. On sekiz oturum süren çalışmada grup öncesi ve sonrasında Geriatrik Depresyon Ölçeği ve Hamilton Anksiyete Değerlendirme Ölçeği uygulanmış ve depresyon ve anksiyete puanlarının grup öncesine oranla düştüğü gözlemlenmiştir. Fakat grup öncesi ve sonrası uygulanan Geriatrik Depresyon Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Hamilton Anksiyete Değerlendirme Ölçeği puanlarına bakıldığında ise, grup öncesine göre, grup sonrasında belirgin bir düşüş olduğu belirtilmiştir. Kipper ve Giladi (1978) sınav kaygısı olan 36 öğrenci ile yaptıkları araştırmada, psikodrama yöntemi ve sistematik duyarsızlaşma prosedürünün kaygı üzerindeki etkisini incelenmişlerdir. Psikodrama yönteminin uygulandığı ve sistematik duyarsızlaştırma yönteminin uygulandığı iki ayrı grup oluşturmuşlardır. Her iki gruba da, öntest ve sontest olarak Suinn Kaygı Testi Davranış Ölçeği ve Eysenck Kişilik Envanteri Nörotiklik Ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlara bakıldığında, her iki tedavi grubundaki öğrencilerin kaygı puanlarında önemli ölçüde azalma görüldüğü saptanmıştır. Bununla birlikte, psikodrama yöntemi ve sistematik duyarsızlaştırma arasında da önemli bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Psikodrama yönteminin kaygı üzerinde sistematik duyarsızlaşma yöntemi kadar etkili olduğu görülmüştür.

Karataş (2009), psikodrama ile yapılan grup çalışmasında ergenlerin sürekli kaygı düzeylerine etkisini araştırmış, uygulamadan on iki hafta sonra izleme ölçümü yapmış ve psikodramanın etkisinin devam ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Akinsola ve Arnold (2013) tarafından yapılan araştırmada, çocuklarda ve ergenlerde sosyal anksiyete üzerindeki ebeveyn etkisi psikodrama uygulaması ile araştırılmıştır. Varılan sonuçta, müdahale terapisi olarak psikodrama uygulamasının, katılımcıların sosyal ve performans kaygı düzeylerini azaltmada etkili olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlara bakıldığında ulaşılan bütün araştırmaların sadece ön-test, son-test ve izleme ölçümü yaptığı görülmektedir. Fakat yapılan bu çalışmada kaygı düzeyinin psikodrama uygulama süreci boyunca nasıl değişeceği gösterilmek istenmiştir ve ara ölçümlere yer verilmiştir. Yapılan literatür araştırmasında, ara ölçüm yapılarak uygulanan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Kaygı hareketliliğinin ölçülmesi sonucunda, psikodrama uygulaması süresince kaygı düzeylerinin sürekli bir düşüş gösterdiği gözlemlenirken, son-testte az da olsa yükseldiği saptanmıştır. Bunun nedeni son oturumda yapılan süreç değerlendirmesinin, öğrencilere tüm süreci baştan yaşattığı yönünde olabileceği ve yaşadıkları sıkıntılı süreçleri yeniden hatırlamalarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Çünkü geçmişte yaşanmış sarsıcı bir olayın yeniden canlanması kaygı yaratabildiği belirtilmektedir. Özellikle çocukluk yıllarında yaşanan olumsuz olaylarla benzerlik gösteren durumlar, kişinin yeniden o olaylara bağlı yaşanan kaygıyı tekrar yaşamalarına sebep olabilmektedir. Daha sonra yaşanan olay, geçmişte yaşanan kaygı yaratan olaydan kalan duyguyu yeniden canlandırarak kaygının o an tekrar yaşanmasına sebebiyet verebilmektedir (Gençtan, 2005). Olumsuz duygu, düşünce ve davranışların bireyde yarattığı

sıkıntıların giderilmesinde, gelecek kaygılarının, geçmişe dair pişmanlıkların, yaşanan travmaların, görülen rüyaların çalışılmasında kullanılan psikodrama, bireyin yaşadığı sorunları sadece konuşarak değil, bu sorunları canlandırmaya yönelten bir yöntem olarak da bilinmektedir (Blatner, 2002). Psikodrama oturumlarında, grup üyelerinin iç görü kazanması, eski duruma yeni davranışlar, düşünceler geliştirmesi hedeflenmektedir (Dökmen, 2005). Psikodrama tekniği ile yaşananları yeniden tekrarlamanın ve değiştirebilmenin mümkün olabileceği belirtilmektedir (Altınay, 2009). Psikodramanın temelinde, eski tecrübelerini deneyim yolu ile öğrenen kişinin, yeni tecrübelerini de iyileştirici duygusal deneyim olarak yeniden şekillendirmesi gerektiği inancı yer almaktadır (Demirbaş, 2009, s.97).

Psikodrama uygulaması süresince yapılan gözlemler ve son oturumda araştırma grubuna katılan grup üyelerinin kendileri ve oturum süreçleri ile ilgili yaptıkları değerlendirmede, farkındalıkları arttıkça kendileriyle ilgili daha çok çalışma yapmak istedikleri, psikodrama uygulamasını tanıyıp öğrendikçe daha aktif olarak katılım gösterdikleri, ısınma oyunlarından çok kendileriyle ilgili sıkıntıları çalışmak istedikleri saptanmıştır. Çalışma yapan öğrencilerin genellikle gelecek kaygısı yaşadığı ve özellikle üniversite bitiminden sonra ne yapacaklarına dair alternatifleri olmadığı görülmüş ve bu konudaki çalışmalara ağırlık verilmiştir. Süreç sonrasında ne yapacağını bilen, geleceğe dair fikir üretebilen kişiler olarak uygulamayı bitirdiklerini dile getirmişlerdir.

Son oturumda grup üyeleri tarafından, psikodrama uygulama sürecini ve kendilerini değerlendirme konuşması yapmaları istenmiştir. Bu konuşmalarda, kendilerindeki değişimi farkettikleri dile getirilmiş, psikodramanın kendini ifade edebilme, iç görü kazanma, kendini ve kendi yaşantısındaki kaygıyı tanıma, kaygı yaratan süreçlerde ortaya çıkan fiziksel etkileri kontrol altına alabilmede kendi üzerlerinde etkili olduğu farkındalığını yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca bazı üyeler özgüvenlerinin gelişimine etki ettiğini, psikodrama uygulamasında sahneye çıkıp çalışma yapmanın bu konudaki gelişimlerinde büyük etkisi olduğundan bahsetmişlerdir. Uygulama süresince olan kazanımları, psikodrama uygulamasına katılma nedenlerine verdikleri cevaplarla hemen hemen örtüşmüş ve katılım amaçları doğrultusunda gelişim gösterdikleri gözlenmiştir. Yapılan birçok araştırmada grup süreci değerlendirmesine raslandığını söylemek mümkün olabilmektedir. Literatürde, psikodramanın katılımcılar üzerindeki etkilerine yönelik araştırmalara da rastlanılmıştır. Kranz, Ramirez ve Lund (2007), farklı ırklardan oluşan 10-12 kişilik gruplar halinde ayırdıkları üniversite hazırlık öğrencileri üzerinde yaptıkları psikodrama çalışmasında psikodrama eylem tekniklerinin öğrencilerin etkileşimlerini kolaylaştırdığını, ilişkilerini ve kendilerini tanımlarına katkı sağladığını, iletişim becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Özdağ (2002), psikodramanın benlik saygısı, atılgan davranış, empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerine etkisini araştırdığı çalışma, Hemşirelik Yüksek Okulu öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Uygulanan çalışmada, Hemşirelik Yüksek Okulu 2. sınıf deney ve kontrol gruplarını kapsayacak şekilde, toplam 36 öğrenci ile çalışmıştır. Psikodrama sonrasında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere oranla, benlik saygısı, atılgan tutum ve empati beceri puanlarının anlamlı derecede arttığı çalışmanın sonuçlarını oluşturmaktadır.

Psikodrama uygulamasının üniversite öğrencilerinin kaygı düzeyine etkisinin incelendiği bu çalışma sonucunda, psikodrama uygulaması süresince yapılan oturumlarda uygulanan psikodrama teknikleri ve ısınma oyunlarının üniversite öğrencilerinden oluşan araştırma grubu üyelerinin kaygı düzeylerini önemli ölçüde düşürdüğü saptanmıştır.

4.2. Öneriler

Bu araştırma, 2017-2018 yılları arasında KKTC’de özel bir üniversitede öğrenim gören 12 kişiden oluşan gönüllü katılımcılar ile sınırlıdır. Bu araştırma sonucunda daha sonra yapılabilecek araştırmalara ait öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Araştırmada çalışmaların daha sağlıklı değerlendirilebilmesi için karşılaştırma yapılması önemlidir. Dolayısı ile zayıf deneysel modelin tam deneysel modele geçebilmesi için, bu tür yapılacak araştırmalara, deney grubu yanında, plasebo ve kontrol grupları da eklenmesi önerilmektedir.

2. Bu araştırmada psikodrama uygulamasının üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerine etkisi incelenmiş ve sadece bir grup oluşturulmuştur. Bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda, araştırmanın daha etkili olabilmesi için deney ve kontrol gruplarının da oluşturulması dikkate alınabilir.

3. Bu araştırmada sadece bir uygulama yöntemi kullanılmıştır. Bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda birden fazla uygulama yöntemi (davranışçı terapi, gestalt terapisi, psikoanalitikterapi v.b.) kullanılıp aralarındaki ilişkiye bakılabilir

4. Bu araştırmaya sadece bir üniversitenin öğrencileri alınmıştır. Araştırmanın genişletilmesi adına farklı üniversitelere devam eden öğrenciler ile de çalışılabilir.

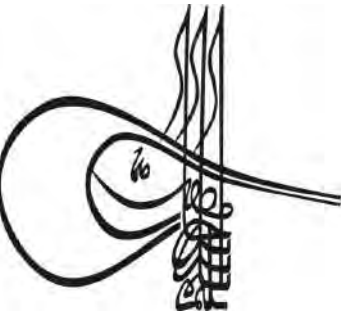
5. Bu çalışmada psikodrama alanında uzman kişiler tarafından uygulama yapıldığından psikodramanın etkinliği incelenebilmiştir. Bu nedenle uzman kişiler tarafından yapılacak olan psikodrama uygulamalarının daha verimli sonuçlara ulaşacağı düşünülmektedir.

5. KAYNAKÇA

- Akinsola F. ve Udoka P. A. (2013). *Parental Influence on Social Anxiety in Children and Adolescents: Its Assessment and Management Using Psychodrama*, Psychology, Vol.4, No.3A, 246-253 Published Online March 2013 in SciRes, <http://www.scirp.org/journal/psych> (ErişimTarihi: 8 Mart 2017).
- Altınay, D. (2009). *Psikodrama 400 Isınma Oyunu, Yardımcı Teknik*, İstanbul: SistemYayınevi.
- Altınay, D. (2011, 2015). *Psikodramada Seçme Konular, Teoriden Pratiğe Psikodrama*, İstanbul: SistemYayınevi.
- Aslan Dikme, Ş. (2008). *Sınav kaygısı yaşayan ergenlerle psikodrama çalışması*, Abdülkadir Özbek Psikodrama Enstitüsü, Psikodrama Bitirme Tezi, İstanbul.
- Beck, A.T., Epstein, N., Brown, G. & Steer, R.A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 893-897.
- Blatner, A. (2002). *Psikodramanın Temelleri Tarihçe, Kuram, Uygulama*, (Çev.G. Şen), İstanbul: Sistem Kitapevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-360.
- Coşkun, B. ve Çakmak, D. (2005). Alkol ve madde bağımlılarının grup psikoterapisinde psikodramanın kullanılması. *Bağımlılık Dergisi*, 6 (3), 103-110.
- Çakıcı, T. E., (2010). *Zorunlu göç deneyiminin kuşaklararası iletimi*. Dr. Abdülkadir Özbek Psikodrama Enstitüsü, Kıbrıs Ruh Sağlığı Enstitüsü. Yayınlanmamış Psikodrama BitirmeTezi.

- Demirbaş, P. (2009). *Gençlerle Sınav Kaygısı Üzerine Psikodrama Çalışmaları*, Ankara: Maya Akademi.
- Doğan, A., ve Üstün, K. (2015). Hacettepe Üniversitesi TürkDili ve Edebiyatı Bölümü 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Meslek Edinme Kaygısı Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(4), 421-442.
- Dökmen, Ü. (2013). *Sosyometri ve Psikodrama*, İstanbul: SistemYayıcılık.
- Fong, J. (2006). Psychodrama as a preventive measure: teenage girls confronting violence *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama&Sociometry*, 59 (3), 99-108.
- Gençtan, E. (2005). *PsikodinamikPsikiyatriveNormaldışıDavranışlar*, İstanbul: Metis Yayınları.
- Hamamcı, Z. (2016). Bilişsel Davranışçı Yaklaşımla Bütünleştirilmiş Psikodramanın Temel İnançlar Üzerine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(19).
- Joshi, U. (2010). Subjective well-being by gender. *Journal of Economics and Behavioral Studies*, 1(1), 20-26.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (Vol. 5). Ankara, Turkey: Asil Yayın Dağıtım.
- Karataş, Z. (2009). Psikodrama ile yapılan grupçalışmasının ergenlerin sürekli kaygı düzeylerine etkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (360).
- Karataş, Z., veGökçakan, Z. (2011). Psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grup uygulamasının ergenlerin çatışma çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 601-614.
- Kierkegaard, S. (2014). *Kaygı Kavramı*, (Çev. Akış, Y.), İstanbul: AyrıntıYayınları.
- Kim, K. W. (2003). The effects of being the protagonist in psychodrama. *Journal of Group Psychotherapy Psychodrama and Soiometry*, 55(4), 115-128.
- Kipper, D. A.,veGiladi, D. (1978). Effectiveness of structured psychodrama and systematic desensitization in reducing test anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 25(6), 499.
- Kranz, P. L.,Ramirez, S. Z., & Lund, N. L. (2007). Theuse of psychodrama action techniques in a racerelations class. *College Student Journal*, 41(4), 1203-1209.
- Oğuzhanoğlu, N.K., Özdel, O. (2005). Yaşlılık, huzurevi ve yaşam yolculukları bir psikodrama grup çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 16:124-132.
- Özdağ, S. (2002). Psikodrama gruplarının hemşirelik yüksek okulu öğrencilerinin benlik saygısı atılgan davranış empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerine etkisi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Razı, S. G. (2017). *Psikodrama yöntemi ile kuşaklararası ileti çalışmanın yaratıcılık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi*. Dr. Abdülkadir Özbek Psikodrama Enstitüsü, Kıbrıs Ruh Sağlığı Enstitüsü. Yayınlanmamış Psikodrama BitirmeTezi.
- Sears, S. ve Kraus, S. (2009). I think therefore I am: Cognitive distortions and coping style as mediators for the effects of mindfulness meditation on anxiety, positive and negative affect, and hope. *Journal of Clinical Psychology*, 65(6), 561- 573.
- Seyhan, B. Y. (2015). Ölüm Kaygısı ve Dua Tutumu Üzerine Bir Araştırma. *Electronic Turkish*

-
- Studies*, 10 (2). Şener, S. (2015). Yabancı dil öğrenme kaygısı ve başarı: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğrencilerinin durum değerlendirmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 10(3), 875-890
- Tüccar, L. (2015). *Bağlanma güvenliğinin psikodrama ile çalışılması*. Dr. Abdülkadir Özbek Psikodrama Enstitüsü, Kıbrıs Ruh Sağlığı Enstitüsü. Yayınlanmamış Psikodrama BitirmeTezi.
- Ulusoy, M. Sahin, N.H., Erkmen, H. (1998). Turkish version of the Beck Anxiety Inventory: Psychometric Properties, *Journal of Cognitive Psychotherapy* 12 (2): 163-172.



ArticleInfo/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Aralık 2017

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Sibel KILINÇ ALPAT –

Doç. Dr. Gülten ŞENDUR – Yrd. Doç. Dr. M. Çağatay BÜYÜKUYSAL -

Dr. Özge ÖZBAYRAK AZMAN

This article was checked by iThenticate.

ÖN LİSANS DÜZEYİ ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK 'PROTEİNLER' KONUSUNA İLİŞKİN GELİŞTİRİLEN SENARYONUN UYGULANMASI: PROBLEME-DAYALI ÖĞRENME

Tuğçe GÜNTER*

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Temel Biyokimya dersi 'Proteinler' konusuna yönelik probleme-dayalı öğrenme (PDÖ) temelli bir senaryo geliştirmek ve PDÖ'nün öğrencilerin söz konusu konuda akademik başarılarına etkisini araştırmaktır. Çalışma tek grup ön-test son-test araştırma deseni olup, çalışma grubunu Bülent Ecevit Üniversitesi Ahmet Erdoğan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Tıbbi Laboratuvar Teknikleri ve Tıbbi Tanıtım ve Pazarlama Ön Lisans Programlarında okuyan birinci sınıf öğrencileri (N=67) oluşturmaktadır. Uygulama 2015-2016 eğitim-öğretim bahar yarıyılında 15 ders saati sürecinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada 'Proteinler' konusuna yönelik 'Katil Kim?' başlıklı bir senaryo geliştirilmiştir. Geliştirilen senaryonun konusu, proteinler ve amino asitlerin yapıları, sınıflandırılmaları, proteinlerin bağ yapısı, vücutta proteinlerin sindirimi ve absorpsiyonu, esansiyel aminoasitler, proteinlerin denatürasyonu, amino asitlerin asidik ve bazik özellikleri, protein saflaştırma yöntemleri ve bir polipeptid zincirindeki amino asit dizilimini aydınlatma alt konularına dayandırılarak hazırlanmıştır. 'Proteinler Başarı Testi (PBT)' ve 'Yapılandırılmış Görüşme Formu' veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. PBT testi ön- ve son-test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin ön- ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesinde Wilcoxon testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları öğrencilerin PBT ön- ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Uygulama sonunda gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşme formunun içerik analizi sonuçları öğrencilerin senaryo ve eğitim oturumlarının uygun ve günlük hayatla ilişkili olduğuna dair olumlu görüşleri bulunduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: ön lisans düzeyi; probleme-dayalı öğrenme; proteinler; senaryo



THE IMPLEMENTATION OF A DEVELOPED SCENARIO CONCERNING 'PROTEINS' TOPIC FOR THE ASSOCIATE'S DEGREE LEVEL STUDENTS: PROBLEM-BASED LEARNING

ABSTRACT

The aim of this study was to develop a scenario based on problem-based learning (PBL) concerning the topic of 'Proteins' for the course of Basic Biochemistry and to investigate the effect of PBL on the academic achievement of students about the relevant topic. The research was one-group pre-test post-test design and the study group consisted of first grade students (N=67) studying Medical Laboratory Techniques and Medical Promotion Marketing Associate's Degree Programs at Ahmet Erdogan Vocational School of Health Services at Bulent Ecevit University. The application was implemented for 15 course hours in the spring semester of the 2015-2016 academic year. In this study, it was developed a scenario titled '*Who is the Killer?*' oriented the topic of 'Proteins'. The scenario included the sub-topics of the structures, classifications of proteins and amino acids, bond structure of protein, the digestion and absorption of proteins in the body, essential amino acids, denaturation of proteins, the acidic and basic properties of amino acids, the purification methods of proteins and the elucidation of amino acid sequence within a polypeptide chain. 'Proteins Achievement Test (PAT)' and the 'Structured Interview Form' were used as data collection tools. PAT test was carried out as pre-test and post-test. Wilcoxon test was used statistically whether there was a significant difference between pre- and post-test scores. The analysis results indicated that there was a significant difference between PAT pre- and post-test scores of students. The results of content analysis of the structured interview form which was carried out at the end of the application showed that students had positive views concerning that the scenario and education sessions were appropriate and in association with daily life.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

The biochemistry course, based on the structures and metabolisms of basic elements in the body, is one of the basic course required to be learned by the students studying in the field of health at the university level. Within this context, it has a great importance that the students have information and interpretation about biochemical processes. Today, the active learning methods are used in the educational process with the aim of that the students can use the gained information and skills effectively. In problem-based learning (PBL), as the students try to solve a semi-structured problem in association with daily life, they gain upper-level thinking skills, self-learning and collaborative working skills (Hmelo-Silver, 2004). It is considered that PBL approach will be effective in that the students studying in the field of health at the university level learn the topics of biochemistry course and gain the relevant skills. As examining the relevant literature (Gowda, Nagaiah & Sengodan, 2016; Kanu et al., 2015; Karadas, 2010; Kulak & Newton, 2015); because there

is the limited number of studies concerning that PBL approach and the problems associated with daily life were used in the topic of ‘proteins’ taught in the basic biochemistry course and at the associate’s degree programs in the field of health, the purpose of this research was to develop a scenario concerning the relevant topic and to investigate the effect of PBL on the academic achievement of the students.

In this context, two sub-problems were formed as follows:

1. What is the effect of PBL applied to the topic of ‘Proteins’ in basic biochemistry course on the academic achievements of first grade students studying at the associate’s degree programs of Medical Laboratory Techniques (MLT) and Medical Promotion and Marketing Techniques (MPMT) in Bulent Ecevit University Ahmet Erdogan Vocational School of Health Services?

2. What are the views of the first grade students studying at the associate’s degree programs of Medical Laboratory Techniques (MLT) and Medical Promotion and Marketing Techniques (MPMT) in Bulent Ecevit University Ahmet Erdogan Vocational School of Health Services concerning the developed scenario and the material?

Method

The study was one group pre-test and post-test research design and the study group consisted of first grade students attending Medical Laboratory Techniques and Medical Promotion Marketing Associate’s Degree Programs at Ahmet Erdogan Vocational School of Health Services at Bulent Ecevit University (N=67). In the study, ‘Proteins Achievement Test (PAT)’ and ‘Structured Interview Form’ were used as data collection tools. PAT test was applied as pre- test and post-test. The students’ views concerning the scenario and material were taken by the structured interview form carried out at the end of the implementation. The open-ended questions in the PAT test were analyzed by content analysis and categorized into clear understanding (CU), partial understanding (PU), misunderstanding (MU), incomprehension (IC) and unanswered (UA). The obtained data were scored and categorized separately by both biochemistry and pedagogical three experts and the average percentage agreement was calculated as 0.87. The Wilcoxon test was used for determining whether there was a significant intra-group difference in terms of PAT pre- and post-test scores. The data obtained from the structured interview form were also analyzed by content analysis by the same three experts separately and the average percentage agreement was calculated as 0.85.

In this research, it was developed a scenario titled ‘*Who is the Killer?*’ oriented the topic of ‘Proteins’ and consisted of three education sessions by taking opinions of three experts. The scenario included the sub-topics of the structures, classifications of proteins and amino acids, bond structure of protein, the digestion and absorption of proteins in the body, essential amino acids, denaturation of proteins, the acidic and basic properties of amino acids, the ionic form and the titration curve of the amino acids in the acidic, basic and neutral solutions, the purification methods of proteins and the elucidation of amino acid sequence within a polypeptide chain. Additionally, the sub-topics of intracellular protein synthesis and identification of DNA analysis techniques were also mentioned briefly in the developed scenario.

Results and Discussion

According to the results of implementation process in all education sessions, it was concluded that the students have reached the relevant learning outcomes as a result of their researches and discussions conducted under the guidance of instructor. The results of the content analysis of PAT pre-test showed that the majority of students answered the questions in UA category; whereas the results of the content analysis of post-test showed that the majority of students answered the questions in PU category in general. In addition, in the post-test, students' frequency responses in CU category increased. This finding has shown that PBL implemented on the topic of proteins increases the students' responses in CU and PU categories. The Wilcoxon test result showed that there was a significant difference between the PAT pre-test and PAT post-test scores ($z = -7.016$, $p < 0.05$). This finding suggests that PBL enhances the academic achievement of students on the topic of proteins in the biochemistry course. There are many studies in the literature that PBL increases the academic achievement of students in the biochemistry course.

For instance, Gezer et al. (2003) designed a PBL module consisting of three sessions in order to enable medical undergraduate students to learn basic knowledge and mechanisms of biochemistry and genetics in their study. In the research, the scenario about phenylketonuria was prepared and it was aimed that the students' learning biochemical events which are the structure and classification of amino acids, the metabolism of phenylalanine, the structure, nomenclatures and functions of enzymes, activation, inhibition and co-factors. The conclusion of the study showed that students had a higher success rate in learning biochemical, molecular and clinical sciences with PBL application and they had positive opinions about the method.

Osgood, Mitchell & Anderson (2005) investigated the impact of PBL on undergraduate students' and educators' learning the topics of advanced biochemistry course. The study has concluded that PBL enhances both students' and educators' understanding and increases their positive opinions on cooperative work.

Sungur, Tekkaya & Geban (2006) investigated the effect of PBL on students' academic achievement and performance skills on the topic of 'excretion system' in the biology course. The result of the study has showed that PBL enhances the academic achievement and performance skills of students.

Araz & Sungur (2007) examined the effect of PBL concerning the topic of 'genetics' on students' academic achievement, performance and reasoning skills. The conclusion of the study has shown that PBL students had a better understanding of scientific concepts of genetics, better organizing their knowledge, and a higher level of logical thinking skills.

In the study of Lescalette, Knecht & Dries (2015), they gave the examples of literature on curare, which is a local poison in South America, to the students for the upper-level biochemistry course including PBL application. The students were asked to identify learning issues, question their own understandings and think deeply about what

the problem is in the relevant literatures. The conclusion of the study has showed that PBL ensures that learning takes place naturally.

Tarhan & Ayyıldız (2015) examined the effect of PBL on students' academic achievement and interest towards biochemistry course in their study. In the research, modules for amino acid, carbohydrate and lipid metabolisms topics were prepared. As a result of this research, it was concluded that PBL plays an important role in the academic achievement of the students and it increases the interests towards the relevant course.

The results of the content analysis of the structured interview form, the majority of students expressed positive views concerning the scenario and its education sessions. The students expressed the scenario was in association with daily life, suitable for its usage purpose; its education sessions were appropriate. The negative views were only that scenario was unfamiliar, long and exhausting. There are studies supported that these findings in this research. For instance, the study of Islekel & Guner (2006) they concluded that the students were quite satisfied with the PBL approach, but that they had negative opinions that the application was unfamiliar, long and exhausting. In the research of Devika, Saleel, D'Mello & Rataboli (2016), they concluded that the students had positive opinions that PBL approach was fun, interesting and useful. Zhou et al.(2016) concluded that PBL is more effective in enhancing learners' interest in learning, knowledge, and independent and collaborative working skills than conventional teaching in their study. In the study of Mohammed (2015), it was concluded that the students had positive opinions that they easily remembered their knowledge in PBL approach.

Conclusion and Implications

In this research, according to the results of content analysis of PAT post-test and Wilcoxon test results, it was concluded that PBL enhances the associate's degree level students' academic achievement in terms of proteins topic and increase their response frequencies in the CU and PU categories. There are studies in the relevant field that PBL increase students' academic achievement in the biochemistry course (Araz & Sungur, 2007; Gezer et. al., 2003; Lescallette, Knecht & Dries, 2015; Osgood, Mitchell & Anderson, 2005; Sungur, Tekkaya & Geban, 2006; Tarhan & Ayyıldız, 2015).

In addition, the result of the content analysis of the structured interview form, which was conducted in order to take students' views about the scenario and its education sessions developed in this study, showed that the majority of the students had positive views. The majority of students stated positive views that the scenario and its name were interesting and related to daily life; the scenario was suitable for its usage purpose; each education sessions were sufficient, comprehensive and instructive, enjoyable. In general, the negative views of the students were that the scenario was unfamiliar, long and exhausting. These findings have been supported by some studies in the literature (Devika, Saleel, D'Mello & Rataboli, 2016; Islekel & Guner, 2006; Mohammed, 2015; Zhou et al., 2016).

In the light of these findings, in this study the developed and implemented scenario on the topic of proteins in the associate's degree level biochemistry course and PBL approach has improved the academic achievement of the students and has increased their clear and partial

understandings. In addition, PBL approach has increased students' positive views concerning the scenario and its education sessions.

It is considered that because of the limited study in which the application of PBL for the associate's degree level students and for the topic of proteins in the biochemistry course, this research could have importance for the literature and educators. In addition, it is also considered that the validity of this study will be increased by adding a control group to the study. This research could be a pilot study at the same time since the data obtained could be used for further studies in order to develop the scenario concerning the relevant topic in biochemistry course for associate degree level students in the health field and to extend the content of this scenario for teaching 'proteins' for undergraduate level students in the health, chemistry and biology fields.

Keywords: associate's degree level; problem-based learning; proteins; scenario

Introduction

Basic Biochemistry is a science that studies the structure and metabolism of proteins, carbohydrates, lipids, which are the basic components of the cell, and studies chemical substances which are used effectively in the fields of medicine, health, pharmacology, forensic medicine, pharmacy, biology, chemistry, agriculture and food. Understanding the structure and metabolism of the basic components in the body is the basis of biochemistry. Especially, the topic of proteins which is one of the important topics in biochemistry course includes discrete concepts and events. Because proteins are organic molecules made up of amino acids and these amino acids are joined together by chemical bonds and then folded in different ways to create three-dimensional structures that are important to the functions of our bodies. In addition, our bodies need proteins and amino acids in order to produce important molecules in our body like enzymes, hormones, neurotransmitters, and antibodies (Lemon & Nagle, 1981; Millward, 1999; Reeds, 2000). At the present time, every student who is studying in the field of health needs to know, comment on the solution of a problem they have with the structure of the proteins in their professional life and to reach the solution. In this context; active learning methods are used in the education and training process in order to enable the students to use the knowledge they have acquired effectively and to develop the meta-cognitive skills (Bakon, Craft, Christensen & Wirihana, 2016; Prince, 2004; Sendur & Toprak, 2017).

Problem-based learning (PBL) from active learning methods; in an approach based that enables learners to reach knowledge effectively, reconstruct their previous knowledge in a realistic learning environment while solving a problem related to daily life, to acquire new knowledge, to combine the new knowledge with their previous knowledge, and to discuss the information they have gained in the group. Students in PBL work in collaborative groups trying to define their learning needs while solving a complex problem that is not a single correct answer and gain self-learning and higher-order cognitive thinking skills in the problem-solving process (Ayaz, 2015; Boud & Feletti, 1997; Ersoy & Baser, 2010; Gimenez, 2015; Hmelo-Silver, 2004; Kilroy, 2004; Savery & Duffy, 1996).

Therefore, it is considered that learning will be important when students are dealing with daily life problems. In the related literature, it was seen that PBL is used effectively in increasing students' comprehension levels, academic achievement, performances, learning, higher-order cognitive and multi-disciplinary thinking skills in biochemistry courses (Cowden & Santiago, 2016; Gowda, Nagaiah & Sengodan, 2016; Lescallette, Knecht & Dries, 2015; Osgood, Mitchell & Anderson, 2005; Tarhan & Ayyıldız, 2015; Villamor, 2001).

When the relevant studies are examined, it is also seen that PBL, the case-based learning method (CBL) and daily life problems concerning the topic of ‘Proteins’ in the biochemistry course are used. CBL method derived from PBL approach also includes the small cases which can be used as stimulus materials to encourage students to learn about a specific topic (Demirel & Cetinkaya, 2016; Srinivasan, Wilkes, Stevenson, Nguyen & Slavin, 2007). In the study of Nair, Shah, Seth, Pandit & Shah (2013), they investigated the effect of CBL method on the medical students’ understanding the symptoms of diabetes mellitus disease in the biochemistry course. In the study, it has been concluded that CBL method improved students’ understanding.

For instance, Gowda, Nagaiah & Sengodan (2016) examined the impact of PBL on the ability of medical students to interpret clinical scenarios. In the research, the scenario concerning patient diagnosis and including basic science topics was implemented. The result of the study showed the students better interpret the biochemical changes in a given scenario and understand the basic information better.

In the study of Kulak & Newton (2015), they investigated that the case-based learning (CBL) method used in the topic of ‘Metabolism’ in the biochemistry course on the learning approaches, perceptions and performances of undergraduate students. In the research, it has been concluded that the superficial learning of students who are taught with CBL method was decreased and the performance and the knowledge levels were increased.

Kanu et al. (2015) designed a forensic science course in their study of ‘gathering of important evidence on modern judicial experimental approaches and crime scene investigation’. In the study; combining the experimental-based forensic chemistry course with the undergraduate-level science curriculum and linking with daily life will be interesting for students and students will be able to evaluate the experimental data in a meaningful way.

Nunes, Junior, Menezes & Malafaia (2015) aimed to develop a new approach to undergraduate biology students’ learning of ‘Molecular Biology’ in their study. In the first phase of the study, the structure and functions of nucleic acids, DNA replication, transcription and translation were shown in short videos and PowerPoint presentations to all students in ‘Cell Biology’ course. In the second phase, some students were randomly selected and a workshop was held on students’ problems related to bioinformatics science. The result of the research has shown that bioinformatics science can be effective in teaching molecular biology topics.

In the study of Hartfield (2010), he developed CBL activities in advanced biochemistry course teaching. In the study, students have reached the conclusion that their problem-solving skills have developed, they have established positive links between activities and information, and they have been able to make self-assessments.

The result of study carried out by Rybarczyk et al. (2007) has shown that CBL method for the topic of ‘Cellular Respiration’ enhances students’ learning and higher-order cognitive thinking skills.

Passos et al. (2006) developed an experiment in order to increase medical undergraduate students’ learning of the topic of ‘Metabolism’ based on nutrition on the biochemistry course. The students participating in the study were divided into two groups, one group being fed with hyperglycemic and the other group being fed with hyperlipidic meals. In the study, students were asked to analyze the concentrations of glucose, triglycerides and urea in blood samples before meal, at half an hour after meal, and three hours after meal, and to comment according to the blood analyzes performed. The result of the study showed that the average scores of the students in the final examination of biochemistry were high.

Grover (2004) studied the effect of PBL on the undergraduate students’ learning of the topic

of ‘Nucleic Acids’ in the biochemistry course. In the study, a comprehensive scenario for HIV/AIDS was developed. The result of the study showed that students have successfully learned the structure and functions of biological molecules as well as their mechanical, regulatory, thermodynamic and kinetic properties.

As can be seen in the related literature, there is a limited study on the use of PBL on the topic of proteins in biochemistry course and at university associate’s degree level in the field of health. For instance, Karadas (2010) examined the effect of PBL applied on the topic of ‘Coenzymes’ in the biochemistry course on the academic achievements, the formations of misconceptions and attitudes of the students studying at university associate’s degree program of medical laboratory techniques. The research has reached the conclusion that PBL has improved the academic achievement of students, prevented the formations of misconceptions, and developed positive attitudes towards the biochemistry course.

In this context; it is aimed to develop a scenario in association with daily life and concerning to the topic of ‘Proteins’ in the biochemistry course and to examine the effect of PBL on the academic achievements of the students in this research. It is considered that this research could be important due to the limited study of PBL application at the associate’s degree level in university health field and limited PBL application on the relevant topic in the literature. In the light of this aim, two sub-problems were formed as follows: ‘What is the effect of PBL applied to the topic of ‘Proteins’ in basic biochemistry course on the academic achievements of first grade students studying at the associate’s degree programs of Medical Laboratory Techniques (MLT) and Medical Promotion and Marketing Techniques (MPMT) in Bulent Ecevit University Ahmet Erdogan Vocational School of Health Services?’ and ‘What are the views of the first grade students studying at the associate’s degree programs of Medical Laboratory Techniques (MLT) and Medical Promotion and Marketing Techniques (MPMT) in Bulent Ecevit University Ahmet Erdogan Vocational School of Health Services concerning the developed scenario and the material?’.

Method

The study group

The study was one-group pre-test and post-test research design (Christensen, Johnson & Turner, 2015; Robson, 2015; Tanriogen, 2014). The one-group pre- and post-test research design was used in this study, since the data obtained from this research could be used for further studies in order to develop the scenario concerning the relevant topic in biochemistry course for associate degree level students in the health field and to extend the content of this scenario for teaching ‘proteins’ for undergraduate level students in the health, chemistry and biology fields. Therefore, this research could be a pilot study for further studies at the same time. This study was an experimental research design and it was examined the changes between the students’ scores of pre-test and the ones of post-test before and after PBL application. In this research, the study group consisted of first grade students (N=67) studying at the associate’s degree programs of MLT (n=38) and MPMT (n=29) in Bulent Ecevit University Ahmet Erdogan Vocational School of Health Services. The purpose of these associate’s degree level programs is that students are acquired the 5th level vocational and academic qualifications. The ages of the study group were between 18 and 21; all students had attained similar scores on the exams conducted by students’ selection and placement center and were socioeconomically similar. The research was carried out in the spring semester of 2015-2016 academic year. In the study, all students were taught with problem-based learning (PBL) applied on ‘Proteins’ topic in basic biochemistry course. Necessary permissions were obtained for the study and the students’ informed consent forms were taken and participated voluntarily. The permission of this study was obtained from the Bulent Ecevit University Scientific and Technological Research Project Coordinator with the petition dated 13 December 2016 and numbered

47459466/604.02. Students were informed about the application process and how it would be carried out (Christensen, Johnson & Turner, 2015; Taber, 2014).

Data collection tools

Proteins Achievement Test (PAT)

‘Proteins Achievement Test (PAT)’ consisting of 10 open-ended questions, which was developed by taking both biochemistry and pedagogical three experts’ opinions and using relevant literature concerning the topic, was applied in the research (See **App. 1**). In previous years, the open-ended questions in the PAT test were the questions which were asked in the mid-term and final exams of Basic Biochemistry courses to the students studying at the associate’s degree programs of MLT and MPMT in Bulent Ecevit University. These questions consisted of knowledge, comprehension and application cognitive domains in accordance with Bloom’s Taxonomy(Athanassiou, McNett&Harvey, 2003; Kunen, Cohen& Solman, 1981).The developed test includes the sub-topics concerning the structures, classifications, bond structures of the proteins, their digestion and absorption in the body, essential amino acids, denaturation of proteins, acidic and basic properties of amino acids, the ionic forms of amino acids in acidic, neutral and basic solutions and titration curves, purification methods of proteins, elucidation of amino acid sequence in a polypeptide chain. PAT test was applied as pre-test and post-test in the research.

Structured Interview Form

‘Structured Interview Form’ consisting of 10 open-ended questions was prepared by taking the opinions of both biochemistry and pedagogical three experts in order to get views of students about the scenario and the education sessions developed in the research (See **App.2**). The form was applied at the end of the application.

Data analysis

The open-ended questions in the PAT test were analyzed by content analysis and categorized into clear understanding (CU), partial understanding (PU), misunderstanding (MU), incomprehension (IC) and unanswered (UA) (Abraham, Grzybowski, Renner & Marek, 1992; Nakiboglu, 2001). The responses obtained from the content analysis were scored in accordance with the relevant categories (Table 1):

Table 1. Categories, explanations and scores

Categories	Explanations	Scores
Clear Understanding (CU)	Fully correct answers	3
Partial Understanding (PU)	Answers with some aspects	2
Misunderstanding (MU)	Answers contain incorrect information and specific misconceptions with partial understanding	1
Incomprehension (IC)	Unrelated answers with the questions	0
Unanswered (UA)	Empty answers	0

The obtained data were scored and categorized separately by both biochemistry and pedagogical three experts and the average percentage agreement was calculated by $P = \frac{N_a \cdot 100}{N_a + N_d}$ formula (N_a = the amount of agreement; N_d =the amount of disagreement, P = the percentage of agreement) (Cavanagh, 1997; Tunc, 2015). It was found to be 0.87. Therefore, a percentage agreement of 70% and higher indicates that reliability has been provided (Birkimer & Brown, 1979). Since the data did not show normal distribution and homogenous variance and the

study was a one-group pre- and post-test research design, the Wilcoxon test was used as non-parametric test. This test was used for determining whether there was a significant intra-group difference in terms of PAT pre- and post-test scores (Christensen, Johnson & Turner, 2015; Robson, 2015; Tanriogen, 2014). The data obtained from the structured interview form, which was applied at the end of the application, were also analyzed by content analysis by the same three experts separately and the average percentage agreement was calculated. The average percentage agreement was again calculated by $P = N_a / (N_a + N_d)$ formula and found as 0.85.

Creating PBL scenario

In the study, a scenario titled “*Who is the Killer?*” concerning the topic of proteins and in association with daily life in basic biochemistry course was prepared by taking both biochemistry and pedagogical three experts and using the relevant literature (Basaran, 2010; Champe, Harvey & Ferrier, 2007; Davidson & Sittman, 1994; Gozukara, 2011; Gul, 2014; Karlson, 1992; McCaldin, 1960; Mehmetoglu, Gurbilek, Caglayan & Kocyigit, 2002; Ozden, 1993; Ozen, 1980; Ozturk, 2015) (See **App.3**). The scenario was developed based on the same sub-topics intended for PAT test. In addition to the relevant sub-topics, the scenario briefly mentions protein synthesis in cells and the analysis methods of DNA identification. The scenario is about a detective investigating a homicide at home and consists of three education sessions. At the same time, there is also an activity consisting of two parts in order to make students to understand the methods of purification of proteins and the clarification of amino acid sequences. In each education sessions of the scenario, it is aimed that students should be able to identify the problem, develop hypotheses for solution of the problem, and determine the new information that they may need for the solution, summarizing the new information they obtained, observing the hypotheses in the light of new information, ensuring the discussion environment within and between groups, working in the cooperation, conducting researches and interpretations. The students conducted their research in the library and on the internet. Each education sessions end with the part of “What should I learn?”. In the second education session, there is an activity consisted of two parts. At the last education session, the students were asked to draw a flow chart of the scenario. This allows students to repeat what they have learned in each education sessions.

Education Session I of the scenario begins with that the 35-year-old E.M. living alone in Kemalpaşa District of İzmir is found dead in the house and Mr. Baran, detective of murder squad, investigates the murderer and the cause of murder. In this education session, it is aimed that the students define the problem, produce hypotheses to solve the problem, and determine the new information they need, and also gain forensic science information about the concepts of spasm cadaveric and death rigidity (Rigor Mortis), how to determine the time of death, how the event is examined and what kind of evidence can be collected for what purpose. The instructor’s guide note (IGN) was added in order to be better understood the concept of spasm cadaveric by the students.

Education Session II begins with the collection of the hair, the leather remains between the fingernails, and the bloody dress from the dead body, and the collection of newspaper clippings as evidence from the crime scene. In addition, in this education session, the crime scene investigation team does not encounter any fingerprints and footprints in the house, the victim has not a personal computer and there is not a camera in the vicinity of the house. In telephone records, it was determined that the victim was called with only the bank she worked and her closest friend S.T. who found her dead body and also the victim has not got any relatives. In this session; students should be learned that;

- In the determination of the fingerprint, the Ninhydrin solution used on newspaper clippings reacts with ammonia or primer-secondary amines, and when it reacts with free amines, it seems a dark blue-purple color known as ‘Ruhemann Purple’,

- DNA identification methods are, Restriction Fragment Polymorphism (RFLP), Polymerase Chain Reaction (PCR), Short Tandem Repeats (STR), Mitochondrial DNA Analysis,
- It is possible to determine whether the protein sequence can be determined by genetic analysis of a particular protein synthesized using the best DNA sequence analysis analyzers, but the feasibility of this method is that it is based on the fact that the protein or gene sequence analysis has already been made,
- How to switch from the amino acid sequence in a polypeptide chain to the genetic code of DNA,
- Protein synthesis in the cell, the concepts of transcription, translation, codon, anticodon, purine and pyrimidine bases,
- Protein purification methods include ultrafiltration, dialysis, paper chromatography, ion-exchange chromatography,
- Methods for determining the amino acid sequence of proteins; the use of Sanger, Dansyl Chloride and Edman methods in the determination of N-terminal amino acids and the use of carboxypeptidase A + B, trypsin and chymotrypsin enzymes as enzymatic methods in the determination of C-terminal amino acids,
- The digestion and absorption of proteins in the body, the structure of proteins and amino acids, the bond structure of proteins, the classification of proteins,
- The classification of amino acids according to side chains, their acidic and basic properties, the determination of their ionic forms in acidic, basic and neutral solutions and the drawing of the titration curves,
- Denaturation of proteins is performed depending on the features such as that pH, temperature, strongly acidic and basic solutions, mechanical mixing.

In this education session, the instructor's guide questions (IGQ) were asked in terms of better understanding of these relevant sub-topics of the students. In addition, an activity has been given in order to better understand the sub-topics of the purification of proteins and the clarification of amino acid sequence. The theme of this activity is based on the fact that an assistant working in a private university in Izmir performs protein analysis on a specific blood sample and illuminates the amino acid sequence.

Education Session III begins with that Laborant Mehmet indicates that it is not belonging the murder's fingerprint taken from her closest friend and Detective Mr. Baran is catching her ex-boyfriend and taking him out. In this education session, it is aimed that students learn that it is possible to analyze DNA from the salivary secretion, and also learn who is the killer and the cause of murder.

Implementation of PBL scenario

The PAT test was applied as pre-test to the first grade students studying at associate's degree programs of MLT and MPMT before the application and the students were randomly divided into groups of five. All students were informed about the PBL approach, the roles of the instructor and student in PBL process, and group work. The application was carried out within fifteen course hours and during this process, by the guidance of the instructor, the students were able to discuss within and between the groups in order to solve the problem, to conduct research and to reach solution. At the end of the application, the PAT test was applied as a post-test (Table 2):

Table 2. PBL implementation plan

Applications	Course hours
PAT pre-test application	1
Separating students into groups and giving information about PBL	1
Application of Education Session I	2
Application of Education Session II	6
Application of Education Session III	2
General Repetition of the scenario and the topic of proteins	2
PAT post-test application	1

In addition, at the end of the application, a structured interview form was implemented to identify students’ views concerning the developed scenario and the material.

Results

Results of the education sessions

In Education Session I, students have produced hypotheses towards the solution of the problem such as gathering of evidence on the corpse and the crime scene, talking of the victim’s family and immediate vicinity, taking an autopsy report in order to investigate whether there is the victim’s sexual abuse and there is a chronic or acute disease, looking at phone records and the records of cameras in the vicinity and examining of her personal computer. As a result of their research; they produced ideas in the context of a debate about the possibility of DNA identification of both the corpse and the killer through the use of a biological material (blood, sweat, skin, saliva etc.) and fingerprints. In addition, they have reached the information that the death rigidity can be used to determine the dead time and the time of death can be detected with the changes in corpses, the foods in the stomach, the hair and nails, the reactions of blood and fluids and the blood sugar. Therefore, the students have confirmed the crime scene investigation team prediction concerning that the time of death was in the morning (Ozden, 1993; Ozen, 1980; Ozturk, 2015). The students stated that for the solution of the problem, they should know the laboratory analyzes of the evidence and the results of the autopsy report. In Education Session II, the students learned the new information concerning the results of laboratory analysis and autopsy, that the victim’s immediate vicinity were not present, she had a jealous lover, she had left him a month ago and that fingerprints were taken from the victim’s closest friend. In this case, they have produced new hypotheses about that the ex-boyfriend’s fingerprints and expression should be taken to solve this problem. As a result of their researches and discussions conducted under the guidance of instructor, the students have reached the learning outcomes mentioned in this session. In Education Session III, the students confirmed their hypothesis concerning that the killer might be ex-boyfriend, and as a result of the jealousy debate between the victim and the killer, they learned the killer killed the victim by passing the ashtray in the victim’s head and also learned that DNA can be analyzed from the salivary. In addition, at the end of this session, the students drew a flow chart of the scenario and they regurgitated all information gained in the scenario.

Results of the PAT test

The content analysis results of the PAT pre- and post-test of the students are given in Table 3:

Table 3. PAT pre-test and post-test content analysis

PAT pre-test										
Categories	CU		PU		MU		IC		UA	
Questions	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	0	0.00	18	26.87	3	4.48	18	26.87	28	41.79
2	1	1.49	14	20.90	0	0.00	9	13.43	43	64.18
3	6	8.96	9	13.43	3	4.48	8	11.94	41	61.19
4	0	0.00	28	41.79	0	0.00	10	14.93	29	43.28
5	0	0.00	8	11.94	0	0.00	3	4.48	56	83.58
6	0	0.00	15	22.39	4	5.97	0	0.00	48	71.64
7	0	0.00	10	14.93	3	4.48	4	5.97	50	74.63
8	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	67	100.0
9	0	0.00	2	2.99	3	4.48	4	5.97	58	86.57
10	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2	2.99	65	97.02
Total	7	1.05	104	15.52	16	2.39	58	8.66	485	72.39

PAT post-test										
Categories	CU		PU		MU		IC		UA	
Questions	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	4	5.97	44	65.67	0	0.00	2	2.99	17	25.37
2	12	17.91	22	32.84	0	0.00	0	0.00	33	49.25
3	36	53.73	3	4.48	1	1.49	8	11.94	19	28.36
4	16	23.88	32	47.76	3	4.48	2	2.99	14	20.90
5	14	20.90	24	35.82	2	2.99	3	4.48	24	35.82
6	20	29.85	25	37.31	2	2.99	7	10.45	13	19.40
7	15	22.39	30	44.78	3	4.48	8	11.94	11	16.42
8	18	26.87	15	22.39	2	2.99	6	8.96	26	38.81
9	13	19.40	39	58.21	2	2.99	7	10.45	6	8.96
10	6	8.96	43	64.18	0	0.00	3	4.48	15	22.39
Total	154	22.99	277	41.34	15	2.24	46	6.87	178	26.57

f= Frequency; %: Percentage

As shown in Table 3, in the PAT pre-test, the frequency of responses in the UA category of the majority of the students was higher than the frequencies in the other categories (CU, PU, MC, IC) (f=485, %:72.39 for UA category) and only seven students answered the open-ended questions in the CU category (f=7, %: 1.05). In the PAT post-test, the response frequency was higher in the PU category (f=277, %=41.34) of the majority of the students, the frequency of the response increased in the CU category (f=154, %=22.99) and the frequencies of the responses in other categories (MU, IC, UA) decreased. In the results of the PAT post-test it has been determined that the majority of students have missed the second (classification of proteins) and the eight question (ionic forms of amino acids in acidic, neutral and basic solutions and titration curves) and being equal and high frequencies of the responses to the fifth question in the categories of PU and UA(f=24, %=35.82) has indicated that students did not know or partly understand the essential amino acids.

In addition, PAT pre-test and post-test results were scored according to the categories. The Wilcoxon test was used to determine whether there was a significant difference between the pre- and post-test scores (Table 4):

Table 4. Wilcoxon test results of PAT pre- and post-test scores (p< 0.05)

PAT test	N	Median	Average (Minimum-Maximum)	z	p
Pre-test	67	3.0000	3.6567 (0–14)	-7.016	<0.001
Post-test	67	15.000	15.3881 (2–28)		

As shown in Table 4, there was a significant difference between the PAT pre-test and PAT post-test results of the students ($z = -7.016$, $p < 0.05$).

Results of the structured interview form

At the end of the application, a structured interview form was applied. The positive and negative views of the students about the scenario are given in Table 5. As Table 5 shows, the majority of students had a positive view that the scenario was understandable and instructive, in association with daily life, interesting, sufficient, memorable, suitable for acquisitions, enjoyable and motivating. In particular, a student stated that he felt like a detective while dealing with the scenario. Among the negative views, they stated that the scenario was difficult to understand because of its long and complicated situation, and it was unfamiliar and tiring. One student expressed a negative view that the researches in the scenario were excessive and the other student stated they were little. While the majority of students had positive views concerning the name of the scenario that it was interesting, suitable, current, understandable, motivating, entertaining and it was possible to conduct research together with the creation of discussion environment; only three students had negative views that the name of the scenario was not interesting and one students expressed that the name of it was simple. For the question of the students about the name of the scenario, *'What would you think if you were?'*, they have made suggestions in the forms of *'The Mysterious Death of E.M.'* (S20), *'One More Woman Drama'* (S40) and *'Homicide at Home'* (S54). One student suggested a title for the outcome of the scenario:

"It could have been more intriguing. A title for the outcome of the scenario may be better." (S31)

In addition, as seen in Table 5, while the majority of students stated positive views that the scenario was relevant to daily life, understandable, effective and suitable, there was a negative view that the scenario was not linked to daily life. Some statements about the positive and negative views about the scenario, its name and its associating with daily life are given below:

"The topic was current and I was careful. It made me more enthusiastic. Negative aspects were not for me. So the scenario was more enjoyable and exciting." (S2)

"It was intended for information and research. We have done more research; we have increased our knowledge about the topic. I do not think it is negative." (S9)

"The positive aspect was that its content included more information. We did not have any negative; we have reached the results with pleasure. The scenario was related to daily life, because today there are murders" (S11)

"There were positive aspects. As a result, I learned how amino acid sequences of proteins are found and how the purification of proteins is done." (S15)

"The scenario was in association with daily life. We have seen how forensic medicine is to be done." (S23)

"As a negative aspect, sometimes we were tired because the scenario was too long." (S33)

"The scenario was related to daily life. Since it is unclear what can happen to a person at any moment, there are some similar incidents in people's lives in daily life." (S39)

"I felt like a detective myself, thanks for it." (S44)

"The scenario had positive aspects. We were introduced the biochemistry course with the scenario. We got information about the proteins, amino acids. It was more memorable and interesting to enter with the scenario." (S52)

"It was related to daily life, because there are people who are victims of many murders today." (S53)

"The scenario was very appropriate with the content of the course and the events that occur in daily life." (S61)

"Positive aspects with the PBL approach were that the memorability was better provided and the course was not boring. But we were unfamiliar with this approach firstly." (S64)

"No. The scenario was not related to daily life." (S67)

Table 5. Positive and negative views about the scenario

Positive Views			Negative Views		
Main Theme-1: Scenario	f	%	Main Theme-1: Scenario	f	%
Sub-themes:	97	87.39	Sub-themes:	14	12.61
Exactly positive	39	40.21	Long	6	42.86
Understandably/ Instructive	18	18.56	Difficult to understand	2	14.29
In association with daily life	9	9.28	Complicated	2	14.29
Interesting	8	8.25	Much research	1	7.14
Sufficient	5	5.16	Little research	1	7.14
Memorable	5	5.16	Unfamiliar	1	7.14
Enjoyable	4	4.12	Tiring	1	7.14
Suitable for acquisitions	4	4.12			
Researching	3	3.09			
Group work	1	1.03			
Motivating	1	1.03			
Main Theme-2:	f	%	Main Theme-2:	f	%
Name of the scenario			Name of the scenario		
Sub-themes:	116	96.67	Sub-themes:	4	3.33
Interesting	52	44.83	Not interesting	3	75.00
Suitable	44	37.93	Simple	1	25.00
Current	4	3.45			
Understandably/ Instructive	4	3.45			
Motivating	3	2.59			
Enjoyable	3	2.59			
Researching	3	2.59			
Discussion environment	3	2.59			
Main Theme-3:	f	%	Main Theme-3:	f	%
Associating with daily life			Associating with daily life		
In association with daily life	74	98.67	Not associating with daily life	1	1.33
Understandably/ Instructive	65	87.84		1	100.0
Interesting	4	5.41			
Enjoyable	1	1.35			
Motivating	1	1.35			
Effective	1	1.35			
Suitable	1	1.35			
Main Theme-4:	f	%	Main Theme-4:	f	%
The usage purpose			The usage purpose		
Sub-themes:	81	97.59	Sub-themes:	2	2.41
Suitable	62	76.54	Not suitable	2	100.0
Sufficient	9	11.11			
Understandably/ Instructive	5	6.17			
Related to daily life	3	3.70			
Memorable	2	2.47			
Total (Positive Views)	368	94.60	Total (Negative Views)	21	5.40

The majority of students expressed positive views that the usage purpose of the scenario was suitable, sufficient, current and memorable. Only two students expressed the negative view that the scenario was not suitable for the usage purpose. In addition, for the question ‘How can the scenario

be improved?’, only two students made some suggestions that the scenario could be kept longer and the students could focus on the topic of proteins more:

“Scenario development can be deeper and information can be expanded.” (S12)

“Perhaps the scenario could be longer to learn more about proteins.” (S31)

The content analysis of the positive and negative views of the students regarding each education sessions and the activity given of the scenario (Table 6):

Table 6. Positive and negative views on each education sessions and activity

Positive Views			Negative Views		
Main Theme-5: Education Session I	f	%	Main Theme-5: Education Session I	f	%
Sub-themes:	80	94.12	Sub-themes:	5	5.88
Exactly positive	33	41.25	Complicated	2	40.00
Understandably/ Instructive	16	20.00	Long	1	20.00
Interesting	12	15.00	Difficult	1	20.00
Sufficient	11	13.75	Group disagreement	1	20.00
Researching	5	6.25			
Related to daily life	3	3.75			
Main Theme-6: Education Session II	f	%	Main Theme-6: Education Session II	f	%
Sub-themes:	85	76.58	Sub-themes:	26	23.42
Exactly positive	31	36.47	Complicated	12	46.15
Understandably/ Instructive	25	29.41	Long	11	42.31
Sufficient	14	16.47	Exhausting	1	3.85
Related to daily life	5	5.88	Short	1	3.85
Interesting	4	4.71	Insufficient	1	3.85
Researching	3	3.53			
Enjoyable	3	3.53			
Main Theme-7: Education Session III	f	%	Main Theme-7: Education Session III	f	%
Sub-themes:	84	93.33	Sub-themes:	6	6.67
Exactly positive	38	45.24	Short	4	66.67
Understandably/ Instructive	16	19.05	Long	1	16.67
Sufficient	13	15.48	Complicated	1	16.67
Effective	6	7.14			
Related to daily life	5	5.95			
Interesting	3	3.57			
Researching	2	2.38			
Memorable	1	1.19			
Main Theme-8: Activity	f	%	Main Theme-8: Activity	f	%
Sub-themes:	85	98.84	Sub-themes:	1	1.16
Exactly positive	45	52.94	Difficult to understand	1	100.0
Understandably/ Instructive	25	29.41			
Enjoyable	4	4.71			
Guidance	3	3.53			
Sufficient	2	2.35			
Researching	2	2.35			
Memorable	1	1.18			

Active role	1	1.18		
Interesting	1	1.18		
Related to daily life	1	1.18		
Total (Positive Views)	334	89.79	Total (Negative Views)	38 10.21

As Table 6 shows, most of the students expressed positive views that the education sessions and the activity were exactly positive, comprehensible and instructive, interesting, sufficient, memorable, directing to do research and related to daily life. Among the negative views of the students the education sessions and the activity given were complex, long, difficult and inadequate.

In addition, the students were directed the question ‘How would you think a different scenario would be appropriate for the topic of proteins in the material?’ and different scenario recommendations were taken in the structured interview form. While most of the students stated that they could design a scenario in the same way as this scenario developed for the topic of proteins, some students have suggested scenarios involving an athlete’s diet with protein, drug toxicity and autopsy:

- “I did it in the form of a scenario. I could have prepared a scenario in which a professor is examining the smokers.” (S6)
- “There might be murder in the post office or something about the diet.” (S7)
- “I go over an individual who is an athlete and go through the sport like how much protein should be taken during the day.” (S24)
- “A man using protein supplements he has taken to improve his body have a damaging effect on his body.” (S25)
- “For instance, it could be an autopsy scenario. It is about the researches of cadaver or animal experiments.” (S27)
- “If I were, I think I produced something like a grocery list for the scenario, a food list that a trainer gave him.” (S35)
- “I could think of scenario involving medical topics (drug toxicity etc.).” (S36)
- “In the material, there may be mixed results concerning the proteins in the hospital and different cases may occur in both patients.” (S38)

The students were directed the question that ‘What kind of material would you like to design for the topic of proteins?’ and recommendations on different material design were taken. The majority of students stated that the material design could be done based on PBL approach as in this study. Some students have suggested different materials such as cartoons, short movies, animations and models for material design:

- “I would rather shoot a short movie and animate the scenario in this way, making it more interesting and fun.” (S2)
- “There could have been movie portraits. Animation could be prepared by talking to the organs.” (S8)
- “Some parts could be given on the computer as a video.” (S16)
- “Visuality is important. A material can be considered. But now I do not have anything in mind. Came now. I show them on the model digestion.” (S17)
- “For the structure of the proteins, round tubing helped to make a material that I could build up around it.” (S33)
- “If you’re designing the material, you can animate it. Because I still love watching cartoons and I think that the courses that I can never forget about the watched cartoons, will be in my mind.” (S50)
- “Cartoon material.” (S67)

Discussion

According to the results of implementation process in all education sessions, it was concluded that the students have reached the relevant learning outcomes as a result of their researches and discussions conducted under the guidance of instructor. The results of the content analysis of PAT pre-test showed that the majority of students answered the questions in UA category; whereas the results of the content analysis of post-test showed that the majority of students answered the questions in PU category in general. In addition, in the post-test, students' frequency responses in CU category increased. This finding has shown that PBL implemented on the topic of proteins increases the students' responses in CU and PU categories. The Wilcoxon test result showed that there was a significant difference between the PAT pre-test and PAT post-test scores. This finding suggests that PBL enhances the academic achievement of students on the topic of proteins in the biochemistry course. There are many studies in the literature that PBL increases the academic achievement of students in the biochemistry course.

For instance, Gezer et al. (2003) designed a PBL module consisting of three sessions in order to enable medical undergraduate students to learn basic knowledge and mechanisms of biochemistry and genetics in their study. In the research, the scenario about phenylketonuria was prepared and it was aimed that the students' learning biochemical events which are the structure and classification of amino acids, the metabolism of phenylalanine, the structure, nomenclatures and functions of enzymes, activation, inhibition and co-factors. The conclusion of the study showed that students had a higher success rate in learning biochemical, molecular and clinical sciences with PBL application and they had positive opinions about the method.

Osgood, Mitchell & Anderson (2005) investigated the impact of PBL on undergraduate students' and educators' learning the topics of advanced biochemistry course. The study has concluded that PBL enhances both students' and educators' understanding and increases their positive opinions on cooperative work.

Sungur, Tekkaya & Geban (2006) investigated the effect of PBL on students' academic achievement and performance skills on the topic of 'excretion system' in the biology course. The result of the study has showed that PBL enhances the academic achievement and performance skills of students.

Araz & Sungur (2007) examined the effect of PBL concerning the topic of 'genetics' on students' academic achievement, performance and reasoning skills. The conclusion of the study has shown that PBL students had a better understanding of scientific concepts of genetics, better organizing their knowledge, and a higher level of logical thinking skills.

In the study of Lescalette, Knecht & Dries (2015), they gave the examples of literature on curare, which is a local poison in South America, to the students for the upper-level biochemistry course including PBL application. The students were asked to identify learning issues, question their own understandings and think deeply about what the problem is in the relevant literatures. The conclusion of the study has showed that PBL ensures that learning takes place naturally.

Tarhan & Ayyıldız (2015) examined the effect of PBL on students' academic achievement and interest towards biochemistry course in their study. In the research, modules for amino acid, carbohydrate and lipid metabolisms topics were prepared. As a result of this research, it was concluded that PBL plays an important role in the academic achievement of the students and it increases the interests towards the relevant course.

The results of the content analysis of the structured interview form, the majority of students expressed positive views concerning the scenario and its education sessions. The students expressed the scenario was in association with daily life, suitable for its usage purpose; its education sessions

were appropriate. The negative views were only that scenario was unfamiliar, long and exhausting. There are studies supported that these findings in this research. For instance, the study of Islekel & Guner (2006) they concluded that the students were quite satisfied with the PBL approach, but that they had negative opinions that the application was unfamiliar, long and exhausting. In the research of Devika, Saleel, D’Mello & Rataboli (2016), they concluded that the students had positive opinions that PBL approach was fun, interesting and useful. Zhou et al.(2016) concluded that PBL is more effective in enhancing learners’ interest in learning, knowledge, and independent and collaborative working skills than conventional teaching in their study. In the study of Mohammed (2015), it was concluded that the students had positive opinions that they easily remembered their knowledge in PBL approach.

Conclusion and Implications

In this research, the scenario development on the topic of proteins in the basic biochemistry course of health science associate’s degree level and the effect of PBL approach on the academic achievements of students were examined. Wilcoxon test results showed that there was a statistically significant difference between the students’ PAT pre- and post-test scores ($z = -7.016$, $p < 0.05$). In addition, in the PAT post-test of the students, the response frequencies in the CU and PU categories were higher than the ones in the PAT pre-test and in the PAT post-test the frequencies of responses in the MU, IC and UA categories were low. This finding suggests that PBL enhances the associate’s degree level students’ academic achievement in terms of proteins topic and increase their response frequencies in the CU and PU categories. There are studies in the relevant field that PBL increase students’ academic achievement in the biochemistry course (Araz & Sungur, 2007; Gezer et. al., 2003; Lescalette, Knecht & Dries, 2015; Osgood, Mitchell & Anderson, 2005; Sungur, Tekkaya & Geban, 2006; Tarhan & Ayyıldız, 2015).

In addition, the result of the content analysis of the structured interview form, which was conducted in order to take students’ views about the scenario and its education sessions developed in this study, showed that the majority of the students had positive views. The majority of students stated positive views that the scenario and its name were interesting and related to daily life; the scenario was suitable for its usage purpose; each education sessions were sufficient, comprehensive and instructive, enjoyable. In general, the negative views of the students were that the scenario was unfamiliar, long and exhausting. These findings have been supported by some studies in the literature (Devika, Saleel, D’Mello & Rataboli, 2016; Islekel & Guner, 2006; Mohammed, 2015; Zhou et al., 2016).

In the light of these findings, in this study the developed and implemented scenario on the topic of proteins in the associate’s degree level biochemistry course and PBL approach has improved the academic achievement of the students and has increased their clear and partial understandings. In addition, PBL approach has increased students’ positive views concerning the scenario and its education sessions.

It is considered that because of the limited study in which the application of PBL for the associate’s degree level students and for the topic of proteins in the biochemistry course, this research could have importance for the literature and educators. In addition, it is also considered that the validity of this study will be increased by adding a control group to the study. This research could be a pilot study at the same time since the data obtained could be used for further studies in order to develop the scenario concerning the relevant topic in biochemistry course for associate degree level students in the health field and to extend the content of this scenario for teaching ‘proteins’ for undergraduate level students in the health, chemistry and biology fields.

REFERENCES

- Abraham, M.R., Grzybowski, E.B., Renner, J.W., & Marek, E.A. (1992). Understandings and misunderstandings of eight graders of five chemistry concepts found in textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (2), 105-120.
- Araz, G., & Sungur, S. (2007). Problem-based learning: Effectiveness of problem-based learning on academic performance in genetics. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 35 (6), 448-451.
- Athanassiou, N., McNett, J.M., & Harvey, C. (2003). Critical thinking in the management classroom: Bloom's taxonomy as a learning tool. *Journal of Management Education*, 27(5), 533-555.
- Ayaz, M.F. (2015). Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Fen Derslerindeki Akademik Başarılarına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması, Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/3 Winter 2015, p. 139-160, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7664>, ANKARA-TURKEY.
- Bakon, S., Craft, J., Christensen, M., & Wirihana, L. (2016). Can active learning principles be applied to the bioscience assessments of nursing students? A review of the literature. *Nurse Education Today*, 37, 123-127.
- Basaran, A. (2010). *Medical biology course book* (8th ed.). Ankara: Pelikan Yayınları.
- Birkimer, J.C., & Brown, J.H. (1979). Back to basics: Percentage agreement measures are adequate, but there are easier ways. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12 (4), 535-543.
- Boud, D., & Feletti, G. (1997). *The challenge of problem-based learning* (2nd ed.). New York: KoganPage
- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: Concepts, methods and applications. *Nurse Researcher*, 4 (3), 5-16.
- Champe, P.C., Harvey, R.A. & Ferrier, D.R. (2007). *Lippincott's Illustrated Reviews Series: Biochemistry* (3rd ed.). Ankara: Nobel Tıp Kitabevi.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B., & Turner, L.A. (2015). *Research methods: Designs and analyses* (2nd ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cowden, C.D., & Santiago, M.F. (2016). Interdisciplinary explorations: Promoting critical thinking via problem-based learning in an advanced biochemistry class. *Journal of Chemical Education*, 93 (3), 464-469.
- Davidson, V.L., & Sittman, D.B. (1994). *Biochemistry* (3rd ed.). Philadelphia, P.A., U.S.A.: Harwal Publishing.
- Demirel, Ş., & Cetinkaya, S. (2016). Senaryo Tabanlı Öğrenme Tekniğinin Dil Bilgisi Konularının (Kelime Bilgisi) Öğretimine Katkısı, Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11/19 Fall 2016, p.267-282, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11192>, ANKARA-TURKEY.
- Devika, M.D., Saleel, M.V., D'Mello, M.A., & Rataboli, P.V. (2016). Students' opinions on the prevailing and innovative methods in medical education technology and changes recommended. *International Journal of Basic & Clinical Pharmacology*, 5 (1), 121-125.

- Ersoy, E., & Baser, N. (2010). Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 5/4 Fall 2010, p.336-358, ISSN: 1303-9199, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1766>, ANKARA-TURKEY.
- Gezer, S.K., Resmi, H., Arslan, N., Sakızlı, M., Buyukgebiz, B., & Atabey, N. (2003). A module example of providing to achieve biochemical and genetics targets in the system of problem based learning. *Medical Educational World*, 12, 19-27.
- Gimenez, J. (2015). Finding hidden chemistry in ancient Egyptian artifacts: Pigment degradation taught in a chemical engineering course. *Journal of Chemical Education*, 92(3), 456–462.
- Gowda, V.B.S., Nagaiah, B.H., & Sengodan, B. (2016). Assessment tools and discussion: A study of the competency of third year medical students to interpret biochemically based clinical scenarios using knowledge and skills gained in year 1 and 2. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 44 (2), 202–207.
- Gozukara, E.M. (2011). *Biochemistry* (5th ed.). Ankara: Nobel Tıp Kitabevi.
- Grover, N. (2014). Introductory course based on a single problem: Learning nucleic acid biochemistry from AIDS research. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 32 (6), 367–372.
- Gul, F. (2014). *Using Ninhydrin in fingerprint detection based on the property of its Schiff base generation* (Master's dissertation). Selcuk University, Konya.
- Hartfield, P.J. (2010). Reinforcing constructivist teaching in advanced level biochemistry through the introduction of case-based learning activities. *Journal of Learning Design, Designing for Effective Learning*, 3 (3), 20-31.
- Hmelo-Silver, C.E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16 (3), 235–266.
- Islekel, H., & Guner, G. (2006). A model of biochemistry “Dry laboratory practical” in a medical school problem based learning curriculum: Student feedback. *Medical Educational World*, 21, 16-21.
- Kanu, A.B., Pajski, M., Hartman, M., Kimaru, I., Marine, S., & Kaplan, L.J. (2015). Exploring perspectives and identifying potential challenges encountered with crime scene investigations when developing chemistry curricula. *Journal of Chemical Education*, 92(8), 1353–1358.
- Karadas, A. (2010). *Effect of the problem based learning applied to student achievement in biochemistry to “Coenzyme” issue* (Master's dissertation). Dokuz Eylul University, Izmir.
- Karlson, P. (1992). *Biochemistry for medicine and science* (2nd ed.). Ankara: Arkadaş Tıp Kitapları.
- Kilroy, D.A. (2004). Problem based learning. *Emergency Medicine Journal*, 21(4), 411- 413.
- Kulak, V., & Newton, G. (2015). An investigation of the pedagogical impact of using case-based learning in an undergraduate biochemistry course. *International Journal of Higher Education*, 4 (4), 13–24.
- Kunen, S., Cohen, R., & Solman, R. (1981). A levels-of-processing analysis of Bloom's taxonomy. *Journal of Educational Psychology*, 73(2), 202-211.

- Lemon, P.W., & Nagle, F.J. (1981). Effects of exercise on protein and amino acid metabolism. *Medicine and Science in Sports & Exercise*, 13 (3), 141-149.
- Lescallette, A., Knecht, V., & Dries, D. (2015). Student reflections from an upper level problem-based learning biochemistry course. *The FASEB Journal*, 29 (1), Supplement LB76.
- McCaldin, D.J. (1960). The chemistry of Ninhydrin. *Chemical Reviews*, 60 (1), 39-51.
- Mehmetoglu, İ., Gurbilek, M., Caglayan, O., & Kocyigit, A. (2002). *Clinical biochemistry laboratory handbook for students, technicians and physicians (Supplementary of Hematology and Serology* (2nd ed.). Ankara: Nobel Tıp Kitabevi.
- Millward, D.J. (1999). Optimal intakes of protein in the human diet. *Proceedings of the Nutrition Society* 58 (2), 403-413.
- Mohammed, M.E.A. (2015). Perceptions of undergraduate students about three teaching methods; lectures, practical and problem based learning sessions. *Education Journal*, 4 (1), 15-19.
- Nair, S.P., Shah, T., Seth, S., Pandit, N., & Shah, G.V. (2013). Case based learning: A method for better understanding of biochemistry in medical students. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 7 (8), 1576-1578.
- Nakiboglu, C. (2001). The teaching of 'The Nature of Matter' to chemistry prospective teachers by using cooperative learning: Effect on achievement of student. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 21 (3), 131-143.
- Nunes, R., Junior, E.B.A., Menezes, I.P.P., & Malafaia, G. (2015). Problem based learning: Learning nucleic acids solving by bioinformatics problems. *The International Union of Biochemistry and Molecular Biology Education*, 43 (5), 377-383.
- Osgood, M.P., Mitchell, S.M., & Anderson, W.L. (2005). Teachers as learners in a cooperative learning biochemistry class. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 33 (6), 394-398.
- Ozden, S.Y. (1993). *Forensic handbook* (2nd ed.). Ankara: Nobel Tıp Kitabevi.
- Ozen, C. (1980). *Short forensic textbook* (2nd ed.). İstanbul: İstanbul Tıp Fakültesi.
- Ozturk, G.E. (2015). *Forensic DNA and identification* (Dissertation). Ege University Faculty of Forensic Medicine, Izmir.
- Passos, R.M., Se, A.B., Wolff, V.L., Nobrega, Y.K.M., & Hermes-Lima, M. (2006). Pizza and pasta help students learn metabolism. *Advances in Physiology Education*, 30 (2), 89-93.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93 (3), 223-231.
- Reeds, P.J. (2000). Dispensable and indispensable amino acids for humans. *Journal of Nutrition*, 130 (7), 1835S-1840S.
- Robson, C. (2015). *Scientific research methods real world research* (1st ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rybarczyk, B.J., Baines, A.T., McVey, M., Thompson, J.T., & Wilkins, H. (2007). A case-based approach increases student learning outcomes and comprehension of cellular respiration concepts. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 35 (3), 181-186.
- Savery, J.R., & Duffy, T.M. (1996). *Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework*. In Wilson, B.G. (Ed.), *Constructivist learning environments: Case*

- studies in instructional design* (pp. 135-148). New Jersey: Educational Technology Publications.
- Sendur, G., & Toprak, M. (2017). 11. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Yapılarındaki Değişimin Kelime İlişkilendirme Testi Kullanarak İncelenmesi: Kimyasal Denge Örneği, *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 12/17 Spring 2017, p. 411-436, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11911>, ANKARA-TURKEY.
- Srinivasan, M., Wilkes, M., Stevenson, F., Nguyen, T., & Slavin, S. (2007). Comparing problem-based learning with case-based learning: effects of a major curricular shift at two institutions. *Academic Medicine*, 82 (1), 74-82.
- Sungur, S., Tekkaya, C., & Geban, O. (2006). Improving achievement through problem-based learning. *Journal of Biological Education*, 40 (4), 155-160.
- Taber, K.S. (2014). Ethical considerations of chemistry education research involving ‘Human Subjects’. *Chemistry Education Research and Practice*, 15, 109-113.
- Tanrıoğlu, A. (2014). *Scientific research methods* (4thed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tarhan, L., & Ayyıldız, Y. (2015). The views of undergraduates about problem based learning applications in biochemistry course. *Journal of Biological Education*, 49 (2), 116–126.
- Tunc, T. (2015). *The effect of problem based learning on students’ academic achievements in the subject of electrochemistry in analytical chemistry course* (Doctoral dissertation). Dokuz Eylül University, İzmir.
- Villamor, M.C. (2001). Problem-based learning (PBL) as an approach in the teaching of biochemistry of the endocrine system at the Angeles University College of Medicine. *Annals of the Academy of Medicine*, 30 (4), 382–386.
- Zhou, J., Zhou, S., Huang, C., Xu, R., Zhang, Z., Zeng, S., & Qian, G. (2016). Effectiveness of problem-based learning in Chinese Pharmacy Education: A meta-analysis. *BMC Medical Education*, 16 (23), 1-12.

Appendices

Appendix 1. Proteins Achievement Test (PAT)

- 1) How is the structure of the proteins?
- 2) What is the classification of the proteins?
- 3) What is the bond structure of the proteins? Please explain.
- 4) How are the digestion and absorption of the proteins in the body? Please explain.
- 5) Please indicate the essential amino acids.
- 6) How is the denaturation of proteins? Please explain.
- 7) What are the acidic and basic properties of amino acids?
- 8) Please draw the titration curve by specifying the ionic form of the amino acid glycine in acidic, neutral and basic solutions.

- 9) What are the purification methods of proteins?
- 10) How is the sequence of amino acids in a polypeptide chain illuminated? Please explain.

Appendix 2. Structured Interview Form

- 1) Do you think the scenario has positive and negative aspects?
- 2) Is the name of the scenario interesting and appropriate? What would you think if you were?
- 3) Is the scenario related to daily life?
- 4) Is the scenario suitable for the use of proteins? How can it be improved?
- 5) Did the Education Session I have positive and negative aspects? Please explain what they are.
- 6) Did the Education Session II have positive and negative aspects? Please explain what they are.
- 7) Did the Education Session III have positive and negative aspects? Please explain what they are.
- 8) Did the activity have positive and negative aspects? Please explain what they are.
- 9) How would you think a different scenario would be appropriate for the topic of proteins in material?
- 10) What kind of material would you like to design for the topic of proteins?

Appendix 3. A PBL Scenario

WHO IS THE KILLER?

Education Session I



On the date of 15.01.2016, the 35-year-old E.M. who lives alone in Kemalpaşa District of İzmir, found dead at home. S.T., who first found the body, says the police;

'We were going to go shopping together Sunday morning, but E.M. did not come saying that she was sick, so I did not persist. I called to ask how she was on the phone. But the phone did not answer. I called back again, but nobody opened it again. I decided to look after her at about 21.00 p.m. When I went to her door, I saw that the outer door was not locked. I voiced inside, she did not answer. I came in. I saw her lying still in the living room on the floor. There was an extreme bleeding at the head. I ran out of the house without touching and I called you.'



Detective Mr. Baran, the officer in charge of the homicide, has not touched anything until the case investigation team arrived. However, he predicted that she died by taking a coup in her head. He also noticed that there were newspaper clippings of the same day on the side of the body at the crime scene, that the small seat was overturned, and that there was a debate. After the scene investigation team arrived, the body and scene of the incident were investigated. The crime scene investigator has stated that there is bloody leather residue between the nails of the corpse and that the dress is bloody and can be killed by being hit with a hard object on her head. It is thought that there may be a discussion between the victim and the killer. However, there is no evidence of a hard object on which murder is committed at the scene. The Forensic Medicine doctor stated that due to the presence of the spasmodic cadaveric formation of the body, she could be in the morning of death, did not see a sign of drowning on the body, and had to autopsy for a criminal investigation on the dead body.

Instructor's Guide Note (IGN):

Spasm cadaveric: The death rigidity which occurs too early. Factors that cause a sudden death in someone who is in a mental depression and an extreme nervous tension at the time of death may be dead rigidity in the corpses. Result of the head and heart injuries in a sudden death, it may be rigidity in some muscle groups and even whole body muscles. Body remains as it were. The state of death does not change, it remains frozen. Although the mechanism of formation of the spasmodic cadaver is not clear yet, it is believed that the muscles began to stretch before the death, become hardened, and

continue this state after death because the ATP found in the muscles during the severe nervous breakdown is exhausted and does not occur. Spasm can last up to 10–15 hours (Ozen, 1980).

- 1) What is the problem?
- 2) How can you solve this problem? Discuss by establishing a hypothesis (Who is the murderer and the reason for the murder?)
- 3) What new information do you need to solve the problem?
- 4) What was the evidence of the crime scene?
- 5) If there is any evidence taken from, what are you trying to reach from these evidence?
- 6) What do you mean by death rigidity?
- 7) How can you determine the time of death?

What should I learn?

WHO IS THE KILLER?

Education Session II



Body hair, blooded leather remains in the nail, bloody dress, and clippings of newspapers are collected as evidence. Crime scene team didn't find any fingers and footprints at home. The fact that E.M. had not a personal computer and there was no camera around the house. The body has been sent to autopsy. The incoming and outgoing calls were checked on the phone, and E.M. was called S.T., and the bank she was working on. Detective Mr. Baran went to the bank she worked for because he had no relatives from E.M.'s family, and questioned whether she had an enemy, whether she had recently been threatened, whether she had a boyfriend, whether there was any illness. As a result of the inquiry, he found out that E.M. was usually very quiet and confident, and she was extremely healthy and whether her friends in the bank didn't know whether she had a boyfriend. The detective then decides to take the expression of her closest friend, S.T. At the same time, he calls his friend Laborant Mehmet and asks if there is anything in the evidence. Laborant Mehmet tells that he will start analyzing now, and he will inform him if he finds anything. Laborant Mehmet treated the newspapers with Ninhydrin solution. He kept the newspaper clippings in Ninhydrin solution for 24 hours, then dried them. Fingerprints in

blue-purple on top of the newspaper began to form.



Laborant Mehmet obtained the body hair, bloody skin residue in the nail, bloody residue on the dressing, fingerprint sample on the clippings of newspapers and prepared them for analysis and made DNA isolation. In this way, he tried to reach the DNA identification of both E.M. and the killer. Detective Mr. Baran took the fingerprint of S.T. and he learned that E.M. had not a boyfriend recent but that her ex-boyfriend, T.E., was a very strict, jealous person, so E.M. had left him a month before. In addition, he learned that T.E. did not bother her other than to appear before her and he did not bother her more than a few times on the road. At the same time, Laborant Mehmet gives information to detective that, fingerprints on newspaper clippings and

blood on dress belongs to victim but DNA obtained from the victim's nails belongs to a separate person. Also the forensic doctor called to Mr. Baran to inform him that the exact cause of death was the result of a heavy blow to E.M.'s head and that she had not any illness before the death and had not been sexually harassed.

- 1) Summarize the new information.
- 2) Review your hypothesis in the light of new information (Who is the murderer and the reason of the murder?)
- 3) How can this problem solved in the light of new information?
- 4) Why is the Ninhydrin solution used on newspaper clippings with the fingerprint specified blue-purple?
- 5) What are the methods of DNA identification analysis that are made out the body hair, the bloody leather remains in the nails, the fingerprints on the newspaper clippings and the blood residue on the clothes?
- 6) Can protein analysis be done at the same time as DNA identification is being done?
- 7) How is the protein synthesis in the cell? Please explain.
- 8) What are the methods of analyzing proteins? Please explain.
- 9) What are the methods for determining the amino acid sequence in proteins? Please explain.

Instructor's Guide Questions (IGQ):

IGQ-1: How are the digestion and absorption of proteins in the body?

IGQ-2: How is the structure of amino acids? How are they connected and what are the characteristics of the bond?

IGQ-3: Classify amino acids according to side chains and indicate the essential amino acids.

IGQ-4: What are the acidic and basic properties of amino acids?

IGQ-5: Draw the titration curve by specifying the ionic form of alanine amino acid in acidic, neutral and basic solutions.

IGQ-6: How are the proteins structured? What are the types?

IGQ-7: How is the denaturation of proteins?

IGQ-8: How is the purification of proteins?

IGQ-9: How is the elucidation of the amino acid sequence in a polypeptide chain?

The Activity:

Part I: Ali works as an assistant at a private university in Izmir. He is engaged in protein analysis of certain blood samples and determination of amino acid sequence. Even on the weekends he goes to the laboratory to finish his work. On Saturday, he took of the last blood sample in his possession and started analyzing. The sample was first homogenized at a temperature close to 0°C using buffer solutions. The homogenate was then centrifuged at specific speeds and he continued to operate on the supernatant. Supernatant was implemented dialysis-ultrafiltration and ion-exchange chromatography procedures. He decided to work primarily on the (+) charged protein on the cellulose-derived carboxymethyl cellulose compound used in the ion-exchange chromatography column. He applied paper chromatography and ion-exchange chromatography by adding performic acid solution to (+) charged protein.

- 1) What is the problem?
- 2) Why did Ali homogenize the sample, subject the homogenate to centrifugation, and proceed to supernatant operations?
- 3) For what purpose Ali's actions on the supernatant take place?
- 4) How are dialysis-ultrafiltration and ion-exchange chromatography done?
- 5) Why did Ali add to the (+) charged protein to performic acid solution?
- 6) What is the method of paper chromatography and how is it done?

The Activity:

Part II: Performic acid was added to the solution to break the disulfide bonds in the polypeptide chains on the (+) charge protein on the cellulose-derived carboxymethyl cellulose compound in the ion-exchange chromatography column. It allows the release of two or more polypeptide chains linked together by disulfide bonds. Ali followed the process by paper chromatography and ion-exchange chromatography methods to separate the polypeptide chains. Then again, he first started to analyze on the (+) charged polypeptide chain. He divided the sample into three sections and subjected one of them to acid hydrolysis by boiling in a 6N HCl solution at 110°C for 40 hours. Then, by means of ion-exchange chromatography he obtained three polypeptide chains. By performing some operations on these polypeptide chains, he tried to determine the sequence and types of amino acids.

First Sample: Arg-Lys, Cys-Trp-Try-Phe-Lys, Asp- Gln-Glu-Trp-Pro.

The same procedure was also carried out on the other specimens and the results are presented below:

Second Sample: Arg-Lys-Cys-Trp, Tyr-Phe-Lys, Asp-Gln, Asp-Gln-Glu-Trp-Pro.

Third Sample: Tyr-Phe, Arg-Lys, Cys-Trp, Lys-Asp-Gln, Glu-Trp-Pro, Asp-Gln

Then, Ali determines that the amino acid sequence in the (+) charged polypeptide chain is as follows:

Arg-Lys-Cys-Trp-Try-Phe-Lys-Asp-Gln-Glu-Trp-Pro

- 1) Why do you think Ali divided the sample into three sections?
- 2) Why did Ali subject sample to acid hydrolysis?
- 3) How did Ali determine the polypeptide chains by the method of ion-exchange chromatography? (For example, think through the first sample and answer)
- 4) How did Ali enlighten the amino acids in the polypeptide chain in the samples?
- 5) How did Ali decide on the amino acid sequence of the polypeptide chain with (+) charged?
- 6) Can it switch from the amino acid sequence of this protein (+) charged polypeptide chain to the genetic code of DNA?

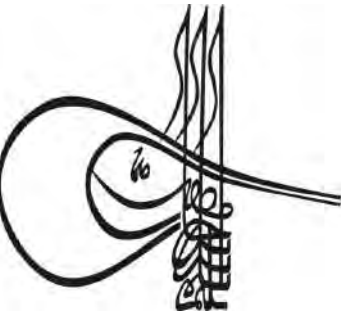
What should I learn?**WHO IS THE KILLER?*****Education Session III***

Laborant Mehmet states that the fingerprint of S.T. does not belong to the killer. Detective Mr. Baran goes to the car wash that T.E. works in the direction of the information obtained from S.T. He finds out that T.E. cannot reach a few days' work, and that he cannot be reached. Detective Mr. Baran moves to the house of the suspect boyfriend. Nobody's at home, he tries to get a search warrant. He leaves a secret patrol vehicle in front of the house. In the evening, while T.E. was walking towards the house, he started running by noticing the patrol car. However, he was caught in the dead end and he was taken to the police station. In T.E.'s statement made at the police station, he said that he likes E.M. very much; he has just escaped because of his fear. But T.E. had nail marks on his face. During the testimony, coffee was served to the suspect. In this way, the glass was sent for saliva analysis to Laborant Mehmet. DNA analysis was performed and it was confirmed that the murder was T.E. In his confession, he said that;

"We loved each other very much and she wanted to leave me without saying why. Since she left, she travelled a lot with her friends, she went out a lot. I went home on Sunday without giving up in the morning, had a little talk, she was very hard on me. She crumpled the newspapers at the table. She said to shut up me, but I did not shut up. She told me to leave her alone. I stood up and walked, and that time the seat fell, the nails were flush with me. I was so angry, and hit her head with the ashtray, and I took the ashtray from the house and ran away without touching anything."

-
- 1) Summarize the new information.
 - 2) Review your hypothesis in the light of new information (Who is the murderer and the reason of the murder?).
 - 3) Draw the flow chart of scenario.

What should I learn?



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Ekim 2017

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. İ.Bakır ARABACI – Yrd. Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ

This article was checked by iThenticate.

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE, OKUL YÖNETİCİLERİNİN FARKLILIKLARIN YÖNETİMİ VE ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ*

İbrahim GÜL** - Fatma TÜRKMEN**

ÖZET

Okul, farklı kişi veya grupları içinde barındıran sosyal bir sistemdir. Okulda farklı görüşlere sahip insanlar aynı amaca hizmet etmek için çalışırlar. Bazen farklılıklar çatışmalara neden olabilir. Okul yöneticisinin farklılıkları yönetme ve çatışma çözme becerileri konusunda yetkinliği, okulun etkililiği açısından önemlidir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin farklılıkların yönetimi ve çatışma çözme becerilerinin incelenmesidir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 467 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Farklılıkların Yönetimi Ölçeği” ve “Örgütsel Çatışma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; okul yöneticileri çatışma çözme becerilerinden en çok “tümleştirme” sırasıyla “uzlaşma”, “kaçınma”, “ödün verme” ve “hükmetme” becerilerini kullanmaktadırlar. Tümleştirme stratejisinde amaç; haklı ya da haksız tarafı belirlemek değil, çatışmanın temel sebeplerini bularak onları tamamen ortadan kaldırmaktır. Bu bakımdan okul yöneticilerin çatışma çözme becerileri pozitif olarak değerlendirilmiştir. Okul yöneticileri, farklılıkların yönetiminde daha çok “yönetimsel uygulamalara” öncelik vermektedirler. Yani okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme konusunda çok iyi olmadıkları görülmüştür. Okul yöneticilerinin çatışma çözme becerilerine yönelik öğretmen görüşleri cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerine göre bir değişiklik göstermezken; okul türüne göre farklılık göstermektedir. Okul yöneticilerinin farklılıkların yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri, cinsiyet ve branşa göre farklılık göstermezken; kıdem ve okul türüne göre farklılık göstermektedir. Okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerilerinin onların çatışma çözme becerilerinin bir yordayıcısı olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: okul yöneticisi, farklılıkların yönetimi, örgütsel çatışma

* Bu çalışmanın özeti 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, El-mek: igul@omu.edu.tr

** Öğretmen, Sinop Milli Eğitim Müdürlüğü.

INVESTIGATION OF ADMINISTRATION AND CONFLICT RESOLUTION SKILLS OF DIFFERENCES OF SCHOOL ADMINISTRATORS BY TEACHER'S VISION

ABSTRACT

The school is a social system that houses different people or groups. People with different views in the school work to serve the same purpose. Sometimes differences can cause conflicts. The competence of the school administrator in managing differences and conflict resolution skills is important in terms of school effectiveness. The purpose of this study is to examine school managers' management of conflicts and conflict resolution skills according to their teachers' views. The survey model is used in the study. The sample of the research is composed of 467 teachers. As the data collection tool, "Diversity Management Scale" and "Organizational Conflict Scale" are used. According to the findings of the research; school administrators use the most "integration" and respectively "consensus", "avoidance", "compromise" and "domination" from conflict resolution skills. The purpose of the integration strategy is; it is not to determine the just or unfair side, but to find out the basic causes of the conflict and remove them altogether. In this respect, school managers' ability to solve conflicts is evaluated as positive. School administrators give priority to "managerial practices" in the management of differences. So school administrators are not very good at managing differences. While the teachers' views on the conflict management skills of the school administrators do not change according to the variables of gender, branch and seniority; they differ according to the school type. Teachers' opinions regarding the management of differences of school administrators do not differ according to gender and subject; they vary according to seniority and school type. School administrators have come to the conclusion that their ability to manage differences is a predictor of their conflict resolution skills.

STRUCTURED ABSTRACT

The competition brought by globalization has made human resources as the largest capital in the world (Bhadury, Mighty and Damar, 2000). From now on emphasis is placed on the uniqueness of human beings in the social life (Memduhoğlu, 2008), and every employee shows and brings his or her uniqueness in their work (Memduhoglu and Akyürek, 2014: 176). Management of differences seen as a process that enhances planning, organizing, orientation and organizational performance of the organizations (Hubbard, 2004) and Thomas, 1990). Management of differences requires individuals valuing the differences in the organization (Steger and Erwee, 2001: 78). Thus, the tension arising from the differences of employees (Sonnenschein, 1997) as well as from different characteristics (Uzunçarşılı and Soydaş, 2007. 68) are balanced. On the other hand, it aims to reach the goals of the organization (Ergül and Kurtulmuş, 2014: 299) and to propose a solution for the problems arising from differences (Sürgevil and Budak, 2008). It is a management art to direct people having different characteristics toward the same goals (Balyer and Gündüz, 2010: 26). If

the process in which the differences become the part of organization is well-managed (Hays-Thomas, 2004 and Demir, 2011), the organizational motivation increases (Fettahloğlu ve İnce, 2013: 79). Different perspectives increase efficiency by encouraging creativity (Özbilgin, 2005: 24). Managers should regard differences as a wealth (Steger and Erwee, 2001: 78). Keeping together different individuals means directing them to the same reason (Bhadury et al, 2000: 144).

Conflict is a contradiction between opposing demands (Tokat, 1999: 24). It is the tension that prevents the satisfaction of physiological and socio-psychological needs (Eren, 1991: 429). It is a change in the usual decision making mechanisms (March and Simon (1975: 129).) Disagreements between the parties in the organization create conflict (Rahim, 1992). Conflicts in organizations are inevitable and sometimes necessary (Başaran, 2004: 324). The modern approach aims at managing the conflict (Konak and Erdem, 2015: 80). Conflicts should be transformed into opportunities that positively contribute to organizational life (Karip, 2013, Konak and Erdem, 2015: 76). The manager should correctly identify the causes of the conflict and implement effective strategies (Arslantaş and Özkan, 2012). These strategies are integration, compromise, domination, avoidance and reconciliation (İnandı, Tunç ve Gündüz, 2013: 278). The harmony of employees (Taşlayan, Hırtlak and Çiftçi, 2016: 1341) not only contribute to organizational development (Memduhoğlu, 2007) but helps to find practical solutions to the problems (Özan ve Polat, 2013: 63). In Turkey, where school management is not regarded as a profession, it is a matter of curiosity for school administrators to manage differences and resolve conflicts. The following questions were answered in this research:

1. According to teacher's views, which conflict management skills are often used by school administrators?
2. According to the teachers' views, how do school administrators manage differences?
3. Do the teacher views on school managers' ability to manage differences and resolve conflicts show significant differences in terms of: a) gender, b. business sectors, c. seniority, d. school type?
4. Is the management of differences a predictor of conflict resolution.

The model of the research is relational screening and it is a quantitative study. Quantitative research requires collection of information; this information is digitized and statistically processed to support or refute alternative information requests (Creswell, 2003: 153). The population of the research consists of the teachers working in the central districts of Sinop province in the 2016-2017 school year. Each of the schools in this state is accepted as a population sample and 467 individuals were participated in this study through convenient sampling. It is seen that the majority of the participants in the survey are women and branch teachers, who have more than 10 years of seniority and the majority are primary school teachers. The management scale of differences developed by Ergül and Kurtulmuş (2014) consists of 20 items and two sub-dimensions. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient for managerial subscale was found to be .93, the approaches

to differences dimension was found to be .89, and the overall Cronback Alpha constant was found to be .94 in total. This scale, developed by Rahim (1983) entitled as Rahim Organizational Conflict Inventory-II (ROCI-II), was adapted to Turkic by Gümüşeli (1994). The scale consists of 28 sub-dimensions and "subdivision, concession, domination, avoidance, compromise". The Cronbach Alpha internal consistency coefficients of the scale were calculated respectively: .92, .78, .69, .50, .82. After analyzing the data of the research in the SPSS 21 program, the findings of the research were analyzed according to the subproblems. In the analysis of the data; frequency, percentage, arithmetic mean, One-way ANOVA, Independent Groups t Test is performed and significance level 05 is selected.

When the school administrators' conflict resolution skills are examined; it is seen that the highest average is the "integration", followed by "reconciliation", "avoidance", "compromising" and "domination" skills respectively. School administrators have the most "managerial practices" to manage differences, followed by "approaches to differences". Teachers' opinions about conflict resolution skills of the managers do not show a difference according to the variables of gender, branch and seniority, but they vary according to the type of school. Teachers' views on school managers' ability to manage differences do not differ according to gender and branch variables, but differ according to seniority and type of school. It is understood that school administrators' managerial skills of differences are a predictor of conflict resolution skills.

School administrators seem to resort to managerial actions when managing differences. In some studies it is emphasized that managers can not manage differences sufficiently (Balyer ve Gündüz, 2010; Çetin ve Bostancı, 2012; Balay ve Sağlam, 2004). The results of the research are partially in parallel with the findings of this research. Teacher views on the management of differences show a significant difference according to the variables of seniority and school type while they do not differ according to gender and branch variables. Findings related to gender variables are consistent with the findings of Çetin and Bostancı (2012), Memduhoğlu (2007), Özcan and Polat (2013), but the findings are not consistent with findings of Balyer and Gündüz (2010), Memduhoğlu (2011), Memduhoğlu and Akyürek (2014). Findings related to seniority variable are show consistency with the findings of Balyer and Gündüz (2010) and Memduhoğlu (2011).

When the school administrators' conflict resolution skills are examined; it is seen that the administrators use more integration strategies, followed by the strategy of compromise, avoidance and concession, and least use the domination strategy. When the literature is examined; it is seen that in some researches administrators have used more of the strategy of integrating conflict resolution (Gümüşeli, 1994, Karip, 2013, Kaya, 1998, Karcioğlu, Kahya ve Buzkan, 2012, Arslantaş ve Özkan, 2012). Findings are consistent with the results of this research. Findings related to gender variable are consistent with the researches of Gümüşeli (1994), Sungur (2008), Arslantaş and Özkan (2012) and Demirdağ (2016), but are inconsistent with the work of Konak and Erdem (2015) and Kaya (1998). Findings related to seniority variable are consistent with the researches of Gümüşeli (1994), Sungur (2008), Konak and Erdem (2015) and Demirdağ (2016).

School administrators have come to the conclusion that the ability to manage differences is a predictor of their conflict resolution skills. In this regard, it has been suggested that school administration should be seen as a profession, management should be given in-service training on management of conflicts and conflict resolution.

Keywords: school manager, management of differences, organizational conflict

Giriş

Okul, kendisine has kültürü olan bir örgüt olup okul yöneticisi, öğretmenler ve öğrenciler bu kültürün önemli öğeleri arasında yer alırlar. Okulda farklı yaş, cinsiyet ve değer yargılarına sahip bireyler bir arada çalışırlar. Farklılıkları dikkate alan okul yöneticisi, iş görenlerde görevdeşlik duygusu oluşturarak örgüt çalışanlarını aynı amaca hizmet eden gruplara dönüştürür. Hubbard (2004) ve Thomas (1990) farklılıkların yönetimini; planlama, örgütleme, yöneltme ve örgütsel performansı artıran ve farklılıkları destekleyen bir süreç olarak görürler (Akt. Ergül ve Kurtulmuş, 2014: 299).

Örgüt, belli bir amacı gerçekleştirmek için çok sayıda insanın bir araya gelerek oluşturduğu yapıdır. Birden fazla insanın bir arada çalıştığı örgütlerde çatışmalar kaçınılmazdır. Arka planında farklı beceri ve normlara sahip insanların, ortak hedeflere ulaşmak için de olsa çatışmasız ve birlikte kararlar alması neredeyse imkânsızdır (Verma, 1998). Bu bağlamda çatışmaya karşı geleneksel anlamda yapılacak şey, onu azaltmak veya tamamen ortadan kaldırmaktır. Başka bir deyişle yönetici, otoriter bir yaklaşım kullanarak çatışmayı ortadan kaldırmaya çalışır. Etkili olmayan bu çatışma çözme yöntemiyle, çatışma nedenleri tam olarak belirlenemediği gibi çatışmanın potansiyel olumlu yönlerinden de yararlanılamaz.

Okul yöneticisi, farklı görüş ve düşüncelerin bulunduğu okul örgütü içinde hem farklılıkları dikkate almak, hem de çatışmaları iyi yönetmek durumundadır. Bu anlayış yöneticinin liderlik becerilerine sahip olmasını gerektirir. Lider yönetici, örgütsel eylemlerde bulunurken sıradan yöneticiye göre farklılık gösterir (Northouse, 2007). Yönetici mevzuatın buyurduğu işleri yaparken, lider mevcut durumu gözden geçirerek uzun vadeli hedeflere odaklanır (Yukl, 1989).

Farklılıkların yönetimi

Küreselleşmenin yarattığı rekabet ve iş gücü hareketliliğinin bir sonucu olarak, farklı inanç ve duygular taşıyan insanlar bir araya gelerek tanışma fırsatı bulmuşlardır. Diğer yandan, örgütler arasında oluşan rekabet ortamı, insan kaynağını en büyük sermaye ve zenginlik kaynağı haline getirmiştir (Bhadury, Mighty ve Damar, 2000). Toplumsal hayatın her alanında, insanın biricikliğine ve farklılığına daha güçlü vurgu yapılmakta (Memduhoğlu, 2008), her çalışanın kendi özgün ve farklı dünyasını iş yaşamına taşıdığı (Memduhoğlu ve Akyürek, 2014:176), örgütlerin varlıklarını sürdürebilmek için gerekli olan çalışan ahenginin sağlanacağına inanılmaktadır.

Farklılıkların yönetimi, kişisel farklılıkları göz önünde bulundurarak, bireyin örgütteki farklılığına değer vermeyi ve saygı göstermeyi öngörür (Steger ve Erwee, 2001: 78). Böylece çalışanların farklılıklarından doğan gerilim dengelenerek bir avantaj elde edilir (Sonnenschein, 1997). Böyle bir yönetim yaklaşımı, örgüt çalışanlarının farklı özelliklerinden değer elde etmeyi (Uzunçarşılı ve Soydaş, 2007:68), farklılıkları örgüt amaçları doğrultusunda değerlendirmeyi (Ergül ve Kurtulmuş, 2014:299); farklılıklardan doğan sorunlara, birey, grup, örgüt ve toplum düzeyinde çözüm önerileri geliştirmeyi içerir (Sürgevil ve Budak, 2008).

Örgütsel yaşamın merkezinde yer alan bireylere ilişkin temel farklılıklar: demografik (ırk, cinsiyet, yaş), sosyo-kültürel (dini, siyasi, eğitim durumu) ve bireysel (kişilik, zihinsel, bilgi) olarak

sıralanabilir (Memduhoğlu, 2011: 37-38). Klasik yönetim yaklaşımlarının değişim karşısında yetersiz kaldığı ve birçok konuda farklılıkları olan çalışanlardan oluşan günümüz örgütlerinde (Ergül ve Kurtulmuş, 2014:298), farklılıkların örgüt için tehdit mi yoksa zenginlik mi olduğu yönündeki düşünceler farklılıkların yönetimi anlayışının ortaya çıkmasına yardım etmiştir.

Bireyler arası farklılıklar, örgüt içinde birlik ve beraberliği sağlama yönünde negatif bir etkiye sahip bir durum gibi görülse de; bir dizi farklı özelliklere ve yeteneklere sahip insanın bir örgütte ortak amaçlar için farklılıklarını bir yana bırakarak eşgüdümlemesi, aslında yönetim sanatı anlamına gelir (Balyer ve Gündüz, 2010: 26). İnsanlar arasındaki farkların, örgüt için maliyet yaratan bir durum olmaktan öte bir varlık haline dönüşmesini sağlayacak olan süreç (Hays-Thomas, 2004 ve Demir, 2011) iyi yönetildiğinde; örgütlerde personel devrinin azaldığı, çalışanların morallerinin arttığı bulgularına rastlanmaktadır (Fettahlıoğlu ve İnce, 2013: 79). Farklılıkların iyi yönetilmesi maliyeti azaltarak örgütün kaynak sağlamasına yardım etmekte, örgütsel sorunların çözümüne geniş bir bakış açısı getirirken, yaratıcılığı teşvik etmekte ve verimliliği artırmaktadır (Özbilgin, 2005: 24).

Farklılıkların iyi yönetilmesiyle, farklı özelliklere sahip iş görenler, örgüt amaçlarını gerçekleştirmede en uygun biçimde değerlendirilebilirler. Yönetici, farklılıkları kontrol altında tutmak yerine onu bir zenginlik kaynağı olarak görmelidir (Steger ve Erwee, 2001: 78). Farklı özelliklere sahip bireyleri bir arada tutmak ve onları aynı amaçlara yönlendirmek, insanlar ve gruplar arasındaki ilişkileri güçlendirmek anlamına gelir (Bhadury ve diğ. 2000:144; akt. Balyer ve Gündüz, 2010: 27). Örgüt çalışanlarının tüm yeteneklerini cinsiyet, milliyet, yaş ve benzeri grup kimliklerini önemsemeden örgütsel amaçlara katkı sağlayacak şekilde en üst düzeye çıkarmak; onların gerçek potansiyellerine ulaşmalarına yardım eder (Balay ve Sağlam, 2004).

Eğitim örgütleri farklılıklarla karşı karşıyadırlar. Okulda çalışan farklı insanlar; farklı kültürleri, kişilik özelliklerini ve yeteneklerini okula taşırlar. Çalışanların okula taşıdıkları bu farklılıklar okullarda anlaşmazlıklara, gruplaşmalara ve çatışmalara neden olabilir. Dolayısıyla diğer örgütlerde olduğu gibi farklılıkların yoğun olduğu okulları yönetmenin zor olduğu söylenebilir (Memduhoğlu, 2011: 40). Okul yöneticisinin; insan unsuruna ilişkin farklılıkları okulun amaçlarına hizmet edecek şekilde ortak bir noktada buluşturması (Memduhoğlu, 2010), farklılığı nedeniyle çalışanların katkılarını kısıtlamaması, okul kültürünün bir parçası olmalıdır (Balay ve Sağlam, 2004). Okul yöneticisi, örgüt içi farklılıklardan haberdar olmalı, bu farklılıkları anlamaya çalışmalı ve kabul etmelidir (Kreitz,2008). Farklılıkları gözetken okul yöneticisi, okulda herkesi kucaklayan bir kültürün oluşmasına ve iş görenler arasında olumlu ilişkilerin geliştirilmesine katkı sağlar. Farklılıkların yönetimi insanlara eşit davranmayı ve onların farklılıklarına saygı duymayı gerektirir. Farklılıkları etkili olarak yönetmek ve bu sürece örgüt üyelerini katarak paylaşılan bir kültür oluşturmak, kararlılık ve uzun bir süre gerektirir (Sürgevil ve Budak, 2008: 91).

Eğitim kurumlarında farklı becerilere ve farklı yaşam stillerine sahip insanların uyum içinde bir arada çalışması (Taşlayan, Hırtlak ve Çiftçi, 2016:1341) okula politik, ekonomik ve sosyal faydalar sağladığı gibi iş görenlerin yeteneklerini kullanarak katma değer yaratmalarına kısaca; örgütsel gelişmeye (Memduhoğlu,2007), örgüt içi çatışma gibi bazı problemlere pratik çözümler bulmaya yardım eder (Özan ve Polat, 2013:63).

Çatışma çözme

Farklı uygulamalara maruz kalmış bireyler bocalayabilirler. Karşıt iki farklı durum arasında bırakılan birey şu ya da bu şekilde birisini tercih etmek zorundadır. Kısaca çatışma, çift yönlü bir engelleme ve karşıt isteklerin arasındaki aykırılık durumu (Tokat, 1999: 24) olup bireyin bocalamasına yol açar. Aslında çatışma tanımlanması güç kavramlardan biridir. Farklı ortamlarda ve farklı düzeylerde çatışmalara rastlanabilir. En basit tanımıyla çatışma insanlarda gerginlik yaratan bir durumdur. Çatışma, fizyolojik ve sosyo-psikolojik ihtiyaçların tatminine engel olan sıkıntıların meydana getirdiği gerginlik halidir (Eren, 1991: 429). Bu tanımlamalar sosyal hayatımızın her anında

çatışmalara rastlanabileceğini göstermektedir. Bireyler ve gruplar örgütsel amaçları gerçekleştirmeye çalışırken diğer bireyler, gruplar ve örgütlerle sürekli etkileşim içindedirler. Bu etkileşimde taraflar arası ilişkilerdeki uyumsuzluklar ve tutarsızlıklar çatışmayı doğurur (Rahim, 1992).

Sosyal bir örgüt olan okulda farklı görüş ve fikirde öğretmenlerin bulunduğu göz önüne alınırsa, çatışmaların yaşanmaması mümkün değildir. Okulda çeşitli değerler bulunur ve çatışır. Okulun görevi bu çatışan değerleri uzlaştırmak; toplumun farklılaşan sosyal,ekonomik ve politik değerleri arasında denge kurmaktır (Bursalıoğlu, 2002). Çatışmaya neden olan durumlar, değişik kurumlarda farklılık göstermekle birlikte onların ortak yönleri: kaynak yetersizliği, politik farklılıklar, bireylerin duygusal özellikleri, düşmanlık ve endişedir. Çatışma ortamı içinde bulunan insanlar, çoğunlukla bu durumu fark etmekte ve bunlara karşı farklı tepki ve davranışlar sergilemektedirler. Bu bağlamda, örgütlerde çatışma adeta kaçınılmaz olup hatta bazen gerekli görülmektedir (Başaran, 2004:324).

March ve Simon (1975: 129) göre çatışma, ister birey açısından ister örgüt açısından olsun; alışılmış veya önceden belirlenmiş karar alma mekanizmalarında değişme halidir. Birey veya grup kendisine sunulan seçeneklerden birini seçmek durumundadır. Uygun olanın seçilmesi, bir bakıma çatışmanın çözülmesi ve giderilmesi anlamına gelir. Çatışmanın örgüt yararına çözülmesi bu konuda yöneticinin başarısını gösterir. Bu görüşler aynı zamanda klasik örgüt yönetimlerinin çatışmaya bakışını göstermesi bakımından da önemlidir. Çatışma konusundaki ilk yaklaşımlar, çatışmanın örgüt için kötü olduğunu ve önlenmesi gerektiğini varsaymıştır. Klasik görüşün temsilcileri, çatışmayı örgüt açısından yıkıcı ve örgütün verimini düşürücü olarak kabul eder ve örgütlerin çatışmalardan korunması gerektiğine hatta bütünüyle önlenmesi gerektiğine inanırlar (Karip, 2013).

Modern yaklaşıma göre örgütlerde çatışmaların varlığı kaçınılmazdır. Uyum bir örgütün verimliliği ve etkililiği için arzulanan bir durum değildir. Modern yaklaşım çatışmanın tamamen yok edilmesini değil, onun yönetilmesini hedefler (Konak ve Erdem, 2015: 80). Bu yaklaşıma göre; uyumlu bir örgütsel ortam oluşturmak yerine örgütün karşı karşıya olduğu problemleri kavrayabilme ve çözebilme yeteneği geliştirilmeli (Karip, 2013), çatışma uygun müdahalelerle örgütsel ve bireysel yaşama olumlu katkı sağlayabilecek fırsatlara dönüştürülmelidir (Konak ve Erdem, 2015: 76).

Çatışmalar her zaman örgüte zarar vermediği gibi çatışmalar olumlu sonuçları da beraberinde getirebilir: bireyin işe karşı istekliliğini artırarak işe özendirme, öğrenmeye karşı ilgiyi artırarak yeni fikirlerin ortaya çıkmasına yardım etme, hoşgörü ve iç uyumun gelişmesine katkı sağlama ve böylece yöneticinin doğru kararlar almasını kolaylaştırma, örgütsel güç dengesinin sürdürülmesine olanak sağlama (Varol, 1990: 204, 205) bunlardan bir kaçıdır. Karip (2013)'e göre iyi yönlendirilen çatışmaların sonucunda; örgütlerde daha iyi ilişkiler oluşur, bireysel gelişime destek sağlar, etkililik ve verimlilik artar. İlgili yöneticiler, çatışmaların nedenlerini doğru teşhis ederek etkili çatışma çözme stratejilerini uygulayabilenlerdir (Arslantaş ve Özkan, 2012).

Örgütler için çatışmanın olumlu ya da olumsuz etkileri, aslında çatışmanın nasıl algılandığı ve yönetildiğine bağlıdır (Yaman ve Türker, 2011). Yöneticinin, çatışmanın olmadığı bir ortam yaratmaktan öte çatışmayı nasıl algıladığı ve çatışma durumuyla başa çıkmak için ne tür stratejiler kullandığı önemlidir. Rahim (2002) tarafından yapılan bir sınıflandırmaya göre çatışma çözmeye kullanılan stratejiler: tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşmadır (İnandı, Tunç ve Gündüz,2013:278).

Tümleştirme stratejisi, çatışma durumunda tarafların karşı karşıya gelerek çatışmaya konu olan gerçek problemi ve bu problemin çözümüne yönelik yapılabileceklerini tartışmadır (Karip,2013). Ödün verme stratejisi; kişinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarını bir yana bırakarak karşısındaki kişinin ilgi ve ihtiyaçlarını ön plana alması, kendisine düşük karşısındaki kişinin ilgi

ve ihtiyaçlarına yüksek ilgi göstermesidir (Gümüseli, 2004). Hükmetme stratejisi; taraflardan birinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarını doyurması, karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarını ikinci plana atmasıdır (Karip, 2013). Kaçınma stratejisi, tarafların hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına düşük önem verdiği durumlarda kullanılır (Arslantaş ve Özkan,2012:564). Uzlaşma stratejisi ise, tarafların her ikisinin de kendilerince önemli olan konularda ödün vermeleri ve özveride bulunmalarıdır (Aydın, 2010).

Okulda farklılıkların yönetimi ve çatışmanın çözme becerileri konuları birlikte ele alındığında; bu kavramların birbirini tamamladığı, bu konuda okul yöneticisine önemli sorumluluklar düştüğü anlaşılmaktadır. Geleneksel yönetim anlayışının aksine günümüz örgütlerinde aykırılık ve farklılıklar bir zenginlik olarak görülmekte, örgütsel çatışmaların örgüt yararına yönetilmesi ise kuruma önemli kazanımlar sağlamaktadır. Bu bakımdan okul yöneticileri, farklılıkların ve çatışmaların yönetimi konusunda bilgili ve becerili olmalıdırlar.

Okulun yönetimi uzmanlık gerektirir. Okul yöneticisi, okulda çalışan her öğretmenin farklı bir birey ve farklı bir kişilik olduğunun farkında olmalı diğer yandan okulda çıkabilecek çatışmalara karşı etkili stratejiler kullanabilmelidir. Farklılıkların yönetimi, günümüzde yeni yönetim yaklaşımlarından birisi olarak karşımıza çıkarken (Memduhoğlu, 2011: 37); son düzenlemelere göre, okul yöneticilerine müdürlük görevinin ikinci bir görev olarak verildiği görülmektedir. Okul yöneticiliğinin ayrı bir meslek olarak görülmediği Türkiye’de, okul yöneticilerinin bu konulara ilgisiz kalması muhtemeldir. Okul yöneticilerinin farklılıkların yönetimi ve çatışma çözme becerileri konusunda ne kadar yeterli oldukları merak edilen konular arasında yer almaktadır. Okul yöneticilerinin bu yeterlikleri konusunda bilgi verecek en iyi kişilerin öğretmenler olduğu düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı; öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin farklılıkların yönetimi ve çatışma çözme becerilerinin incelenmesidir. Bu amaç için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticileri hangi çatışma çözme becerilerini sıklıkla kullanmaktadırlar?
2. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticileri farklılıkları nasıl yönetmektedirler?
3. Okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme ve çatışmaları çözme becerilerine ilişkin olarak öğretmen görüşleri;
 - a. Cinsiyete
 - b. Branşa
 - c. Kıdeme
 - d. Okul türüne göre bir farklılık göstermekte midir?
4. Farklılıkların yönetimi, çatışma çözmenin bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Bu haliyle araştırmanın modeli ilişkisel tarama olup nicel bir çalışmadır. Nicel araştırma, bilgilerin toplanmasını gerektirir; bu bilgiler alternatif bilgi taleplerini desteklemek veya çürütmek için sayısallaştırılır ve istatistiksel işlemlere tabi tutulur (Creswell, 2003: 153). Araştırmanın evrenini, Sinop iline bağlı merkez ilçelerde 2016–2017 öğretim yılında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu evrendeki okulların her birisi bir küme kabul edilerek kolay örnekleme yoluyla

467 kişiye ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin farklılıkların yönetimi ve çatışma çözme becerileri araştırmasına katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişken cinsi	Değişken türü	f	%
Cinsiyet	Kadın	264	57
	Erkek	201	43
Branş	Sınıf öğretmeni	154	33
	Alan öğretmeni	311	67
Kıdem	10 yıldan az	124	27
	10-20 yıl arası	171	37
	20 yıldan fazla	170	37
Okul türü	İlkokul	177	38
	Ortaokul	138	30
	Lise	150	32

Tablo 1’de öğretmenlerin kişisel bilgilerine bakıldığında; araştırmaya katılanların çoğunluğunun kadın ve alan öğretmeni, 10 yıldan fazla kıdeme sahip ve çoğunluğunun ilkokul öğretmeni olduğu görülmektedir.

Araştırmanın verilerinin toplanmasında, farklılıkların yönetimi ve örgütsel çatışma ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın aracı üç bölümden oluşmakta olup birinci bölümde araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kimlik bilgileri, ikinci bölümde “Farklılıkların Yönetimi Ölçeği”, üçüncü bölümde ise “Örgütsel Çatışma Ölçeği” kullanılmıştır. Her iki ölçek likert tipi derecelendirilmiş olup; “her zaman, sık sık, ara sıra, nadiren, hiçbir zaman” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ergül ve Kurtulmuş (2014) tarafından geliştirilen farklılıkların yönetimi ölçeği 20 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Yönetimsel uygulamalar alt boyutu Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .93, farklılıklara ilişkin yaklaşımlar .89, toplamda .94 bulunmuştur. Rahim (1983) tarafından geliştirilen ve Rahim Organizational Conflict Inventory-II (ROCI-II) adını taşıyan bu ölçek, Gümüşeli (1994) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 28 maddeden ve “tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma, uzlaşma” olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla: .92, .78, .69, .50, .82 hesaplanmıştır. Ölçeklerin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür.

Araştırmanın verileri SPSS 21 programında analiz edildikten sonra araştırmanın bulguları alt problemlere göre ele alınarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde; Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Tek Yönlü Varyans Analizi, Bağımsız Gruplar t Testi yapılmış ve anlamlılık düzeyi .05 seçilmiştir.

Bulgular

Okul Yöneticilerinin Çatışma Çözme ve Farkındalıkların Yönetme Becerileri

Okul yöneticilerinin hangi çatışma çözme ve farkındalıkların yönetimi becerilerini kullandıklarına ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 Okul Yöneticilerinin Farkındalıkları Yönetme ve Çatışma Çözme Becerileri

Yönetici Becerileri	Alt boyutları	N	X	ss
ÇATIŞMA ÇÖZME	1) Tümleştirme	465	3,84	0,86
	2) Ödün verme	465	3,38	0,80
	3) Hükmetme	465	2,68	0,93
	4) Kaçınma	465	3,43	0,65
	5) Uzlaşma	465	3,63	0,76
FARKLILIKLARIN YÖNETİMİ	1)Yönetmelik Uygulamalar	465	3,89	0,76
	2)Farklılıklara İlişkin Yaklaşımlar	465	3,71	0,90

Tablo 2’de okul yöneticilerinin çatışma çözme becerilerine bakıldığında; en yüksek ortalamanın “tümleştirme” becerilerini kullandığı, bunu sırasıyla “uzlaşma”, “kaçınma”, “ödün verme” ve “hükmetme” becerilerin izlediği; okul yöneticilerinin farklılıkların yönetimi becerilerine bakıldığında, en yüksek ortalamanın “yönetmelik uygulamalar” alt boyutunda gerçekleştirildiği ve bunu “farklılıklara ilişkin yaklaşımlar”ın izlediği görülmektedir.

Okul Yöneticilerinin Farklılıkların Yönetimi ve Çatışma Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Çatışma Çözme Becerileri

Öğretmen görüşlerine göre; okul yöneticilerinin çatışma çözme ve farklılıkların yönetimine ilişkin becerilerinin cinsiyet, branş, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular aşağıya çıkarılmıştır.

Öğretmenlerin çatışma çözme becerilerinin cinsiyet ve kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bağımsız gruplar t Testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3 Okul Yöneticilerinin Çatışma Çözme Becerilerinin Cinsiyet ve Branş Değişkenine Göre Karşılaştırıldığı t Testi Sonuçları

Değişken	Türü	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Cinsiyet	Erkek	264	3,39	,60	463	,30	,10
	Kadın	201	3,40	,52			
Branş	Sınıf öğr.	154	3,49	,58	463	2,63	,73
	Alan öğr.	311	3,34	,56			

p>.05

Tablo 3’te okul yöneticilerinin çatışma çözme becerileri, öğretmenlerin cinsiyet ve branş değişkenine göre bir farklılık göstermemektedir. Kadın ve erkek öğretmenler ile sınıf ve alan öğretmenleri benzer görüşlere sahiptirler.

Öğretmenlerin çatışma çözme becerilerinin kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Varyansların homojenliğine bakılmış ve ($p=,58>,05$) bulunmuş, varyansların homojen olduğu anlaşıldıktan sonra Tukey HSD testi yapılmıştır. Anova test sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4 Okul Yöneticilerinin Çatışma Çözme Becerilerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırıldığı ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	0,633	2	,316	,962	,383
Gruplariçi	152,015	463	,329		
Toplam	152,647	465			

p>,05

Tablo 4’te okul yöneticilerinin kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında gruplar arasında bir farkın olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin çatışma çözme becerilerinin okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Varyansların homojenliğine bakılmış ve ($p=,39>,05$) bulunmuş, varyansların homojen olduğu anlaşıldıktan sonra Tukey HSD testi yapılmıştır. Anova test sonuçları Tablo 5’te verilmiştir

Tablo 5 Okul Yöneticilerinin Çatışma Çözme Becerilerinin Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırıldığı ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	12,416	2	6,208	20,453	,000*
Gruplariçi	140,231	462	,304		
Toplam	152,647	463			

P<,05

Tablo 5’te okul yöneticilerinin çatışma çözme becerilerinin okul türü değişkenine göre gruplar arasında bir fark olup olmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, gruplar arasında bir farklılık olduğu görülmektedir. Hangi gruplar arasında fark olup olmadığını anlamak için çoklu karşılaştırma yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6 Okul Yöneticilerinin Çatışma Çözme Becerilerinin Okul Türü Değişkenine Göre Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

	Okul Türü (I)	Okul Türleri (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Sh	p
Tukey HDS	İlkokul	Ortaokul	-,00074	,06256	1,000
		Lise	,34924*	,06114	,000*
	Ortaokul	İlkokul	,00074	,06256	1,000
		Lise	,34998*	,06498	,000*
	Lise	İlkokul	-,34924*	,06114	,000*
		Ortaokul	-,34998*	,06498	,000*

p<,05

Tablo 6’da okul yöneticilerinin çatışma becerilerinin okul türü değişkenine göre, ilkokul ile lise; ortaokul ile lise arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Farklılıkların Yönetimi

Öğretmen görüşlerine göre; okul yöneticilerinin farklılıkların yönetimine ilişkin becerilerinin cinsiyet, branş, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular aşağıya çıkarılmıştır.

Okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerilerinin cinsiyet ve branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bağımsız gruplar t Testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7 Okul Yöneticilerinin Farklılıkların Yönetimi Becerilerinin Cinsiyet ve Branş Değişkenine Göre karşılaştırıldığı t Testi Sonuçları

Değişken	Türü	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Cinsiyet	Erkek	264	3,79	,80	463	,30	,28
	Kadın	201	3,81	,80			
Branş	Sınıf ögr.	154	3,97	,78	463	3,25	,98
	Alan ögr.	311	3,71	,79			

p>.05

Tablo 7’de öğretmen görüşlerine göre, farklılıkların yönetimi becerileri cinsiyet ve branş değişkenine bir farklılık göstermemektedir. Bayan ve erkek öğretmenler ile sınıf ve alan öğretmenlerinin benzer görüşlere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin görüşleri, okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerileri konusunda kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Varyansların homojenliğine bakılmış ve ($p=,15>,05$) bulunmuş, varyansların homojen olduğu anlaşıldıktan sonra Tukey HSD testi yapılmıştır. Anova test sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8 Okul Yöneticilerinin Farklılıkları Yönetme Becerilerinin Kıdem Değişkenine Göre Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	4,435	2	2.218	3,491	,031 *
Gruplariçi	293,471	462	,635		
Toplam	297,907	464			

P<,05

Tablo 8’de Okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerilerinin kıdem değişkenine göre gruplar arasında bir fark olup olmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, gruplar arasında bir farklılık olduğu görülmektedir. Hangi gruplar arasında fark olup olmadığını anlamak için çoklu karşılaştırma yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9 Okul Yöneticilerinin Farklılıkları Yönetme Becerilerinin Kıdem Değişkenine Göre Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

	Kıdem (I)	Kıdemler (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Sh	p
Tukey HDS	10 yıldan az	10-20 yıl arası	.12694	.09401	.368
		20 yıldan fazla	.24790*	.09412	.024*
			-.12694	.09401	.368
	10-20 yıl arası	10 yıldan az	.12096	.08632	.341
		20 yıldan fazla	-.24790*	.09412	.024*
	20 yıldan fazla	10 yıldan az	-.12096	.08632	.341

P<,05

Tablo 9’da okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerilerinin kıdem değişkenine göre, 10 yıldan az öğretmenler ile 20 yıldan fazla öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin farkındalıkların yönetimi becerilerinin okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Varyansların homojenliğine bakılmış ve varyansların homojen olduğu anlaşıldıktan ($p=,09>,05$) sonra Tukey HSD testi yapılmıştır. Anova test sonuçları Tablo 10’da verilmiştir

Tablo 10 Okul Yöneticilerinin Farklılıkların Yönetimi Becerilerinin Okul Türü Değişkenine Göre Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	31,207	2	15,603	27,029	,000
Gruplariçi	266,700	462	,577		
Toplam	297,907	464			

$P<,05$

Tablo 10’da okul yöneticilerinin farklılıkların yönetimi becerilerinin okul türü değişkenine göre gruplar arasında bir fark olup olmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, gruplar arasında bir farklılık olduğu görülmektedir. Hangi gruplar arasında fark olup olmadığını anlamak için çoklu karşılaştırma yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir

Tablo 11 Okul Yöneticilerinin Farklılıkların Yönetimi Becerilerinin Okul Türü Değişkenine Göre Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

	Okul Türü (I)	Okul Türleri (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Sh	p
Tukey HDS	İlkokul	Ortaokul	.08528	.08628	.585
		Lise	.58651*	.08432	.000*
	Ortaokul	İlkokul	-.08528	.08628	.585
		Lise	.50123*	.08962	.000*
	Lise	İlkokul	-.58651*	.08432	.000*
		Ortaokul	-.50123*	.08962	.000*

$P<,05$

Tablo 11’de okul yöneticilerinin farklılıkların yönetimi becerilerine ilişkin; ilkokul öğretmenleri ile lise, ortaokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında bir farkın olduğu görülmüştür.

Okul Yöneticilerinin Farklılıkların Yönetme Becerilerinin Çatışma Çözme Becerilerinin Yordayıcısı Olup Olmadığı

Okul yöneticilerinin farklılıkların yönetme becerilerinin, çatışma çözme becerilerinin yordayıcısı olup olmadığına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12 Okul Yöneticilerinin Farklılıkların Yönetme Becerileri ile Çatışma Çözme Becerilerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	1,544	,095		16,326	,000		
Farklılıkların yönetimi	0,48	,024	0,68	20,03	,000	,46	,68
R=,68 ; R ² =,46; F=401,552; p=,000							

Tablo 12’de okul yöneticilerinin farklılıkların yöneticimi becerilerinin, çatışma çözme becerilerinin bir yordayıcısı olup olmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde, farklılıkların yönetimi becerileri ile çatışma çözme becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu (R=,46) ve farklılıkların yönetimi becerilerinin çatışma çözme becerileri üzerinde etkisinin %46’sını açıkladığı (R²=,46) görülmektedir. Modelin anlamlı olduğu (F=401,552; sig=,000) anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin farklılıkların yönetimi becerilerinin çatışma çözme becerilerini yordamasına ilişkin model aşağıdaki şekilde kurulabilir(t=16,326; sig=,000).

$$\text{Farklılıkların Yönetimi} = 1,544 + 0,48 \times \text{Çatışma Çözme Becerileri}$$

Tartışma

Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin farklılıkların yönetimi ve çatışma çözme becerilerine ilişkin görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, yöneticilerin farklılıkları yönetirken daha çok yönetsel eylemlere başvurdukları görülmektedir. Bu, araştırma için olumlu ve önemli bir bulgudur. Öğretmen farklılıklarını kurum içerisinde sorun teşkil etmeden örgüt amaçları doğrultusunda değerlendirmek, farklılıkları nedeniyle öğretmenler arasında ayrımcılık yapmamak, öğretmenlere önyargılı bir şekilde davranmamak, farklılıklar nedeniyle ortaya çıkan anlaşmazlıklara çözüm üretmek, farklılıklardan yararlanmak ve onları kurum için değer haline getirmek yönetsel uygulamaları içermektedir. (Ergül, Kurtulmuş, 2014: 305). Yönetsel uygulamalar; farklılıkların yönetsel eylem ve uygulamalarda ne ölçüde dikkate alındığını, farklılıkların göz ardı edilip edilmediğini, örgütsel / bireysel amaçlar ve yararlar doğrultusunda değerlendirilip değerlendirilmediğini, yöneticilerin çalışanların farklılıklarına dayalı yönetim sergileyip sergilemediğini ve bu konuda nasıl bir politika izlediklerini göstermesi açısından önem taşımaktadır (Memduhoğlu, 2011: 52). Begeç’e (2004) göre; yönetimde farklılıkları dikkate almak, farklılıklara karşı hoşgörülü yaklaşmak ve çalışanlar arasında fırsat eşitliği sağlamak örgüte avantaj sağlayacak, örgütsel ve bireysel performansı artıracaktır. İki araştırmanın bulguları bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Okullar içerisinde bulundurdıkları farklılıklarla doğal gerilimin en çok hissedildiği kurumların başında gelmektedir. Baloğlu (2011) araştırmasında; okul örgütlerinde standartları gerçekleştirebilmek için tek kişinin gücünün yetmeyeceğine, okul liderlerinin okulun tüm paydaşlarıyla iş birliği yapmasına yani okullarda takım çalışmasına dikkat çekmektedir. Lider yöneticiler, farklılıkları hoş görürler. Farklılıkların hoş görülmesi, öğretmenler arasında iş birliği yapılması etkili okulun özelliklerinden birisi olarak kabul edilmektedir (Balcı, 1993: 22). Ayrıca Muter’e (1999) göre; bireysel, sosyal ve kültürel farklılıklara saygı duyma, bunları zenginlik olarak görme, iş görenleri örgütün amaçları doğrultusunda yönetme düşüncesi önem kazanmıştır (Memduhoğlu, 2010:217).

Farklılıkların yönetimi, hem insanlara eşit davranmayı hem de onların farklılıklarına saygı duyarak bu farklılıklardan yararlanmayı içermektedir (Sürgevil ve Budak, 2008: 91). Okullardaki uygulamalara yönelik Balyer ve Gündüz'ün (2010) araştırmasında, yönetici ve öğretmen algılarına göre okullarda farklılıkların yeterince yönetilemediğine işaret edilmiş; öğretmenlerin, yöneticileri farklılıkları yönetme konusunda yeterli bulmadıkları görülmüştür. Çetin ve Bostancı (2012) ile Balay ve Sağlam'ın (2004) araştırma bulguları da farklılıkların yönetilmesinde yöneticilerin yetersizliğine dikkat çekmektedir. Balay ve Sağlam (2004) bazı örgütlerin farklılık yönetiminde; örgütlerin büyümekte olan ihtiyaçlarına cevap vermede ve çeşitli sosyal sorunlarına çözüm oluşturmada yetersiz kalabildiklerini, bunun en önemli nedeninin ise farklılıkları yöneten yöneticilerin bu konudaki bilgi eksikliği ve deneyim yetersizliği olduğunu belirtmektedirler. Bu bulgular, araştırma sonuçları ile kısmen örtüşmektedir.

Okul yöneticilerinin bazı değişkenler bakımından farklılıkları yönetme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; cinsiyet ve branş değişkenlerinde anlamlı bir farklılaşma oluşmadığı, kıdem değişkeninde 10 yıldan az ile 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasında, okul türü değişkeninde ise ilkökul ile lise ve ortaokul ile lise öğretmenleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Çetin ve Bostancı (2012), Memduhoğlu (2007), Özcan ve Polat (2013) araştırmalarında, bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık görülmezken; Balyer ve Gündüz (2010), Memduhoğlu (2011), Memduhoğlu ve Akyürek'in (2014) araştırmalarında erkek öğretmenler lehine cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Kadınların erkeklere göre daha olumsuz görüş belirtmeleri; onların farklılıklar gibi sosyal konulara duyarlı yaklaşımlarından ve beklentilerinin büyük olmasından kaynaklanmaktadır (Memduhoğlu, 2011: 54). Branş değişkenine göre Memduhoğlu (2007, 2011) , Özcan ve Polat'ın (2013) çalışmalarında öğretmen görüşlerinin farklılaşmadığı; kıdem değişkenine göre Balyer ve Gündüz(2010), Memduhoğlu'nun (2011) çalışmalarında öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Kıdem arttıkça farklılıkların yönetimi konusundaki olumlu görüşler artarken, bu çalışmada ise kıdem arttıkça farklılıkların yönetimi konusunda olumlu görüşler azalmaktadır. Bulgular birbiriyle tutarlık göstermemektedir.

Okul yöneticilerinin çatışma çözme becerilerine bakıldığında; yöneticilerin daha çok tümleştirme stratejisini kullandığı bunu uzlaşma, kaçınma ve ödün verme stratejisinin izlediği ve hükmetme stratejisini ise en az kullandıkları görülmektedir. Tümleştirme stratejisinde amaç; haklı ya da haksız tarafın belirlenmesi değil, çatışmanın temel sebeplerini bularak onları tamamen ortadan kaldırmaktır (Ertürk,1994). Tarafların hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına verdikleri önemin yüksek olduğu durumlarda kullanılır (Karip,2013). Taraflar yüz yüze getirilerek anlaşabilecekleri ortak yönler üzerinde daha fazla durulur. Birçok uygulamada tümleştirme yaklaşımının çatışma yönetmede en etkili yaklaşım olduğu görülmüştür (Türkel,2000: 59). Önk'e (2015: 90) göre, yöneticilerinin tümleştirme çatışma yönetimi stratejisini öncelikli olarak kullanmaları okullarda meydana gelen çatışmalara devamlı ve katılımcı çözümler getirdiğinden pozitif bir durum olup, bu çalışmanın bulgusuyla örtüşmektedir. Bireyin kendi önceliklerini birinci plana, karşı tarafın isteklerini ise ikinci plana atmaya eğilimli olduğu hükmetme stratejisinin (Kılıç,2006) en az kullanılması önemli bir bulgudur. Bu stratejiyle kişi, kendi kazançlarını hesaplarken karşı tarafın istek ve beklentilerini ihmal etmektedir (Yağcıoğlu, 1997: 15). Eğitim kurumlarında yöneticilerin hükmetme stratejisini kullanmaları makam gücünden kaynaklanır. Okulda, çatışmaları yönetmede makamsal güçten çok uzmanlık gücünün kullanılması daha doğru olur (Önk, 2015: 93). Çatışma konularının karmaşık olduğu ve iyi kararlar alabilecek kadar zamanın olmadığı durumlarda, bu stratejinin kullanılmasının uygun olmadığı söylenebilir (Rahim, 2002:220).

Alan yazın incelendiğinde; bazı araştırmalarda yöneticilerin çatışma çözmede tümleştirme stratejisini daha fazla kullandıkları görülmektedir (Gümüşeli, 1994, Karip, 2013,

Kaya, 1998, Karcioğlu, Kahya ve Buzkan, 2012, Arslantaş ve Özkan, 2012). Yaman ve Türker (2011), tümleştirme stratejisini benimseyen yöneticilerle çalışan öğretmenlerin daha az stres yaşadığını ve sürekli öfkelerinin daha düşük olduğunu; Tarakçı (2009), bütünleştirme stratejisini uygulayan yöneticilerin öz-yeterlik algılarının yüksek olduğunu ifade etmiştir. Önk (2015:100), ilköğretim kurumu yöneticilerinin çatışma yönetme stratejilerinden en çok tümleştirme, en az hükmetme ve kaçınma stratejilerini tercih ettiklerini; yöneticilerin astlarını dinleyerek ve onların da fikirlerini alarak çatışmaları çözmeye çalıştıklarını ifade etmektedir. Yöneticiler işbirliği ve koordinasyona önem verirken despotik yönetim tarzına uygun olan hükmetme stratejiden kaçınmaktadırlar. Kaya (1998), Arslantaş ve Özkan'a (2013) göre yöneticiler, hükmetme stratejisini ara sıra kullanmaktadırlar. Hükmetme stratejisinin, diğerlerine göre -toplumsal ilişkilerin geldiği demokratik düzey çerçevesinde- daha az kabul edilebilir olduğu söylenebilir (İnandı, Tunç ve Gündüz, 2013:279). Bulgular, bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Okul yöneticilerinin bazı değişkenlerden bakımından çatışma çözme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde: cinsiyet, branş ve kıdem değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı, okul türü değişkenine göre ilkököl ile lise ve ortaokul ile lise öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Gümüşeli (1994), Sungur (2008), Arslantaş ve Özkan (2012), Demirdağ'ın (2016) araştırmalarında; cinsiyet değişkeni ile çatışma yönetim stratejileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmanın sonuçları ile paraleldir. Konak ve Erdem (2015), Kaya'nın (1998) araştırmalarında erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre yöneticilerinin çatışma çözmede hükmetme yöntemini daha fazla kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Gümüşeli (1994), Sungur (2008), Konak ve Erdem (2015), Demirdağ'ın (2016) araştırmalarında, öğretmen görüşleri kıdem değişkenine göre farklılık göstermektedir. Konak ve Erdem'in (2015) bulgularına göre, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler, yöneticilerinin çatışma çözmede uzlaşma yöntemini daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Bulgular bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlık göstermektedir.

Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerileri, onların çatışma çözme becerilerinin bir yordayıcısıdır. Başka bir anlatımla, farklılıkları iyi yöneten okul yöneticilerinin çatışmaları çözme konusunda da etkili olacakları söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Okul yöneticilerinin farklılıkların yönetimi ve çatışma çözme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri birlikte değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Okul yöneticileri farkındalıkları yönetirken yönetsel eylemlere daha çok başvurumaktadırlar. Çatışma çözme becerilerinde en çok tümleştirme, en az hükmetme stratejisi kullanılmaktadırlar. Okul yöneticilerinin çatışmaları çözmede baskıcı bir strateji izlemediği, genellikle daha demokratik ve uzlaşmacı bir strateji izledikleri görülmüştür.

Okul yöneticilerinin farklılıkların yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri kıdem ve okul türüne göre değişiklik gösterirken, cinsiyet ve branş değişkenlerine göre bir farklılık göstermemektedir. Okul yöneticilerinin çatışma çözme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri sadece okul türünde bir farklılık göstermektedir. Cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerinde anlamlı farklılaşma görülmemiştir.

Okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerilerinin onların çatışma çözme becerilerinin yordayıcısı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Okul yöneticiliği Türkiye'de ayrı bir meslek olarak görülmemektedir. İkinci bir görevle iş başına getirilen okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme ve çatışmaları çözme konusunda ne kadar

samimi davranacakları şüphelidir. Bu bakımdan yöneticiliğin meslek olarak görülmesi, yöneticilerine farklılıkların yönetimi ve çatışma çözme konusunda hizmet içi eğitim verilmesi önerilmektedir.

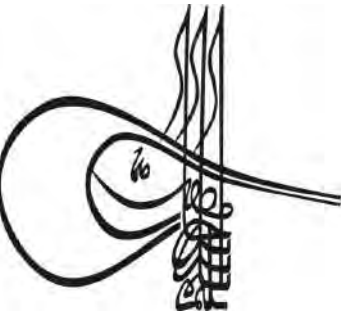
KAYNAKÇA

- Arslandaş, İ. H. ve Özkan, M. (2012). Okul müdürlerinin çatışma çözmede yapıcı-yıkıcı olmaları ile öğretim liderliği arasındaki ilişki. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(11), 231-240.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi, kavramlar, kuramlar, süreçler, ilişkiler; örgütsel davranış* (9. Baskı). Ankara: Hatipoğlu.
- Balay, R. ve Sağlam, M. (2004). Eğitimde farklılıkların yönetimi ölçeğinin uygulanabilirliği. *Süleyman Demirel Üniversitesi. Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(8):31-46
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul, kuram uygulama ve Araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımcı liderlik uygulamaları: eklettik bir tasarım çalışması. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 12(4), 163-181.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2010). Yönetici ve öğretmenlerin okullarında farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 25-43.
- Başaran, İ. E. (2004), *Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetimsel Davranış* [Homan Relations in Management: Managerial Behaviour], 3. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Begeç, S. (2004). *Farklılıkların yönetimi ve genel kurmay başkanlığı barış için ortaklık Merkezinde yapılan bir araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bhadury, H.; Mighty, E. J. And Damar, H. (2000), Maximizing workforce diversity in project teams: A network flow approach. *The International Journal of Management Science* (28), 143-153.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (3.baskı). Ankara: Ankara Üniversite Basımevi.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.).
- Çetin, N. ve Bostancı, A.B. (2012). İlköğretim okullarında okul yöneticilerinin öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme durumu. *Sakarya University Journal of Education*, 1(2), 6-15.
- Demir, Y. (2011). Farklılıkların yönetimi. *Karınca Dergisi*. Yıl 76. Sayı 890.
- Demirdağ, S. (2016). İlkokul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki: ücretli öğretmen görüşleri. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish*. 11/3. 879-894
- Ergül, H. F. ve Kurtulmuş, M. (2014). Farklılıkların yönetimi ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 298-312.
- Eren, E. (1991), *Yönetim ve Organizasyonu*, İÜ İşletme Fakültesi Yayını, İstanbul.

- Ertürk, M. (1994). Organizasyonlarda çatışma, çatışma nedenleri, çatışmanın yöntemi ve Erciyes üniversitesinde bir anket uygulaması. *Erciyes Üniversitesi İİBF Dergisi*, 11(27),121-147.
- Fettahlıoğlu, Ö. O. ve İnce M. (2013). Çalışma yaşamında farklılıkların yönetimi uygulamalarının iş doyumuna etkisi: tekstil sektöründe alan araştırması. *KSÜ İİBF Dergisi*. 3 (1), 77-88.
- Gümüşeli, A. İ. (2004). İlköğretim okulu müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(1):30-36.
- Gümüşeli A. İ. (1994). *İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hays-Thomas, R. (2004). Why Now? The Contemporary Focus on Managing Diversity. *The Psychology and Management of Workplace Diversity* (ss. 3-30) (Editörler: Stockdale, M. S., Crosby, F. J.). USA: Blackwell Publishing.
- Hubbard, E. E. (2004). *The manager's pocket guide to diversity management*. Published By: Harward Press. 22 Amherst Road Amherst, U.S. And Canada
- İnandı, Y., Tunç, B. ve Gündüz, B. (2013). Okul yöneticilerinin özyeterlik algıları ile çatışmayı çözme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 275-294.
- Karcıoğlu, F., Kâhya, C. ve Buzkan, K. (2012). Çatışma yönetim stratejisinin tahmin edicileri olarak örgütsel kültür tipleri, *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*. 26(1), 77-90.
- Karip, E. (2013). *Çatışma yönetimi* (5.Baskı). Ankara: Pegem A.
- Kaya, O. (1998). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarında çıkan çatışmaları yönetme biçimleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kılıç, S. (2006). *Özel okul öğretmenlerinin çatışma yaklaşımları ile çatışmayı yönetme stilleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Konak, M. ve Erdem M. (2015). Öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile çatışma yönetme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (21)1, 69-91.
- Kreitz, P. A. (2008). Best practices for managing organizational diversity. *Journal of Academic Librarianship*, 34 (2), 101-120.
- March, J. G. ve Simon, H. (1975), *Örgütler*, (çev. Ö. Bozkurt-O. Onaran), TODAİE Yayınları, Ankara.
- Memduhoğlu, H. B. ve Akyürek, O. (2014). Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre anaokullarında farklılıkların yönetimi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1).175-189.
- Memduhoğlu, H. B. (2011). Liselerde farklılıkların yönetimi: bireysel tutumlar, örgütsel değerler ve yönetsel politikalar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 37-53.
- Memduhoğlu, H. B. (2010) *Farklılıkların yönetimi: Yönetimde yeni yaklaşımlar* (Edt: H.B. Memduhoğlu & K. Yılmaz). Ankara: Pegem Akademi Yayınları. ss.199-228.
- Memduhoğlu, H. B. (2008). *Ulusal, küresel ve örgütsel bağlamda farklılıkları yönetme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Memduhoğlu, H. B. (2007). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Türkiye’de kamu liselerinde farklılıkların yönetimi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Muter, Ş. (1999). Endüstri ilişkilerinde kültürel etkenler ve sendikaların yeni rolü. <http://www.tisk.org.tr/isvederg/temm2000/endustr.htm> adresinden erişildi.
- Northouse, P. G. (2007). Leadership theory and practice. (3rd ed.) Thousand Oak, London, New Delhe, Sage Publications, Inc.
- Önk, M. (2015). İlköğretim kurumu yöneticilerin liderlik tarzları ile çatışmayı yönetme stratejileri arasındaki ilişki (Ankara ili örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özan, M. B. ve Polat, M. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin farklılıkların yönetimine yönelik algıları (Muş İli Örneği), *E-International Journal of Educational Research*, 4(4), 55-77.
- Özbilgin, M. (2005). Global Diversity Management, An Evidence-Based Approach. New York: Palgrave Macmillan.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206-235.
- Rahim, M. A. (1992). Managing conflict in organizations. Praeger: Connecticut.
- Sonnenschein, W. (1997). The diversity toolkit: how you can build and benefit from a diverse workforce. New York: McGrawHill Companies.
- Sungur, D. (2008). *Eskişehir ili Yenikent eğitim bölgesi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Sürgevil, O. ve Budak, G. (2008). İşletmelerin Farklılıkların Yönetimi Anlayışına Yaklaşım Tarzlarının Saptanmasına Yönelik Bir Araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (4), 65-96.
- Steger, M., Erwee, R., (2001). Managing diversity in the public sector: A case study of a small city council. *International Journal Of Organisational Behaviour*, 4(1), 77-95.
- Tarakçı, A. U. (2009). Türk özel sektör yöneticilerinin çatışmaları çözmede kullandıkları stiller ve bu stillerin öz yeterlilik algılamasıyla ilişkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Thomas, R. R. (1990). From affirmative action to affirming diversity. *Harvard Business Review*. Volume: 68.
- Tokat, S. (1999), Örgütlerde Çatışma ve Çatışmanın Yönetimi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, s.1, ss.23-40.
- Türkel, A. U. (2000). Toplam kalite bağlamında grup dinamiği ve çatışma yönetimi. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Uzunçarşılı, Ü., Soydaş U. A. (2007). Farklılıkların yönetimi ve cinsiyet ayrımcılığı: iş dünyasında kadın olmak. *İşgücünde farklılıkların yönetimi*, (Editör: Dereli, B). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Varol, M. (1990), *Örgütlerde gruplar ve örgütsel çatışma üzerine notlar*, Erişim: 13.03.2017, <http://www.politics.ankara.edu.tr/dergi/pdf/45/1/muharremvarol.pdf>
- Verma, V. K. (1998). Conflict Management, The Project Management Institute Project Management Handbook, (Ed: Jeffrey Pinto). Erişim: 20.03.2017. http://www.iei.liu.se/pie/teio12/allmanna_filer/1.171778/confliManagementVerma.pdf

-
- Yağcıoğlu, B. D. (1997). *Örgütlerde çatışma düzeyleri ve çatışmanın ele alınış stilleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yaman, E., ve Türker, S. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin çatışma yönetim stratejileri ve öfke ifade düzeyleri arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-12.
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of Management*, 15(2), 251-289.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Aralık 2017

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Gülden TÜM – Yrd. Doç. Dr. Burak GÖKBULUT

This article was checked by iThenticate.

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN KIBRISLI RUMLARIN KAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ*

Ahmet GÜNEYLİ** – Düriye GÖKÇEBAĞ***

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Kıbrıslı Rumların, uygulamada büyük oranda olumsuz bir etkisi olduğu saptanmış yabancı dil kaygı düzeylerini incelemektedir. Yabancı dil kaygısı, yabancı bir dili kullanmada istenen düzeyde olmayan kişilerin, hedef dile vakıf olmadan, dili kullanması beklenildiği durumlarda ortaya çıkan bir korku olarak tanımlanabilir. Araştırmanın alanyazın bölümünde yabancı dil öğrenme kaygısının ne olduğu, yabancı dil kaygı türleri ve nedenleri üzerinde durulmuş ve ayrıca yabancı dil öğrenme kaygısı ile baş etme yolları detaylı olarak açıklanmıştır.

Araştırma nicel yaklaşıma uygun olarak gerçekleştirilmiştir ve betimsel niteliktedir. Araştırmanın modeli genel taramadır. Çalışma grubu ise uygun örneklemeye bağlı olarak oluşturulan, Güney Kıbrıs'ta Lefkoşa'da bulunan Kıbrıs Üniversitesindeki 2015 eğitim-öğretim yılında Dil Merkezinde seçmeli Türkçe dersi alan ve İnsani Bilimler Fakültesinde Türkoloji bölümünde öğrenim gören 128 üniversite öğrencisidir. Veri toplama aracı olarak Horwitz ve arkadaşları (1986) tarafından geliştirilen ve "Yabancı Dil Kaygı Ölçeği" adı altında Aydın (1999) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 19 kullanılmış ve frekans, dağılım, aritmetik ortalama, t-testi ve ANOVA gibi analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde Kıbrıslı Rum üniversite öğrencilerinin Türkçe öğrenme kaygı düzeylerinin ortalama bir değerde (2.78/5) çıktığı görülmüştür. Araştırmada yalnızca iki değişkende (Türkçe öğrenme süresi ve Kıbrıslı Türk arkadaşı olma durumu) anlamlı fark çıktığı ve $p < .05$ olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, yabancı dil öğrenme kaygısı, Güney Kıbrıs, Kıbrıslı Rumlar.

* Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu (ICOTFL), 19-21 Mayıs, Münih Almanya

**  Doç. Dr., Yakın Doğu Üniversitesi. El-mek: ahmet_guneyli@hotmail.com

***  Dr., Kıbrıs Üniversitesi. El-mek: dgokcebag@gmail.com

ANALYZING ANXIETY LEVELS OF GREEK CYPRIOTS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

In this research, the aim is to analyse the foreign language anxiety levels of Greek Cypriot university students in Cyprus which has shown to have a substantially negative impact on performance. Foreign language anxiety can be described as a fear that appears when people have not the desired level in using a foreign language are expected to be able to use the target language without being competent in that language yet. The foreign language anxiety varieties and reasons, as well as, the ways of how to cope with foreign language anxiety are presented in the theoretical background of this research in detail.

The study is descriptive, and its model is a survey. The sample of the research is chosen from University of Cyprus and 128 university students are taken as research group. The data collection tool is Horwitz et al (1986) scale which is Foreign Language Class Anxiety Scale and adopted by Aydın (1999) in Turkish. SPSS program is used and descriptive statistics like frequency, percentage, standard deviation, arithmetic mean was put in use as well. In addition, t-test and ANOVA are used to compare the anxiety level of university students. According to the results of the research, it is seen that the anxiety level of university students is moderate level which is (2.78/5). There is a meaningful difference ($p < .05$) of the anxiety levels of the university students in only two variables (the time limit of learning Turkish and having Turkish Cypriot friends or not).

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

The mother tongues of the Republic of Cyprus that was founded in 1960 are Greek and Turkish. Turkish is the second official language of the Republic of Cyprus (Southern part of Cyprus which is populated by Greeks). However, although Turkish is among the official languages of Cyprus which has been a member country of the European Union since 2004, it is not placed as one of the official languages of the European Union due to the ongoing political problems for more than 40 years. Today Turkish that has to be taught as a second language on the Southern Cyprus, is being taught as a foreign language through a more limited curriculum (Gökçebağ 2015).

Purpose of Research

In this research, it is aimed to investigate the anxiety levels of Greek Cypriots that occur in the process of learning Turkish according to certain variables. Foreign language anxiety can be described as a fear that appears when people who did not reach a desired level in using a foreign language are expected to be able to use the target language without being competent in that language yet. Foreign language anxiety is divided into three as communication anxiety, test anxiety and negative assessment anxiety (Horwitz & Young 1991). This research is thought to

be significant in the sense that Turkish is taught as a foreign language in a country (Southern Cyprus) that Turkey is having political problems, does not recognise legally and is lack of government-level contacts.

The aim of this research is to give an answer to the question of “what are the anxiety levels of the Greek Cypriots who are learning Turkish as a foreign language”. Also, in this research it is aimed to examine the foreign language anxiety levels of university students according to various variables like age, sex etc. The foreign language anxiety, the various kinds and reasons for the foreign language anxiety and the ways of how to cope with foreign language anxiety are presented in the theoretical background of this research.

Method

The research is quantitative and descriptive. The model of the research is a survey. The sample group of this study are the 128 undergraduate students who took the Turkish language as an elective course at the Language Centre and the Department of Turkish Studies at the Faculty of Humanities of the University of Cyprus during the academic year of 2015-2016. The "Foreign Language Classroom Anxiety Scale" that was developed by Horwitz and his colleagues in 1986 and was adapted into Turkish by Aydın in 1999 is used as a data collection tool. SPSS 19 program is used for data analysis and frequency, percentage, arithmetic mean, t-test and ANOVA statistics took place.

Findings

When the research results are analysed, it seems that the anxiety level of Turkish as a foreign language among the Greek Cypriot students is 2.78/5. There is a meaningful difference ($p < .05$) of the anxiety levels of the university students in only two variables (the time limit of learning Turkish and having Turkish Cypriot friends or not). As a result, it can be said that the anxiety levels of the students will be decreased if they use Turkish language with their friends in their daily life. It is expected that teaching a language out of class and in a daily life environment is so beneficial.

Discussion and Conclusion

In this research, Greek Cypriot undergraduate students' anxiety levels of learning Turkish appeared at intermediate level which is 2.78/5. The effect of anxiety level on learning is clarified by Yerkes- Dodson Law in literature. According to this law, moderate level of anxiety affects the performance of the learner in a positive way and also contributes to learning process. An anxiety at low level and a level more than the intermediate one that causes worry would affect learning negatively. Therefore, it could be stated that the anxiety level that appeared at intermediate level in this research is meaningful and students' anxiety levels would affect their learning positively according to Yerkes-Dodson Law.

In this research, it is seen that teachers' mother tongue does not affect students' anxiety level of learning Turkish. However, students having Turkish Cypriot friends have lower anxiety level than the ones who do not. This result is remarkable because it could be claimed that students who speak Turkish with their friends in their daily lives would

have lower level of anxiety. Therefore, outdoor teaching activities would be also very helpful and beneficial for language acquisition.

Students' anxiety levels decrease by the times passes in learning a language (in this research, when the length of learning Turkish extended over a year). This research revealed the relationship between learning a language and the length of education once again. The length of learning also depends on students' interests and desires. It could be stated that the level of anxiety would decreases (to a desired level) when interest, desire and the length of learning increase.

Keywords: Turkish as a foreign language, foreign language anxiety, South Cyprus, Greek Cypriots.

1. Giriş

Kıbrıs'ta, Kıbrıslı Türkler ve Kıbrıslı Rumlar arasında 1960'lı yıllarda başlayan, 1974'te savaşıla devam eden ve 40 yıldır süregelen siyasi bir sorun yaşanmaktadır. Sorunun nedeni olarak farklı kaynaklar ve kesimler birtakım nedenler (etnik köken, dış güçlerin etkisi, din, milliyetçilik vb.) öne sürmektedirler. Kıbrıs'ın başkenti olan Lefkoşa, bugün Avrupa'da yer alan tek bölünmüş başkenttir. Kıbrıs'ın güneyinde Kıbrıslı Rumlar, Kıbrıs'ın kuzeyinde ise Kıbrıslı Türkler yaşamaktadır. Kıbrıs vatandaşları, Kıbrıs'ın diğer yarısına geçiş yapabilmektedirler. Kıbrıs, bir bütün olarak 2004 yılında Avrupa Birliği'ne alınmıştır ancak Avrupa Birliği Müktesebatı Kıbrıs'ın kuzeyinde uygulanmamaktadır.

1960'ta kurulan Kıbrıs Cumhuriyeti'nin resmi dilleri Rumca ve Türkçedir. Türkçe, Kıbrıs Cumhuriyeti'nin (Güney Kıbrıs Rum Kesimi'nin) ikinci resmi dilidir. Fakat 2004'ten beri Avrupa Birliği ülkesi olan Kıbrıs'ın resmi dilleri arasında yer almasına rağmen, 40 yılı aşkın süredir adada devam eden siyasi sorundan ötürü, Avrupa Birliği'nin resmi dilleri arasında yer almamaktadır. Bugün Güney Kıbrıs'ta ikinci dil olarak öğretilmesi gereken Türkçe, daha sınırlı bir öğretim programıyla yabancı dil olarak öğretilmektedir (Gökçebağ 2015).

Bu araştırmada, Kıbrıslı Rumların Türkçeyi öğrenme sürecinde oluşan kaygı düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır. Yabancı dil kullanımında istenilen düzeye ulaşmayan kişilerin henüz yeterli olmadan kendilerinden hedef dili kullanmaları beklendiğinde ortaya çıkan korku, yabancı dil kaygısı olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil kaygısı; iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Horwitz & Young 1991). Bu araştırmanın, Türkiye'nin siyasi anlamda sorun yaşadığı, yasal olarak tanımadığı ve hükümetler düzeyinde herhangi bir temasının olmadığı bir ülkede (Güney Kıbrıs'ta) yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin çalışma yürütülmesi bağlamında önemli olacağı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçeye ilişkin öğrencilerin kaygı düzeyini ortaya koyan çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmanın alanyazındaki çalışmalardan farkı iki başlık altında açıklanabilir:

1. Alanyazındaki çalışmalar, İran, Ürdün, Bosna Hersek, Yunanistan ve Kırgızistan gibi ülkelerde yürütülmüştür (Boylu ve Çangal 2015; İşcan 2015; Şen ve Boylu 2015, Tunçel 2014, Yoğurtçu ve Yoğurtçu 2013); ancak bu çalışma sözü edilen ülkeler dışında bir ülkede (Kıbrıs'ta) gerçekleştirilecektir.

2. Alanyazındaki çalışmalarda Türkçenin genellikle bir becerisi ele alınıp öğrencilerin kaygı düzeyi araştırılmış ve özellikle yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısı ile (Boylu ve Çangal 2015; Melanlıoğlu ve Demir 2013; Sallabaş 2012; Şen ve Boylu 2015) yazma kaygısı (Aytan ve Tunçel 2015; İşcan 2015; Maden, Dincel ve Maden 2015) üzerinde durulmuştur. Oysa bu araştırmada tek bir beceriden öte Türkçenin geneline odaklanmak ve daha ayrıntılı veri elde etmek amaçlanmıştır.

Bunlara ek olarak araştırmanın yükseköğretimde gerçekleştirilecek olması, araştırmada kullanılan ölçek ile ele alınan değişkenler ve araştırma yaklaşımı açısından alanyazındaki araştırmalardan farklı ve dolayısıyla özgün bir çalışma olacağı, özetle alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Kıbrıslı Rumların kaygı düzeyleri nedir?” biçiminde oluşturulmuştur. Alt problemler ise aşağıdaki gibidir:

Kıbrıslı Rumların Türkçe öğrenme kaygıları;

- yaş
- cinsiyet,
- ne kadar zamandan beri Türkçe öğrenildiği,
- Türkçe bilme seviyesine ilişkin görüş,
- annenin Türkçe bilip bilmediği,
- babanın Türkçe bilip bilmediği,
- öğretmenin anadili konuşucusu olup olmadığı,
- Kuzey Kıbrıs’a ne sıklıkta geçildiği
- diğer dillerin bilinip bilinmediği,
- Kıbrıslı Türk arkadaşının olup olmadığı,
- Türkçe öğrenme amacı gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde yabancı dil kaygısının ne olduğu ve yabancı dil kaygısıyla baş etme yolları üzerinde durulmuştur.

2.1. Yabancı Dil Kaygısı Nedir?

Kaygının bir türünü oluşturan yabancı dil kaygısı ve bunun nedenleri üzerine 1970’li yıllardan günümüze kadar pek çok araştırma yapılmakla birlikte dil öğrenme sürecinde kaygıya sebep olan faktörlerin neler olduğu tam olarak saptanamamıştır. Yabancı dil kaygısı, daha önceden var olmayan, dil öğrenim süreci esnasında ortaya çıkan bir davranıştır. Tunçel (2014), yabancı dil kaygısını, yabancı dil öğrenme sürecinde veya öncesinde ortaya çıkan, kişilerin inançları, geçmişleri ve yaşadıkları ile doğrudan ilişkili olan ve kalıcı olmayan (süreksiz) kendine özgü bir kaygı türü olarak tanımlar. MacIntyre ve Gardner (1989), öğrencilerin dil öğrenimine kaygıyla başlamadığını vurgular. Kaygı zamanla, gerek sınıf içi gerekse öğrencinin bireysel ve ruhsal durumuyla birlikte belirerek farklı bir hal alır. Young (1991), yabancı dil kaygısının nedenleri üzerine yapılan araştırmalara dayanarak, kaygıya sebep olan faktörlerin (a) kişiler ve kişiler arası nedenler, (b) dil öğrenimine ilişkin bireysel farklılıklar, (c) dil öğretimine ilişkin eğitmen inançları, (ç) eğitmen-öğrenci etkileşimleri, (d) sınıf ortamları ve (e) dil testlerinden kaynaklandığını savunur.

Öğrencinin dile karşı tutumu, öğrenmekte olduğu dile yatkınlığı ve yeteneği bireysel nedenler arasında sıralanabilirken, sınıf ortamı, öğretmen tutumu, sınav stresi gibi etkenler de öğrenciden bağımsız olarak kaygıya sebep olan etkenler arasında yer alır. Psikolojik bir etken olarak kaygı, yabancı dil öğrenim sürecine olumlu ve olumsuz etkide bulunan bir unsurdur. Öğrencilerin yeni öğrenmeye başladıkları dile yönelik olumsuz bir düşünce edinmeleri, süreci olumsuz olarak etkilemesinin yanı sıra öğrenmekte oldukları yabancı dile olumlu düşünceye sahip olmaları ise sürece olumlu etki yapabilmektedir. Bu bakımdan, yabancı dil kaygısı öğrencilerin hedef dile olan yaklaşımları ve motivasyonlarını olumlu etkileyebileceği gibi, olumsuz olarak da etkileyerek daha fazla kaygıya sebep olmakta ve böylece tüm dil öğrenim sürecine zarar verebilmektedir. Yabancı dil kaygısının nedenlerinden bir diğeri ise sınıf ortamıdır. Aydın'a (1999) göre, sınıf ortamı kaygıyı yaratan veya hâlihazırda var olan kaygıyı ise daha da artıran bir faktördür. Bu noktada, öğretmenin rolü, dersin düzenlenmesi ve işleyişi kaygıyla birebir ilişkilidir.

MacIntyre ve Gardner (1991), yabancı dil kaygısının diğer kaygı türlerinden farklılık gösterdiğinin altını çizer. Başka dallarda başarılı olan bir öğrenci, yabancı dil öğrenimi esnasında zorluk yaşayarak yüksek derecede kaygı yaşayabilir. Yabancı dil öğrenim süreci uzun ve sistemli bir çalışma disiplini gerektirdiği için bu öğrencilerin süreç içerisinde pek çok hata yapmaları olasıdır; böylelikle öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini yitirmeleri ve sonuç olarak da inançlarını kaybetmeleri olasıdır. Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) yabancı dil kaygısının diğer kaygı türlerinden ayrı olarak incelenip ölçülmesi gerektiğini savunarak Yabancı Dil Kaygı Ölçeği'ni (Foreign Language Anxiety Scale, FLCAS) geliştirmiştir. Pek çok yabancı dil kaygısı üzerine yapılan çalışmalarda kullanılan Yabancı Dil Kaygı Ölçeği doğruluk açısından oldukça güvenli ve başarılı bir ölçek olup yabancı dil sınıf ortamında olası kaygı nedenlerinin analizine dayalı 33 sorudan oluşmaktadır (MacIntyre & Gardner 1989).

Yabancı dil kaygısının hangi dil becerilerini olumsuz etkilediği konusunda birçok görüş vardır. MacIntyre ve Gardner'e göre (1994), yabancı dilde konuşma diğer insanlarla iletişime geçilmek zorunda olduğundan kaygıya sebep olur. Konuşma kaygısı, bireyi konuşma becerisinin her aşamasında etkiler ve kaygı düzeyi arttıkça birey konuşmaktan hoşlanmaz. Bu durum bir kez gerçekleştiğinde bireyin konuşma kaygısını belirlemek ve konuşma becerisini geliştirmek için geç kalınmış olabilir (Melanlıoğlu ve Demir 2013).

Yabancı dil kaygısının yaygın olarak öğrencilerin konuşma becerilerine olumsuz etki yapacağına inanılsa da, kaygı konuşma becerisinin yanı sıra okuma, yazma ve dinleme becerilerini olumsuz etkilemektedir. Philips'e göre (1992) kaygı öğrencilerin sadece konuşma sınavındaki gösterecekleri performansı değil, genel olarak tüm motivasyonlarını etkiler. Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) dinlemenin de konuşma ve sınav kaygısı kadar kaygıya sebep olduğunu belirterek öğrencilerin yüksek derecede kaygı duymalarından ötürü dinlediklerindeki tüm anlamı kaçırabileceklerinden bahseder. Yabancı dil öğrenimi sırasında bireyler, yazmanın zor bir beceri olması ile birlikte yazmaya yönelik önyargıları nedeniyle yazmaktan uzak durmaktadır (Maden, Dincel ve Maden 2015).

Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) üç tür kaygı türü olduğundan bahseder. Bunların ilki iletişim kurma kaygısıdır. Genellikle öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerini diğer öğrencilere aktarmakta zorluk çektiği zamanlarda ortaya çıkar. Brown (2000) benzeri şekilde üç tür kaygı türünün var olduğuna işaret ederek bunların iletişim kaygısı, olumsuz sosyal değerlendirme ve sınav kaygısı olduğunu belirtir (Brown 2000).

2.2. Yabancı Dil Kaygısıyla Başa Çıkma Yolları

Yabancı dil öğretimi ve edinimi kaygının olmadığı ortamlarda verimli olur. Krashen (1982) kaygının çok yüksek olmadığı ortamlarda dil ediminin son derece başarılı olduğuna işaret eder. Bu bakımdan yabancı dil kaygısıyla baş etmek gerek öğretmen gerekse öğrenciler açısından son derece

önem taşır. Yabancı dil yabancı dil kaygısıyla başa çıkmanın yollarından en önemlisi uygun sınıf ortamının oluşturulmasıdır. Aydın (1999), yabancı dil öğretiminde öğrencilere etkin olabilecekleri yüksek motivasyon ve uygun stratejilerin uygulandığı pozitif bir sınıf ortamının sağlanması gerektiğini vurgular. Bu bağlamda öğretmenlere büyük görev düşerek yabancı dil kaygısının nedenlerini araştırması gerekmektedir. Horwitz ve Young (1991) kaygının nedenlerini saptamanın yeterli olmadığını ayrıca öğrencilerin hangi konuda kaygı duyduklarını dile getirmelerine yardımcı olarak kaygılarını en aza indirecek sınıf ortamının oluşmasına yardımcı olunması gerektiğini vurgular.

3. Yöntem

Bu bölümde, model, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi anlatılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yaklaşımına uygun olarak yürütülmüştür ve betimsel niteliktedir. Araştırmada nicel araştırma modellerinden biri olan genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel Tarama Modeli, araştırmanın gerçekleştirileceği bir evrende, genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar 1994). Anketler yoluyla elde edilen nicel verilerin istatistiksel çözümlemeleri üzerinden genellemelere ulaşılmaya çalışılır ve üzerinde çalışılan durumun genel bir resmi çıkarılır.

Bu çalışmada ise, Kıbrıs'ın güneyinde yaşayan ve üniversitede öğrenim gören öğrenciler evren olarak kabul edilmiş, bu evrenden seçilen bir grup yükseköğretim öğrencisine anket uygulama yoluyla genel tarama araştırması gerçekleştirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada uygun örneklem tekniği kullanılmıştır. Uygun örneklem, evren büyüklüğünün net olarak belirlenmediği ve olasılıklı örneklem yöntemleri kullanılmadığı zaman tercih edilmektedir. Ayrıca, ihtiyaç duyulan büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlanarak örneklem oluşturulur. Zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi amaç edinir (Büyüköztürk vd. 2011). Bu çalışmada da, araştırmacıların birinin görev yaptığı yükseköğretim kurumu seçilerek uygun örneklem yöntemiyle çalışma grubu belirlenmiştir. Böylelikle araştırmada, Kıbrıs Üniversitesi'nde 2015 yılında, Hazırlık Okulunda seçmeli Türkçe dersi alan ve İnsani Bilimler Fakültesinde Türkoloji bölümünde öğrenim gören 128 üniversite öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyet ve yaş dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin yaş ve cinsiyet dağılımı

	Sayı (n)	Yüzde (%)
Yaş		
24 yaş	34	26,56
25 yaş	29	22,66
26 yaş	26	20,31
27 yaş ve üzeri	39	30,47
Cinsiyet		
Kadın	107	83,59
Erkek	21	16,41

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin 24 ile 27 yaş arasında yoğunlaştığı ve çoğunluğunun kadın olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada, Horwitz ve arkadaşları (1986) tarafından geliştirilen, orijinal adı “Foreign Language Classroom Anxiety” (FLCAS) olan ölçek kullanılmıştır. Ölçek 5’li Likert tipindedir ve üç alt boyuttan (iletişim, sınav ve değerlendirme kaygısı) oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen puanlar üç derecede (düşük, orta ve yüksek kaygı düzeyi) gruplandırılmaktadır. Ölçeğin orijinal formunun iç güvenirlik katsayısı 0,93, test tekrar test güvenirlik katsayısı ise .83’tür. Ölçeğin geçerliği için aynı konuyu temel alan benzer ölçeklerle (McCroskey’s Personal Report, Sarason’s Test Anxiety Scale & Watson & Friend’s Fear of Negative Evaluation Scale) korelasyonuna bakılmış ve anlamlı korelasyon olduğu bulunmuştur (Aydın 1999).

Ölçek, “Yabancı Dil Kaygı Ölçeği” adı altında Aydın (1999) tarafından Türkçeye uyarlanıp geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun iki yarıya bölme güvenirlik katsayısı 52, iç güvenirlik katsayısı ise 91’dir. Türkçe formda 33 madde yer almaktadır. Düz maddeler (kaygıyı artırıcı ifadeler) 24 tanedir (1, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 33); ters maddeler ise 9 tanedir (2, 5, 8, 11, 14, 18, 22, 28, 32). Ölçekten elde edilecek minimum puan 33, maksimum puan ise 165’tir. Ölçekten elde edilen puan arttıkça kaygı düzeyi de artmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin alt boyutları üzerinden analizler yapılmamış ve yalnızca ölçeğin genel puanı temel alınmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verinin öncelikle normal dağılıp dağılmadığına ve homojenliğine (Kolmogorov-Smirnov ve Levene testi) bakılmış ve elde edilen sonuçlara göre normal dağıldığı görülmüştür. Daha sonra, Kıbrıslı Rumların Türkçe öğrenme sürecine ilişkin yaşantı ve deneyimleri frekans-dağılım istatistiğiyle ortaya konmuştur. Katılımcıların Türkçe öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri, madde-ölçek geneli temelinde aritmetik ortalama ve standart sapma ile değerlendirilmiştir. Son olarak, araştırmadaki çalışma grubunun Türkçe öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri çeşitli değişkenlere göre t-testi ve ANOVA ile karşılaştırılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak ise, .05 kabul edilmiştir.

4. Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın bulguları, yöntem-veri analizi bölümünde belirtildiği gibi üç başlık altında ve dört tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Kıbrıslı Rumların Türkçe öğrenme sürecine ilişkin yaşantı ve deneyimleri

Türkçe bilme düzeyi		
Başlangıç düzeyi	89	69,53
Temel düzey	26	20,31
Orta düzey	13	10,16
Türkçe öğrenme süresi		
Bir yıl ve altı	116	90,63
Bir yıldan fazla	12	9,38
Türkçe seviyesi		
Çok kötü	4	3,13
Kötü	8	6,25
Orta	28	21,88
İyi	65	50,78
Çok iyi	23	17,97

Anne Türkçe bilme durumu		
Bilen	2	1,56
Bilmeyen	126	98,44
Baba Türkçe bilme durumu		
Bilen	13	10,16
Bilmeyen	115	89,84
Öğretmenin anadilinin Türkçe olması durumu		
Olan	62	48,44
Olmayan	66	51,56
Kıbrıs'ın Kuzeyini ziyaret sıklığı		
Hiç	58	45,31
Seyrek olarak	38	29,69
Ara sıra	25	19,53
Sıklıkla	5	3,91
Her zaman	2	1,56
Kıbrıslı Türk arkadaşı olma durumu		
Olan	26	20,31
Olmayan	102	79,69
Başka yabancı dil bilme		
Bilen	113	88,28
Bilmeyen	15	11,72
Türkçe öğrenme amacı		
Gerekli olduğundan	48	37,50
Türkçeyi sevdiğinden	50	39,06
İletişim kurmak için	30	23,43
Toplam	128	100

Araştırmaya katılan öğrenciler Türkçeyi başlangıç düzeyinde bildiklerini (%69.53 oranında) belirtmişlerdir. Öğrencilerin %90'ı Türkçeyi öğreneli henüz bir yılın dolmadığını ifade etmişlerdir. Buna karşın Türkçe seviyelerini çoğunlukla iyi (%50.78 oranında) olarak değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin annelerinin (%98.44 oranında) ve babalarının (%89.84 oranında) Türkçe bilmediği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yarısı öğretmenlerinin anadilinin Türkçe olduğunu (%48.44 oranında) diğer yarısı ise Türkçe olmadığını (%51.56 oranında) ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu Kıbrıs'ın kuzeyini (Türkçe konuşulan bölümünü) hiç ziyaret etmediklerini (%45.31 oranında) ve Kıbrıslı Türk arkadaşı olmadıklarını (%79.69 oranında) ortaya koymuşlardır. Başka bir dil bilen katılımcı oranı %88.28'dir. Son olarak araştırmaya katılan öğrenciler, sevdikleri (%39.06 oranında), gerekli olduğunu düşündükleri (%37.50 oranında) ve iletişim kurmak (%23.43 oranında) için Türkçeyi öğrenmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3. Katılımcıların ölçek maddelerine (düz maddeler) verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması ile standart sapması

	x	s
S1. <i>Türkçe derslerinde konuşurken hiçbir zaman kendimden tam olarak emin olamıyorum.</i>	3,16	0,93
S3. <i>Türkçe derslerinde konuşma sırasının bana geldiğini anladığımda elim ayağım titriyor.</i>	2,75	1,00
S4. <i>Öğretmenin Türkçe olarak söylediği şeyleri anlayamamak beni korkutuyor.</i>	3,04	1,14
S6. <i>Türkçe dersleri sırasında, sık sık kendimi dersle ilgisi olmayan şeyler düşünürken buluyorum.</i>	2,46	1,06
S7. <i>Sürekli olarak diğer öğrencilerin Türkçe seviyelerinin benden daha iyi olduğunu düşünüp duruyorum.</i>	2,72	1,20
S9. <i>Türkçe derslerinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığım zaman telaşa kapılıyorum.</i>	3,12	1,08
S10. <i>Türkçe derslerinde başarısız olmam durumunda karşılaşabileceğim sorunlar beni endişelendiriyor.</i>	3,38	1,12
S12. <i>Türkçe derslerinde bildiğim şeyleri unutacak ölçüde gergin olabiliyorum.</i>	2,75	1,05
S13. <i>Türkçe derslerinde bir soruya gönüllü olarak cevap vermekten utaniyorum.</i>	2,77	0,93
S15. <i>Öğretmenin konuşmamda ne hata bulduğunu anlamadığım zaman üzülürüm.</i>	3,13	0,98
S16. <i>Türkçe derslerine iyi hazırlanmış olsam bile, yine kaygı duyuyorum.</i>	2,73	1,07
S17. <i>Çoğu zaman Türkçe derslerine gitmek içimden gelmiyor.</i>	2,23	1,14
S19. <i>Türkçe öğretmenimin yaptığım her hatayı düzeltmek için hazır beklediği düşüncesi beni korkutuyor.</i>	2,66	1,15
S20. <i>Türkçe derslerinde bana söz verildiğinde kalbimin hızla çarptığını hissediyorum.</i>	2,63	1,12
S21. <i>Bir Türkçe sınavına ne kadar çok çalışırsam çalışayım yine de kafam karışır.</i>	2,34	1,10
S23. <i>Her zaman diğer öğrencilerin Türkçeyi benden daha iyi konuştukları duygusuna kapılıyorum.</i>	2,72	1,12
S24. <i>Türkçeyi diğer öğrencilerin önünde konuşmak konusunda çok çekingenim.</i>	2,97	0,90
S25. <i>Türkçe dersleri o kadar hızlı ilerliyor ki geride kalmaktan korkuyorum.</i>	2,88	1,03
S26. <i>Türkçe derslerinde kendimi diğer derslerde olduğundan daha gergin ve huzursuz hissediyorum.</i>	2,37	1,10
S27. <i>Türkçe derslerinde konuşurken heyecanlanıyorum ve kafam karışıyor.</i>	2,59	0,94
S29. <i>Türkçe öğretmenin söylediği her sözü anlamazsam endişeleniyorum.</i>	3,05	1,04
S30. <i>Türkçe konuşmak için öğrenilmesi gereken kuralların çokluğu altında ezildiğimi hissediyorum.</i>	3,00	0,88
S31. <i>Türkçe konuştuğum zaman diğer öğrencilerin benimle alay edeceklerinden korkuyorum.</i>	2,45	1,14
S33. <i>Türkçe dersi öğretmeni hazırlıklı olmadığım konularda sorular sorduğunda kendimi huzursuz hissediyorum.</i>	3,09	1,01

Tablo 3 incelendiğinde, aritmetik ortalaması 1.80 ile 2.59 arasında bir başka deyişle “Katılmıyorum” seçeneğinde çıkan altı madde olmuştur. Bunlar; 6, 17, 21, 26, 27 ve 31’dir. Aritmetik ortalaması en düşük çıkan ve katılımcıları en az kaygılandıran madde 17 (*Çoğu zaman Türkçe derslerine gitmek içimden gelmiyor.*) olmuştur ($x=2.23$). Aritmetik ortalaması 2.60 ile 3.39 arasında olan ve “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” seçeneğinde çıkan on sekiz madde olmuştur. Bunlar; 1, 3, 4, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 20, 23, 24, 25, 29, 30, 33’tür. Bu maddeler içinde aritmetik ortalaması en yüksek olan ve katılımcıları en çok kaygılandıran madde 10 (*Türkçe derslerinde başarısız olmam durumunda karşılaşılabileceğim sorunlar beni endişelendiriyor.*) olmuştur ($x=3.38$).

Tablo 4. Katılımcıların ölçek maddelerine (ters maddeler) verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması ile standart sapması

	x	s
S2. <i>Türkçe derslerinde hata yaparım diye endişelenmem.</i>	2,62	1,20
S5. <i>Türkçe ders saatlerinin arttırılması beni rahatsız etmez.</i>	2,39	1,10
S8. <i>Türkçe sınavlarında kendimi rahat hissediyorum.</i>	2,71	0,84
S11. <i>Bazı insanların Türkçe derslerini neden bu kadar sorun yaptıklarını anlamıyorum.</i>	2,72	0,91
S14. <i>Anadili Türkçe olan biriyle konuşmak beni huzursuz etmez.</i>	2,99	1,05
S18. <i>Türkçe derslerinde konuşurken kendime güveniyorum.</i>	2,98	0,86
S22. <i>Türkçe derslerine iyi hazırlanmak için üzerimde bir baskı hissetmiyorum.</i>	2,89	0,96
S28. <i>Türkçe derslerine giderken oldukça rahat ve kendimden emin oluyorum.</i>	2,31	0,90
S32. <i>Anadili Türkçe olan yabancılar arasında bulunsam kendimi büyük bir olasılıkla rahat hissederim.</i>	2,99	0,86

Tablo 4 incelendiğinde, aritmetik ortalaması 1.80 ile 2.59 arasında olan ve “Katılıyorum” seçeneğinde çıkan iki madde olmuştur. Bunlar; 5 ve 28’dir. Aritmetik ortalaması en düşük çıkan ve katılımcıları en az kaygılandıran madde 28 (*Türkçe derslerine giderken oldukça rahat ve kendimden emin oluyorum.*) olmuştur ($x=2.31$). Aritmetik ortalaması 2.60 ile 3.39 arasında olan ve “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” seçeneğinde çıkan yedi madde olmuştur. Bunlar; 2, 8, 11, 14, 18, 22 ve 32’dir. Bu maddeler içinde aritmetik ortalaması en yüksek olan ve katılımcıları en çok kaygılandıran madde 14 (*Anadili Türkçe olan biriyle konuşmak beni huzursuz etmez.*) ($x=2.99$) ve madde 32 (*Anadili Türkçe olan yabancılar arasında bulunsam kendimi büyük bir olasılıkla rahat hissederim.*) ($x=2.99$) olmuştur.

Ölçekteki düz ve ters maddeler birlikte değerlendirildiğinde ölçek ortalaması 2.78 ($s=.52$) bir başka deyişle “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” seçeneğinde çıkmıştır. Katılımcıların orta düzeyde Türkçe öğrenme kaygısına sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 5. Katılımcıların Türkçe öğrenme kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi

	n	x	s	Min	Max	F / t	p
Yaş							
24	34	87,56	17,02	48	111	0,94	0,42
25	29	93,55	13,98	64	117		
26	26	91,58	14,52	61	121		
27	39	93,67	20,59	45	141		
Cinsiyet							
Kadın	107	91,94	16,88	45	141	0,52	0,60
Erkek	21	89,81	18,65	50	114		
Türkçe bilme düzeyi							
Başlangıç düzeyi	89	92,28	18,08	45	141	0,86	0,43
Temel düzey	26	92,19	11,62	68	112		
Orta düzey	13	85,69	19,55	54	117		
Türkçe öğrenme süresi							
Bir yıl ve altı	116	92,65	16,60	45	141	2,19	0,03
Bir yıldan fazla	12	81,42	19,47	48	117		
Türkçe seviyesi							
Çok kötü / Kötü	12	103,00	19,19	64	141	2,58	0,06
Orta	28	92,29	17,51	52	126		
İyi	65	90,98	15,82	48	121		
Çok iyi	23	86,52	17,46	45	114		
Anne Türkçe Bilme Durumu							
Bilen	2	79,50	36,06	54	105		
Bilmeyen	126	91,79	16,89	45	141		
Baba Türkçe Bilme Durumu							
Bilen	13	88,69	21,46	57	114	0,64	0,52
Bilmeyen	115	91,92	16,65	45	141		
Öğretmenin anadilinin Türkçe olması durumu							
Olan	62	90,76	17,69	48	141	0,53	0,59
Olmayan	66	92,38	16,67	45	127		
Kıbrıs'ın Kuzeyini ziyaret sıklığı							
Hiç	58	92,79	16,62	45	127	0,88	0,45
Seyrek olarak	38	92,37	19,83	48	141		
Ara sıra	25	90,28	14,95	54	114		
Sıklıkla / Her zaman	7	82,14	11,70	69	103		

Kıbrıslı Türk arkadaşı olma durumu							
Olan	26	78,62	15,51	48	114	4,67	0,00
Olmayan	102	94,90	15,96	45	141		
Başka yabancı dil bilme							
Bilen	113	90,75	17,24	45	141	1,53	0,13
Bilmeyen	15	97,93	15,29	54	120		
Türkçe Öğrenme Amacı							
Gerekli olduğundan	48	89,65	18,60	50	121	1,24	0,29
Türkçeyi sevdiğinden	50	94,56	15,82	45	141		
İletişim kurmak için	30	89,77	16,60	48	126		

Tablo 5 incelendiğinde, yalnızca iki değişkende anlamlı fark çıktığı ve $p < .05$ olduğu görülmüştür. Bu iki değişken; Türkçe öğrenme süresi ile Kıbrıslı Türk arkadaşı olma durumudur. Diğer bağımsız değişkenlerde (yaş, cinsiyet, Türkçe bilme seviyesine ilişkin görüş, babanın Türkçe bilip bilmediği, öğretmenin anadili konuşucusu olup olmadığı, Kuzey Kıbrıs'a ne sıklıkta geçildiği, diğer dillerin bilinip bilinmediği ve Türkçe öğrenme amacı) $p > .05$ olduğundan Türkçe öğrenme kaygı düzeyinin anlamlı bir farklılık göstermediği gözlenmiştir. Annenin Türkçe bilip bilmediği değişkenine göreyse analiz yapılamamıştır.

Türkçe öğrenme süresiyle ilgili olarak anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu bağlamda aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise, Türkçe öğrenme süresi bir yıldan fazla olanların (az olanlara göre) kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Kıbrıslı Türk arkadaşı olma değişkenine göre de katılımcıların Türkçe öğrenme kaygı düzeylerinde farklılık çıkmıştır. Söz konusu değişkenle ilgili aritmetik ortalamalar incelendiğinde, Kıbrıslı Türk arkadaşı olmayanların (olanlara göre) kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Kaygı, bu çalışmada özellikle seçilmiştir. Bir toplumun (Kıbrıslı Rumların), siyasi sorun yaşadığı (savaştığı) toplumun dilini (Türkçeyi) öğrenirken kaygı yaşayıp yaşamadığını ve kaygı düzeylerini/nedenlerini araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Böylelikle dilin toplumsal boyutuna odaklanarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimine sosyolojik bir bakış açısı katmak amaçlanmıştır.

Bu araştırmada Kıbrıslı Rum üniversite öğrencilerinin Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri ortalama bir değerde (2.78/5) çıkmıştır. Kaygı düzeyinin öğrenme üzerindeki etkisi alanyazında Yerkes-Dodson Yasası ile açıklanmaktadır. Bu yasaya göre orta düzeyde kaygı öğrencinin performansını en olumlu şekilde etkilemekte ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı etki yapmaktadır. Ortalama kaygı düzeyinin üzerine çıkan, endişe yaratan veya çok düşük düzeyde kalan kaygı düzeyi öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir (Güneyli, 2016). Dolayısıyla Yerkes-Dodson Yasası temel alındığında bu çalışmada kaygı düzeyinin orta düzeyde olması değerlidir ve söz konusu kaygı düzeyinin öğrencilerin öğrenmelerini olumlu etkileyeceği söylenebilir. Aslan ve Güneyli (2009), Türkçeyi anadili olarak öğrenen öğrencilerin de kaygı (sınav, değerlendirme vb.) yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda, Türkçeyi ister anadili isterse yabancı dil olarak öğrensin, öğrencilerin kaygı düzeylerini belirlemenin dil öğrenim sürecinde çok önemli olduğu söylenmelidir.

Aydın ve Zengin (2008), yabancı dil öğrenme kaygısının oluşmasında öğretmenlerin etkili olduğunu belirtmektedirler. Bu çalışmada öğretmenin anadili konuşucusu olmasının çalışmadaki öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygı düzeylerini etkilemediği görülmüştür; ancak Kıbrıslı Türk arkadaşı olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşük çıktığı bulunmuştur. Bu bulgu, dikkat çekicidir; Türkçeyi günlük yaşamında, arkadaş ortamında kullanabilen öğrencilerin kaygı düzeylerinin azalabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla dil öğretiminin sınıf dışında ve doğal ortamda gerçekleştirilmesinin yarar sağlayacağı söylenebilir. Young (1991) da, yabancı dil öğrenme kaygısının bir nedeninin sınıf içindeki uygulamalar olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle dil eğitiminin sınıf dışına ve doğal ortama taşınmasının yabancı dil öğrenme kaygısını azaltma bağlamında etkisi olabilir.

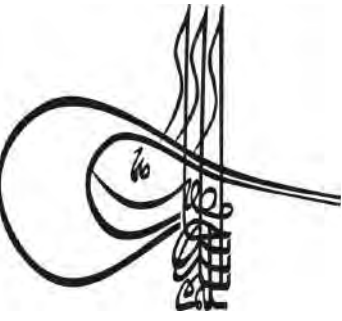
Yabancı dil öğrenme süresi uzadıkça (bu çalışmada bir yılı geçtikçe) öğrencilerin kaygı düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Dil eğitiminin öğrenim süresiyle ilgili olduğu bir kez daha bu araştırma ile ortaya çıkmıştır. Öğrenme süresinin, ilgi ve istekle ilgili olduğu da söylenebilir. İlgi, istek ve öğrenme süresi arttıkça kaygının azalabileceği (istenilen düzeyde olacağı) düşünülmektedir. Boylu ve Çangal'ın (2015) çalışmasında da, bu çalışmadaki gibi, yabancı dil öğrenme süresi uzadıkça öğrencilerin kaygı düzeylerinin azaldığı gözlenmiştir.

Sonuç olarak çalışmada anlamlı fark yaratan iki değişkenle ilgili (toplam öğrenim süresi ve öğrenilmek istenen dili konuşan arkadaşına sahip olma) daha ayrıntılı ve derinlemesine nitel bir araştırma yürütülebilir ve yabancı dil kaygısını nasıl etkiledikleri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Aslan, C. ve Güneyli, A.(2009). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri. I. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirileri. Doğu Akdeniz Üniversitesi Yayını. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Aydın, B. (1999). Konuşma ve yazma derslerinde yabancı dil öğrenimindeki kaygı nedenleri. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aytan, N., & Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 50-62.
- Boylu, E. & Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Brown, H. D. (2000). Personality factors. In *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education Company.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, (10. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gardner, R. C. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99.
- Gökçebağ, D. (2015). Güney Kıbrıs'ta yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan zorluklar. *E-Dil Dergisi*, 4, 14-25.

- Güneyli, A. (2016). Analyzing writing anxiety level of Turkish cypriot students. *Education and Science*, 183, 163-180.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-32.
- Horwitz, E. K. & Young, D.J. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- İşcan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine bir inceleme (Ürdün Üniversitesi örneği). *Journal of Language and Literature*, 14, 135-152.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 8. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Krashen, S. D.(1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C.(1989). Anxiety and second language learning: Towards a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1991). Anxiety and second language Learning: Toward a theoretical clarification.” In E. K. Horwitz & D. J.Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. (pp. 41-54). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- MacIntyre, P. D. & Gardner. R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the SL. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- Maden, S. Dincel, Ö. & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2), 748-769.
- Melanlıoğlu, D. & Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389-404.
- Phillips, E.M. (1992). The effects of language anxiety on students: Oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14-26.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 2199-2218.
- Şen, Ü. & Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 13-25.
- Tunçel, H. (2014). Yabancı dil olarak Türkçeye yönelik kaygı ve kaygının yabancı dil başarısına etkisi. *Turkish Studies*, 9(5), 1987-2003.
- Yoğurtçu, K., & Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1115-1158.
- Young, D. J. (1991). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. In E. K. Horwitz, & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 57-64). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Esra LÜLE MERT – Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI – Yrd. Doç. Dr. Burcu ÇİLDİR

This article was checked by iThenticate.

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KONUŞMA KAYGILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ AÇISINDAN AKRAN VE ÖĞRETMEN GERİBİLDİRİMİ

Sevil HASIRCI*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları üzerinde akran geribildirim ile öğretmen geribildirim arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda Gaziantep Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü 2. sınıfta öğrenim görmekte olan 30 öğrenciden biri deney (akran geribildirim), diğeri kontrol (öğretmen geribildirim) olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Gruplar, öncelikle olasılıklı örnekleme yoluyla yansız atamayla belirlenmiş, 6 haftalık uygulama sürecinin ardından bu gruplara katılan öğrencilere akran ya da öğretmen geribildirimlerine katılma durumlarına göre sorular sorulmuş ve bu doğrultuda geribildirimlere ilişkin onların görüşleri alınmıştır. Karma yöntemle göre yapılan bu çalışmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak Kınay ve Özkan (2014) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği (ÖAKKÖ)” kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak da “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, hem akran hem de öğretmen geribildirim alan grupların ön test-son test ortalamaları arasında konuşma kaygısının azaldığına yönelik anlamlı bir farklılığa ulaşılırken, gruplar arası son test ortalaması arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Yapılan görüşme sonucunda ise her iki grubun konuşma etkinlikleri öncesinde kaygı durumları yaşadıkları; ancak yapılan geribildirimle ilişkin etkinlikler sonrasında ise onlarda konuşma kaygısının azalması yönde farklılıklar yarattığı ve öğretmen adaylarının özellikle geribildirimlere ilişkin olumlu görüş bildirdiğine ulaşılmıştır. Ancak her iki grubun da geribildirim olarak öğretmen geribildirimini yeğledikleri sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Konuşma kaygısı, öğretmen aday, akran ve öğretmen geribildirim.



PEER AND TEACHER FEEDBACK IN TERMS OF EFFECT ON SPEAKING ANXIETY OF TURKISH LANGUAGE STUDENT- TEACHERS

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine whether there is a difference between peer feedback and teacher feedback on the speaking anxiety of Turkish language student-teachers. For this purpose, 30 students in the second year of Department of Turkish and Social Sciences Education in Gaziantep University were separated into two groups: one is experimental group including peer feedback and the other is control group including teacher feedback. Groups were determined by using random sampling. Activities were applied for 6 weeks. At the end of the practice, students who participated in the groups were interviewed related to peer feedback and teacher feedback. Mixed method including quantitative and qualitative method was used to collect data. "Speaking Anxiety Scale for Student-Teachers" developed by Kınay and Özkan (2014) was used as a quantitative data collection tool. As a qualitative data collection tool, semi-structured interview form was used. As a result of the research, a significant difference was found between the pre-test and post-test averages of the peer and teacher feedback groups, but no significant difference was found between two groups' post-test averages. As a result of the interview, both groups had anxiety situations before speaking activities; but after the activities related to the feedback, it was reached that there was a decrease in the speaking anxiety of student-teachers, and also, Turkish language student-teachers reported a positive opinion on the feedback in particular. However, both groups preferred teacher feedback rather than peer feedback.

STRUCTURED ABSTRACT

Purpose of The Study

Turkish language course, since being skill-based, is under the responsibility of teaching including speaking, listening, writing and reading skills. But there are many factors that hinder the teaching of these skills, one of which is the anxiety of the individual. In the related literature, it can be said that there aren't enough studies related to the effects of the peer and teacher feedback on student-teacher's speaking anxiety. In this framework, the aim of this study is determined as the comparison of feedback given by peer and teacher groups on student-teacher's speaking anxiety. Following are the research questions to be sought:

1. Is there a statistically significant difference between pre-test and post-test speaking anxiety scores of student-teachers given peer feedback?
2. Is there a statistically significant difference between pre-test and post-test speaking anxiety scores of student-teachers given teacher feedback?

3. Do the anxiety of student-teachers indicate difference according to peer and teacher feedback?

4. What are the opinions of student-teachers related to peer or teacher feedback on their speaking anxiety?

Method

In the analysis of the data, a mixed method was used including gathering and analyzing of qualitative and quantitative data together. For the analysis of quantitative data were collected using pre-test post-test control group experimental design, for qualitative data, interview technique was used. Besides, for the gathering of quantitative data, speaking anxiety scale for student-teachers, developed by Kınay ve Özkan, was used, and for the gathering of qualitative data, semi-structured interview form was used.

A study group was determined using sequential- concurrent mixed method sampling. For this process, firstly random sampling was used to define participants in peer and teacher feedback groups. After defining the groups, and conducting the experimental study, semi-structured interview questions were asked to peer and teacher groups. The study group consists of 2nd-grade students from Gaziantep University, Faculty of Education, Turkish and Social Sciences Education Department. The number of in both group is 30 (the number of peer feedback group is 15, the number of teacher feedback is also 15).

The research was conducted in 2016-2017 education year, fall semester. Application lasted for 6 weeks in total and each session took for 3 hours. The group in peer feedback was informed about how to do the feedback. In this regard, the researcher formed a feedback form for the group given peer feedback. This form includes behaviours indicatory, being able to explain impressions, emotions, thoughts, and designs correctly, effectively and comprehensibly according to speaking principles, determined by Sever (2011). In the group given teacher feedback, speaking of the participants were evaluated by subject-specialist. The data obtained from speaking anxiety scale for student-teachers were analyzed using SPSS 22 package program. Both in the peer and teacher groups, since the pre-test and post-test indicated normal distribution, t-test was used for in groups and between groups in the analysis of the data. Moreover, for pre-test post-test difference, the effect size was used. Cohen's d formula was used to determine effect size. Data obtained from semi-structured interview form were analyzed using descriptive analysis technique. Firstly, themes were formed, then data were organized according to the themes. In the final stage, data were first presented as frequency and percentage, then they were supported by direct quotations.

Results

Results obtained from quantitative data is the following:

- There is a statistically significant difference between pre-test and post-test averages of student-teachers given peer feedback. That is, the average score of student-teachers in terms of speaking anxiety decreased from 2.7400 (pre-test) to 2.3400 (post-test). The effect size can be said in medium-level (Cohen's d: 0,720).

- There is a statistically significant difference between pre-test and post-test averages of student-teachers given teacher feedback. When speaking anxiety scores of student-teachers given teacher feedback are taken into consideration, it is seen that there is a decrease from 2.9200 (pre-test) to 2.2850 (post-test).

- No significant difference is found between the post-test scores of peer and teacher feedback groups. This may be explained as getting feedback is important regardless of the people giving feedback. In this case, size effect is in small level (Cohen's d: 0,16).

Results obtained from qualitative data is the following:

- The participants mentioned that they feel emotional, intellectual and physical indicators of speaking anxiety such as fear, excitement, stuttering, dryness of mouth, stress, unable to focus, voice and hand tremor, fast heartbeat, forgetting to say what you say, avoid catching someone's eye, unable to adjust voice tone before starting the research.

- Participants who received peer feedback were asked whether feedback from their peers had any effect on them. In this regard, participants mentioned three different effects (positive, negative and neutral) The positive effect was found to be the most effective (78.57%).

- Most participants who received teacher feedback stated that teacher feedback had a positive effect on them. Not any participant rest mentioned any negative effect. Two participants stated neither a positive nor a negative effect.

- When participants were asked for feedback preferences, the group who received both peer feedback and teacher feedback mostly preferred teacher feedback (group of peer feedback 85,72%, group of teacher feedback 85,72%)

As a result, both teacher feedback and peer feedback have really great importance for self-improvement in their subject field. Because both of these feedbacks allow students to become aware of themselves but instead of preferring a single feedback, it can be mentioned that implementation of multiple feedback will be more meaningful and reliable for student-teachers.

Keywords: Speaking anxiety, student-teacher, peer and teacher feedback.

1. Giriş

Bireysel ve toplumsal yaşamda önemli bir yere sahip olan konuşma, bireyin yaşamı boyunca her türlü iletişimsel etkinliğinde başarı ya da başarısızlığını belirleyen başat etmenlerden biridir. Kutadgu Bilig'de (Arat, 1999: 33) "İnsanı dil kıymetlendirir ve insan onunla saadet bulur; insanı dil kıymetten düşürür ve insanın dili yüzünden başı gider." (163) (kişig til ağırlar bulur kut kişi, kişig til uçuzlar barır er başı) sözleriyle de konuşmanın, insan yaşamında ne kadar etki yarattığına ilişkin vurgu yapılmıştır.

Toplumsal bir varlık olan insan yaşamında iletişimin iki ana boyutu vardır. Bu boyutlardan biri, düşünce, duygu ve dileğin açıklanmasının en doğal aracı olan konuşmadır. Yapılan konuşmaların açık ve özlü olması ise kişiler arasındaki iletişimin etkisini artırır (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016: 14). Ayrıca konuşma becerisi aracılığıyla birey, işbirliği yapmayı, bilgilerini ve

düşüncelerini hızlı bir biçimde aktarmayı, düşüncelerini açıklamak için en uygun sözcükleri bulmayı, kendi düşüncelerine güvenmeyi, bir konuda görüşlerini netleştirmeyi ve sorunlarını ortaya koymayı öğrenmektedir (Güneş, 2007: 99). Böylece konuşma, zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerin bir yansıtıcısı olma görevini üstlenmektedir (Sever, 2011: 22). Bireyin kişilik ve toplumsal gelişiminde öne çıkan konuşma becerisinin gelişimi ise “psikoloji, sosyal psikoloji, davranış bilimleri, iletişim bilimleri gibi bilimlerle doğrudan ilişkilidir.” (Ünal, 2007:2-3) ve bu beceri, uygulama ve eğitimle gelişir (Yalçın, 2002:144).

Bu becerinin istendik düzeyde olması ise “örgün eğitim kurumlarında verilen eğitimin niteliği ve bu eğitimi veren öğretmenlerin konuşma becerisindeki yeterliliği ile yakından ilişkilidir.” (Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013: 654). Ayrıca ilköğretimden başlayarak öğrencilere görüp izlediklerini, duygu, düşünce ve tasarladıklarını sözle doğru ve amaca uygun olarak anlatma becerisi kazandırma, onlara söz söylemenin kural ve tekniklerini öğretme, öncelikle Türkçe öğretiminin sorumlulukları arasındadır (Sever, 2011: 23). Bu sorumluluğun ihmali ile birlikte bireyin tinsel özelliklerinin (kaygı bozukluğu, sosyal fobi, stres bozukluğu,...) ve içinde bulunduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve fizikî koşulların göz ardı edilmesi konuşma becerisinin gelişimini olumsuz yönde etkilemekte ve bu durum, ilköğretimden yükseköğretime değin eğitimin her kademesine yansımaktadır.

2. Konuşma Kaygısı ve Akran Değerlendirme

Kaygı, tehdit edici bir durum karşısında birey tarafından hissedilen, gerginlik arz eden duygusal tepki durumudur (Işık, 1996; Beck ve Emery, 2011). Kişiliğin tıpkı bir hisse senedi gibi sınanabilen ve değeri inip çıkabilen bir varlık olduğuna ilişkin yanılgılı inancın pahalı bir bedelidir ve bu bedel, akılcı ve gerçekçi olmayan öğrenilmiş bir inanış ya da düşünce kalıbının ürünüdür (Özer, 2017, xi-35). Bu ürün ise bireysel farklılıklardan kaynaklı olarak bireyin iletişimsel becerisini, öğrenmesini, kısacası yaşamsal becerilerini etkileyen önemli bir etkidir.

Topluluk önünde konuşma kaygısı ise iletişim kaygısının bir alt bileşeni olarak düşünülebilir (Johnson, 2012: 17). Bu kaygı, bireylerin beklenen ya da gerçek bir sunum karşısında psikolojik bir uyarılma, öz-odaklı olumsuz biliş ya da bu bilişle eş zamanlı davranış olarak deneyimledikleri bir duygu durumudur (Bodie, 2010: 70-71). Ayrıca bu duygu durumu, bireyde ruhsal veya bedensel çeşitli yakınmalara yol açabilmektedir. Bunlar: “Endişe, gerginlik, güvensizlik, korku, panik, şaşkınlık, tedirginlik, ağız kuruluğu, baş ağrısı, baş dönmesi, bulantı, çarpıntı, güçsüzlük, halsizlik, iştahsızlık, kan basıncı düşmesi ya da yükselmesi, kas gerginliği, mide bağırsak yakınmaları, solunum sayısında artma, terleme, titreme, uykusuzluk” olarak belirtilebilmektedir (Kaya ve Varol, 2004: 33). Hafif tedirginlikten paniğe kadar giden bir yelpaze üzerinde dağılan kaygıya ilişkin ruhsal belirtiler, kişinin uyumunu bozmayan ya da bozan nitelik taşıyabilir. Alışılmamış bir durum, çevre, nesne, kişi ya da engelle karşılaşıldığında çoğunlukla kaygı duyulur (Öztürk, 1994: 261).

McCroskey (1984)’e göre deneyimsiz konuşmacılar sıklıkla ya rahat hissetmeyecekleri konuşma durumlarından uzak durmak için bahaneler oluştururlar ya da topluluk önünde konuşma için algıladıkları kaygı kadar korkutucu olmayacak dikkat dağıtıcı etkinliklere ortam yaratırlar. Buna karşın son derece donanımlı, kültürlü, karşılıklı konuşmalarda son derece başarılı insanların bile topluluk önünde konuşurken ciddi anlamda korku yaşadıkları da gözlenebilmektedir (Gürzap, 2010). Çünkü toplumsal kaygı, bireyin başkaları üzerinde oluşturduğu ya da oluşturmak istediği izlenimlerden kaynaklı duyduğu endişeden ortaya çıkmaktadır (Schlenker ve Leary, 1985) ve bu kaygının duyulmasının temelinde, “ya iyi yapamazsam kaygısı” ve buna ilişkin birtakım yargılar yatmaktadır. Örneğin; olasılığı abartma, yani sunum yapacak olan bir kişinin, böyle bir olasılık düşük olsa bile, “sunumum berbat geçecek” olasılığının gerçekleşeceğine inanması konuşma kaygısının oluşmasına neden olmaktadır (Köroğlu, 2012). Bu tür bir kaygı, bireyin topluluk karşısında konuşurken kendini rahatsız hissetmesine ve başaramama duygusuna kapılmasına neden olmaktadır. Bireyin yaşadığı bu kaygı ise bireysel ya da durumsal etkenlerden kaynaklı olabilir.

Spielberg (1966), durum temelli ve kişisel özellik temelli olmak üzere kaygıyı iki bağlamda ele almaktadır ve bu iki tür, konuşma kaygısı için de geçerlidir. Kişisel özellik temelli (sürekli) kaygı, bireysel farklılıklardan kaynaklı, kalıcı özellikler olarak değerlendirilebilir. Durum temelli kaygı ise zamanla değişkenlik gösteren, geçici durumların ölçümüne dayanmaktadır, bir başka deyişle; belli bir zamanda, belli bir çevrede duyulan kaygıyı ifade etmektedir (Spielberg, 1966: 13). Durumluk kaygının şiddeti ve süresi, kişinin algıladığı tehdidin miktarı ve kişinin yorumuyla ilişkilidir. Stresin yoğun olduğu zamanlarda durumluk kaygıda yükselme, stres azaldığı zamanlarda da düşme yaşanır (Öner ve Compte, 1983: 1). Bu nedenle durumluk kaygı etkenleri, bireyin konuşma kaygısının değişmesi yönünde doğrudan etkilidir. Bu çalışmada ise konuşma kaygısı üzerinde önemli bir etken olan öğretmen ya da akran geribildirimlerinin etkisi araştırmak amaçlanmıştır. Böylece durumluk kaygı üzerinde hangi geribildirim daha çok etkili olacağı üzerinde durulmuştur. Çünkü sınıftaki değerlendirme bilgisi, yalnızca öğrencinin kendisi hakkında bir bilgi değildir. Dahası, öğretmen, bireyin konu alanı ve akranlarıyla ilişkisinin ve kendisinden beklenen kazanımların bir parçası olarak öğrenim yaşamının büyük bir kısmını oluşturmaktadır (Brookhart, 2003: 6). Akran değerlendirme ise “bireylerin benzer durumda olan akranlarının öğrenme çıktıları ya da ürünlerinin miktarını, düzeyini, değerini, niteliği ya da başarısını dikkate aldığı bir düzenleme”dir (Topping, 1998: 250). Ayrıca yalnızca öğretmen değerlendirmesi yapılan bir öğrenme ortamına oranla, öğrencilere kendi yetenek ve becerilerini geliştirmelerine, öğrenme süreci ve ürünlerini düzenleme, çözümleme ve değerlendirmeye dönük sorumluluk almalarına olanak tanımaktadır (Cheng ve Warren, 2005: 2). Sözlü sunumlara yönelik akran ve öz değerlendirmeleri, öğrenciler için iki amaca hizmet eder: 1. gelecek performanslarını iyileştirmek için sunum becerileri hakkında ayrıntılı, bireyselleştirilmiş eğitimi sağlamak, 2. öğretmenin onları nasıl değerlendireceğine ilişkin kestirimde bulunmak için performans kalitesini gerçekçi bir biçimde görmeyi sağlamak (Campbell, vd., 2001: 24).

Konuşma kaygısını azaltmak için üç ana yöntem vardır: koşullandırılmış kaygı azaltma müdahaleleri (yani, sistematik duyarsızlaştırma), olumsuz düşünce müdahaleleri (yani akılcı duygusal terapi, bilişsel yeniden yapılanma ve görselleştirme) ve beceri eğitimi (Pribly, Keaten ve Sakamoto, 2001: 149). Türkçe dersi, beceri dersi olmakla birlikte her bir becerinin (okuma, dinleme, yazma ve konuşma) öğretimi de bu dersin öğretmenlerinin sorumluluğu altındadır. Konuşma becerisinin geliştirilmesinde bir alt değişken olan “sözlü sunum performansının ve standartlarının doğru bir biçimde ayarlanması ise bir öğretmen / uzman tarafından, akranlar veya öğrenci tarafından karşılaştırılabilir değerlendirme sonuçları rapor edildiğinde yeterli düzeyde güvenilirliğe ulaşıldığını göstermektedir” (De Grez, Valcke ve Roozen, 2012: 130).

Alanyazına bakıldığında, özellikle Türkçe öğretmeni adaylarıyla yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmen adaylarının konuşma kaygısı üzerinde birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Konuşma kaygılarının çeşitli değişkenlerle ele alındığı çalışmalar (alan, cinsiyet, öğretmen adayının düzeyi, farklı becerilerle ilişkisi) (Sevim, 2012; Suroğlu Sofu, 2012; Temiz, 2013; Baki ve Karakuş, 2015; Katrancı ve Kuşdemir, 2015; Lüle Mert, 2015; Özkan ve Kınay, 2015; Temiz, 2015; İşcan ve Karagöz, 2016; Baki ve Kahveci, 2017) ve konuşma kaygıları üzerinde farklı yöntemlerin etkisi üzerine yapılan çalışmalar (Bulut, 2015; Katrancı ve Kuşdemir, 2015) söz konusu. Bu araştırmanın amacı ise Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları üzerinde akran geribildirimi ile öğretmen geribildirimi arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemektir. Bu nedenle bu çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Akran geribildirimi yapılan grubun ön test ve son test konuşma kaygı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğretmen geribildirimi yapılan grubun ön test ve son test konuşma kaygı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları, akran ya da öğretmen geribildirimine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları üzerinde akran ya da öğretmen geribildirimine ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Çünkü karma yöntem, nitel ve nicel verilerin birlikte toplanmasını ve çözümlenmesini içeren bir yöntemdir ve “nicel ve nitel yaklaşımları birlikte kullanmak, her iki yaklaşımı tek başına kullanmaya oranla araştırma problemlerini daha iyi anlamamızı sağlar.” (Creswell, 2006: 5).

Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen ve nitel araştırma yönteminden görüşme tekniği kullanılmıştır. “Deneysel araştırmalarda bağımsız değişkenin araştırmacı tarafından manipüle edilmesi ve deneklerin en az iki koşulda bağımlı değişkene ait elde edilen ölçümlerinin karşılaştırılması söz konusudur” (Büyüköztürk vd., 2009: 195). Gerçek deneysel desenlerden “eşleştirilmiş seçkisiz desen”e göre yapılan bu çalışmada, biri deney (akran geribildirim), diğeri kontrol (öğretmen geribildirim) olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Bu grupların ikisinden de deneysel işlemin öncesinde ve sonrasında ölçümler alınmıştır. Bu ölçümler doğrultusunda gruplar içi ve gruplar arasındaki farklılıklara bakılmıştır.

Nitel araştırma ise 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 araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39). Bireylerin deneyimleri, duygu ve düşünceleri ve algıları ile ilgili ayrıntılı bilgi edinmede öne çıkması nedeniyle bu araştırmada da nitel araştırma yönteminden yararlanılmış, böylece katılımcıların konuşma kaygılarına ilişkin algıları ortaya konmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada sıralı ve eş zamanlı karma yöntem örnekleme yoluyla çalışma grubu belirlenmiştir. “Sıralı karma yöntem örnekleme, bir karma yöntem çalışması için olasılıklı ve amaçlı örnekleme stratejileri (nicel-nitel ya da nitel-nicel) şeklinde sıralı biçimde örneklem seçilmesini kapsar... Sıralı nicel-nitel teknikle yapılan birçok çalışmada nicel aşamada kullanılan son örneklem, daha sonraki nitel aşamada örneklem seçme için belirleyici olarak kullanılır.” (Baki ve Gökçek, 2012: 7). Bu nedenle öncelikle olasılıklı örnekleme yoluyla çalışma gruplarının katılımcıları yansız atamayla belirlenmiş, ardından bu gruplara katılan öğrencilere akran ya da öğretmen geribildirimlerine katılma durumlarına göre yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sorular sorulmuş, bu sorular aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır.

Çalışma grubu, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü 2. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Tablo 1’de katılımcıların sayısına ve cinsiyet dağılımına ilişkin bilgilere yer verilmiştir:

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımlarına İlişkin Bilgiler

	Kız	Erkek	Toplam
Akran Geribildirim	11	4	15
Öğretmen Geribildirim	10	5	15

Tablo 1’de de görüldüğü üzere, her iki gruptaki katılımcı sayısı 15’tir. Akran geribildirim yapılan grupta, 11 kız ve 4 erkek; öğretmen geribildirim yapılan grupta ise 10 kız ve 5 erkek katılımcı bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Karma yönteme göre yapılan bu çalışmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak Kınay ve Özkan (2014) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği (ÖAKKÖ)” kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak da “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır.

Kınay ve Özkan (2014) tarafından geliştirilen bu ölçek, 3 alt boyuttan ve toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; psikolojik durum, fizyolojik belirtiler ve beceri ile ilgili kaygıdır. 5’li likert tipinde olan bu ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa değerinin 0,942 olduğu; ölçeğin alt boyutları için .785 ile .927 arasında olduğu belirtilmiştir. Bu durum, kullanılan ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bir diğer veri toplama aracı ise öğretmen adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formudur. “Belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması, belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği sağlaması, yazmaya ve doldurmaya dayalı testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırması nedeniyle yeğlenen” yarı yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin sorular oluşturulurken “kolay anlaşılabilir sorular yazma, açık uçlu sorular sorma, odaklı sorular hazırlama, yönlendirmekten kaçınma, çok boyutlu sorular sormaktan kaçınma ve soruları mantıklı bir biçimde düzenleme” (Yıldırım ve Şimşek, 2011) gibi ilkelere dikkat edilmiştir. Görüşme formunda konuşma etkinliklerine başlamadan önce topluluk önünde konuşurken neler hissettikleri, akran ve öğretmen geribildirimlerinin kendilerinde yarattığı etki, geribildirimlere (akran/ öğretmen) ilişkin tercihleri ve geribildirimlerinin (akran/öğretmen) kendilerinde yarattığı farkındalığa yönelik sorular sorulmuştur. Hazırlanan görüşme formu, amaca yönelik olması, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliği açısından 3 alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda görüşme formu düzenlenmiştir.

Görüşme formu hazırlandıktan sonra iki öğretmen adayı (1 akran geribildirimi, 1 öğretmen geribildirimi) ile ön görüşme yapılmış, görüşme tamamlandıktan sonra öğretmen adaylarının görüşme sorularına verdiği yanıtlar ile anlaşılmayan soru maddeleri olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ön görüşmeye alınan bu öğretmen adayları araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Görüşme formunda yer alan her bir soru, öğretmen adaylarına sırasıyla sorulmuş ve katılımcıları olumsuz etkilemeyecek sessiz bir ortamda görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilen görüşmede, sorulara ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiş ve görüşme, ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Daha sonra ses kayıt cihazındaki veriler bilgisayar ortamına yazılı olarak aktarılmıştır.

İşlem Basamakları

Araştırmanın uygulaması 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde yapılmıştır. Uygulama toplam 6 hafta sürmüş ve her uygulama haftada 3 saat yapılmıştır. Çalışmanın başlangıç aşamasında öğretmen adaylarına ÖAKKÖ uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen puanlar öğretmen adaylarının konuşma kaygılarına yönelik ön test puanları olarak kaydedilmiştir.

Akran geribildiriminde yer alan gruba, geribildirim nasıl yapılacağına yönelik bilgi verilmiştir. Bu bağlamda araştırmacı, akran geribildirim olan gruba Sever (2011) tarafından belirlenmiş “Duygu, Düşünce, Tasarım ve İzlenimlerini Konuşma İlkelerine Uygun Olarak Sözle, Doğru, Anlaşılır ve Etkili Biçimde Anlatabilme” amacı altındaki davranışlardan yola çıkarak bir geribildirim formu oluşturmuştur. Bu form, öncelikle öğretmen adayları ile aynı düzeyde olan ve

araştırma grubu içinde yer almayan 10 öğrenciye verilmiş, maddelerin anlaşılabilirliği noktasında düzeltmeler yapılmıştır.

“Akran Geribildirim Formu”na ilişkin gruba, her bir maddeye ilişkin açıklamalarda bulunulmuş, maddelerin anlaşılmayan yönleri olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Her bir öğrenciyle uzlaşıya varıldıktan sonra etkinliklere başlanmıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan etkinlikler aşağıda sıralanmıştır:

Tablo 2. Öğretmen Adaylarıyla Yapılan Konuşma Etkinlikleri

01.12.2016	Kendini tanıtm (Yanıdaki kişiye tüm özelliklerini sorarak onun adına tanıtım yapma) Verilen bir nesneyle kendini ilişkilendirerek tanıtım yapma
08.12.2016	Duyguya uygun bir yaşam durumu anlatma Bir ürünün reklamını yapma
15.12.2016	Rastlantısal bir biçimde verilen sözcükler aracılığıyla diyalog oluşturma Öykü öğeleri verilerek kısa öykü oluşturma (Yer, zaman, kişiler, olay)
22.12.2016	Empati kurma- Bir eşya olsaydınız ne olurdunuz? (3 kişilik ekip çalışması) Her bir verilen nesne için farklı amaç için kullanıp ifade etmeye çalışma. (Ör; saç kurutma makinesi)
29.12.2016	Döner levha çalışması- Dört kişilik gruplar oluşturulur, her iki kişi için birbirinden farklı sorular aracılığıyla anahtar sözcükler oluşturulur. Her biri sözcüğü tekrar söyler. Her bir işaretle kişiler yer değiştirerek diyalogları kurarlar. 1. Bu iki kişi nerede yaşıyor? 2. Bu iki kişi için yumuşak bir nesne söyleyin. 3. Sizi çok kızdıracak bir şey söyleyin. 4. Bir masal kahramanı belirleyin. 5. A kişisi, B'ye ceza vermek istiyor. Neden? 6. Bu iki kişinin mesleği nedir? 7. Bu iki kişi için bir çağ (dönem) belirleyin. 8. Sana çok kızgıyım. Çünkü? 9. Doktor olsaydınız uzmanlık alanınız ne olurdu? 10. Şu ana kadar aldığınız en güzel hediye? 11. En sevdiğiniz yemek? 12. Keşke dediğiniz şey nedir?
05.01.2017	Abece turu- Abecenin her bir harfinden oluşan bir öykü oluşturma (Bir yönelim verilir. Ör; Bir mekân)

(Osterlund, 2011; Sever, Kaya ve Aslan, 2011'den yararlanılmıştır.)

Öğretmen geribildirim yapılan grupta ise öğretmen adaylarının konuşmaları alanında uzman bir öğretim elemanı tarafından değerlendirilmiştir.

Etkinlikler, U biçimi yerleşim düzenine sahip sınıfta gerçekleşmiştir. 6 haftalık etkinlik süreci tamamlandıktan sonra her iki grupta (akran geribildirim/ öğretmen geribildirim) yer alan öğretmen adaylarına ÖAKKÖ yeniden uygulanmıştır. Bu uygulamanın ardından öğretmen adaylarından yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla geribildirimlere ilişkin görüşler alınmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

“Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği (ÖAKKÖ)”nden elde edilen veriler, SPSS 22 paket programı ile çözümlenmiştir. Öncelikle değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığı değerlendirilirken çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine; çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart hataya (std. error) bölünmesi sonucu elde edilen değerlere ve Shapiro-Wilk testinin anlamlılık değerlerine bakılmıştır. Bu değerlere Tablo 3'te yer verilmiştir:

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygısı Ölçeğinden Almış Oldukları Toplam Puanlara Yönelik Normallik Testleri

Gruplar	Test Türü	Çarpıklık	Standart Hata	Basıklık	Standart Hata	Shapiro-Wilk p
Akran	Ön Test	,309	,580	-,751	1,121	,734
	Son Test	,513	,580	,663	1,121	,954
Öğretmen	Ön Test	,107	,580	,527	1,121	,778
	Son Test	-,236	,580	-,852	1,121	,772

Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması ve Shapiro Wilk p değerinin 0,5'ten büyük olması nedeniyle akran ve öğretmen gruplarının ikisinde de ön test ve son testlerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu nedenle veriler çözümlenirken;

- Grupların kendi içerisinde ön test - son test farklarına eşleştirilmiş ölçümler için t-testi,
- İki grubun ön test farklarına bağımsız ölçümler için t-testi,
- İki grubun son test farklarına bağımsız ölçümler t-testi kullanılmıştır.

Ayrıca ön test-son test farkları için etki büyüklüğü de ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarının pratikteki anlamlılığının bir göstergesi olan etki büyüklüğü, yokluk hipotezleri ile alternatif hipotezler arasındaki farkın büyüklüğü olarak tanımlanmaktadır (Özsoy ve Özsoy, 2013: 337). Bir başka deyişle, etki büyüklüğü yeni denenen bir yöntemin, eskisine oranla ne kadar fark oluşturduğudur (Yıldırım ve Yıldırım, 2011: 1119). Bu çalışmada etki büyüklüğü için Cohen's d hesaplaması kullanılmıştır.

Nitel veriler ise betimsel çözümleme tekniği ile elde edilmiştir. Betimsel çözümleme, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı, görüşülen bireylerin görüşlerinin çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılarının kullanıldığı ve elde edilen sonuçların neden- sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlandığı bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel çözümleme tekniği “verilerin azaltılması, verilerin sunumu, sonuç çıkarma ve doğrulama” (Akt. Tünnüklü, 2000) çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Buna göre, ilk önce araştırma sorularından yola çıkarak izlekler (temalar) oluşturulmuş, ardından veriler, bu izlekler altında düzenlenmiştir. Son aşamada ise veriler, sıklık (frekans) ve yüzde değerleri şeklinde sunulmuş ve doğrudan alıntılarla ilişkilendirilmiştir.

4. Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Öncelikle nicel, ardından nitel bulgular ele alınmıştır.

Akran ve Öğretmen Geribildirimi Yapılan Grupların Ön Test Ortalama Puanları

Akran ve öğretmen geribildirimi alan grupların ön test ortalama puanlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 4. Akran ve Öğretmen Geribildirimi Alan Grupların Ön Test Ortalamaları

	Grup	N	Ort.	Standart Sapma	Standart Hata	t değeri	p değeri
Ön test	Akran	15	2,7400	,68196	,17608	,758	,455
	Öğretmen	15	2,9200	,61631	,15913		

Yukarıdaki tabloya göre, akran grubunun ortalaması 2,74; öğretmen grubunun ortalaması ise 2,92'dir. Akran ve öğretmen gruplarının konuşma kaygı ortalama puanları arasındaki farka

bakıldığında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t = .758$, $p > 0.05$ ($p = 0,455$)]. Bundan yola çıkarak konuşma kaygı düzeyi açısından her iki grubun denk olduğu söylenebilir.

Akran Geribildirim Yapılan Grubun Ön Test- Son Test Ortalama Puanları

Akran geribildirim yapılan grubun ön test-son test ortalama puanlarına ilişkin bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir:

Tablo 5. Akran Geribildirim Alan Grubun Ön Test-Son Test Ortalama Puanları

		N	Ort.	Standart Sapma	Standart Hata	t değeri	p değeri	Cohen's d
Akran Test	Ön	15	2,7400	,68196	,17608	-2,656	,019	,720
Akran Test	Son	15	2,3400	,38820	,10023			

Akran geribildirim alan öğretmen adaylarının ön test-son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır [$t = -2,656$, $p < ,05$ ($p = ,019$)]. Öğretmen adaylarının konuşma kaygı ortalama puanlarına bakıldığında ise ön test ortalamasının 2,7400 iken son test ortalamasının 2,3400'e düştüğü görülmektedir. Bu da öğretmen adaylarının konuşma kaygısında azalma olduğunu göstermektedir.

Cohen's d etki büyüklük değerine göre ise akran geribildirim değeri 0,720 olarak ölçülmüştür. “.20- küçük (small) etki büyüklüğü; .50- orta (medium); .80 ise büyük (large) etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır” (Cohen, 1988; Akt. Özsoy ve Özsoy, 2011: 338). Bu nedenle akran geribildirim konuşma kaygısı üzerindeki etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmen Geribildirim Yapılan Grubun Ön Test- Son Test Ortalama Puanları

Öğretmen geribildirim yapılan grubun ön test-son test ortalama puanlarına ilişkin bulgulara Tablo 6'da yer verilmiştir:

Tablo 6. Öğretmen Geribildirim Alan Grubun Ön Test-Son Test Ortalama Puanları

		N	Ort.	Standart Sapma	Standart Hata	t değeri	p değeri	Cohen's d
Öğretmen Ön Test		15	2,9200	,61631	,15913	-4,711	,001	1,330
Öğretmen Son Test		15	2,2850	,27497	,07100			

Öğretmen geribildirim alan öğretmen adaylarının ön test-son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır [$t = -4,711$, $p < ,05$ ($p = ,001$)]. Öğretmen adaylarının konuşma kaygı ortalama puanlarına bakıldığında ise ön test ortalamasının 2,9200 iken son test ortalamasının 2,2850'ye düştüğü görülmektedir. Bu da öğretmen geribildirim Türkçe öğretmen adaylarının konuşma kaygısında azalma yönünde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Öğretmen geribildirim Cohen's d etki büyüklük değeri ise 1,330'dur. $> .80$ olması nedeniyle öğretmen geribildirim konuşma kaygısı üzerindeki etki büyüklüğünün güçlü düzeyde olduğu söylenebilir.

Akran ve Öğretmen Geribildirimi Yapılan Grupların Son Test Ortalama Puanları

Akran geribildirimi yapılan grup ile öğretmen geribildirimi yapılan grubun son test ortalaması arasındaki farka ilişkin bulgulara Tablo 7’de yer verilmiştir:

Tablo 7. Akran ve Öğretmen Geribildirimi Alan Grupların Son Test Ortalama Puanları

	N	Ort.	Standart Sapma	Standart Hata	t değeri	p değeri	Cohen’s d
Akran Son Test	15	2,3400	,38820	,10023	,448	,658	,16350
Öğretmen Son Test	15	2,2850	,27497	,07100			

Akran ve öğretmen geribildirimi alan öğretmen adaylarının son test ortalamalarına bakıldığında; akran geribildirimi alan grubun konuşma kaygı ortalamasının ($X=2,34$) öğretmen geribildirimi alan öğretmen adaylarından ($X=2,38$) çok az bir farkla yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte her iki grubun son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$t = ,448$, $p < ,05$ ($p = ,65$)]. Cohen’s d etki büyüklüğü değerine bakıldığında da etki büyüklüğünün zayıf olduğu söylenilebilir ($d = ,16$). Bu durum öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde geribildirimsel farklılaşmanın anlamlı bir farklılık yaratmadığını, etki büyüklüğünün de küçük olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların Konuşma Kaygıları Üzerinde Akran Ya Da Öğretmen Geribildirimine İlişkin Görüşleri

Konuşma Etkinliklerine Başlamadan Önce Katılımcıların Topluluk Önünde Konuşurken Neler Hissettiklerine İlişkin Görüşleri

Katılımcıların konuşma etkinliklerine başlamadan önce konuşma kaygısının göstergeleri olan korku, heyecan, kekeleme, ağız kuruluğu, endişe, stres, odaklanamama, sesin ve ellerin titremesi, kalbin çok hızlı atması, söyleyeceklerini unutma, göz göze gelmekten çekinme, kendini dinletememe, tonlamayı ayarlayamama, çekingen davranma ve başaramama gibi duyuşsal, düşünsel ve fiziksel durumlarla karşı karşıya kaldıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının belirttikleri durumlara ilişkin dağılıma Tablo 8’de yer verilmiştir:

Tablo 8. Konuşma Etkinliklerine Başlamadan Önce Katılımcıların Konuşurken Yaşadığı Duyusal/ Düşünsel/ Fiziksel Durumlar

Kavramsal Umlar	Akran Geribildirim Grubu Frekansı	Akran Katılımcı Yüzdesi	Öğretmen Geribildirim Grubu Frekansı	Öğretmen Katılımcı Yüzdesi
Korku	4	% 13,33	5	% 14,29
Heyecan	3	% 10	4	% 11,42
Kekeleme	1	% 3,33	1	% 2,86
Ağız kuruluğu	2	% 6,67	1	% 2,86
Endişe	-	-	1	% 2,86
Stres	2	% 6,67	3	% 8,57
Odaklanamama	4	% 13,33	3	% 8,57
Sesin ve ellerin titremesi	2	% 6,67	5	% 14,29
Kalbin çok hızlı atması	1	% 3,33	1	% 2,86
Söyleyeceklerini unutma	2	% 6,67	3	% 8,57
Göz göze gelmekten çekinme	2	% 6,67	3	% 8,57
Kendini dinletememe	3	% 10	2	% 5,71
Tonlamayı ayarlayamama	2	% 6,67	-	
Çekingen davranma	-	-	1	% 2,86
Başaramama duygusu	2	% 6,67	2	% 5,71
Toplam	30	% 100	35	% 100

Tablo 8'e bakıldığında, her bir grupta (akran/ öğretmen) yer alan öğretmen adaylarının kaygı göstergelerinin birden çok olduğu görülmektedir. Bu nedenle gruptaki katılımcı sayısı ile kaygı durumları sayısı açısından farklılık vardır (akran geribildirim grubu f: 30; öğretmen geribildirim grubu f:35). Bununla birlikte her iki grupta yer alan bireylerin kaygı durum göstergeleri arasında hem benzerlik hem de farklılaşma söz konusudur. Örneğin, kaygı gösterge durumları arasında yer alan “korku”, her iki grupta da en yüksek frekans oranına sahiptir (akran geribildirim grubu f: 4; öğretmen geribildirim grubu f: 5). Korkunun yanı sıra akran geribildirim grubu ayrıca en çok “odaklanamama” durumunu dile getirirken, öğretmen geribildirim grubu en çok “sesin ve ellerin titremesi”ne değinmiştir.

Akran geribildirim grubu konuşma kaygı durumları şu şekilde sıralanabilir: korku ve odaklanamama (f: 4; % 13,33); heyecan ve kendini dinletememe (f: 3, % 10); ağız kuruluğu, stres, sesin-ellerin titremesi, söyleyeceklerini unutma, göz göze gelmekten çekinme, tonlamayı ayarlayamama ve başaramama duygusu (f: 2, % 6,67); kekeleme ve kalbin çok hızlı atması (f: 1; % 3,33).

Öğretmen geribildirim grubu konuşma kaygı durumları ise şu şekilde sıralanabilir: korku ve sesin-ellerin titremesi (f: 5, % 14,29); heyecan (f: 4, % 11,42); stres, odaklanamama, söyleyeceklerini unutma ve göz göze gelmekten çekinme (f: 3, % 8,57), kendini dinletememe ve başaramama duygusu (f: 2, % 5,71); kekeleme, ağız kuruluğu, endişe, kalbin çok hızlı atması ve çekingen davranma (f: 1, % 2,86).

Her iki grubun kaygı durum sıklıkları farklılaşmaktadır. Bu kaygı durumlarına ilişkin öğretmen adaylarının tümcelerine ise aşağıda yer verilmiştir:

İçimde bir korku hissi oluşuyordu. Bu nedenle zorlanıyordum. Konuşmaya başlamadan önce hazırladığım metinde bir bölümü unutmaktan, daha sonra konuyu toparlayamamaktan korkuyordum. (Akran-K.1)

Heyecanlanıyordum, ağzımın kuruduğunu hissediyordum. Sabit durarak konuşmaya çalışıyordum, bundan dolayı daha çok stres yapıyordum. (Akran- K.4)

Konuşma sırasında dinleyiciler üzerinde hâkimiyet kuramamaktan çekiniyordum. (Akran-K.6)

Konuşma etkinliklerine başlamadan önce topluluk önünde konuşurken ellerim titriyor, kalbimin şiddetli bir şekilde attığını hissediyordum ve bu durum konuşmamı rahat bir şekilde yapmamı engelliyordu. (Akran-K.12)

Acaba düşüncelerimi aktarmayı planladığım gibi karşıda beni dinleyen bireylere aktarabilecek miyim? Beni doğru anlayıp bana hak verecekler mi? Yoksa düşüncelerimi tam tersi bir şekilde anlayıp bana karşıt bir duygu besleyecekler mi? Aslında sanırım düşüncelerimi aktarırken hata yapmaktan korkuyorum ve kendimi daha iyi ifade edebilmek istiyorum. (Akran-K.14)

Kekelemekten, aklımdaki cümlelerin bir anda kaybolmasından ve insanların beni dinlememesinden korkup bu konularda kaygılanıyordum. (Öğretmen- K.3)

İçimi yapamama korkusu sarıyordu. Bunun için ise ön hazırlık yapsam da yetersiz kalıyordu. (Öğretmen- K.6)

Ses titremeleri, göz göze gelmekten çekinme ve konuşmam kesildiğinde bir daha devam edemeyeceğim kaygıları yaşıyordum. (Öğretmen- K.9)

Ortama uyum konusunda sıkıntı yaşadığım için çekingen bir tavır sergiliyordum. (Öğretmen-K.10)

Kalbim çok hızlı atıyordu, bu nedenle konuşma yapmaktan çekiniyordum. Boğazım kuruyordu, bunun için sesleri çıkarmada sorun yaşıyordum. (Öğretmen- K.13)

Katılımcıların Akran Geribildirimlerinin Kendilerinde Yarattığı Etkiye İlişkin Görüşleri

Akran geribildirim alan katılımcılara, konuşmaları üzerinde akranları tarafından geribildirim almanın onlarda herhangi bir etki yaratıp yaratmadığı sorulmuştur. Bu bağlamda katılımcılar üç yönlü etkiden söz etmiştir (olumlu, olumsuz, ne olumlu ne olumsuz). Katılımcıların verdiği yanıtlar bağlamındaki dağılım şu şekildedir:

Tablo 9. Katılımcıların Akran Geribildirimlerinin Kendilerinde Yarattığı Etkiye İlişkin Görüşleri

Akran Geribildiriminin Yarattığı Etkiler	Olumlu	Olumsuz	Ne Olumlu Ne Olumsuz	Hem Olumlu Hem Olumsuz
Frekans	11	2	1	-
Yüzdelik	% 78,57	% 14,29	% 7,14	-

Olumlu yönde etkilediğini söyleyen 11, olumsuz yönde etkilediğini söyleyen 2, ne olumlu ne olumsuz yönde etkilediğini söyleyen ise 1 katılımcıdır. Katılımcıların görüşlerine ilişkin örnek tümcelere aşağıda yer verilmiştir:

Akran bildirimleri, benim için olumlu bir bildirim, dönüt oldu. Çünkü dışarıdan gözlenip eksikliklerimin fark edilerek bana bildirilmesi, benim bu eksikliklerimi gidermem açısından yararlı oldu. (Olumlu- K.3)

Konuşurken çok fazla “ııı” şeklinde ses çıkardığımı fark etmemiştim, bunu öğrendim ama bence bunun nedeni, konuyu iyi bilmememden. Göz teması kurmadığımı ve topluluk önündeyken rahat davranmadığımı söylüyorlardı. Bunlara dikkat etmeye çalıştım ve başardığımı da düşünüyorum. (Olumlu- K.5)

Arkadaşlarımızın bize tekrar dönüt vermesi benim açımdan olumlu oldu. Çünkü konuşurken birinin beni izlediğini bildiğim için konuşmama daha çok dikkat ettim. Göz temasında bulunmaya çalıştım. Onlarla göz teması kurarak aslında korkulacak, heyecan yapılacak bir durumun olmadığını fark ettim. (Olumlu- K.8)

Kaygılarım üzerinde olumlu bir etki yarattı. Çünkü dinleyici kitlesi akranlarımdı ve onların değerlendirmeleri daha etkili olacaktı. Benim hakkında yapılan değerlendirmelerin objektifliğine güvendim ve eksiklerimi görmemde, düzeltmemde bana yardımcı oldu. (Olumlu- K.11)

Ben konuşma esnasında akranım tarafından değerlendirildiğimi genelde unutuyordum. Beni izleyen bir gözün olduğunu unuttuğum için uygulama sırasında daha rahat davrandım. Bu nedenden ötürü bende bir etkiden söz etmek pek doğru olmaz. (Ne olumlu ne olumsuz- K. 2)

Akranlarım beni dinleyip izlediklerinde bende etki olumsuzlaşmaktadır. Akranlarım beni izlerken ve dinlerken kaygılarım daha çok artıyor. Çünkü karşı tarafın yapacağı eleştiriyi düşününce daha çok heyecana kapılıp yanlış yapmaktan ve anlatacağım konuya konsantre olamamaktan korkuyordum. (Olumsuz- K.10)

Karşımdaki birinin beni değerlendireceğini duymam bende biraz stres yarattı, özellikle o kişinin kim olduğunu bilemeyişi stresimi iki katına çıkardı. (Olumsuz- K.13)

Katılımcıların Öğretmen Geribildirimlerinin Kendilerinde Yarattığı Etkiye İlişkin Görüşleri

Öğretmen geribildirim alan katılımcıların öğretmen geribildirimlerinin yarattığı etkiye ilişkin görüşlerin olumluluk, olumsuzluk ve yansızlık açısından dağılımına Tablo 10’da yer verilmiştir:

Tablo 10. Katılımcıların Öğretmen Geribildirimlerinin Kendilerinde Yarattığı Etkiye İlişkin Görüşleri

Öğretmen Geribildiriminin Yarattığı Etkiler	Olumlu	Olumsuz	Ne Olumlu Ne Olumsuz	Hem Olumlu Hem Olumsuz
Frekans	12	-	1	1
Yüzdelik	% 85,72	-	% 7,14	% 7,14

Katılımcıların çoğu, öğretmen geribildirimlerinin kendilerinde olumlu bir etki yarattığını belirtmiştir. Hiçbir katılımcı olumsuz bir etkiden söz etmemiştir. Ayrıca katılımcılar arasında öğretmen geribildirimlerinin her iki yönde (olumlu, olumsuz) etki yaratıp (f:1) yaratmadığını (f:1) belirtenler de olmuştur. Katılımcıların görüşlerini belirttiği örnek tümcelere aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmenin geri bildirimleri heyecan, korkudan ziyade olumlu etki oluşturuyor. Onun rahatlatıcı sözleri yani yönlendirmesi olumlu oluyor. (Olumlu- K.3)

“Olumlu bir gelişme var.” demesi benim için önemliydi. Çünkü bu konuda eğitim almış birisinin yorumları benim için çok önemli. (Olumlu- K.6)

Öğretmenin dönütleri şu yönden etkili: Uygulama öncesi ve uygulama sonrası gözlem ve analiz yaptığı için öğrencinin sıcağı sıcağına yanışını bulması ve düzeltebilmek adına çaba sarf etmesini sağlıyor. Öğretmenin geribildirimini benim üzerimde olumlu bir etki bırakıyor. Çünkü eleştiri, uyarı gibi söylenenlerin her zaman beni bir adım ileriye götürdüğüne inanıyorum ve görüyorum. (Olumlu- K.12)

Öğretmenimizin geribildirimleri açıkçası beni çok rahatlatmaktadır. Çünkü konuşma esnasında yaptığım hataların farkında oluyorum ve o esnada heyecan ve korku hissi olduğu için doğru bildiğim kelimeleri bile söylemekten çekiniyorum. Öğretmenimiz geribildirim yapınca, hatalarımı düzeltince bendeki heyecan, korku ve endişede azalma oluyor. (Olumlu- K.11)

Öğretmenin olumlu yönde verdiği dönütler o anki heyecanımın, kaygılarımın azalmasını sağlarken olumsuz yönde aldığı dönütler heyecanımı, endişemi artırıyor ve daha sonraki konuşmalarında daha pasif kalmayı tercih ediyorum. (Hem olumlu hem olumsuz- K.7)

Genellikle olumlu etki yaratıyor, yanlışlarımın farkına varmamı sağlıyor ve nasıl düzeltebileceğim konusunda yararlı oluyor. Bazen olumsuz etkiliyor. Daha önceden aynı geribildirim verildiyse ve ben düzelttiğimi sandığım halde düzeltemediysem ya da düzeltmek için uğraştığım halde olmuyorsa, hâlâ hiçbir değişiklik yoksa bir daha kendimi düzeltemeyeceğime dair korkularım oluyor. (Hem olumlu hem olumsuz- K.4)

Öğretmenle girmiş olduğum diyalogda bana karşı pozitif ve tarafsız bir şekilde yaklaşıyorsa herhangi bir kaygım oluşmaz. Bu nedenle öğretmenin tavrına göre değişir. (Ne olumlu ne olumsuz- K.10)

Katılımcıların Konuşmasına İlişkin Öğretmen mi Yoksa Akran Geribildirimini Tercih Etmesine İlişkin Görüşleri

Katılımcılara (akran ve öğretmen), hangi geribildirimini daha çok yeğleyecekleri ilişkin soru sorulmuş, bu bağlamda her iki grubun görüşü alınmıştır. Akran ve öğretmen geribildirim alan grupların geribildirimlere ilişkin tercihlerine Tablo 11’de yer verilmiştir:

Tablo 11. Akran ve Öğretmen Geribildirimini Alan Grupların Geribildirime İlişkin Tercihleri

	Akran Geribildirimini Yeğleyenler	Öğretmen Geribildirimini Yeğleyenler	Hem Akran Hem Öğretmen Geribildirimini Yeğleyenler	Yansız Kalanlar
Akran Geribildirim Grubu	1	12	1	-
Akran Geribildirim Grubu Yüzdeliği	% 7,14	% 85,72	% 7,14	-
Öğretmen Geribildirim Grubu	-	12	1	1
Öğretmen Geribildirim Grubu Yüzdeliği	-	% 85,72	% 7,14	% 7,14
Toplam	1	24	2	1

Hem akran geribildirimini alan hem de öğretmen geribildirimini alan grup, en çok öğretmen geribildirimini yeğlemektedir (Akran geribildirim grubu % 85,72; öğretmen geribildirim grubu % 85,72). Bunun gerekçesi olarak da öğretmenin alanında uzman bir kişi olduğu, bu nedenle kendilerini daha doğru, nesnel ve yönlendirici bir biçimde değerlendireceğini belirtmişlerdir. Akran geribildirim grubunda yer alan katılımcılar, her ne kadar konuşmaya ilişkin geribildirim yönünde bir form kullansalar bile öğretmen kadar akranlarının gerçekçi, nesnel ve iyi bir gözlemci olamadığını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte akran ve öğretmen geribildiriminin eğitim ortamında birlikte olmasını yeğleyen öğrenciler de bulunmaktadır (Akran geribildirim grubu: 1 katılımcı; öğretmen geribildirim grubu: 1 katılımcı). Her iki grubun geribildirim tercihlerine ilişkin görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmen geribildirimini tercih ederim. Çünkü akranıma göre beni daha objektif ve profesyonel bir şekilde yorumlayacağını düşünüyorum. (Akran Geribildirim Grubu- K.1)

Öğretmen geribildirimi benim için çok daha önemli. Çünkü bu alanda bilgili ve tarafsız. Beni eleştiren arkadaşım kim bilmiyorum ama eleştiriden kendi duygularının etkisinde kalmış olabilir ister istemez. (Akran Geribildirim Grubu - K.3)

Akran dönütünün daha iyi olduğu düşüncesindeyim. Öğretmen olunca sanki biraz baskı var gibi ama aklanda öyle değil. (Akran Geribildirim Grubu - K.4)

Dinleyiciler arasında konuşma alanında en profesyonel kişi, öğretmendir. Öğretmenin dönütleri değerli olduğu kadar akranların da üzerimde bıraktığı etkiyi görmem gerekti. Bu süreçte akranların dönütlerini daha çok tercih ediyorum. Fakat profesyonel kısımdan yani öğretmenden de ara ara dönütler almak isterim. (Akran Geribildirim Grubu - K.6)

Öğretmen dönütünü daha çok isterim. Çünkü öğretmenler bu konularda daha bilgili ve tecrübeli. Onların geribildirim yapması bana daha doğru geliyor. (Öğretmen Geribildirim Grubu- K.2)

Öğretmen tarafından değerlendirilmek isterim. Akran geribildiriminin objektif olduğunu düşünmüyorum. Ama öğretmen tarafından yapılan dönüt yapıcı, objektif ve motive edici bir etki yaratıyor bende. (Öğretmen Geribildirim Grubu- K.8)

Öğretmen ya da akran görüşlerinden sadece biri olacaksa öğretmen görüşünü tercih ederim. Çünkü daha uzman olduğu için daha doğru dönütler vereceğine inanıyorum. Fakat birini tercih etmem gerekmiyorsa her ikisinin de olması daha iyi olabilir. (Öğretmen Geribildirim Grubu- K.4)

Yapılan geribildirimlerin beni küçük düşürücü veya herhangi bir sıkıntıya sokması olumsuz etki yaratır. Ancak geribildirimlerde nesnel davranılırsa öğretmen ya da akran, kim olursa olsun fark etmez. (Öğretmen Geribildirim Grubu- K.10)

5. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmayla Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları üzerinde geribildirim değişkeninin etkisi sorgulanmış ve bu bağlamda elde edilen sonuçlar tartışılmıştır.

Öncelikli olarak akran ve öğretmen geribildirimi alan grupların ön test ortalamaları arasındaki farka bakılmış, her iki grubun konuşma kaygı düzeyi açısından denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$t = .758, p > .05$ ($p = .455$)]. Öğretmen adaylarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda da konuşma etkinliklerine başlamadan önce konuşma kaygısının göstergeleri olan birçok (korku, heyecan, kekeleme, ağız kuruluğu, endişe, stres, odaklanamama, sesin ve ellerin titremesi, kalbin çok hızlı atması, söyleyeceklerini unutma, göz göze gelmekten çekinme, kendini dinletememe, tonlamayı ayarlayamama, çekingen davranma ve başaramama) duyuşsal, düşünsel ve fiziksel durumu yaşadıklarına ulaşılmıştır. Bu durum, her iki grubun etkinlikler öncesinde konuşma kaygısı açısından benzer olduğunun bir başka göstergesidir. Akkaya (2012) benzer biçimde, öğretmen adaylarının ses, ton vurgu, sesletim yanlışları; psikolojik etkenler (topluluk karşısında konuşamama, birebir ilişkilerde konuşamama), konuşma duraksaması, dilbilgisi kurallarını uygulayamama, bilgi eksikliği, konuşmaya odaklanamama, fiziksel nedenlerle toplumsal engellerden kaynaklanan konuşma sorunlarının olduğunu belirlemiştir. Ayan, Katrancı ve Melanlıoğlu (2014), öğretmen adayları ile yaptığı görüşme sonucunda dil becerileri arasında onların en çok konuşma becerisinde zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Sevim ve Varışoğlu (2012), öğretmen adaylarının dil becerileriyle ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin yaptıkları araştırmada, konuşma becerisine ilişkin sorunlar arasında konuşma kaygısına da yer vermiş; Temiz (2013) ise Türkçe öğretmeni adaylarının müzik öğretmeni adaylarına oranla konuşma kaygısında daha eğilimli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Özkan ve Kınay (2015), öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını

çeşitli değişkenler açısından ele almış, konuşma kaygılarının sınıf düzeylerine ve alanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşma gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. İşcan ve Karagöz (2016) ise Türkçe öğretmeni adaylarının konuşmacı odaklı kaygı düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu, bunda ise özellikle alan bilgi açısından öğretmen adaylarının kendilerini yetersiz hissetmelerinin, özgüven eksikliğinin ve topluluk karşısında konuşma konusunda yeterince uygulama yapmamlarının etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda bakıldığında, elde edilen bulguların sözü edilen alanyazın araştırmalarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Buna göre; Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerisinde zorlandıkları, topluluk karşısında konuşurken konuşma kaygısı yaşadıkları ve eğitim ortamında konuşma kaygısını azaltacak değişkenlere gereksinim duydukları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise akran geribildirim alan öğretmen adaylarının ön test-son test ortalama puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı yönündedir [$t = -2,656$, $p < ,05$ ($p = ,019$)]. Ayrıca akran geribildirim alan konuşma kaygısı üzerindeki etki büyüklüğüne bakıldığında, değerin 0,720 olması nedeniyle etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akran geribildirim alan katılımcılar, akranları tarafından geribildirim almanın onlarda yarattığı etkiyi “olumlu, olumsuz ve ne olumlu ne olumsuz” olmak üzere üç açıdan değerlendirmişlerdir. Katılımcıların çoğu olumlu etkiden söz etmiş, gelişimsel açıdan ve konuşma kaygısını azaltma yönünde yarattığı etkilere değinmişlerdir. Buna benzer biçimde Qu ve Yang (2010), akran ve öz değerlendirmenin öğrencilerde meydana gelen sorunları etkili bir biçimde önleyebileceğini ve grup çalışmasının verimliliğini büyük ölçüde arttırdığını belirtmiştir. Çünkü Qu ve Yang (2010)’a göre akran ve öz değerlendirme, biçimlendirici değerlendirmenin önemli bir bileşenidir; öğrencilerin öğrenme hızını belirlemeleri, öğrenme hedeflerini yerine getirmelerini, öğrenme rollerini arttırmalarını ve sorunun nerede olduğunu ortaya koymalarını sağlar. De Grez ve arkadaşları da (2012), akran değerlendirmenin kullanımına yönelik öğrencilerin olumlu tutumlarının olduğuna; Orsmond, Merry ve Reiling (1996) de öğrencilerin akran değerlendirme görevini yerine getirmekten memnun oldukları ve öğrenmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca akran değerlendirmesi, çoklu bakış açısından elde edilen geribildirim yoluyla bireysel farkındalığı ilerletme noktasında bir olanak sağlamaktadır (Saito ve Fujita, 2004). Akran geribildirim, öğretmen adaylarının dikkatlice dinleme ve başkalarının konuşmalarının temel yapısını ele alma noktasında kendilerini geliştirmeleri için bir olanak sunmaktadır. Geribildirim verdiği sırada ise Türkçeyi dikkatli kullanmaları ve içeriği düzenlemeleri noktasına odaklanmalarını sağlamaktadır. Tüm bunlar öğretmen adaylarının kendilerinden daha emin olmalarını sağlamak açısından önemlidir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen adaylarının konuşma sırasında yaşadıkları sorunlara ilişkin farkındalık kazanmalarında akran geribildirim alanın önemi, bu sonuçlarla bir kez daha öne çıkmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuç da öğretmen geribildirim alan öğretmen adaylarının ön test-son test ortalama puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı [$t = -4,711$, $p < ,05$ ($p = ,001$)]; konuşma kaygısı üzerindeki etki büyüklüğünün güçlü düzeyde olduğu (Cohen’s d etki büyüklük değeri: 1,330) yönündedir. Aynı grupta yapılan görüşmede ise öğretmen geribildirimine yönelik etkiye ilişkin hiçbir katılımcının olumsuz yönde bir söylemde bulunmaması dikkat çekicidir.

Araştırmanın bir diğer sonucu olarak akran ve öğretmen geribildirim alan öğretmen adaylarının son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı [$t = ,448$, $p < ,05$ ($p = ,65$)], etki büyüklüğünün ise zayıf olduğu ($d = ,16$) görülmüştür. Son test ortalaması açısından konuşma kaygısı düzeyinde aralarında anlamlı bir farklılığa ulaşamayan katılımcılara (akran ve öğretmen), hangi geribildirim daha çok yeğleyeceklerine ilişkin soru sorulmuş, bu bağlamda her iki grubun görüşü alınmıştır. Hem akran geribildirim alan hem de öğretmen geribildirim alan grup, en çok öğretmen geribildirimini yeğlemiştir. Bunun gerekçesi olarak da öğretmenin kendilerini daha doğru, nesnel ve yönlendirici bir biçimde değerlendirdiğini/ değerlendireceğini; akranlarının ise bu yönde yeterli ve güvenilir olmadığını/ olamayacağını dile getirmişlerdir. Topping (2009)’e göre

arkadaşlık, sempati veya antipati bağı ya da bireylerin popülerliği akran değerlendirmesinde etkili olabilmektedir. Bu da akran değerlendirmede nesnellik ve güvenilirlik sorununu beraberinde getirebilmektedir. Nesnellik sorunu, Cheng ve Warren (1997)'in çalışmasında da ele alınmış; Sluijmans, Brand-Gruwel ve Van Merriënboer (2002)'in araştırmasında ise öğrenciler arkadaşlarını eleştirmenin zor olduğunu; birbirlerini değerlendirmenin riskli olduğunu ve adil olmadığını, akran değerlendirmenin nesnellikten kuşku duyduklarını dile getirmişlerdir. Oysa yenilikçi yaklaşımlar da dâhil olmak üzere tüm değerlendirme yöntemleri, aldatma ve adaletsizlik şikâyetlerine açık olmamaları için sağlam kontrol yöntemlerine gereksinim duyarlar (McDowell, 2006: 311). Somervell (1993), bir ürün ya da süreçle ilgili son karar verme noktasında öğretmene katkı sağlaması nedeniyle ortak değerlendirmenin bir parçası olarak düzey belirleme amaçlı değerlendirmede öz ve akran değerlendirmenin kullanılabileceğini dile getirmektedir. Bu da her iki geribildirim yolunun öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmasına karşın güvenilirliğini artırma açısından birlikte kullanılmasının daha elverişli olabileceğinin bir göstergesi olabilir.

Sonuç olarak, gerek akran gerekse öğretmen geribildirimini öğretmen adaylarının alanlarında kendilerini yetiştirmeleri için büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü her iki geribildirim de öğrencilerin kendilerine ilişkin farkındalık kazanmasına olanak tanımakta; ancak tek bir geribildirim yeglemektense çoklu geribildirim işe koşulmasının öğretmen adayları için daha anlamlı, güvenilir olacağı sonucuna ulaşılabilir.

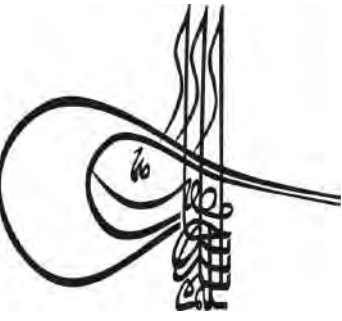
KAYNAKÇA

- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (20), 405-420.
- Arat, R. R. (1999). *Kutadgu Bilig I- metin*. Ankara: TDK Yayınları.
- Ayan, S.,Katrancı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2014). Awareness level of teacher candidates' in terms of their Turkish language sufficiency: A qualitative research. *International Journal of Academic Research*, 6 (2), 137-143.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Baki, Y. ve Karakuş, Y. (2015). A research on speech anxiety of prospective Turkish teachers. *The Anthropologist*, 2015, 1-2, 271-276.
- Baki, Y. ve Kahveci, G. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerileri üzerindeki etkisi: bir yapısal eşitlik modellemesi. *Turkish Studies*, 12 (4), 47-70.
- Beck, A. T. ve Emery, G. (2011). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler bilişsel bir bakış*. (V. Öztürk, Çev.) İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Brookhart, S. (2003). Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. *Educational Measurement: Issues And Practice*, 22(4), 5-12.
- Bulut, K. (2015). *Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Campbell, K. S., Mothersbaugh, D., Brammer, C. ve Taylor, T. (2001). Peer versus self-assessment of oral business presentation performance. *Business Communication Quarterly*, 64(3), 23-42.
- Cheng, W. ve Warren, M. (1997) Having second thoughts: student perceptions before and after a peer assessment exercise, *Studies in Higher Education*, 22 (2), 233-239.
- Cheng, W. ve Warren, M. (2005). Peer assessment of language proficiency. *Language Testing*, 22 (1), 93-121.
- De Grez, L., Valcke, M. ve Roozen, I. (2012). How effective are self- and peer-assessment of oral presentation skills compared with teachers' assessment? *Active Learning In Higher Education*, 13(2), 129-142.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Gürzap, C. (2010). *Söz söyleme ve diksiyon*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- İşık, E. (1996). *Nevrozlar*. Ankara: Kent Matbaası.
- İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17 (3), 193-206.
- Johnson, K. H. (2012). *The effect of a high school speech course on public speaking anxiety for students in a college-level public speaking class*. Yayımlanmamış doktora tezi, Trevecca Nazarene University School Of Education, Tennessee.
- Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.
- Katrancı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma öz yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 6 (6), 651-665.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi- Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, M. ve Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17, 31-63.
- Kınay, İ. ve Özkan, E. (2014). Öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeği geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 9(5), 1747-1760.
- Köroğlu, E. (2012). *Kaygılarımız korkularımız- nedir? Nasıl baş edilir?* Ankara: Hyb Yayıncılık.
- Lüle Mert, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının konuma kaygılarına ilişkin bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (37), 784-789.
- McDowell, L. (2006). The impact of innovative assessment on student learning. *Innovations in Education and Training International*, 32 (4), 302-313.

- Mcroskey, J. C. (1984). The communication apprehension perspective. (J. A. Daly, J. C. McCroskey, Ed.), *Avoiding communication: shyness, reticence, and communication apprehension* (1. Baskı) içinde (ss. 1-38). Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Orsmond, P., Merry, S. ve Reiling, K. (1996). The importance of marking criteria in the use of peer assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21 (3), 239-249.
- Osterlund, C. (2011). *Fun with speaking*. Corvallis, Oregon: Oregon State University Extension Service Gilliam County.
- Öner, N. ve Le Compte, A. (1983). *Durumluk-sürekli kaygı envanteri el kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özer, K. (2017). *Kaygı- sınanma duygusuyla baş edebilme*. İstanbul: Aura Kitapları.
- Özkan, E. ve Kınay, İ. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4 (3), 1290-1301.
- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Öztürk, M. O. (1994). *Nevrotik stresle ilgili somatoform bozukluklar*. İstanbul: Hekimler Yayın Birliği.
- Pribyl, C. B., Keaten, J. ve Sakamoto, M. (2001). The effectiveness of a skills-based program in reducing public speaking anxiety. *Japanese Psychological Research*, 43(3), 148-155.
- Qu, W. ve Yang, S. (2010). A peer and self-assessment project implemented in practical group work. *Journal of Language Teaching and Research*, 1 (6), 776-781.
- Saito, H. ve Fujita, T. (2004). Characteristics and user acceptance of peer rating in EFL writing classrooms. *Language Teaching Research*, 8, 31-54.
- Schlenker, B. R. ve Leary, M. R. (1985). Social anxiety and communication about the self. *Journal Of Language And Social Psychology*, 4, 171- 193.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7 (2), 927-937.
- Sevim, O. ve Varışoğlu, B. (2012). Öğretmen adaylarının temel dil becerilerinde yaşanan sorunlarla ilgili düşünceleri: Atatürk Üniversitesi örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(4), 1042-1057.
- Slujsmans, D., Brand-Gruwel, S., and Van Merriënboer, J. J. G. (2002). Peer assessment training in teacher education: Effects on performance and perceptions. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (5), 443-454.
- Somervell, H. (1993). Issues in assessment, enterprise and higher education: The case for self, peer and collaborative assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (3), 221-233.
- Spielberger, C. D. (1966). *Anxiety and behavior*. New York: Academic.Press.
- Suroğlu Sofu, M. (2012). *Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Temiz, E. (2013). Speech anxiety of music and Turkish language teacher candidates. *Journal of Educational And Instructional Studies*, 3 (2), 101-105.
- Temiz, E. (2015). Pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının konuşma kaygıları. *Turkish Studies*, 10 (3), 985-992.
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 90-112.
- Topping, K. J. (1998). Peer assessment between students in college and university. *Review Of Educational Research*, 68 (3), 249-276.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice*, 48 (1), 20-27.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Ünalın, Ş. (2007). *Sözlü anlatım*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, H.H. ve Yıldırım, S. (2011). Hipotez testi, güven aralığı, etki büyüklüğü ve merkezi olmayan olasılık dağılımları üzerine. *İlköğretim Online*, 10 (3), 1112-1123.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Hasan ÜNAL – Prof. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR - Yrd. Doç. Dr. Muhsin İNCESU

This article was checked by iThenticate.

ÜSTÜN ZEKÂLI ÇOCUKLARDA MATEMATİKSEL SOYUTLAMAYA İLİŞKİN BİR ÖRNEK OLAY ÇALIŞMASI

Şükrü İLGÜN* - Esra ALTINTAŞ** - Zeynep Han ŞİMŞEKLER*** -
Rıdvan EZENTAS****

ÖZET

Araştırma öğrencinin problem durumlarında ortaya koyduğu gözlemlenebilir eylemlerinin incelenerek, RBC+C soyutlama teorisi kapsamında hangi basamakta olduğunun araştırılması yani üstün zekalı öğrencinin matematiksel bilgiyi yapılandığı soyutlama sürecini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Mevcut araştırmanın üstün zekalı öğrencilerde soyutlama sürecinin incelenip geliştirilebilmesi ve böylece yaşanan zorlukların azaltılabilmesi bakımından, çeşitli problem durumları verilerek öğrencilerin gözlemlenebilir eylemler ortaya koymalarını sağlamak ve RBC+C teorisinin hangi eylem basamağında olduklarının incelenmesi ve öğretmenlere matematik öğrenmede zorluk yaşayan öğrencilere destek olma ve uygun öğretim ortamları oluşturarak gerekli düzenlemeleri yapabilmeleri konusunda rehberlik edeceği düşünceleri bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir. Mevcut araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum (örnek olay) çalışması temel araştırma esası olarak kullanılmıştır. Nitel veri analizi kapsamında ise betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kars ilindeki Fahrettin Kızıoğlu Bilim Sanat Merkezi'nde eğitim görmekte olan bir üstün zekalı 8. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencinin bilgi meydana getirme süreçlerini incelemede, RBC+C soyutlama modeli kullanılmıştır. Bu modelin bilişsel eylemleri kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem kullanılmıştır. İki sorudan oluşan çalışma yapırağı öğrenciye verilmiştir. Problemlerin analizinde RBC+C soyutlama modelinin *tanıma, kullanma, oluşturma* ve *pekiştirme* aşamaları *birlikte* gözlenmiş ve kaydedilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan incelemeler neticesinde,

* İD Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği, El-mek: mat.ilgun@hotmail.com

** İD Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği, El-mek: hoca_kafkas@hotmail.com

*** İD Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, El-mek: zeynepsimsekler@gmail.com

**** İD Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi, El-mek: rezentas@uludag.edu.tr

üstün zekâlı öğrencinin kurallı ilerleyen terimlerin arasındaki ilişkiyi açıklayıp, örüntü kavramına ulaştığı ve daha sonra örüntünün genel terimini oluşturabildiği ve orijinden geçen doğru denklemlerinin nasıl bir yapıya sahip olması gerektiği bilgisine ulaştığı gözlenmiştir. Bu bağlamda katılımcının RBC+C kuramının gözlemlenebilir bilişsel eylemlerini gerçekleştirebildiği ve bilgiyi soyutlayabildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Üstün zekâlı çocuklar, Matematiksel soyutlama, RBC+C

A CASE STUDY ON MATHEMATICAL ABSTRACTION OF GIFTED STUDENTS

ABSTRACT

The aim of the research is to research that the student is in the which step in the scope of RBC+C by examining observable actions students exhibited in the process of problem cases. That is to say the research aimed to show the abstraction process in which the gifted student constructed the mathematical knowledge. The present research is of importance in terms of being developed by examining the abstraction process of gifted students, being decreased the difficulties encountered, providing that the students exhibit observable actions by giving various problem cases, being examined that the students are in which step of the theory of RBC+C, guiding to teachers for them to support students having difficulty in learning mathematics and make the needed arrangements by composing the proper teaching environment. The case study was used in the present study. The descriptive analysis was used in the scope of qualitative data analysis. The working group of the study was composed of one 8th level grade gifted student studying at Fahrettin Kızıoğlu Science Art Center in Kars in Turkey. RBC+C abstraction model was used in examining the knowledge composing process of student. Semi-structured interview and observation were used in the scope of cognitive actions of RBC+C. The worksheet composed of two questions was given to student. In the analysis of problems, the stages of RBC+C named as recognizing, building with, constructing, consolidation were observed and recorded together. Consequently, the gifted student explained the connection between orderly progressive terms, reached the concept of pattern and then composed the general term of pattern and reached the information of how a structure the line equations passing from origin should have. In this context, the participant was able to bring about the observable cognitive actions of RBC+C and abstracted the knowledge.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

When studies on the RBC+C abstraction model are taken into consideration, processes of construction and reinforcement of experimental probability, theoretical probability, dependent and independent events (Katrancı and Altun, 2013a), processes of creating the concept of equivalence (Ulaş and Yenilmez, 2017), construction and

reinforcement process of Partial Function knowledge (Altun and Yılmaz, 2010), construction process of linear relationship knowledge (Altun and Durmaz, 2013), abstraction of the coordinate system (Memnun and Altun, 2012b), abstraction process of the knowledge of absolute value function (Katrancı and Altun, 2013b), abstraction process of the concept of different change rates (Hassan and Mitchelmore, 2006), construction process of linear equations in the form of $y = kx$ (Memnun and Altun, 2012c), construction process of signum function knowledge (Altun and Kayapınar, 2011), construction process of momentum concept (Ergül, 2013), abstraction process of various concepts in chemistry teaching department (Gür and Kobak Demir, 2016) have been investigated within the context of Probability Learning Area. Essentially, abstraction-related studies are more common in mathematics lessons. Studies have been conducted on students with high academic achievement (Katrancı and Altun, 2013a), volunteer students (Altun and Yılmaz, 2010), two groups of students with highly successful students in one group one a subject and unsuccessful students in the other (Memnun and Altun, 2012b), students group according to their success levels (Ulaş and Yenilmez, 2017), vocational school students (Katrancı and Altun, 2013b; Ergül, 2013), high school students (Altun and Yılmaz, 2010; Hassan and Mitchelmore, 2006; Altun and Kayapınar, 2011) middle school students (Katrancı and Altun, 2013a; Altun and Durmaz, 2013; Memnun and Altun, 2012b; Memnun and Altun, 2012c), and prospective teachers (Gür and Kobak Demir, 2016; Ulaş and Yenilmez, 2017).

These studies are generally conducted on groups (Katrancı and Altun, 2013; Altun and Yılmaz, 2010; Memnun and Altun, 2012b; Katrancı and Altun, 2013b; Hassan and Mitchelmore, 2006; Memnun and Altun, 2012c; Altun and Kayapınar, 2011; Ergül, 2013; Ulaş and Yenilmez, 2017). On the other hand, Altun and Durmaz (2013)'s study was carried out with a single student. Studies on abstraction are mostly related to mathematics (Katrancı and Altun, 2013a; Altun and Yılmaz, 2010; Altun and Durmaz, 2013; Memnun and Altun, 2012b; Katrancı and Altun, 2013b; Hassan and Mitchelmore, 2006; Memnun and Altun, 2012c; Altun and Kayapınar, 2011; Ergül, 2013; Ulaş and Yenilmez, 2017), and there is also one study on chemistry lessons (Gür and Kobak Demir, 2016). In one study, RBC model was compared to another model (Hassan and Mitchelmore, 2006). In all other studies, it was aimed to reveal the abstraction process of the students depending on the problem situations presented, based on the RBC+C model (Katrancı and Altun, 2013a; Altun and Yılmaz, 2010; Altun and Durmaz, 2013; Memnun and Altun, 2012b; Katrancı and Altun, 2013b; Memnun and Altun, 2012c; Altun and Kayapınar, 2011; Ergül, 2013; Gür and Kobak Demir, 2016; Katrancı and Altun, 2013b; Ulaş and Yenilmez, 2017).

In general, the studies revealed the following results: It was observed that students used pre-constructed knowledge on future topics, they correctly constructed and reinforced expected knowledge about a concept up to a certain level (Katrancı and Altun, 2013a; Altun and Yılmaz, 2010; Altun and Durmaz, 2013; Memnun and Altun, 2012c; Altun and Kayapınar, 2011; Ergül, 2013; Ulaş and Yenilmez, 2017). In particular, students with higher achievement levels internalized the process better than others, were able to construct concepts faster and more practically, however students with intermediate and good

achievement levels could not construct some concepts (Ulaş and Yenilmez, 2017).

Studies have shown that the use of environmental phenomena and problems in teaching provides learning and strongly contributes to learning (Altun and Durmaz, 2013; Katrancı and Altun, 2013b; Altun and Kayapınar, 2011). In the study of Memnun and Altun (2012b), it was found that students could recognize and use some of the preliminary information necessary to construct the coordinate system, but they had difficulty in constructing, recognizing and using the knowledge of horizontal and vertical axes. Therefore, it was concluded that new applications that would enable these students to construct the coordinate system were needed. It was found that preliminary information is important for students during the construction process, and therefore teachers should provide reminder activities for these preliminary information; and providing hints towards the solution, creating discussion environments within the class, giving students enough time to reach information, and facilitating student involvement in class affected the knowledge construction process positively (Gür and Kobak Demir, 2016). When the RBC model was compared with a different model, it was found that this model was valuable for students to perceive their learning about concepts. However, RBC model was found to be inferior to the other model in terms of understanding how students can construct a universal concept (Hassan and Mitchelmore, 2006).

It is believed that the current study is important in terms of studying and improving the concept of abstraction in gifted students and thus alleviating the difficulties that are encountered. It is important in terms of presenting various problem situations to students and enabling them to demonstrate observable actions and examining on which action step of the RBC+C theory the students are at. This study is also important in that the problem situations presented to the students within the scope of this study are not found in similar studies and that it will guide teachers to support students who have difficulties in learning mathematics and to make necessary arrangements by creating appropriate teaching environments.

Within the scope of the current study, a gifted student was given various problem situations. In this context, the purpose of this study was to investigate the observable behaviors demonstrated by the student in problem situations, and identify which step of the RBC+C abstraction theory the student was on, that is, to reveal the abstraction process that the gifted student constructed mathematical knowledge with. In this context, the gifted student was asked to explain the relationship between orderly moving terms and reach the concept of patterns, then create the general term of the pattern and demonstrate what the structure of linear equations that pass from the center of the coordinate system should be, and these processes were investigated with the RBC+C abstraction model, which allows the study of information construction process through cognitive actions.

Method

Within the scope of the current research, case study from qualitative research designs was used. Qualitative data analysis approach was employed. Descriptive analysis was used in terms of

qualitative data analysis. Four interviews were conducted at regular intervals with a gifted student participating in the study. The application was conducted at Fahrettin Kırzioğlu Science & Arts Center in Kars province. Applications were conducted in a classroom in the Science & Arts Center and the interviews were recorded. RBC+C abstraction model was used to examine the knowledge construction process of the students. Semi-structured interviews and observations were used in the context of cognitive actions of this model.

The research was conducted in the fall semester of 2016-2017 academic year. The study group consisted of a gifted 8th grade student attending Fahrettin Kırzioğlu Science and Arts Center in Kars. In the scope of the present study, purposive sampling was used from non-random sampling methods.

Within the scope of the research, necessary permissions were obtained before the interviews held in the fall semester of 2016-2017 academic year and the purpose and scope of the research was explained in detail to the student participating in the study and administration of the Science & Arts Center. It was explained that the study was aimed at examining the process of reaching an answer rather than reaching the right or wrong answer. Four interviews were held with a gifted student at regular intervals. These interviews were recorded. The RBC+C abstraction model was used to examine the student's process of knowledge construction.

In this study, interview and observation technique were used together in terms of being suitable for the structure of the study. The researcher cooperated with the participant and encouraged him/her to give the answers related to the questions by enabling the participant to correctly understand the questions. The researcher began the interviews when the participant was ready, and did not make any changes to the participant's answers. Study papers used in the research and on which the questions were written were previously prepared and given to the student during the study. The student solved the questions under the supervision of the researcher. During the interview, the student also verbally explained the written answers. During this time, the interview was also video recorded to review the data later. During the interview, a number of questions were added by the researcher according to the answers and reactions given by the student. The researcher paid attention to behave accordingly for the identification of the intended situation. By doing so, the researcher tried to find out whether the student had the desired knowledge, whether he understood the expected subject, and whether he answered the questions appropriately.

The questions on the worksheets prepared within the scope of the current research are as follows:

1. There is a sequence of numbers that go as follows: 8, 16, 32, 64, ...
 - a) Explain the relationship between the steps.
 - b) What is the number on the 8th step?
 - c) What is the number on the nth step?

d) If you were to describe the structure formed by the numbers moving according to a certain rule such as the numbers above, how would you formulate this structure?

e) Write the pattern with the general rule of n^2 , $2n+1$ ve $\frac{n(n+1)}{2}$

2.

a) Draw the graph of $x+2y = 0$ $x-y = 0$ $x+y+4 = 0$ $2x-y+4 = 0$ lines.

b) Determine the lines that pass through the origin.

c) a, b, and c are natural numbers. The graph of the equation $ax+by+c = 0$ passes through the origin. What can you say about the values of a,b, and c?

d) Write several different linear equations passing through the origin.

Findings

As a result of the evaluations made within the scope of the research, it was understood that the gifted student recognized and used the algebraic operations and the multitude relationship and graphical knowledge required for solving the questions, and then reinforced the new knowledge he constructed. That is, it was observed that the student explained the relation between canonical progressive terms, reached the pattern concept and was then able to form the general term of the pattern, and reached the knowledge of what the structure of linear equations passing through the origin should be like. In this context, it was found that the participant could perform observable cognitive actions of the RBC+C theory and abstract the knowledge.

Based on the findings of this research, it was seen that the gifted student did not have difficulty in performing algebraic operations and constructing knowledge during the mathematical abstraction process. One of the remarkable points in the observations during the study and later in the analysis of the worksheets was that the student was sufficient in making generalizations using mathematical figures and expressions.

Another point that should be emphasized as a consequence of the findings of this research is the importance of preparing questions in such a way that will enable the students to connect old information with new information in the abstraction of information. So much so that when the student answers the question that is formed in a phased manner to construct knowledge, it activates the old knowledge in the mind and also activates the dialectical rationale to organize the knowledge. While the student solves the problem, at the same time he constructs new knowledge and performs abstraction by reinforcing it with various sample situations and making the information become permanent.

Result, Discussion and Suggestions

When the relevant literature was examined, no study on the topics regarding the questions used in this research was found. However, it was seen that Memnun and Altun (2012c) studied the process of forming the linear equation in the form $y = kx$. As is the case in the present study, there are limited number of studies on academically gifted students

(Katrancı and Altun, 2013a; Ulaş and Yenilmez, 2017). It is seen that most studies focused on middle school students that is in parallel with the current study (Katrancı and Altun (2013a), Altun and Durmaz (2013), Memnun and Altun (2012b), Memnun and Altun (2012c), Ulaş and Yenilmez (2017)). Most of these studies were conducted on groups (Katrancı and Altun (2013a), Altun and Yılmaz (2010), Memnun and Altun (2012b), Katrancı and Altun (2013b), Hassan and Mitchelmore (2006), Memnun and Altun (2012c), Altun and Kayapınar (2011), Ergül (2013), Ulaş and Yenilmez (2017)). Similar to the current research, in the study of Altun and Durmaz (2013), the study group consisted of a single student and in depth information was obtained from this student.

In general, the studies show that students use previously constructed knowledge in the following steps, and they correctly constructed and reinforced expected knowledge about a concept up to a certain level. In this context, the current study shows parallelisms with Katrancı and Altun (2013a), Altun and Yılmaz (2010), Altun and Durmaz (2013), Memnun and Altun (2012c), Altun and Kayapınar (2011), Ergül (2013), Ulaş and Yenilmez (2017). In particular, the current study is consistent with Katrancı and Altun (2013a), Ulaş and Yenilmez (2017) in terms of demonstrating that students with a high level of academic achievement internalize the process better than others, and are able to construct concepts faster and more practically.

However, the results obtained within the scope of the current research contradict with the results of Memnun and Altun (2012b). This is because the application of the RBC+C model was successful in the current research, whereas in the study of Memnun and Altun (2012b), it was concluded that students required new applications.

The following recommendations are made within the scope of the current research:

In order to examine the process of constructing new information, it is recommended that certain types of questions should be asked that enable the identification of the process or action that students have difficulties with.

It has been observed that although the student completes mathematical abstraction, she/he may still experience pauses from time to time. This does not mean that abstraction will not happen. On the contrary, it has been observed that the process continues more efficiently when tips are provided to students enabling them to remember old knowledge. It is therefore recommended that students be given hints and tips to help them remember old knowledge.

Within the context of this research, it is thought that the student having full knowledge of the preliminary information related to the problems affects the speed of the abstraction process positively. It is thought that students lacking preliminary information will have difficulties in the abstraction process, in other words, the process will happen slowly compared to students with full knowledge of preliminary information. It is thought that this process can go along more easily if the teacher helps the student to recognize and complete the missing preliminary information. In this case, the time spent for abstraction will increase, but at the end of the process abstraction of knowledge will occur and learning will be permanent. In this context, it is suggested that

similar studies should be done on different student groups with complete and incomplete preliminary information.

Before examining the abstraction process of students, it is recommended to determine whether the student has the prior knowledge required in solving the problem. It is thought that such an approach will provide more accurate evaluations.

It is recommended that future studies should focus on investigating the process of knowledge construction in students or student groups with different levels of academic achievement. It is recommended to carry out studies focusing on abstraction processes of different mathematical topics. This can help teachers to gain knowledge and experience in these topics. This can also make mathematics learning interesting and enable conceptual learning.

It is recommended to investigate the factors affecting the abstraction process. It is recommended to train teachers who are specialists on mathematical abstraction. In particular, it is recommended to carry out abstraction applications for students who have difficulties in various mathematical topics.

Keywords: Gifted children, mathematical abstraction, RBC+C

Giriş

Matematik kavramsal yapı ve ilişkilerden oluşan soyut içerikli bir derstir (Koğ, 2012). Bir soyutlama bilimidir ve kavramların büyük çoğunluğu soyutlama sonucu elde edilmektedir. Bu durum da matematik eğitiminde soyutlamayı içeren bilgi oluşturma sürecini anlamayı önemli kılmaktadır (Memnun ve Altun, 2012a). Matematiği başarabilmek için içerisindeki kavramların ve kavramların öğrencide oluşturduğu yapıların kendi zihinde dünyalarında doğru biçimde oluşturulması ve sonuçlandırılması gerekmektedir. Bu kavramların bir bölümü deneyimlerle gerçek hayatla ilişkilendirilebilirken seviye yükseldikçe matematik, deneyimlerden bağımsız hale gelmekte ve öğrenenler için daha soyut bir hal almaktadır. Geçmişten günümüze soyut içeriğe sahip olan matematiğin ve içerisindeki temel kavramların iyi bir şekilde tanımlanması ve daha kolay algılanmasının, kalıcı hale gelmesinin ve problem çözme gibi üst düzey beceri gerektiren yerlerde etkili bir biçimde kullanılmasının yolları araştırılmaktadır (Koğ, 2012). Bu nedenle de, soyutlama kavramı son yıllarda matematik eğitimi alanında sıkça araştırılan ve eğitim alanında sıkça tartışılan bir kavram haline gelmiştir (Memnun ve Altun, 2012a) ve matematik eğitimcileri için önemli bir yapıdır (Ozmantar ve Monaghan, 2007).

Soyutlama teması önemli olduğu kadar öğrenciler tarafından da zor kabul edilen bir süreçtir. Bu sürecin incelenip geliştirilebilmesi ve sonuçta yaşanan zorlukların azaltılabilmesi matematik eğitimi açısından gereklidir (Memnun ve Altun, 2012a).

Soyutlama kavramı ürüne yönlendiren bir süreç olarak adlandırılmaktadır (Ozmantar ve Monaghan, 2007). Hershkowitz, Schwarz ve Dreyfus (2001), soyutlama sürecini daha önceden edinilen matematiksel bilgilerin dikey olarak yeniden düzenlenmesiyle yeni bir matematiksel yapının oluşturulma aktivitesi olarak görmektedirler. Dreyfus (2007) ise soyutlamayı eylemlerden oluşan bir etkinlik olarak ifade etmektedir. Bu da soyutlamanın süreç unsurlarına bakmamızı sağlar ve öğrencilerin eylemlerinin anlamının amaçlarından ayrılmaz olduğuna ve içinde tüm güdülerinin (ihtiyaçlarının) kendi eylemlerinden türediği etkinliklerle birlikte görülmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Soyutlama için ilk olarak ortaya çıkan süreçler tanıma (recognizing), kullanma (building with) ve oluşturmadır (constructing). Bu sebeple de bu süreci içeren soyutlama modeli geçici olarak RBC model olarak anılmaktaydı. Sonrasında ise pekiştirme (consolidation) eklenerek model RBC+C haline dönüşmüştür. Soyutlama sürecindeki en önemli eylemler doğrudan gözlenemeyen bilişsel eylemlerdir. Epistemik eylemler fikri bu engelin üstesinden gelmemize yardımcı olmaktadır: Epistemik eylemler öğrencilerin sözlü ifadeleri ve fiziksel eylemleri vasıtasıyla görünebilir olan bilişsel eylemlerdir. Bu bağlamda bilişsel eylemlerin gözlenebileceği sonucuna ulaşılmıştır (Dreyfus, 2007). Bu bakımdan da dört farklı gözlenebilir bilişsel eylem oluşturmaya yani soyutlama sürecinin incelenmesine fırsat verilmektedir (Memnun ve Altun, 2012a).

Tanıma, bilinen bir yapıyı tanıma anlamına gelir. Kullanma, bilginin bilinen parçalarını yeni içerikle birleştirme sürecinde görülmektedir. Kullanma, tanımayı içermektedir. Tanınan ve yeni anlamlar inşa ettiği bilinen şeyin yeniden yapılandırılması ve yeniden düzenlemesi oluşturma olarak adlandırılmaktadır (Bikner-Ahsbahs, 2004). Pekiştirme; yeni bir etkinlik için daha önce uygulanan etkinliğin yapılarından yararlanma ve bu yapıları birleştirerek yeni bir yapı oluşturmaktır (Katrancı, 2010).

Soyutlama hakkındaki klasik düşünce şu varsayımları içermektedir: Soyutlamalar, nesnelerin kategorilere ayrılarak temsil edilmesiyle oluşmaktadır. Soyutlamalar zaman ve mekandan bağımsızdır. Bu da onu somutun karşısı yapmaktadır. Soyut düşünme, düşünce gelişiminin daha ileri aşamalarındaki ayırt edici bir özelliktir (Van Oers, 2001). Bu varsayımlarda dikkat çeken önemli hususlardan biri, soyutlamanın düşünme yapısı içinde üst seviyelerde olduğu düşünülen bir süreç olması ve soyutlamanın öğrenmenin gerçekleştiği zamandan, mekândan ve ortamdan bağımsız gerçekleştiğine inanılmasıdır (Yeşildere, 2006).

Zeka nesneler arasındaki ilişkiyi anlama, yeni durumlara adapte olma, soyut düşünme, problemlere çözüm üretme yeteneği olarak da tanımlanmaktadır. Günlük yaşamda zeka, genelde tek bir yetenek veya becerinin sivrilmesi biçiminde anlaşılmaktadır. Oysaki zeka; algılama, öğrenme, düşünme gibi bir çok yetenek ve becerinin birlikte kullanımı ile kendini göstermektedir (Tunçdemir, 2004). Zekâ çok boyutlu bir kavram olup, en genel anlamıyla bireyde bulunan, problem çözme, çevreye uyum, yaratıcılık, öğrenme, soyut ve somut düşünme yeteneklerinin bir bileşimini ifade etmektedir (Kurttaş, 2012). Zeka tanımları göz önünde bulundurulduğunda soyut düşünmenin, farklı toplumlarda ve disiplinlerde, farklı şekillerde algılanan ve tanımlanan zeka ile bağlantılı olduğu görülmektedir (Koğ, 2012).

Üstün zekâlı çocuklar; zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya akademik ortamlarda yaşlıtlarına göre yüksek düzeyde performans sergilediği, alan ve konu çeşitli uzmanlar tarafından tanımlanan çocuklardır. Üstün zekâlı çocuklar, yeteneklerini geliştirmek için özel eğitim ve faaliyetlere ihtiyaç duyan çocuklardır (MEGEP, 2009). Üstün zekâlı öğrenciler matematikte yaratıcılık, soyut düşünme, akıl yürütme, problem çözme ve kurma becerilerini geliştirecek fırsatlar sunulmasına ihtiyaç duymaktadırlar (Aygün, 2010).

Mevcut araştırma kapsamında yapılan literatür taraması neticesinde aşağıdaki şu sonuçlara ulaşılmıştır:

RBC+C soyutlama modeline ilişkin yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda Olasılık Öğrenme Alanı ile ilgili; deneysel olasılık, teorik olasılık, bağımlı ve bağımsız olaylar kavramlarını, oluşturma ve pekiştirme süreçleri (Katrancı ve Altun, 2013a), özdeşlik kavramını oluşturma süreçleri (Ulaş ve Yenilmez, 2017), öğrencilerinin Parçalı Fonksiyon bilgisini oluşturma ve pekiştirme süreçleri (Altun ve Yılmaz, 2010), doğrusal ilişki bilgisini oluşturma süreci (Altun ve Durmaz, 2013), koordinat sistemini soyutlama süreci (Memnun ve Altun, 2012b), mutlak değer fonksiyonu bilgisini soyutlama süreci (Katrancı ve Altun, 2013b), değişik değişim oranları kavramlarını soyutlama süreci (Hassan ve Mitchelmore, 2006), $y=kx$ biçimindeki doğru denklemini

oluşturma süreci (Memnun ve Altun, 2012c), İşaret Fonksiyonu bilgisini oluşturma süreçleri (Altun ve Kayapınar, 2011), moment kavramını oluşturma süreci (Ergül, 2013), kimya öğretmenliği bölümünde çeşitli kavramların soyutlanma süreçleri (Gür ve Kobak Demir, 2016) incelenmiştir. Esas itibariyle soyutlama ile ilgili çalışmalara matematik derslerinde daha çok rastlanmaktadır. Başarı düzeyi yüksek öğrencilerle (Katrancı ve Altun, 2013a), gönüllü öğrencilerle (Altun ve Yılmaz, 2010), aynı anda biri konusunda oldukça başarılı diğeri ise düşük başarılı olan öğrencilerle (Memnun ve Altun, 2012b), başarı seviyelerine göre gruplanmış gruplarla (Ulaş ve Yenilmez, 2017), meslek lisesi öğrencileriyle (Katrancı ve Altun, 2013b; Ergül, 2013), lise öğrencileriyle (Altun ve Yılmaz, 2010; Hassan ve Mitchelmore, 2006; Altun ve Kayapınar, 2011), ortaokul öğrencileriyle (Katrancı ve Altun, 2013a; Altun ve Durmaz, 2013; Memnun ve Altun, 2012b; Memnun ve Altun, 2012c) ve öğretmen adaylarıyla (Gür ve Kobak Demir, 2016; Ulaş ve Yenilmez, 2017) çalışmalar yapılmıştır.

Çalışmalar genellikle grup halinde yapılmıştır (Katrancı ve Altun, 2013; Altun ve Yılmaz, 2010; Memnun ve Altun, 2012b; Katrancı ve Altun, 2013b; Hassan ve Mitchelmore, 2006; Memnun ve Altun, 2012c; Altun ve Kayapınar, 2011; Ergül, 2013; Ulaş ve Yenilmez, 2017). Altun ve Durmaz (2013)'ın çalışmasında ise tek öğrenci ile uygulamalar yapılmıştır. Soyutlamaya ilişkin yapılan çalışmalar genellikle matematikle ilgili olup (Katrancı ve Altun, 2013a; Altun ve Yılmaz, 2010; Altun ve Durmaz, 2013; Memnun ve Altun, 2012b; Katrancı ve Altun, 2013b; Hassan ve Mitchelmore, 2006; Memnun ve Altun, 2012c; Altun ve Kayapınar, 2011; Ergül, 2013; Ulaş ve Yenilmez, 2017), kimya dersi ile ilgili (Gür ve Kobak Demir, 2016) yapılan bir çalışmaya da rastlanmıştır. Bir çalışmada ise RBC modelinin farklı bir model ile karşılaştırması yapılmıştır (Hassan ve Mitchelmore, 2006). Diğer tüm çalışmalarda ise RBC+C modeline dayalı olarak, ortaya konan problem durumlarından hareketle öğrencilerin soyutlama süreçlerini oraya koymak amaçlanmıştır (Katrancı ve Altun, 2013a; Altun ve Yılmaz, 2010; Altun ve Durmaz, 2013; Memnun ve Altun, 2012b; Katrancı ve Altun, 2013b; Memnun ve Altun, 2012c; Altun ve Kayapınar, 2011; Ergül, 2013; Gür ve Kobak Demir, 2016; Katrancı ve Altun, 2013b; Ulaş ve Yenilmez, 2017).

Yapılan çalışmalar genel itibariyle şu sonuçları ortaya koymuştur: Öğrencilerin daha önce oluşturdukları bilgiyi, sonrakilerde kullandıkları, kavramla ilgili hedeflenen bilgiyi belirli düzeyde doğru olarak oluşturdukları ve pekiştirdikleri gözlenmiştir (Katrancı ve Altun, 2013a; Altun ve Yılmaz, 2010; Altun ve Durmaz, 2013; Memnun ve Altun, 2012c; Altun ve Kayapınar, 2011; Ergül, 2013; Ulaş ve Yenilmez, 2017). Özellikle de başarı seviyesi yüksek olan öğrencilerin süreci diğerlerine göre daha iyi bir şekilde içselleştirdiği, daha hızlı ve pratik şekilde kavramları oluşturabildikleri, ancak orta ve iyi düzeydeki öğrencilerin bazı kavramları oluşturamadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Ulaş ve Yenilmez, 2017).

Çalışmalar, öğretimde çevresel olay ve problemlerin kullanılmasının öğrenmeyi sağladığını ve öğrenmeye olan güçlü katkısını ortaya koymuştur (Altun ve Durmaz, 2013; Katrancı ve Altun, 2013b; Altun ve Kayapınar, 2011). Memnun ve Altun (2012b)'un çalışmasında ise öğrencilerin koordinat sistemini oluşturmaları için gerekli ön bilgilerin bir kısmını tanıyıp kullanabildikleri anlaşılmış fakat yatay ve dikey eksen bilgisini oluşturmakla birlikte tanıyıp kullanmada zorlukları olduğu görülmüştür. Bu nedenle, bu öğrencilerin koordinat sistemini oluşturabilmelerini sağlayacak yeni uygulamalara ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bilgiyi oluşturma süreçlerinde hazırbulunuşluğun önemli olduğunu bu nedenle öğretmenlerin bu bilgileri hatırlatıcı etkinliklere önem vermesi gerektiği, öğretmenin çözüme götürücü ipuçları vermesi, sınıf içinde tartışma ortamları oluşturmaları, öğrencilerin bilgiye ulaşması için yeterli zaman vermesi ve öğrencilerin derse katılımının sağlanmasının bilgi oluşturma sürecini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Gür ve Kobak Demir, 2016). RBC modelinin farklı bir model ile karşılaştırıldığı çalışmada ise bu modelin öğrencilerin kavramlarla ilgili öğrenmelerini algılamada değerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat öğrencilerin nasıl evrensel bir kavram geliştireceklerinin anlaşılmasında karşılaştırıldığı modele göre daha yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Hassan ve Mitchelmore, 2006).

Üstün zekalı öğrencilerde soyutlama sürecinin incelenip geliştirilebilmesi ve böylece yaşanan zorlukların azaltılabilmesi bakımından mevcut araştırmanın önem taşıdığı düşünülmektedir. Öğrencilere çeşitli problem durumları verilerek gözlemlenebilir eylemler ortaya koymalarını sağlamak ve RBC+C teorisinin hangi eylem basamağında olduklarının incelenmesi bakımından önem taşımaktadır. Araştırma kapsamında verilen problem durumlarına benzer çalışmalarda rastlanmaması ve öğretmenlere matematik öğrenmede zorluk yaşayan öğrencilere destek olma ve uygun öğretim ortamları oluşturarak gerekli düzenlemeleri yapabilmeleri konusunda rehberlik edeceğinin düşünülmesi bakımından da araştırma önem taşımaktadır.

Mevcut araştırma kapsamında bir üstün zekalı öğrenciye çeşitli problem durumları verilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın amacı problem durumlarında ortaya koyduğu gözlemlenebilir eylemlerin incelenerek, RBC+C soyutlama teorisi kapsamında hangi basamakta olduğunun araştırılması yani üstün zekalı öğrencinin matematiksel bilgiyi yapılandırdığı soyutlama sürecini ortaya koymaktır. Bu kapsamda üstün zekalı öğrencinin kurallı ilerleyen terimlerin arasındaki ilişkiyi açıklayıp, örüntü kavramına ulaşmasına ve daha sonra örüntünün genel terimini oluşturması ve orijinden geçen doğru denklemlerinin nasıl bir yapıya sahip olması gerektiği süreci bilişsel eylemlerden hareketle bilgi oluşumu sürecinin incelenmesine olanak tanıyan RBC+C soyutlama modeli aracılığı ile incelenmiştir.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, çalışmanın yapıldığı öğrenci grubu, araştırmanın uygulama basamakları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmektedir.

Araştırmanın modeli

Mevcut araştırma kapsamında üstün zekalı öğrencilerin matematiksel soyutlama süreçlerinin ortaya konması bakımından az sayıda katılımcı ile çok miktarda veri elde edilmiştir. Bu bağlamda da nitel araştırma desenlerinden durum (örnek olay) çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasında amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymaktır. Nitel durum çalışmasında bir ya da birkaç durum derinlemesine araştırılmaktadır. Durumlar çeşitli biçimlerde karşımıza çıkmaktadırlar. Bir birey, bir kurum, bir grup, bir ortam çalışılacak durumlara örnek oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Nitel veri analizinde bir durum derinlemesine incelenerek neden, niçin, nasıl gibi sorulara cevap bulmaya çalışılmaktadır (Sözbilir, 2012). Nitel araştırmada amaç sonuçları sayısal bir zemine oturarak genellemelere varmak değil, araştırmanın amacı olan konuya ilişkin derinlemesine bilgi edinmektir (Kurtuluş, 2010). Bu bağlamda da mevcut araştırma kapsamında araştırma yaklaşımlarından nitel veri analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel veri analizi kapsamında ise betimsel analiz kullanılmıştır. Çünkü video kayıtları ve görüşmeler RBC+C modeli kapsamındaki temalar kapsamında incelenmiştir. Yani önceden belli olan temalar kapsamında değerlendirme yapılmıştır. Betimsel analiz kapsamında elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmaya katılan bir üstün zekalı öğrenci ile belli aralıklarla 4 görüşme yapılmıştır. Uygulama, Kars ilinde bulunan Fahrettin Kırzioğlu Bilim Sanat Merkezi'nde gerçekleştirilmiştir. Bilim Sanat Merkezi'nde bulunan bir sınıfta uygulamalar gerçekleştirilmiş olup, görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Öğrencinin bilgi oluşturma süreçlerini incelemede, RBC+C soyutlama modeli kullanılmıştır. Bu modelin bilişsel eylemleri kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem kullanılmıştır.

Gözlem, herhangi bir ortamda oluşan davranışı detaylı bir şekilde tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır. Nitel gözlemde araştırmaya konu olan olay, olgu ve duruma ilişkin derinlemesine

ve ayrıntılı açıklamalar ve tanımlamalar yapılmaktadır (Sözbilir, 2011). Mevcut araştırma kapsamında nitel gözlem kullanılmıştır. Ayrıca gözlem türlerinden yapılandırılmamış alan çalışması kapsamında katılımcı gözlem kullanılmıştır. Bu bağlamda, davranışın gerçekleştiği doğal ortamda ve araştırmacının katıldığı gözlem vasıtasıyla, araştırmacı konuya ilişkin kültürün içine girmeye ya da bir parçası olmaya çalışmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Sözbilir, 2011). Böylece, araştırmaya katılan öğrencinin araştırma probleminin uygulanması sürecindeki davranışları gözlemlenmiştir.

Mülakat yapan kişi ile mülakat yapılan kişi arasında belli bir konuda o kişinin görüş, düşünce ve bilgilerini açığa çıkarmayı amaçlayan konuşmalara görüşme denilmektedir (Sözbilir, 2009). Mevcut araştırma kapsamında görüşme türlerinden Görüşme formu yaklaşımı yani başka bir deyişle yarı-yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Sorular veya konuların belirli bir öncelik sırasına konması zorunlu değildir. Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasının güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir. Görüşmeci, görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir, bazı konuların ayrıntısına girebilir veya daha çok sohbet tarzı bir yöntem benimseyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma grubu

Araştırma 2016-2017 akademik yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kars ilindeki Fahrettin Kırzioğlu Bilim Sanat Merkezi'nde eğitim görmekte olan bir üstün zekalı 8. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışmayı yürütmek üzere seçilen çalışma grubunun bir kişiden oluşması onu ayrıntılı bir şekilde tanımlama ihtiyacını doğurmuştur. Öğrenci 2. Sınıfta katıldığı özel yetenekli öğrencileri belirlemek için uygulanan sınavın zihinsel yetenek bölümünde başarılı olmuş ve o zamandan itibaren Kars Fahrettin Kırzioğlu Bilim Sanat Merkezinde eğitim görmeye devam etmiştir. Uygulamanın gerçekleştirildiği dönemde katılımcı 8. sınıfta eğitim görmektedir.

Mevcut araştırma kapsamında seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, derinlemesine incelemenin yapılabilmesi amacıyla çalışmanın temel amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Mevcut araştırma kapsamında soyutlamanın araştırılması bakımından matematik düzeyi yüksek, konu eksikliği olmayan ve hazırbulunuşluğu tam olan, üstün zekalılık tanısı konmuş olması sebebiyle de üstün zekalılık özellikleri gereği soyutlama için gerekli özellikler olan ilişkilendirme, soyut düşünme becerisine sahip olduğu düşünülen, belli bir bilgi birikimi olan, belli ve seçilmiş bir öğrenci olması, küçük yaştan itibaren matematik eğitimi almış yani soyutlama becerisine odaklanmak ve gerekli diğer değişkenleri göz ardı etmek adına, bu değişkenleri barındırdığı düşünülen bir üstün zekalı öğrenci profili ile çalışarak daha iyi ve verimli sonuçlar elde edileceği düşünülmüştür. Bu bağlamda da amaçlı örnekleme yapılmıştır.

Verilerin toplanması ve veri toplama araçları

Araştırma kapsamında 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz yarı yılında gerçekleştirilen görüşmelerin öncesinde, gerekli kurumsal izinler alınmış ve Bilim Sanat Merkezi yönetimine ve araştırmaya katılan öğrenciye araştırmanın temel amacının ve kapsamının ne olduğu detaylı bir biçimde anlatılmıştır. Çalışmanın, doğru ya da yanlış cevaba ulaşmaktan ziyade, o cevaba nasıl, niçin, neden şeklinde sorular sorularak ulaşma sürecinin incelenmesinin amaçlandığı açıklanmıştır. Bir üstün zekalı öğrenci ile belli aralıklarla 4 görüşme yapılmıştır. Öğrenci ile yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Öğrencinin bilgi oluşturma süreçlerini incelemede, RBC+C soyutlama modeli kullanılmıştır.

Bu çalışmada araştırmacının yapısına uygun olması bakımından veri toplama tekniklerinden görüşme (mülakat) ve gözlem tekniği birlikte kullanılmıştır. Araştırmacı katılımcı ile işbirliği yapmış ve katılımcının kendisine yöneltilen soruları doğru anlamasını sağlayarak soru ile ilişkili cevaplar vermek üzere onu güdülemiştir. Araştırmacı katılımcı ile hazır olduğunda görüşmeye başlamış ve katılımcının verdiği cevaplar üzerinde bir değişiklik yapmamıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ve soruların yazılı olduğu çalışma kağıtları önceden hazırlanmış ve çalışma sırasında öğrenciye verilmiştir. Öğrenci soruları araştırmacının gözetiminde çözmüştür. Görüşme sırasında öğrenci yazılı cevapları sözel olarak da açıklamıştır. Bu sırada verileri daha sonra incelemek için video kaydı da yapılmıştır. Görüşme sırasında öğrencinin verdiği cevaplara ve tepkilere göre araştırmacı tarafından bir takım sorular ilave edilmiştir. Araştırmacı, amaçlanan durumun tanımlanmasına yönelik davranmaya özen göstermiştir. Böylelikle, öğrencinin, istenen bilgiye sahip olup olmadığını, kendisinden beklenen konuyu anlayıp anlamadığını ve sorulara uygun bir cevap verip vermediğini anlamaya çalışmıştır.

Mevcut araştırma kapsamında hazırlanan çalışma yapraklarında yer alan sorular şöyledir:

3. 8, 16, 32, 64, ... şeklinde ilerleyerek devam eden sayıların
 - f) Adımları arasındaki kat ilişkisini açıklayınız.
 - g) 8. adımda bulunacak sayı kaçtır?
 - h) n. adımda bulunacak sayı kaçtır?
 - i) Yukarıdaki gibi belirli bir kurala göre ilerleyen sayıların oluşturduğu yapıyı adlandıracak olsanız ne ad verirsiniz?
 - j) Genel kuralı n^2 , $2n+1$ ve $\frac{n.(n+1)}{2}$ olan örüntüyü yazınız
4.
 - e) $x+2y=0$ $x-y=0$ $x+y+4=0$ $2x-y+4=0$ doğrularının grafiğini çiziniz.
 - f) Bu doğrulardan orijinden geçenleri belirleyiniz.
 - g) a, b ve c birer doğal sayı kabul edilmek üzere, $ax+by+c=0$ denkleminin grafiği orijinden geçtiğine göre a,b,c sayılarının değerleri için ne söyleyebilirsiniz?
 - h) Orijinden geçen birkaç farklı doğru denklemi yazınız.

Birinci soru öğrencinin, kurallı ilerleyen terimlerin arasındaki ilişkiyi açıklayıp, örüntü kavramına ulaşmasına ve daha sonra örüntünün genel terimini oluşturmaya imkân verecek tarzda aşamalı bir şekilde hazırlanmıştır. İkinci sorunun hazırlanmasındaki amaç öğrencinin “orijinden geçen doğru denklemlerinin nasıl bir yapıya sahip olması gerektiği” bilgisine ulaşmasını sağlamaktır. Hazırlanmış olan sorular için 4 farklı oturumda toplam 62 dakika 10 saniye zaman harcanmıştır.

Verilerin analizi

Öğrencinin uygulama problemlerine verdiği cevapları içeren çalışma kâğıtları ile görüşme esnasında kayda alınan video kayıtları, nitel veri analizi türlerinden biri olan *betimsel analiz* ile çözümlemesi yapılmıştır. Mevcut araştırmada, öğrencinin bilgiyi elde etme sürecini incelemede RBC+C kuramı esas alınmış ve bilgi oluşturma ve anlamlandırma sürecinde elde edilen ifadelerin bilişsel açıdan çözümlemesi yapılmıştır. Bu safhada, öncelikle görüşme sırasında kaydedilen konuşma ve görüntüler yazılı metne dönüştürülmüştür. Soyutlama sürecini incelemede RBC+C soyutlama modeli kapsamında yazılı görüşme metinlerinin analizi *tanıma*, *kullanma*, *oluşturma* ve *pekiştirme* aşamalarına göre yapılmıştır. Problemlerin analizinde söz konusu bilişsel eylemler *birlikte kayıt altına alınarak* gözlenmiş ve kaydedilmiştir. Son olarak da, ulaşılan ve farkındalık oluşturan anlamlı sonuçlar daha önce ayrıntılı bir biçimde tanımlanan ve sunulan bulgulara anlam kazandırmak, bu bulgular arasındaki bağlantıları açıklamak ve bir takım neticeler çıkarmak üzere verilere dayalı olarak güçlü bir şekilde yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencinin çalışma sorularına cevap verirken RBC+C kuramı çerçevesinde bilgiyi nasıl oluşturduğuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Mevcut araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde katılımcının bilgiyi soyutlama süreci RBC+C kuramına ait *tanıma*, *kullanma*, *oluşturma* ve *pekiştirme* eylemleri dikkate alınarak değerlendirilmiş ve aşağıda sunulmuştur (K: Katılımcı, A: Araştırmacı).

Birinci soruya verilen cevaplara ilişkin bulgular

Birinci sorunun “a” seçeneğinde öğrenciden beklenen, örüntünün terimleri arasındaki kat ilişkisini *tanımasıdır*. Öğrenci bu seçenekte verilen soruyu araştırmacıya hiçbir soru yöneltmeden çözmüştür. Öğrencinin RBC+C kuramının “tanıma” aşaması için verdiği cevap şöyledir:

“a) 2 kat artarak devam etmiş. (8’den başlayarak)”

Öğrenci araştırmacıyla diyaloga girmeksizin adımlar arasındaki kat ilişkisini açıklamış ve terimlerin 2 katına çıkarak ilerlediğini söylemiştir. Daha önceden karşılaştığı ve aşına olduğu belli bir kurala göre ilerleyen sayıları *tanımış* ve karşılaştığı yeni problemde aşına olduğu yapılardan yola çıkarak bu örüntünün terimleri arasındaki ilişkiyi açıklayabilmiştir. Yani RBC+C kuramının ilk aşaması olan *tanıma* aşamasını gerçekleştirmiştir.

Sorunun “b” seçeneğinde öğrenciden “a” seçeneğinde ulaştığı terimler arasındaki kat ilişkisi bilgisini kullanarak örüntünün 8. terimini bulması istenmiştir. Öğrenci bu aşamada da hiç zorlanmadan gerekli işlemleri zihninde yapmıştır. Öğrencinin “kullanma” aşaması için verdiği cevap şöyledir:

“b) 1024”

Burada öğrenci 8. terimi bulmak için daha önceki seçenekte tanıdığı ‘örüntünün terimlerinin 2 katına çıkarak ilerlediği’ bilgisine başvurmuştur. Yani öğrenci RBC+C kuramının ikinci aşaması olan *kullanma* aşamasını gerçekleştirmiştir.

Sorunun “c” seçeneğinde n. terimin ne olduğu sorularak öğrencinin daha önceki seçeneklerde bulmuş olduğu sonuçlardan yola çıkarak bir genellemeye varması beklenmiştir. Oluşturma aşamasındaki katılımcı öğrenciyle araştırmacı arasında geçen diyalog şöyledir:

K: n. terim ne demek anlamadım?

A: Peki. 1. Adımda kaç var?

K: 8

A: 2. Adımda?

K: 16

A: 7. Adıma gelecek sayı kaçtır?

K: 128

A: Nasıl buldun 128 i?

K: 64’ü 2 ile çarparak.

A: Peki mesela 100. terimi ve ya 72. terimi bulman gerekiyor nasıl bulursun?

K: Bir önceki terimi bilmediğimiz için 2 ile çarpamayız.

A: Evet önceki terimden yararlanmadan istenen terimi bulmamız gerekiyor şu an.

K: -

A: Peki şöyle düşünelim. Hangi adımda hangi sayı bulunuyor? Belki aralarında bir ilişki kurabilirsin.

K: 1. Adımda 8
2. Adımda 16
3. Adımda 32...

A: Bu adımlardaki sayıların ortak bir özelliği var mı sence?

K: Evet hepsi 2'nin kuvvetleri.

A: Sayıyla bulunduğu adım arasında bir ilişki kurabilir misin? İstersen tabloyla da gösterebilirsin.(Öğrenci sözel şekilde ifade etmeyi tercih etmiştir.)

K: 1. adımda 2 nin 3. Kuvveti
2. adımda 2 nin 4. Kuvveti
3. adımda 2 nin 5. Kuvveti

Hımm..,Bulunduğu adımın 2 fazlası kadar 2'nin kuvveti alınıyor.

A: Başta sorduğum 100. adımı ve 72. adımı şimdi bulabilir misin?

K: Evet. 2^{102} , 2^{74}

A: Şimdi n. adımı bulalım?

K: O zaman n. adımda da 2 fazlası kadar kuvvet almamız gerekir.

A: Yazarak ifade eder misin?

K: n. adıma 2^{2+n} sayısı gelmelidir.

A: Peki bu yapıya ne ad verirsin?

K: Kurallı sıralamalar

Öğrencinin “oluşturma” aşaması için verdiği cevap şöyledir:

“c) $2^{2+n} = 4 \cdot 2^n$ ”

Öğrencinin “oluşturma” aşaması için verdiği cevap şöyledir:

“d) Kurallı sıralamalar”

Diyalogda görüldüğü gibi öğrencinin oluşturma sürecinin başlangıç aşamasında bir tıkanma ve ya bir duraksama yaşadığı gözlemlenmiştir. Bu durumda araştırmacı hemen devreye girerek öğrenciyi yeniden harekete geçirmek için bilgilerini yansıtıcı sorular sormuş ve hedefe yönelik ipuçları vererek süreci devam ettirmesini sağlamıştır. Böylelikle öğrenci daha önceki seçeneklerde gerçekleştirmiş olduğu diğer iki bilişsel eylem (tanıma, kullanma) sonucunda RBC+C kuramının üçüncü ve ana basamağı olan *oluşturma* eylemini gerçekleştirmiştir.

Sorunun “e” seçeneğinde öğrenciden “genel kuralları verilen (n^2 , $2n+1$, $\frac{n(n+1)}{2}$) farklı örüntülerin yazılması” istenerek öğrencinin oluşturduğu bilgiyi benzer örnekler üzerinde uygulaması yani *pekiştirme* beklenmiştir. Öğrencinin pekiştirme aşaması için verdiği cevap şöyledir:

"e) $n^2 = 1, 4, 9, 16, 25$

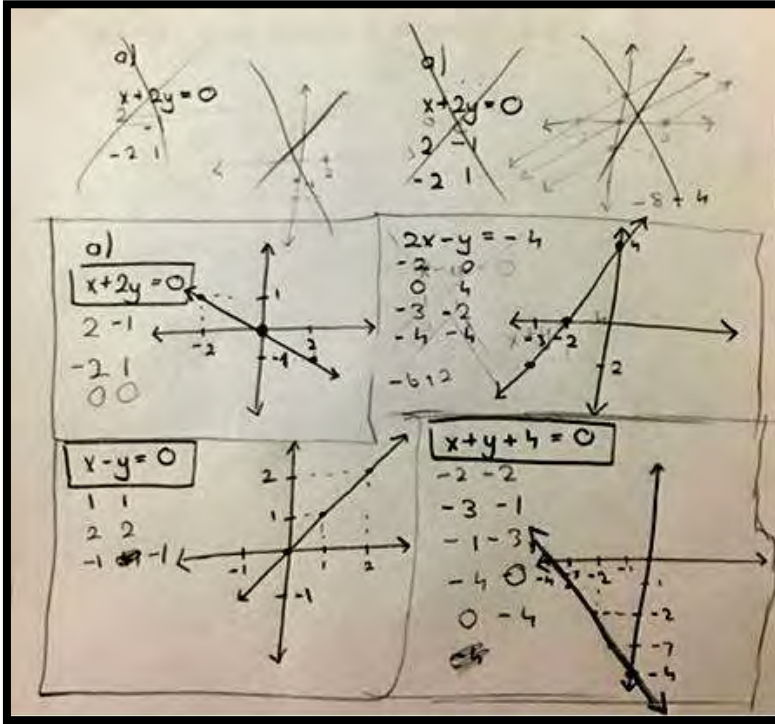
$2n+1=3, 5, 7, 9, 11$

$n.(n+1)/2=1,3,6,10,15$ "

Bu aşamada da öğrencinin zorlanmadığı ve genel terimi verilen örüntüleri doğru bir şekilde yazabildiği görülmektedir. Böylelikle öğrencinin bir önceki aşamada oluşturduğu bilgiyi kullanarak pekiştirdiği görülmüştür.

İkinci soruya verilen cevaplara ilişkin bulgular

Öğrencinin ikinci sorunun "a" seçeneğinde tanıma ve kullanma aşaması için verdiği cevap aşağıdaki gibidir:



Şekil 1: Öğrencinin Tanıma ve Kullanma Aşaması için Verdiği Cevap

Öğrencinin ikinci sorunun "b" seçeneğinde kullanma aşaması için verdiği cevap aşağıdaki gibidir:

b) $x+2y=0$ denkleminin doğrusu orijinden geçer.

$x-y=0$ denkleminin doğrusu orijinden geçer.

$x+y+4=0$ denkleminin doğrusu orijinden geçmez.

$2x-y+4=0$ denkleminin doğrusu orijinden geçmez.

Öğrenci verilen denklemlere ait doğruların grafiklerini çizmek için koordinat düzlemini doğru bir şekilde çizmiş, noktalarını doğru bir biçimde belirlemiş ve son olarak x ve y 'ye değerler vererek grafiğini çizmiştir. Ardından orijinden geçen doğruları belirlemiştir. Bu yaptığı işlemler,

öğrencinin sorunun çözümü için kullanması gereken işlemleri *tanıdığını* ve doğru grafiği oluşturmak için gerekli olan bilgileri *kullanabildiğini* göstermektedir.

Öğrenciye “c” seçeneğinde $ax+by+c=0$ denkleminin grafiğinin orijinden geçmesi için a, b, c sayılarının değerlerinin ne olması gerektiği sorularak, öğrenciden orijinden geçen doğru denklemleriyle ilgili bir genellemeye varması ve bu denklemlerin ortak yönünü fark ederek sınıflandırması beklenmektedir.

A:Yukarıda orijinden geçen ve geçmeyen doğru denklemlerini belirttin. Bu denklemlere bakarak a, b ve c sayıları hakkında ne söyleyebilirsin?

K:Orijinden geçen doğrularda sabit terim dediğimiz c’ nin 0 olduğunu söyleyebilirim.

A:Peki a ve b hakkında ne söyleyebiliriz?

K bir süre düşündükten sonra aşağıdaki ifadeyi çalışma kağıdına yazmıştır.

Öğrencinin “oluşturma” aşaması için “c” seçeneğine verdiği cevap aşağıdaki gibidir:

“c) c sayısı “0” (sıfır) olmak koşuluyla a ve b sayılarının değerleri fark etmeksizin orijinden geçer.”

Burada a ve b sayılarının 0 (sıfır) olamayacağını düşünememiş ve yukarıdaki sonuca varmıştır.

Bunun üzerine araştırmacının devreye girmesiyle aşağıdaki diyalog gerçekleşmiştir.

A:Mesela a ve b’ ye birkaç farklı değer ver.

K a ve b’ ye zihninde değerler vererek bir müddet düşünmüştür.

K:a ve ya b sayılarına 0 (sıfır) değerini verdiğimizde x ve y yok olur. Bu durumda bir doğru denklemi oluşturamayız.

A:Yani a ve b bütün doğal sayı değerlerini alabilir mi?

K:Hayır 0 (sıfır) değerini alamazlar.

Burada araştırmacının ipucu vermesi ile öğrenci deneme yanılma yöntemini kullanarak bilgiyi doğru yapılandırmış yani *oluşturma* aşamasını gerçekleştirmiştir. Oluşturma aşamasını gerçekleştirirken öğrencinin sezgisel düşünme becerisinin olumlu etkisi de dikkatten kaçmamıştır.

“d” seçeneğinde öğrencinin kendi oluşturduğu bilgiyi yeni örnekler üzerinde kullanmasıyla RBC+C kuramının dördüncü aşaması olan *pekiştirme* aşamasını gerçekleştirmesi beklenmektedir. Öğrencinin pekiştirme aşaması için verdiği cevap aşağıdaki gibidir.

“d) $x+y=0$, $2x-y=0$, $6x+y=0$ ”

Öğrenci orijinden geçen birkaç farklı doğru denklemini yazarak orijinden geçen doğru denklemlerinin sahip olması gereken yapıyı zihninde sağlamlaştırmış ve böylelikle oluşturduğu bilgiyi kalıcı hale getirmiştir. Yani RBC+C kuramının son eylemi olan pekiştirme eylemini de gerçekleştirerek yapılandığı bilgiyi soyutlamayı başarmıştır.

Sonuç, tartışma ve öneriler

Mevcut araştırma kapsamında üstün zekâlı bir öğrencinin matematiksel soyutlama sürecini RBC+C soyutlama modelinin bilişsel eylemleri olan *tanıma*, *kullanma*, *oluşturma* ve *pekiştirme* üzerinden gerekli analizlerin test edilmesi ve katılımcının sorularda ulaşılması beklenen bilgiyi oluşturup oluşturamadığının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, öğrenciye iki farklı

anlayışta çözülmesi için uygulama sorusu yöneltmiş ve öğrencinin bu sorulara verdiği cevaplar dikkatli bir biçimde incelenmiştir.

Araştırma çerçevesinde yapılan incelemeler sonucunda, üstün zekalı öğrencinin soruların çözümünü için gerekli olan *cebirsel işlemleri* ve bu işlemlerde *kat ilişkisi*, *grafik bilgisini belirleyip kullandığı* ve ardından da *oluşturduğu* yeni bilgiyi *pekiştirdiği* anlaşılmıştır. Yani, kurallı ilerleyen terimlerin arasındaki ilişkiyi açıklayıp, örüntü kavramına ulaştığı ve daha sonra örüntünün genel terimini oluşturabildiği ve orijinden geçen doğru denklemlerinin nasıl bir yapıya sahip olması gerektiği bilgisine ulaştığı gözlenmiştir. Bu bağlamda katılımcının RBC+C kuramının gözlemlenebilir bilişsel eylemlerini gerçekleştirebildiği ve bilgiyi soyutlayabildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırma kapsamında yapılan incelemeler sonucunda üstün zekalı öğrencinin matematiksel soyutlama sürecinde cebirsel işlemleri yaparken ve bilgiyi oluştururken zorlanmadığı görülmüştür. Çalışma sırasındaki gözlemlerden ve daha sonra çalışma kağıtlarının incelenmesiyle elde edilen analizlerde dikkati çeken noktalardan birisi de öğrencinin matematiksel rakam ve ifadeleri kullanarak genelleme yapma konusunda yeterli olduğudur.

Araştırma kapsamındaki bulgular sonucunda vurgulanması gereken bir diğer nokta öğrencilerin eski bilgileriyle yeni bilgileri arasında bağlantı kurmasına imkan verecek tarzda sorular hazırlanmasının bilgiyi soyutlamadaki önemidir. Öyle ki öğrenci bilgiyi oluşturmak için aşamalandırılmış bir şekilde oluşturulan soruya cevap verirken hem zihnindeki eski bilgilerini harekete geçirmekte hem de bilgilerini organize edebilmek için diyalektik mantığını devreye sokmaktadır. Öğrenci problemi çözerken aynı zamanda yeni bilgiyi yapılandırır ve çeşitli örnek durumlarla pekiştirerek bilginin kalıcı hale gelmesini sağlayabilirse soyutlama yapmış olur.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde mevcut araştırma kapsamında kullanılan sorulara ilişkin konulara değinen çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak Memnun ve Altun (2012c)'nin $y=kx$ biçimindeki doğru denklemini oluşturma sürecini inceledikleri görülmüştür. Mevcut çalışmada olduğu gibi başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerle çalışan çalışmalara az da olsa rastlanmaktadır (Katrancı ve Altun (2013a), Ulaş ve Yenilmez (2017)). Özellikle de mevcut çalışmaya benzer olarak ortaokul öğrencileriyle daha çok çalışıldığı görülmektedir (Katrancı ve Altun (2013a), Altun ve Durmaz (2013), Memnun ve Altun (2012b), Memnun ve Altun (2012c), Ulaş ve Yenilmez (2017)). Çalışmalarda genellikle grup çalışmaları yapılmıştır (Katrancı ve Altun (2013a), Altun ve Yılmaz (2010), Memnun ve Altun (2012b), Katrancı ve Altun (2013b), Hassan ve Mitchelmore (2006), Memnun ve Altun (2012c), Altun ve Kayapınar (2011), Ergül (2013), Ulaş ve Yenilmez (2017)). Altun ve Durmaz (2013)'ün çalışmasında ise mevcut çalışmada olduğu gibi tek bir öğrenci ile çalışılarak daha derinlemesine bilgi alınmaya çalışıldığı görülmektedir.

Yapılan çalışmalar genel itibarıyla öğrencilerin daha önce kazandıkları bilgiyi, sonraki aşamalarda kullandıkları, kavramla ilgili hedeflenen bilgiyi belirli seviyede doğru olarak ortaya koyduklarını ve pekiştirdiklerini göstermektedir. Bu bağlamda da yapılan araştırmanın Katrancı ve Altun (2013a), Altun ve Yılmaz (2010), Altun ve Durmaz (2013), Memnun ve Altun (2012c), Altun ve Kayapınar (2011), Ergül (2013), Ulaş ve Yenilmez (2017) ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Özellikle de mevcut araştırmanın Katrancı ve Altun (2013a), Ulaş ve Yenilmez (2017) ile başarı seviyesi yüksek olan öğrencilerin süreci diğerlerine göre daha iyi bir şekilde içselleştirdiği, daha hızlı ve pratik şekilde tüm kavramları oluşturabildikleri sebebiyle benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Ancak mevcut araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar Memnun ve Altun (2012b) ile çelişmektedir. Çünkü RBC+C modeli uygulamasının mevcut çalışmada işe yaradığı ancak Memnun ve Altun (2012b)'ün çalışmasında ise öğrencilerin yeni uygulamalara ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut araştırma kapsamında şu önerilerde bulunmaktadır:

Öğrencilerin yeni bilgi oluşturma süreçlerinin incelenmesi için, bilgi oluşturma aşamasında hangi süreçte ya da eylemde güçlük çektiklerinin farkedilmesine imkân verecek türde soruların çözülmesi önerilmektedir.

Öğrencinin matematiksel soyutlamayı gerçekleştirmesine rağmen bu süreçte zaman zaman duraksamalar yaşayabileceği görülmüştür. Bu soyutlamanın gerçekleşmeyeceği anlamına gelmemektedir. Tersine, öğrenciye ipuçları verilerek eski bilgilerini hatırlaması sağlandığında sürecin daha verimli bir şekilde devam ettiği gözlemlenmiştir. Bunun için de öğrencilere ipuçları verilerek eski bilgilerini hatırlamalarına yardımcı olunması önerilmektedir.

Araştırma kapsamında öğrencinin problemlerle ilgili ön bilgilerinin tam olmasının soyutlama sürecinin hızını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Öğrencinin önbilgilerinin eksik olmasının bilgiyi soyutlama sürecinde zorlanmasına sebep olacağı yani bilgiyi soyutlama sürecinin, önbilgileri tam olan öğrenciye göre daha yavaş gerçekleşeceği düşünülmektedir. Öğretmenin, öğrencinin eksik önbilgilerini fark ederek tamamlamasına yardımcı olması durumunda bu süreci birlikte daha kolay ilerletebilecekleri düşünülmektedir. Bu durumda soyutlamaya ayrılacak zamanın artacağı, fakat süreç sonunda öğrencinin bilgiyi soyutlayacağı ve kalıcı öğrenme sağlanacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda da ön bilgileri tam ve yetersiz olan öğrenci gruplarıyla da çalışarak benzer çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Öğrencilerin soyutlama süreçlerinin incelenmesi öncesinde, öğrencinin problemin çözümünde ortaya konacak ön bilgilere sahip olup olmadığının test edilmesi önerilmektedir. Bu sayede daha sağlıklı yorumlar yapılacağı düşünülmektedir.

Yapılacak olan farklı çalışmalarda, farklı başarı seviyelerinden öğrenci ya da öğrenci gruplarında farklı matematik konularının bilginin meydana gelmesi sürecinin incelenmesi tavsiye edilmektedir. Matematikte farklı konularda soyutlama süreçlerine yer verilen çalışmalar yapılması önerilmektedir. Bu sayede öğretmenlerin bu konuda bilgi ve deneyim kazanmaları konusunda yardımcı olunabilir. Ayrıca matematik konularının sıradanlıktan çıkıp kavramsal bir şekilde öğrenilmesi sağlanabilir.

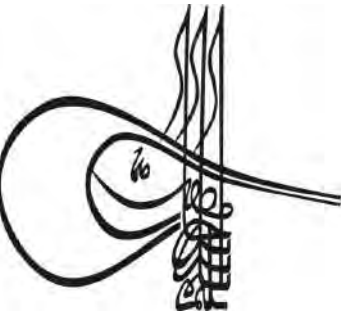
Soyutlama sürecini etkileyen faktörlerin araştırılması önerilmektedir. Matematiksel soyutlama konusunda uzman öğretmenler yetiştirilmesi önerilmektedir. Özellikle matematikte çeşitli konularda sıkıntı yaşayan öğrencilerle soyutlama uygulamalarının yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Altun, M. ve Yılmaz, A. (2010). Lise öğrencilerinin parçalı fonksiyon bilgisini oluşturma ve pekiştirme süreci. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXIII (1), 311-337.
- Altun, M. ve Kayapınar, Y. A. (2011). High school students' abstraction process of the knowledge of signum functions based on piecewise functions. *Education and Science*, 36(162), 66-83.
- Altun, M. ve Durmaz, B. (2013). Doğrusal ilişki bilgisini oluşturma süreci üzerine bir durum çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (2), 423-438.
- Aygün, B. (2010). *Üstün yetenekli ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için matematik programına yönelik ihtiyaç analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bikner-Ahsbahs, A. (2004). *Towards the emergence of constructing mathematical meanings*. Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 2:119-126.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). Örneklemeye yöntemleri. 01.03.2018 tarihinde <https://msbay.files.wordpress.com/2009/10/9-hafta-arac59ftc4b1rmalarda-c3b6rnekleme.pdf> adresinden alınmıştır.
- Dreyfus, T. (2007). Processes of abstraction in context the nested epistemic actions model. Retrieved on November, 12, 2008. <https://pdfs.semanticscholar.org/d190/0be9d6a043ac815c81344caa8c2713dcc329.pdf>
- Ergül, N. R. (2013). Momentum concept in the process of knowledge construction. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1897-1901.
- Gür, H. ve Kobak Demir, M. (2016). Öğretmen adaylarının parabol bilgisini oluşturma süreçleri ve bu süreçte öğretmenin rolü: durum çalışması. *Education Sciences (NWSAES)*, 11(4), 195-216.
- Hassan, I., & Mitchelmore, M. C. (2006). The role of abstraction in learning about rates of change. In P. Grootenboer, R. Zevenbergen & M. Chinnappan (Eds.), *Identities, cultures and learning spaces* (Proceedings of the 29th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, Vol. 1, pp. 278–285). Sydney: MERGA.
- Hershkowitz, R., Schwarz, B. B. & Dreyfus, T. (2001). Abstraction in context: Epistemic actions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32, 195-222.
- Katrancı, Y. (2010). *Olasılığın temel kuralları bilgisinin yapılandırmacı kurama göre oluşturulması sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Katrancı, Y. ve Altun, M. (2013a). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin olasılık bilgisini oluşturma ve pekiştirme süreci. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 11-58.
- Katrancı, Y. ve Altun, M. (2013b). The Process of constructing absolute value function knowledge for high school students. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(4).
- Koğ, O. (2012). *Görselleştirme yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. 01.03.2018 tarihinde [file:///C:/Users/User/Downloads/313070%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/313070%20(1).pdf) adresinden alınmıştır.
- Kurtdaş, M. Ç. (2012). Üstün yetenekliler ve üstün yeteneklilerin eğitiminde bilim ve sanat merkezleri (malatya bilim ve sanat merkezi örneği). *Hikmet Yurdu Düşünce – Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 5(10), 151– 181.
- Kurtuluş, K. (2010). *Araştırma yöntemleri*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) (2009). Çocuk gelişimi ve eğitimi-üstün zekâ ve özel yetenekli çocuklar. 01.03.2018 tarihinde http://www.megep.meb.gov.tr/Mte_Program_Modul/Moduller_Pdf/%C3%9Cst%C3%BCn%20Zek%C3%A2%20ve%20%C3%96zel%20Yetenekliler.Pdf adresinden alınmıştır.
- Memnun, S. D. ve Altun, M. (2012a). RBC+C modeline göre doğrunun denklemi kavramının soyutlanması üzerine bir çalışma: özel bir durum çalışması. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1(1):17-37. 01.03.2018 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/48591> adresinden alınmıştır.

- Memnun, S. D. ve Altun, M. (2012b). Matematiksel başarı düzeyleri farklı iki altıncı sınıf öğrencisinin koordinat sistemini soyutlamaları üzerine bir örnek olay çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 034-052.
- Memnun, S. D. ve Altun, M. (2012c). İki altıncı sınıf öğrencisinin doğru denklemini oluşturma sürecinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(1), 171-200.
- Ozmantar, M. F. ve Monaghan, J. (2007). A dialectical approach to the formation of mathematical abstractions. *Mathematics Education Research Journal*, 19(2), 89–112.
- Sözbilir, M. (2011). Nitel araştırmada veri toplama araçları-II gözlem. 02.03.2018 tarihinde <https://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/89-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-toplama-arac3a7larc4b1-ii-gc3b6zlem.pdf> adresinden alınmıştır.
- Sözbilir, M. (2009). Veri toplama araçları (teknikleri)- test, anket, mülakat, gözlem, dokümanlar. 02.03.2018 tarihinde <https://msbay.files.wordpress.com/2009/10/8-hafta-veri-toplama-arac3a7larc4b1.pdf> adresinden alınmıştır.
- Sözbilir, M. (2012). Araştırma yaklaşım-desen ve yöntemleri. 02.03.2018 tarihinde <https://msbay.files.wordpress.com/2009/10/6-hafta-arac59ftc4b1rma-yaklac59fc4b1m-desen-ve-yc3b6ntemleri.pdf> adresinden alınmıştır.
- Tunçdemir, İ. (2004). Çoksesli müzikte “harika çocuk kanunu”nun türk müzik kültürüne etkisi: idil biret-suna kan örneği. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.
- Ulaş, T. ve Yenilmez, K. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin özdeşlik kavramını oluşturma süreçlerinin incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 1 (2), 103-117.
- Van Oers, B. (2001). Contextualisation for abstraction. *Cognitive Science Quarterly*, 1, 279-305.
- Yeşildere, S., (2006). *Farklı matematiksel güce sahip ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünme ve bilgiyi oluşturma süreçlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Yrd. Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ
KARA – Yrd. Doç. Dr. H. Gülhan ORHAN KARSAK – Yrd. Doç. Dr.
Emine Gül ÖZENÇ – Dr. Mehmet ÖZENÇ

This article was checked by iThenticate.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YILDIRMA ALGISINA İLİŞKİN NİTEL BİR ÇALIŞMA

Hatice KADIOĞLU ATEŞ*

ÖZET

Yıldırma, işgörenlerin çalıştıkları işyerlerinde maruz kaldıkları adil ve etik olmayan davranışlardır. Yıldırma okullarda yaşanan sorunlardan biridir. Bu çalışmanın amacı, ilkokullarda sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları yıldırma davranışlarını incelemektir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre yaşadıkları yıldırma davranışlarının kendilerine olan etkileri belirlenmiştir. Çalışmada kullanılan araştırma deseni olgubilimdir. Araştırmanın çalışma grubunu görev yaptığı ilkokulda yıldırma davranışına maruz kaldığını ifade eden 18 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada üzerinde çalışılan olgu, yıldırma. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden kartopu örnekleme tekniği kullanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmenlerin çalıştıkları kurumda toplanmıştır. Araştırmada yıldırma sonucunda öğretmenlerin nefret, öfke, yetersizlik ve mutsuzluk duygusu yaşadıkları belirlenmiştir. Bir öğretmene göre yıldırma, özgüveni düşük insanların kendilerini daha güvende ve özgüvenli hissetmek için etrafında tehdit olarak algıladıkları kişileri kendi yöntemleriyle bertaraf etmeye çalışması şeklinde betimlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticinin sözlü hakareti, kılık kıyafeti eleştirmesi, öğrencilerin ve/veya velilerin önünde azarlaması, hastaneye gitmek gibi özlük haklarının kullanılmasına izin vermemesi, tercih edilen yerde nöbet tutma hakkı vermemesi gibi davranışları yıldırma. Öğretmenlere göre yıldırma olgusunun etkileri; psikolojik baskılar karşısında tükenmişlik, dışlanma, meslekten soğuma, yalnızlaştırılma, hakaret gördüğünden dolayı utanma, işlerin zorlaştırılmasından ötürü hedeften vazgeçme, kılık kıyafetin eleştirilerek alay edinilmesi, veli/öğrenci önünde azarlanmak suretiyle mesleğinin ve kişiliğinin saygınlığının azaltılması, görev verirken fikrin sorulmamasından dolayı itibarsızlaştırma, haklarını kullanmaktan



* Yrd. Doç. Dr., Müdür V., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, İZÜ Özel Yetenekli Çocuklar Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi İZÜÇEM, El-mek: hatice.kadiogluates@izu.edu.tr

mahrum bırakmak, dedikodu yapmak, sürekli eleştirildiğinden alınganlık gösterme, eksiklerinin sıkça yüksek sesle dile getirilmesinden ötürü işini iyi yapamadığını düşünme, adil olunmamasından isyankarlık, asosyallik ve insanlara güvenememedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, yıldırma, yıldırma davranışları.

A QUALITATIVE STUDY ON MOBBING PERCEPTION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

ABSTRACT

Mobbing is an unjust and unethical behavior some employees suffer at their work place. Mobbing is one of the problems experienced at schools. The present study aims to investigate the mobbing behaviors primary school teachers experience at school. The effects of mobbing behaviors the primary school teachers believe they have experienced have been identified. In this study, phenomenological design was used. The study group consists of 18 primary school teachers who stated that they had been subjected to mobbing at their school. In the research, the probability model was used. The case studied in this study is a yearning. Snowboard sampling technique was used in purpose sampling methods determined by the study group. Data was collected through a semi-structured interview form prepared by the researchers as well as interviews conducted with the teachers in person at their work place. In the research, the teachers were found to experience the feelings of hate, anger, inability and unhappiness as a result of the mobbing. According to one teacher, mobbing is a way someone with a low self-confidence attempts to eliminate people around him/her whom he/she considers as a threat in order to feel safer and more self-confident. According to the teachers, mobbing takes place when an administrator verbally insults, criticizes the dressing style, scolds in front of students and/or parents, does not grant the use of employee rights such as using sick leave, and/or does not grant the right to keep watch at the preferred place. In the research, it is concluded that mobbing behaviors have individual and organizational effects on teachers. According to the teachers, the effects of intimidation is that, deprecation of profession and personality by reprimanding in front of the parent/student, discreditment due to not being asked for a duty, dismissal from the use of rights depriving, gossiping, showing sensitivity because of constant criticism, thinking that you can not do your job well due to frequent voices of the missing, rebellion without being fair, homosocialism, not trusting people.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Education plays an important role in shaping a society (Çelik and Gömleksiz, 2000). The quality of education has a linear relationship with the quality of the teachers to a large extent (Şişman, 2006). Primary school is a process that is mandatory for all citizens and forms the basis for children's social and cognitive development in subsequent years. The importance of primary school in child's education entails teachers that

will guide the learning on this level being well-equipped and competent in many areas (Esmer and Özden, 2018). Teachers, being primary persons that influence children have great responsibilities in creating a class environment that will allow them to gain positive values (Aydın, 2004). Education is an important system that supports individuals' social, psychological, physical and affective development. For education to be of quality, the education environment, learners and teachers must have peace and good health. In this context, mobbing is a factor that has a negative impact on educators' mental health. The concept of mobbing, which can be observed in every field, could lead to great problems if it exists in education. For teachers that are called the "architect of the future" and "engineers of human" to build a healthy generation, they themselves must first work in a healthy environment. For this, an awareness must be raised about the concept of mobbing that negatively affects the health (Kadıoğlu Ateş and Gürdağ, 2017: 98).

If it is systematically applied on individuals working at educational organizations individually or collectively, mobbing that creates the feeling of enmity and involves immoral behaviors affects the organizational health negatively (Korkmaz and Cemaloğlu, 2010). Psychological violence at work (mobbing) is a fundamental organizational problem that disrupts the organizational health and has a negative impact on the employees' job satisfaction and performance (Tutar, 2004). It is described as an ill-intentioned act that aims to ostracize someone from work place by means of psychological pressure, unjust accusations, humiliation, harassment, emotional torment and/or terror and basically intended to force employees to quit work by applying psychological pressure on them (Aydın et al, 2007).

Mobbing behaviors may lead to negative effects on the performance of teachers in life and at school. Therefore, it would be useful to identify the mobbing the teachers suffer. The purpose of this study is to identify the mobbing behaviors teachers suffer. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What mobbing behaviors do primary school teachers believe they experienced?
2. How did primary school teachers feel when they experienced mobbing?
3. How do the mobbing behaviors primary school teachers experience affect them?

Method

In this study, phenomenological design was used. Focusing on a phenomenon of which we are aware but do not have a deep and detailed understanding is called phenomenological design (Yıldırım and Şimşek, 2008). The phenomenon being focused on in this research is mobbing. The purpose is not to generalize the research results. It is to present in-depth data on mobbing.

Study Group

To identify the effects of mobbing in line with the research objective, 18 primary school teachers that have experienced the phenomenon of mobbing form the study group in the research. A purposeful sampling method named snowball sampling technique was used to determine the study group. 9 of the research participants are female and 9 are male. All of the teachers are primary school teachers working at E. district in

Istanbul. All of them have suffered mobbing behaviors. There is no one among the teachers that have less than five years of professional experience. Their length of service varies between six and twenty years.

Findings

Findings on Mobbing Behaviors Suffered by Teachers

1. Violation of rights

7 of the 18 teachers interviewed stated that they had suffered violation of their rights. The three teacher views regarding the violation of rights they suffered are presented below:

Not allowing doctor visits during work hours, objecting to sick leave by doctor's note, not allowing the use of breastfeeding leave, preventing the exercise of the right to graduate study, assigning watch duty despite being eight-month pregnant, preventing the exercise of the right to reassignment, preventing the use of housing.

2. Aggravating working conditions

10 of the 18 teachers believed that they had suffered aggravated working conditions. The five teacher views regarding aggravated working conditions are presented below:

Forcing duty at exams administered at school, forcing to start a weekend course, putting pressure to teach students outside the working hours without pay, forcing watch duties at locations that are not preferred, assigning a classroom that lacks satisfactory physical conditions, assigning excessive administrative workload during idle class hours, drawing up the class schedule inadequately.

3. Prompting to fail by student-classroom selections

6 of the 18 students that contributed to the research believed that they had been prompted to fail by student-classroom selections. A teacher view regarding the matter is presented below:

Placing all transfer students in the same classroom, admitting only those students from the classroom that scored high from the test, providing advice to parents during registration such as "this teacher is very successful, we will place your child here if you donate this much, forget about that teacher, she/he is temperamental, etc."

4. Communication problems

Communication problems are defined as mobbing by three of the 18 teachers that participated in the research. A teacher view regarding the matter is presented below:

Denying views, suggestions and demands by yelling and/or insulting, being scolded at in front of parents and students, kicking doors open without knocking, obscene conversations, using slang-strong language and making sexually explicit jokes and conversations, addressing on first name basis without using the title of teacher

5. Being left out: Not being informed about the artistic, sports activities at school

Seven of the 18 teachers that participated in the research believed they had suffered mobbing by being left out. A teacher view regarding the matter is presented below:

Findings on Emotions Felt by Teachers in the Face of Mobbing

According to the 18 teachers that participated in the research, there are 21 different types of emotions they feel. They are as follows: Anger, hatred, exhaustion, alienation, low motivation, disinclination to work, incompetency, unhappiness, not enjoying the job, fatigue, fear, vexation, loneliness, uneasiness, relaxing by performing the required religious rituals, dismay, despair, feeling insignificant, depression, stress.

Findings on What Teachers Believe the Effects of the Phenomenon of Mobbing Are

According to the 18 teachers that participated in the research, the mobbing had 16 different negative effects. They are as follows: Exhaustion in the face of psychological pressure, alienation, falling out of love with the profession, isolation, feeling ashamed because of the insults, giving up on the goals due to the aggravation of the processes, being criticized and ridiculed for the clothing style, harming the profession and personal prestige by scolding in front of parents/students, discrediting by not asking for any opinion while assigning a duty, depriving of exercising his/her rights, gossiping, being resentful because of constant criticism, thinking that he/she is low performing because of his/her failures being told aloud, being rebellious due to unjust treatment, unsociability, not trusting others.

Discussion and Conclusion

Teachers believed that they had suffered the following mobbing behaviors:

1. Violation of rights: Not allowing doctor visits during work hours, objecting to sick leave by doctor's note, not allowing the use of breastfeeding leave, preventing the exercise of the right to graduate study, assigning watch duty to a female teacher who is eight-month pregnant, preventing the exercise of the right to reassignment, preventing the use of housing.
2. Aggravating working conditions: Forcing duty at exams administered at school, forcing to start a weekend course, putting pressure to teach students outside the working hours without pay, forcing watch duties at locations that are not preferred, assigning a classroom that lacks satisfactory physical conditions, assigning excessive administrative workload during idle class hours, drawing up the class schedule inadequately.
3. Prompting to fail by student-classroom selections: Placing all transfer students in the same classroom, admitting only those students from the classroom that scored high from the test, providing advice to parents during registration such as "this teacher is very successful, we will place your child here if you donate this much, forget about that teacher, she/he is temperamental, etc."
4. Communication problems: Denying views, suggestions and demands by yelling and/or insulting, being scolded at in front of parents and students, kicking doors open without knocking, obscene conversations, using slang-strong language and making sexually explicit jokes and conversations, addressing on first name basis without using the title of teacher
5. Being left out: Not being informed about the artistic, sports activities at school.

Teachers stated that they had experienced the following emotions in the face of mobbing: Anger, hatred, exhaustion, alienation, low motivation, disinclination to work, incompetency, unhappiness, not enjoying the job, fatigue, fear, vexation, loneliness, uneasiness, relaxing by performing the required religious rituals, dismay, despair, feeling insignificant, depression, stress.

In a study they conducted with the academics at an academic institution, Tanoğlu (2006) concluded that the most common mobbing behavior was preventing someone from proving himself/herself and communicating and that the mobbing behavior led to psychological disorders among academic members who are victims of the mobbing behavior such as stress, depression caused by irritating thoughts, which is in parallel with the findings of the present research.

Studies in the literature are primarily quantitative research that measures the percentage of teachers and academics from primary education to higher education that have been subjected to mobbing and investigates the extent of exposure by sex (Altınkurt, 2012; Ertürk, 2005; Bulut, 2007; Ergüner, 2014; Çam, 2010 and Yıldırım, 2015; Ertürk, 2005; Bulut, 2007; Ergüner, 2014 and Yıldırım, 2015). Qualitative research can be conducted that investigates deeper and provides information about the inner world of teachers and academics with respect to the mobbing phenomenon.

Legal counsels can be assigned to primary schools for teachers to seek legal remedies against mobbing for their rights. Also, each primary school can be associated with a law office to raise awareness about the issue and inform the teachers about the necessity of claiming their rights instead of keeping silent in the face of mobbing.

Keywords: Primary school teacher, mobbing, mobbing behavior.

Giriş

Toplunun şekillenmesinde eğitimin çok önemli bir yeri vardır (Çelik ve Gömleksiz, 2000). Öğretmenlerin niteliğinin eğitimin kalitesi ile doğru orantılı olduğu söylenebilir (Şişman, 2006). İlkokul, tüm vatandaşlar için zorunlu tutulan ve çocuğun sonraki yıllardaki sosyal ve bilişsel gelişiminin temelini oluşturan bir süreçtir. İlkokulun çocuğun eğitimindeki önemli yeri bu kademede öğrenmeye rehberlik edecek öğretmenlerin de pek çok alanda donanımlı ve yeterli olmasını zorunlu kılmaktadır (Esmer ve Özden, 2018). Öğretmenlerin, çocukları birinci derecede etkileyen kişiler olarak onların olumlu değerleri kazanmasına imkân sağlayacak sınıf ortamını oluşturmada büyük sorumlulukları vardır (Aydın, 2004). Eğitim; bireylerin sosyal, psikolojik, fiziksel ve duyuşsal alanlardaki gelişimini destekleyen önemli bir sistemdir. Eğitimin nitelikli olabilmesi için eğitim ortamının, öğrenenlerin ve öğretmenlerin huzurlu ve sağlıklı olmaları zorunludur. Bu bağlamda yıldırma, eğitimcilerin ruhsal sağlığını olumsuz etkileyen bir faktördür. Her alanda görülebilen yıldırma kavramının eğitim alanında var olması büyük sorunlara yol açabilir. “Geleceğin mimarı” ve “insan mühendisi” olarak nitelendirilen öğretmenlerin sağlıklı bir nesil inşa edebilmeleri için öncelikle kendilerinin sağlıklı bir ortamda çalışmaları gereklidir. Bunun için sağlığı olumsuz yönde etkileyen yıldırma kavramı hakkında bilinçlenme sağlanmalıdır (Kadioğlu Ateş ve Gürdağ, 2017:98).

Yıldırma kavramı alan yazında farklı şekilde tanımlanmıştır. Yıldırma, iş yerinde, çalışanın, bir veya daha fazla çalışan tarafından, her gün ve birkaç ay süre ile sistematik olarak duygusal yönden zarar verici davranışlara maruz bırakılması (Gökçe, 2008); doğrudan veya dolaylı olarak yapılan

saldırgan ve etik olmayan davranışlar (Mikkelsen ve Einarsen, 2003); mağdurun sürekli psikolojik yıldırma davranışları nedeniyle çaresiz ve savunmasız bir konuma itilmesi gibi karmaşık bir içeriğe sahip bir olgu olarak tanımlanmaktadır (Leymann, 1996) şeklinde tanımlanmıştır. Bu davranışlar sıkça, sözelimi en az haftada bir kez ve uzun bir süre gösterildiğinde yıldırma olarak tanımlanabilir (Sabancı ve Yücel, 2013).

Literatürde kullanılan tanımlardaki ortak noktalar; tacizde bulunan kişinin olumsuz davranışlar sergilemesi ve bu olumsuz davranışların, yöneltildiği kişi ya da kişilerde olumsuz sonuçlar doğurmasıdır. Olumsuz davranışlar ve hedef alınan kişi üzerindeki olumsuz etkileri yanında, psikolojik taciz tanımlarında öne çıkan diğer noktalar; mağdur ve saldırgan arasında bir güç eşitsizliği olması, sergilenen olumsuz davranışların bir kereye mahsus olmayıp süreklilik göstermesi ve belli bir zaman dilimi boyunca devam etmesidir (Seçkin Çelik, 2013).

Örgüt içinde gerilime ve çatışmalı bir iklime yol açan tüm psikolojik faktörlerin birleşimi sonucunda ortaya çıkan yıldırma, bir işyerinde çalışanların, bir başka kişiyi ya da kişileri rahatsız edici, ahlak dışı ve sistematik söz ve davranışlarla taciz ettikleri bir süreçtir. Yaygın amaç, örgütlerde istenmeyen kişilere karşı baskılar yaparak, onların direnme gücünü yok edip, işten ayrılmasına neden olmaktır (Tetik, 2010:81). Yıldırma, çalışanlara üstleri, astları veya eşit düzeyde olanlar tarafından sistematik biçimde uygulanan her tür kötü muamele, tehdit, şiddet, aşağılama gibi davranışlardır (Mikkelsen ve Einarsen 2002). Bu açıdan baktığımızda sadece ilköğretim müdür ve müdür yardımcıları değil sınıf öğretmenlerinin meslektaşları, kurumda çalışan memurlar, veliler veya öğrenciler de yıldırma davranışlarını gösterebilirler.

Yıldırmanın, eğitim örgütlerinde çalışan bireyler üzerinde bireysel ya da toplu olarak sistematik bir şekilde uygulanması örgüt sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir (Korkmaz ve Cemaloğlu, 2010). İşyerinde yıldırma, örgütsel sağlığı bozan, çalışanların çalışma barışını olumsuz yönde etkileyen temel örgütsel bir sorundur (Tutar, 2004). Psikolojik şiddet, haksız suçlamalar, küçük düşürmeler, tacizler, duygusal eziyetler ve/veya terör uygulamak yoluyla bir kişiyi işyerinden dışlamayı amaçlayan kötü niyetli bir eylem olarak tanımlanmakta ve temelde işgörenlere psikolojik baskı uygulayarak işlerini terk etmeye zorlamak amacını taşımaktadır (Aydın ve diğerleri, 2007).

Leymann'a (1996) göre kurban üzerindeki etkilerine göre psikolojik yıldırma beş kategoriye ayrılabilir. Bunlar: 1) İletişim olanaklarının ortadan kaldırılması (yönetim iletişim olanaklarını kısıtlar, kişi sessizliğe itilir, sözlü tehditler savrulur). 2) Sosyal ilişkilerin kısıtlanması (iş arkadaşları ilişkisi keserler, birey diğerlerinden izole edilir). 3) Kişinin saygınlığına zarar verme (kişinin hakkında dedikodu yapma, alay etme, dalga geçme). 4) Kişinin mesleki durumunu küçümseme (kişiyi görev vermeme, anlamsız işlerle uğraştırılma). 5) Kişinin fiziksel özelliklerini kötüye kullanma (kişi için tehlikeli olabilecek işler verme, fiziksel saldırı ya da cinsellikle ilgili zorlamalar) (Akt. Sabancı ve Yücel, 2013). Öğretmenler; okul müdürleri ve müdür yardımcıları tarafından veli önünde aşağılanarak; yetersizlikle suçlanarak; siyasi görüşe göre farklı davranılarak; mesai dışında da çalışması istenerek; tayinle tehdit edilerek; üstlendiği görevlerin başarısı başkasına mal edilerek yıldırılmaktadır (Gökçe, 2008).

Kurt ve Kurt (2015), öğretmenlerin en fazla meslektaşları olmak üzere okul müdürü ve en az müdür yardımcısı tarafından yıldırma maruz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldırma maruz kalan bir öğretmenin görüşü şöyledir, "Çalıştığım okuldaki zümre arkadaşım özellikle kariyer gelişim hedeflerimi kıskanıyordu. Ben yüksek lisansımı tamamlamak üzere iken meslektaşımın bana uyguladığı psikolojik taciz dayanılmaz bir hal almıştı. İzinsiz eşyalarımı karıştırıyor, sınıfıma girip o gün hangi çalışmalar yaptığımı inceliyor, idari bir görevi olmamasına rağmen açığımı arıyordu." Aynı çalışmada katılımcılar yıldırma uygulayıcılarının mesleklerinde yetersiz oldukları konusunda ortak görüş bildirmişlerdir. Ertürk (2011) yıldırma en çok neden olan davranışları şöyle sıralamaktadır: ödül ve cezaların adil olmaması, çalışanların takdir edilmemesi, sorunların

çözümünün hiç konuşulmaması, kişi hakkında söylenti ve dedikodu çıkarılması, kişilerin göz ardı edilmesi veya olayların dışında bırakılması, kişilerin görüş, fikir ve önerilerinin dikkate alınmaması.

Yıldırmanın olduğu yerde işgörenleri motive eden, güven sağlayan, örgütsel bağlanmaya ve iş tatminine katkı sağlayıcı tüm faktörler ortadan kalkarak yerini tatminsizlik, örgütsel çatışma, işgören devir hızında artma, verimsizlik ve etkisizliğe bırakmaktadır (Eser, 2007). Öğretmenlerin yöneticiler tarafından çok farklı şekillerde yıldırma yaşadıkları bilinmektedir. Bunlardan bazıları; veli önünde aşağılanarak, mesleki yetersizlikle suçlanarak, siyasi görüşe göre farklı davranılarak, mesai dışında da çalışma istenerek, tayinle tehdit edilerek, üstlendiği görevlerin başarısı başkasına mal edilerek yapılan yıldırımlardır. Bazı okul yöneticileri yıldırma tanık oldukları halde olaylara müdahale etmemekte ve sürece izin vermekte, ailesi zengin veya itibarlı olan öğretmenlere ayrıcalık tanımakta ve tutarsız davranarak sonucunu öğretmene yüklemektedir (Gökçe, 2008).

Çam (2010)'a göre yıldırma eylemlerine maruz kalma düzeyleri branşlar bağlamında ele alındığında yüksek düzeyde yıldırma eylemlerine maruz kalan 66 öğretmenin 35'i sınıf öğretmenidir. Toker Gökçe (2006), Çomak (2011) ve Öz (2008) sınıf öğretmenlerinin daha sık ve daha fazla fiziksel şiddet tehditleri aldığı ve diğer branşlara göre daha fazla yıldırma durumu yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Cerit (2013), sınıf öğretmenlerinin en çok görev baskısı boyutunda en az ise iş ile ilgili olmayan eleştiri boyutunda yer alan yıldırma davranışlarına maruz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu bulguya göre, öğretmenlerin sosyal ilişkiler ve özel yaşamlarına yönelik yıldırma davranışlarından daha çok öğretim etkinlikleri, bunların sonuçları ve kararlarına yönelik yıldırma davranışlarına maruz kaldıklarını düşündükleri ifade edilmektedir.

Pekdemir (2010), okullarda yaşanan yıldırma davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerini araştırdığı çalışmasında sonucunda, öğretmen görüşlerine göre; “Sürekli öğretmenlerin sözünün kesilmesi”, “Öğretmenin kendini gösterme olanaklarının kısıtlanması” ve “Yapılan işin sürekli eleştirilmesi” gibi yıldırma davranışları “Ara Sıra” görülen yıldırma davranışlarıdır. Yıldırım (2010)'a göre, sınıf öğretmenlerinin kendilerine yönelik yıldırma davranışlarını müdürler tarafından bireysel bir saldırı olarak algılamaktadırlar. Ayrıca okul müdürleri tarafından sınıf öğretmenlerine yapılan iletişim kurmaya yönelik yıldırma davranışları ve yaşam kalitesine yönelik yıldırma davranışlarının öğretmenin kendisine olan özgüven algısını olumsuz şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırmanın işgörenlerin ve dolayısıyla öğretmenlerin üzerinde pek çok olumsuz etkisi mevcuttur. Hem bireye yönelik hem örgüte yönelik olumsuz etkiler maddi ve manevi açıdan irdelenebilir. Ruhsal, fiziksel, ekonomik, sosyal etkiler kişinin sağlığını da olumsuz etkileyebilir.

Sinir bozuklukları, depresyon, panik atak krizleri, terleme ve titreme, iç daralması, bağışıklık sisteminde düşüş, gastrit ve sindirim sistemi bozuklukları, gibi rahatsızlıklara yol açmaktadır. Uykusuzluk, kâbus, sık sık uyanma, görme bozuklukları, terk edilmişlik duygusu, hafıza ve konsantrasyon kayıpları ve bayılmalar sık görülen durumlardandır (Çobanoğlu, 2005). Çağdaş örgütlerden beklenen insan onuruna yakışır bir biçimde, bireylerin değerli oldukları tutumundan hareketle çalışanlara adil ve hakkaniyet ölçütlerine uygun şekilde davranmak ve her türlü olumsuz davranışın ortadan kalkmasına çalışmaktır (Keskinkılıç-Kara, 2016).

Yıldırma davranışları öğretmenlerin yaşamlarında ve okullardaki performanslarında olumsuz etkilere neden olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırmanın ortaya konması yararlı olacaktır. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışlarını belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerine göre karşılaştıkları yıldırma davranışlarının nelerdir?
2. Sınıf öğretmenleri yıldırma ile karşılaştıklarında neler hissetmişlerdir?

3. Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları yıldırma davranışlarının kendilerine etkileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Farkında olduğumuz ancak derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılması olgubilim deseni olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada üzerinde çalışılan olgu, yıldırma dır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın amacı olan yıldırmanın etkilerini belirlemek için yıldırma olgusunu yaşayan 18 sınıf öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden kartopu örnekleme tekniği kullanılmıştır. Kartopu örneklemede öncelikle evrene ait birimlerden birisi ile temas kurulur. Temas kurulan birimin yardımıyla ikinci birime, ikinci birimin yardımıyla üçüncü birime gidilir. Bu şekilde, sanki bir kartopunun büyümesi gibi örneklem büyüklüğü genişler (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Yıldırmaya maruz kalan öğretmenlerin birbirlerini tanıma ve dertleşme ihtimalleri vardır. Bu zorbalığa maruz kalan kişilerin herhangi birine ulaşmak diğerlerine de gidilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle kartopu örnekleme tekniği seçilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden 9'u kadın, 9' u erkektir. Öğretmenlerin tamamı İstanbul ilinin E. ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleridir. Tamamı yıldırma davranışlarına maruz kalmıştır. Öğretmenlerin arasında beş yıldan az mesleki deneyime sahip olan yoktur. Öğretmenlerin altı yıl ile yirmi yıl arasında mesleki kıdeme sahiptir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki soruların yazılması aşamasında beş akademisyenin görüşleri alınmıştır. Alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formunda düzeltme ve değişiklikler yapılmıştır. Soruların anlaşılabilirliğini belirlemek için altı öğretmen ile görüşme yapıldıktan sonra formlara son şekli verilmiştir. Görüşme formunda toplam üç tane soru bulunmaktadır. Görüşmeler araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin doğal ortamı olan çalıştıkları ilkokullarda görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerde herhangi bir olumsuz duygu yaratmamak adına ses ve görüntü kaydı alınmamıştır. Görüşmeler, formlar üzerine araştırmacı tarafından yazılarak kaydedilmiştir. Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla elde edilen bulgular yansız bir şekilde sunulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmanın her bir alt problemi için bir başka araştırmacı ile birlikte kodlayıcılar arası güvenilirlik çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Bunun için Miles ve Heberman (1994)'ün $P(\text{Uzlaşma yüzdesi}) = \frac{Na(\text{Görüş Birliği})}{Na(\text{Görüş Birliği}) + Nd(\text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$ formülünden yararlanılmıştır. Hesaplamalar sonucunda güven birinci alt problem için 0.79, ikinci alt problem için 0.87, üçüncü alt problem için 0.92 çıkmıştır. Güvenirlik yüzdeleri %70'in üzerinde olduğu için araştırma güvenilir kabul edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada verilerin çözümlemesinde, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım-Şimşek, 2008). Öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtların önce benzer ve farklı yönleri bir araya getirilmiş daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre anlamlı bir şekilde düzenlenerek temalar oluşturulmuştur. Çözümlenen veriler yazılmış ve çalışma grubu üyelerine bizzat gidip gösterilerek kontrol etmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin samimi ve içten duygularını dile getirmeleri istendiği için herhangi bir kişisel bilgilerine kimsenin ulaşamayacağı sözü verilmiştir. Bu nedenle katılımcılara ilgili veriler elektronik posta ile gönderilmemiş bizzat sunulmuştur. Böylece katılımcı teyidi alınmış

ve verilerin hem görüşme hem de yazılı formları oluşturulmuştur. Bu şekilde bir veri toplama yönteminin sınırlılığı aşılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Öğretmenler Maruz Kaldıkları Yıldırma Davranışlarına İlişkin Bulgular

1. Hak ihlali

Görüşme yapılan 18 öğretmenden 7 tanesi hak ihlaline maruz kaldığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin yaşadıkları hak ihlaline ilişkin üç tane görüş aşağıda sunulmuştur:

Mmesai saatlerinde doktora gitmeye izin verilmemesi, rapor kullanımına ilişkin itiraz, süt izninin kullandırılmaması, lisansüstü eğitim yapma hakkının engellenmesi, sekiz aylık hamile olmasına rağmen nöbet görevi verilmesi, tayin isteme hakkının engellenmesi, lojman kullanımının engellenmesi.

Konuya ilişkin görüşme yapılan bir öğretmen görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: “Bir köy okulunda aday öğretmen olarak çalışıyordum. Diğer öğretmenin ikinci senesi olduğundan o müdür yetkiliydi. Bir gün benden maaşımı istedi. Sen burada benim sayemde öğretmenlik yapıyorsun ben olmasam maaş da alamazsın dedi. Duymazlıktan geldim. Bir başka gün bir evrak var imza atacaksın diye beni şehre il milli eğitime gidiyoruz diye köyden arabasıyla şehre götürdü. İl milli eğitime değil bankaya gittik. Kredi çekeceğim kefil olacaksın dedi. İtiraz ettim. Sesini yükseltti. Çıktım bankadan. İlerleyen günlerde istekleri devam etti. Lojmandan çıkmamı istedi. Kirasını vermem için beni zorladı. Ödemedim. Okullar kapanmıştı. Ben İ...’a döndüm. Yaz tatilinde beni aradı. Eşinin okulu taşındığı için benim tayin isteyip dilekçe vermem gerektiğini eşiyle beraber iki kişi çalıştığımız köyde kalacaklarını belirtti. İl milli eğitim müdür yardımcısı emrediyor hemen tatilini yarım bırak gel diye azarladı beni telefonda. Hiç bu konuşma olmamış gibi davrandım. Daha sonra okullar açıldığında eylül ayında il milli eğitime gittiğimde hem kendisinden hem de il milli eğitim müdür yardımcısından epey olumsuz sözler işittim. İkisi birden tüm özlük haklarımı kullanmama engel oldular. Atamam gerçekleşti kararnameyi imzalamadılar. M....’da bir ay sadece kararnamame imza atılmasını bekledim. Günlerce milli eğitime gittim geldim. İl milli eğitim müdür yardımcısı da sen bizim kızın işini zorlaştırmışsın ona kolaylık yapmamışsın niye kendi kendine tayin istemedin niye lojmandan çıkmadın şimdi biraz da sen zorluk çek dedi. Hem müdür yetkili öğretmenden hem de onun hemşehrisi olan il milli eğitim müdür yardımcısından yıldırma maruz kaldım. (Hüsniye Öğretmen, 38 yaşında, 15 yıllık mesleki kıdeme sahip).

“Nöbet öğretmenler arasında hep sorun olmuştur. Bazıları hiç tutmaz, bazıları en zor yerlerde tutar. Ben de sekiz aylık hamileyken bayan müdür yardımcısı tarafından nöbet tutmak zorunda bırakıldım. İtiraz ettim. Öğretmenler odasındaydık burası bunun yeri değil dedi odasına çağırdı. Avazı çıktığı kadar bağırdı. Ben emrediyorsam tutacaksın dedi. Tutmayacağım dedim. Sesimize müdür geldi. Bizi dinledikten sonra bari müdür yardımcısı hocahanıma zorluk çıkmasın tekrar liste yapmasın bu ay da tutuver ne olacak ki dedi. Bana sekiz aylık hamile nöbet tutturdular.” (Mustafa Öğretmen, 30 yaşında, 7 yıllık mesleki kıdeme sahip).

“Yüksek lisans yapmak için bir ile atandım. Ders saatlerimi düzenlemek için ricada bulundum. Müdür müdür baş yardımcısına, müdür baş yardımcısı ile müdür yardımcısına gönderiyordu beni. Sınıf öğretmenlerinin dersine giren branş öğretmenlerinin son saat dersime girmesi talebinde bulunuyordum. Bunu yerine getirebilmek için tek tek zümre öğretmenlerime gidip mazeretimi bildiriyor ve kabul etmeleri için ricacı oluyordum. Bir iki hocaya kabul ettirdim. Zar zor ayarlattırdım ilk dönem. Ama dersler iki dönem devam ediyordu. Hem müdürden hem müdür yardımcılardan hem de meslektaşlarımdan oldukça rahatsız edici sözler duydum. En son bıraktım.

Yüksek lisans hocalarım da beni devamsızlıktan bıraktı. Tamamlayamadım maalesef öğrenimimi.” (Hanife öğretmen, 35 yaşında, 11 yıllık mesleki kıdeme sahip).

2. Çalışma şartlarının ağırlaştırılması

Öğretmen görüşlerine göre 18 öğretmenin 10 tanesi çalışma şartlarının ağırlaştırılmasına ilişkin yıldırma maruz kalmıştır. Çalışma şartlarının ağırlaştırılmasına ilişkin 5 öğretmen görüşü aşağıda sunulmuştur:

Okullarda yapılan sınavlarda zorla görev verilmesi, hafta sonu kursu açmak için zorlama, herhangi bir ücret almadan öğrencilere mesai saati dışında ekstra ders anlatmamız için baskı kurma, istenmeyen yerlerde nöbet tutturulması, fiziki şartları yetersiz sınıfın tahsis edilmesi, boş derslerde fazlaca idari yük verilmesi, ders programının elverişsiz şekilde düzenlenmesi.

“Her ay nöbet çizelgesi değişirdi. Ben kışın üç ay boyunca bahçede, yazın da en istenmeyen en zor kat olan ikinci katta nöbet tutardım. Nöbetçi hiçbir öğretmen ders başlama saati olan 07.40’tan önce nöbet tutmazken bana yarım saat önce nöbet yerinde olmadığımı sebebi sarı zarfla sorulurdu. Kışın kar yağarken bahçede nöbet tutup üşütmüştüm. 10 tane iğne vermişti doktor. İyileştim. Gittim anlattım durumumu. Gene bahçeye yazdı beni müdür yardımcısı. Yanımda yedek ayakkabı ve pantolonla gidiyordum nöbet günü. Benden başka hiç kimse de oraya verilmiyordu.” (Turgay öğretmen, 30 yaşında, 5 yıllık mesleki kıdeme sahip).

“Bir yaşında bebeğim vardı. Beşinci sınıf okutuyordum. Müdür başyardımcısı bursluluk sınavına girecek öğrenciler için bir çalışma takvimi hazırlamış. Kendince başarılı gördüğü her sınıftan 3-5 öğrenciyi alıp bir sınıf yapmıştı. Her öğretmene hem hafta içi hem hafta sonu hem de 15 tatilde ikişer saat ders yazmıştı. Bizi zümre yanına çağırdı ve itirazı olan var mı dedi. Bir yaşında bebeğim var bakıcıya bırakıp okula geliyorum. Bana herhangi bir ücret vermeden zorla görev yazıyorsunuz öyle mi dedim. Ben veriyorsam geleceksiniz itiraz mı ediyorsun karşılığını görürsün yazıyorum bunu kenara demek gelmeyeceksin vs diye bağırıp çağırmaya başladı. Zümredeki öğretmenler sus pus oldu. Hepimiz geleceğiz idare öyle diyor sen de geleceksin dediler. Çok şaşırmıştım. Herkes boyun eğmiş ve beni de tamam demeye zorluyorlardı. Sonunda istedikleri gibi oldu. İstemeye istemeye zorla mesai saatim dışında okula getirildim.” (Nezahat öğretmen, 40 yaşında, 18 yıllık mesleki kıdeme sahip).

“Seminer döneminde dersliklerin yeri belirleniyordu. Şansa bana da en manzaralı sınıf denk gelmiş. Yardımcı elemanımız olan bayan, hocam hayırlı olsun en manzaralı sınıf sizinki dedi. Yukarı çıktım. Müdür, müdür yardımcısı ve iki öğretmen karı koca sınıfımdaydı. Hayırdır dedim burası benim değil mi? Herkes sustu. Bayan öğretmen, burası sizin değil burası benim eşimin sınıfı. Biz daha geçen seneden istemiştik dedi. Müdüre döndüm. Dersliklerin belirlenmesinde kriteriniz nedir diye sordum. A ile başlayıp E yerine K koyulmuştu yanyana dersliklere. Bu sırada içeri temizlikçimiz olan bayan geldi. Biri sınıfın adını değiştirmiş dedi. Bunu duyan müdür hisımla suratıma ters ters bakıp dışarı çıktı. Peşinden söylenerek diğer karı koca hocalar çıktı. Koridorun en sonundaki, en karanlık, tahtası bile olmayan, rutubetli, tavanından su damlayan derslikte çok kötü bir yıl geçirmiştik.” (Buket Öğretmen, 33 yaş, 7 yıllık mesleki deneyim).

“E. ilçesinde merkezi sayılacak bir okulda çalışıyordum. 5. Sınıf zümresiydim. Hafta ortalama 10 saat branş dersimiz vardı. Boş derslerde sadece ben öğretmenler odasında otururdum. Ara sıra dersi branş olan evli bir çift de oluyordu. İçerideki sigara odasında otururlardı. Zümremde sekiz kişi vardı. Diğerleri boş derslerde okulun karşısındaki kafede çay kahve içip dedikodu yapar, kapalı caddedeki alış veriş merkezlerinde gezerlerdi. Bir ben kurumdan ayrılmadığımdan ikinci kademedeki her boş sınıfa ben gönderilirdim. Hiçbir yönetici boş derse öğretmen görevlendirmek için sigara odasında oturan çifte seslenmez, diğerlerini arayıp derse çağırmazdı. Bir keresinde sadece benim dersim boş değil demiştik. İçerideki öğretmenleri başımla işaret etmiştim. Ben size

görev veriyorum o yüzden siz ilgili sınıfa gideceksiniz yanıtını almıştım müdürden.” (Nuri öğretmen, 41 yaş, 14 yıllık mesleki deneyim).

“Öğretmenliğimin ikinci yılıydı. Müdüre hangi evrakı götürsem imza için beğenmiyor, üstünü çiziyor, karalıyor yeniden yazdırıyordu. Bir seferinde sen dilekçe yazmayı bilmiyorsun bak ben sana öğreteyim deyip evrakı karalamıştı. Günlük plan götürüyorduk topluca aynı planı diğerlerinde imzalarken bana neden tarihi doğru düzgün yazamamışsın, silik, kağıdı kirletmişsin tekrar yaz getir gibi tepkilerle odadan çıkartıyor iş yükümü arttırıyordu. Bana karşı bu tutumuna anlam veremiyordum. Ortalama beş yıl sonra günün birinde bana dedi ki ben iki yıllık öğretmenlik mezunuyum sen kendini benden daha üstün görme çok okumuş olabilirsin ama benim tecrübem var. Ki hiç kendimi o müdürden üstün görmemiştim. Davranışlarıyla meğer beni bezdirmeye çalışıyormuş.” (Nezahat öğretmen, 40 yaşında, 18 yıllık mesleki kıdeme sahip).

3. Öğrenci-sınıf seçerek başarısızlığa itilmesi

Öğretmen görüşlerine göre araştırmaya katkı sağlayan 18 öğretmenin 6 tanesi öğrenci-sınıf seçerek başarısızlığa itilmiştir. Bu konuya ilişkin bir öğretmen görüşü aşağıda sunulmuştur:

Tüm nakil öğrencilerin aynı sınıfa verilmesi, sınıftaki öğrencilerden deneme sınavı sonucuna göre dereceye girenlerinin alınması, kayıt esnasında velilere şu öğretmen çok başarılı bu kadar başışla senin çocuğu oraya yazalım o öğretmen mi boşver işe yaramaz çok kaprisli vs diyerek yönlendirilmeler yapılması.

“Bir kayıt dönemi tesadüfi müdür yardımcısı odasıdaydım. Müdür yardımcısı benim orada olduğumun farkında değildi. Birinci sınıfa kayıt için gelen veliler vardı. Bizim özel sınıfımız var. Bin lira başış ver hemen F.. hocaya yazalım çocuğunu dedi. Veli durumunun kötü olduğunu başış yapamayacağını belirtti. Bir başka öğretmenden bahsetti. Bu sefer beş yüz lira başışla bu sınıfa yazabileceğini belirtti. Veli sıkıntısını anlatamadığından şikayet etti. Devletin okulu değil mi başışsız öğrenci almıyor musunuz diye haykırdı en sonunda. Çocuğun okuma yazmaya geçer mi geçmez mi bilmem yazalım seni A. hocaya dedi. Memura kaydet dedi. O A. hoca bendim. Sessizce çıktım odadan. O yıl çok zor bir eğitim öğretim dönemi geçirdim. Veliler çok sorunlu, çocuklar çok ilgisizdi. Sınıfın yarısından fazlası okuma yazmaya geçemedi. Veli toplantılarına velilerin çoğu katılmıyordu. Toplantıya gelenler de öfke dolu şiddet doluydu. Zümremi içinden seçilmiştim. En istenmeyen öğretmendim. Okuma yazma bilen öğrenciler, velisinin sosyo-kültürel düzeyi yüksek öğrenciler, okul öncesi eğitim alan öğrenciler o iki sınıfta toplanmıştı. İlk okuma bayramını onlar yaptı. Ben ise başarısızlığa terkedilmiştim. Onların başarısı kendi başarısı olarak görülürken benim başarısızlığımın tek sebebi de kendim olarak lanse ediliyordu. Başarısızlıktan, öğrencilerin ilgisizliğinden söz ediyordum bir gün. Müdür bey bana ekstra ne yapıyorsun ki sınıfın için nasıl başarı bekliyorsun diye sordu. Onun ve yardımcılarının bana yaptıkları insafsızcaydı.” (Ahmet öğretmen, 28 yaşında, 6 yıllık mesleği kıdeme sahip)

4. İletişim sorunları

Öğretmen görüşlerine göre araştırmaya katılan 18 öğretmenin üç tanesi yaşadığı iletişim sorunlarını yıldırma olarak tanımlamıştır. Bu konuya ilişkin bir öğretmen görüşü aşağıda sunulmuştur:

Bağırarak hakaret ederek görüş, öneri ve isteklerin geri çevrilmesi, velinin öğrencinin yanında azarlanma, kapının vurulmadan tekmeye açılması, müstehcen konuşma, argo-küfür- cinsel içerikli fıkra ve konuşmalar yapılması, öğretmen veya hoca denmeden isminle hitap edilmesi

“Okulun memuru fotokopi çekmek için ofisine gittiğimde beni görmezden geliyor, dakikalarca telefonda konuşuyor, o sırada içeri öğrenci girse bağırıp çağırıyordu. Başkaları kendi fotokopisini kendi çekerken ben makineye dokunsam her ne yapıyorsa bırakıp ayağa kalkıyor

öğretmenlerin makineyi ellemesi yasak müdür bey sadece bana izin veriyor diyordu. Altı üstü memurdu. Ama kendisini okulun sahibi sanıp öyle davranıyordu.” (Turgay öğretmen, 30 yaşında, 5 yıllık mesleki kıdeme sahip).

5. **Yalnız bırakılmak:** Okullardaki sanatsal, sportif faaliyetlerden haberdar edilmemek

Öğretmen görüşlerine göre araştırmaya katılan 18 öğretmenin yedi tanesi yaşadığı yalnız bırakılarak yıldırma maruz kalmıştır. Bu konuya ilişkin bir öğretmen görüşü aşağıda sunulmuştur:

“Öğretmenler günü yemeği olur benim haberim olmaz. Sınıflar arası futbol müsabakası yapılır benim sınıfıma teklif gelmez. Öğretmenler gün, sohbet, davet, mevlüt, sünnet vs yapar birbirinin evine çağrılır benim haberim olmaz. Düğün davetiyeleri bile bana hiç gelmez. Panoya asılmış davetiyelerden başka elime davetiye geçmez. Ama takı için para alınacaksa ilk bana sorarlar hocam katılacak mısınız diye. Okulda olan bitenden en son ben haberdar olurum. Whatsapp grupları varmış ben hiçbirinde yokum. Grup beni dışlar. Bu da benim yıldırma uğradığının kanıtıdır.” (İshak öğretmen, 45 yaş, 20 yıllık mesleki deneyime sahip).

Öğretmenler Maruz Kaldıkları Yıldırma Karşısında Hissettikleri Duygulara İlişkin Bulgular

Öğretmen görüşlerine göre araştırmaya katılan 18 öğretmenin hissettikleri duygular 21 farklı türdedir. Bunlar: Öfke, nefret, tükenmişlik hissi, dışlanmışlık, motivasyon düşüklüğü, işe karşı isteksizlik, yetersizlik, mutlu olamama, yaptığım işten zevk alamama, yorgunluk, korku, üzüntü, yalnızlık, huzursuzluk, dini inancın gereklerini yerine getirerek rahatlama, umutsuzluk, çaresizlik, değersizlik, moral bozukluğu, stres.

Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma karşısında hissettikleri duygulara ilişkin üç görüş aşağıda açıklanmıştır:

“Kendimi köşeye sıkışmış, değersiz ve zor durumda bırakılmış hissediyorum.” (Fatma öğretmen, 39 yaşında, 10 yıllık mesleki kıdeme sahip).

“Yıldırma davranışlarına maruz kaldığım o kişiden nefret ediyorum. Bazen rüyalarım giriyor. Öldürmek istiyorum.” (Turgay öğretmen, 30 yaşında, 5 yıllık mesleki kıdeme sahip).

“Ben Allah’a havale ediyorum. Allah hepsine layık oldukları cezayı versin.” (Mustafa öğretmen, 30 yaşında, 7 yıllık mesleki kıdeme sahip).

Öğretmenlere Göre Yıldırma Olgusunun Etkilerinin Ne olduğuna İlişkin Bulgular

Öğretmen görüşlerine göre araştırmaya katılan 18 öğretmene yıldırmanın 16 farklı olumsuz etkisi olmuştur. Bunlar: Psikolojik baskılar karşısında tükenmişlik, dışlanma, meslekten soğuma, yalnızlaştırılma, hakaret gördüğünden dolayı utanma, işlerin zorlaştırılmasından ötürü hedeften vazgeçme, kılık kıyafetin eleştirilerek alay edinilmesi, veli/öğrenci önünde azarlanmak suretiyle mesleğinin ve kişiliğinin saygınlığının azaltılması, görev verirken fikrin sorulmamasından dolayı itibarsızlaştırma, haklarını kullanmaktan mahrum bırakmak, dedikodu yapmak, sürekli eleştirildiğinden alınganlık gösterme, eksiklerinin sıkça yüksek sesle dile getirilmesinden ötürü işini iyi yapamadığını düşünme, adil olunmamasından isyankarlık, asosyallik, insanlara güvenememe.

Yıldırmanın öğretmenlere olumsuz etkisi ile ilgili üç görüş aşağıda ifade edilmiştir:

“Müdürün kendini bir şey zannedip bulunduğu mevkiyi kullanarak öğretmenleri haksız uygulamalara maruz bırakması yıldırma. Aşırı kontrolcü, korkak ve psikolojik sorunları olan insanların otoritelerini güçlendirmek için çalışanlarına uyguladıkları baskıdır. Sözüm ona arkadaşım olan bir meslektaşım nöbetimi iyi tutamadığımı, velilerle iletişimimin yetersiz olduğunu, ders işleyişimde aksaklıklar olduğunu, çok ödev verdiğimi vs her adımımı yaptığım işleri eleştirirdi.

Kime güveneceğimi kimle konuşacağımı şaşırmıştım. Git gide herkesten uzaklaştım. İçime kapandım.” (İshak öğretmen, 45 yaş, 20 yıllık mesleki deneyime sahip).

“Yıldırma, yöneticinin ya da grubun istemedikleri kişiyi sürekli yok sayması, zor durumda bırakacak sözler ve davranışlar sergilemesi ve aşağılamasıdır. Yöneticinin düşüncelerini, varlığını, çalışmalarını kabul etmediği/edemediği işgöreni itibarsızlaştırması için yaptığı tüm olumsuz tutum ve davranışlardır. Zor bir hamilelik geçirmiştım. Doktorum on beş günlük rapor vermişti. Kurul heyet raporu almamıştım. Müdür bir yardımcısı ile beni arattırmıştı. Müdür yardımcısı müdürün şu sözlerini bana iletmişti: Bu raporu işleme koymayacağız. Heyet raporu alıp gönderin. İlçe milli eğitim sadece heyet raporu olduğunda öğretmen görevlendirmesi yapıyor. 40 öğrenciyi ben napayım. Bu müdür toplantılarda hafta içi benden doktora gitmek için kimse izin almasın. Doktorunuza hafta sonu gidin. Hepiniz de ne kadar nazıksınız. İkide bir hasta oluyorsunuz. Türden olumsuz cümleler kuruyordu. Bebek sahibi olanlara süt izni kullandırtmıyordu tam gün okul olmamıza rağmen. İyi bir annelik yapamadığımı düşünüp kendimi çocuğuma karşı suçlu hissediyordum.” (Nezahat öğretmen, 40 yaşında, 18 yıllık mesleki kıdeme sahip).

“İlk yılımda veliler verdiğim her ödevi sorguluyor önceki öğretmen böyle yapmıyor, o şöyleydi o böyleydi diye sürekli bana onu övüyorlardı. Derse girmeden önce dakikalarca kapıda meşgul ediliyordum. Sürekli kendi aralarında dedikodumu yapıyorlardı. Bir gün eşim kapıda benim dersten çıkmamı bekliyordu. Velimin biri benimle alakalı kendisine çok olumsuz şeyler söylemiş onu da veli zannederek. O kendisini tanıtmamış. Ben dersten çıkıp yanına gittiğimde kadın koşarak oradan ayrılmıştı. Bir yıl o velilerle çok sıkıntı çektim. İşimden soğuttular beni. Öğrenciler derste öğretmenim benim annem sizin için şöyle şöyle diyor ama ben sizi çok seviyorum siz hiç üzülme diyordu. Kendi anne babalarını bana şikayet eden çocuklara bu yaptıklarının yanlış olduğunu anlatmak hem canımı sıkıyor hem de beni yıpratıyordu.” (Hüsnüye Öğretmen, 38 yaşında, 15 yıllık mesleki kıdeme sahip).

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin görüşlerine göre kendileri aşağıdaki yıldırma davranışlarına maruz kalmışlardır:

1. Hak ihlali: Mesai saatlerinde doktora gitmeye izin verilmemesi, rapor kullanımına ilişkin itiraz, süt izninin kullandırılmaması, lisansüstü eğitim yapma hakkının engellenmesi, sekiz aylık hamile bayan öğretmene nöbet tutturulması, tayin isteme hakkının engellenmesi, lojman kullanımının engellenmesi.
2. Çalışma şartlarının ağırlaştırılması: Okullarda yapılan sınavlarda zorla görev verilmesi, hafta sonu kursu açmak için zorlama, herhangi bir ücret almadan öğrencilere mesai saati dışında ekstra ders anlatmamız için baskı kurma, istenmeyen yerlerde nöbet tutturulması, fiziki şartları yetersiz sınıfın tahsis edilmesi, boş derslerde fazlaca idari yük verilmesi, ders programının elverişsiz şekilde düzenlenmesi
3. Öğrenci-sınıf seçerek başarısızlığa itilmesi: Tüm nakil öğrencilerin aynı sınıfa verilmesi, sınıftaki öğrencilerden deneme sınavı sonucuna göre dereceye girenlerinin alınması, kayıt esnasında velilere şu öğretmen çok başarılı bu kadar bağışla senin çocuğu oraya yazalım o öğretmen mi boşver işe yaramaz çok kaprisli vs diyerek yönlendirilmeler yapılması.
4. İletişim sorunları: Bağırarak hakaret ederek görüş, öneri ve isteklerin geri çevrilmesi, velinin öğrencinin yanında azarlanma, kapının vurulmadan tekmeyle açılması, müstehcen konuşma, argo-küfür- cinsel içerikli fıkra ve konuşmalar yapılması, öğretmen veya hoca denmeden isminle hitap edilmesi
5. Yalnız bırakılmak: Okullardaki sanatsal, sportif faaliyetlerden haberdar edilmemek.

Öğretmenler maruz kaldıkları mobbing karşısında aşağıdaki duyguları hissettiklerini ifade etmişlerdir: Öfke, nefret, tükenmişlik hissi, dışlanmışlık, motivasyon düşüklüğü, işe karşı isteksizlik, yetersizlik, mutlu olamama, yaptığım işten zevk alamama, yorgunluk, korku, üzüntü, yalnızlık, huzursuzluk, dini inancın gereklerini yerine getirerek rahatlama, umutsuzluk, çaresizlik, değersizlik, moral bozukluğu, stres.

Tanoğlu (2006) bir akademik kurumda akademisyenlerle yaptığı çalışmasında kişinin kendini göstermesinin ve iletişiminin engellenmesinin en sık karşılaşılan yıldırma davranışı olduğu sonucu ile kurban konumundaki akademisyenleri rahatsız eden düşüncelerin stres, depresyon gibi psikolojik rahatsızlıklara yol açması bulgusu çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlere göre yıldırma olgusunun etkileri; psikolojik baskılar karşısında tükenmişlik, dışlanma, meslekten soğuma, yalnızlaştırılma, hakaret gördüğünden dolayı utanma, işlerin zorlaştırılmasından ötürü hedeften vazgeçme, kılık kıyafetin eleştirilerek alay edinilmesi, veli/öğrenci önünde azarlanmak suretiyle mesleğinin ve kişiliğinin saygınlığının azaltılması, görev verirken fikrin sorulmamasından dolayı itibarsızlaştırma, haklarını kullanmaktan mahrum bırakmak, dedikodu yapmak, sürekli eleştirildiğinden alınganlık gösterme, eksiklerinin sıkça yüksek sesle dile getirilmesinden ötürü işini iyi yapamadığını düşünme, adil olunmamasından isyankarlık, asosyallik, insanlara güvenememe.

Davenport, Schwartz ve Elliott (2003), iş hayatlarında mobbinge maruz kalan insanların genellikle mesleki çalışma hayatlarında zekâ, yeterlilik, yaratıcılık, dürüstlük, başarı ve idealizm boyutlarında daha fazla potansiyele sahip olan kişiler olduğunu bulmuşlardır.

Alanyazında yapılan yıldırma konulu çalışmalar ilköğretimden yüksek öğrenime kadar öğretmenlerin ve akademisyenlerin hangi yüzde ile yıldırmaya maruz kaldıklarını ölçen, cinsiyete göre daha fazla mağdur olma durumlarını sınavın nicel ağırlıklı araştırmalardır (Altınkurt, 2012; Ertürk, 2005; Bulut, 2007; Ergüner, 2014; Çam, 2010 ve Yıldırım, 2015; Ertürk, 2005; Bulut, 2007; Ergüner, 2014 ve Yıldırım, 2015). Nitel araştırmalarla daha derine inen, öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin yıldırma olgusuna ilişkin iç dünyaları hakkında bilgi edinmemizi sağlayan çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada, ilkokullarda sınıf öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma davranışları ve bu davranışların öğretmenlere etkileri belirlenmiştir. Çalışmada, sınıf öğretmenlerine yapılan psikolojik baskı ve yıldırma eylemlerinin bulguları araştırılmış ve sunulmuştur. Alan yazında sınıf öğretmenleri ile yıldırma alanında yapılan nitel ve nicel çalışmaların bulgularına da yer verilmiştir. Zorunlu eğitimin ilk basamağı olan ilkokulların ana işgöreni, bir öğrencinin hayatında önemli bir rol oynayan, idol olabilen, sınıf öğretmenleridir. Sınıf öğretmenlerinin çalışma ortamının huzurlu ve refah içinde olması eğitimin kalitesini de etkiler. Verimli bir öğrenme ortamının oluşturulması gelecek neslin sağlığını etkileyecektir. Sınıf öğretmenlerinin baskı, şiddet, tacizden uzak bir kurumda çalışmalarının sağlanabilmesi için yıldırma kavramına dikkat edilmelidir. Sınıf öğretmenlerinin yıldırmaya ilişkin farkındalıklarının artırılması gerekmektedir. Yıldırmanın ne olduğu, başa çıkma yolları incelenmelidir. Bu bağlamda geleceğin sağlığı için bugünden yatırıma başlanmalı, “yıldırma” konusunun vehameti anlaşılmalı, gerekli önlemler alınmalı, yaptırımlar uygulanmalıdır. Yıldırmanın öğretmenlerde strese yol açtığı bulgusu da önemlidir.

Meslekleri gereği gerek mesai saatlerinde gerekse mesai sonrası büyük bir stres altında bulunan eğitim kurumu çalışanı öğretmenler, stres ile başa çıkma konusunda profesyonel olarak bilinçlendirilmelidir. Okullarda öğrenciler için hizmet veren psikolojik danışma servislerinin kurum çalışanlarına da yönelik programlar hazırlaması konunun farkındalığı açısından önem arz etmektedir (Vatansever Bayraktar ve Yılmaz, 2016).

Öğretmenlerin yıldırma davranışlarına ilişkin çalışmalar farklı şehirlerde tekrarlanabilir. İstanbul’da yapılan ilgili çalışma sadece on sekiz tane sınıf öğretmenin yıldırma algısını

yansıtmaktadır. Farklı şehirlerde veya köy okullarında görev yapan öğretmenlerle yeni çalışmalar yapılabilir. Nitekim Ertürk ve Keskinliç Kara (2015), nicel olarak yaptıkları araştırmalarıyla ortaokul öğretmenlerinin yaşadıkları yıldırmanın bulundukları şehirlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. İlgili çalışmaya göre en fazla yıldırma davranışının yaşandığı Adana ilinde nitel bir çalışma yapılabilir.

Öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma karşısında haklarını yasal yollardan aramaları için ilkokullara avukatlar atanabilir. Ayrıca her ilkokul bir hukuk bürosu ile ilişkilendirilerek konuyla alakalı farkındalık yaratılıp öğretmenlerin yıldırma karşısında sessiz kalmak yerine haklarını aramaları gerektiği bilgisi kendilerine verilebilir.

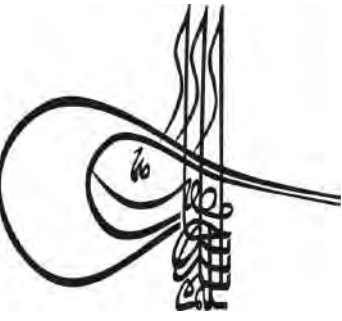
KAYNAKÇA

- Akşahin, E. (2012). İlköğretim okulları branş öğretmenlerinin yıldırma davranışlarına maruz kalma düzeyleri sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul ili Esenler ilçesi), *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altinkurt, Y., K. (2012). Üniversite çalışanlarının psikolojik yıldırma algıları ile denetim odağı arasındaki ilişki, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Arpacioğlu, G. (2003). İşyerindeki Stresin Gizli Kaynağı: Zorbalık ve Duygusal Taciz. *HR Dergisi*, Kasım-Aralık:1-7.
- Aydın B. (2004). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Aydın, Ş., Şahin, N. ve Uzun, D. (2007). Örgütlerde Yaşanan Psikolojik Şiddet Sorunlarının Konaklama İşletmeleri Açısından Değerlendirilmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 16, S. 2.
- Bulut, U. H. (2007). Ortaöğretim öğretilerinde psikolojik şiddet düzeyi (mobbing), *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cerit, Y. (2013) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Paternalist Liderlik ile Öğretmenlere Yönelik Yıldırma Davranışları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), Bahar/Spring, 839-851.
- Çam, Z. (2010). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Maruz Kaldıkları Yıldırma Eylemleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki: Van İli Örneği, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Van.
- Çelik, V. & Gömleksiz, M. N. (2000). A critical examination of globalization and its effects on education. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 133-144.
- Çobanoğlu, İ. (2005). *Mobbing İşyerinde Duygusal Saldırı ve Mücadele Yöntemleri*. İstanbul: Timaş yayınları.
- Çomak, E. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin İlköğretim Okullarında Yaşadıkları Yıldırma Durumları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Davenport, N., Schwartz, R. D., Elliott, G. P. (2003). *Mobbing: işyerinde duygusal taciz*. (Cev. Osman Cem Onertoy). İstanbul: Sistem.

- Ergüner, M. (2014). Meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlikleri ile maruz kaldıkları yıldırma davranışlarının incelenmesi: Beykoz örneği, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertürk, A. (2005). Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul ortamlarında maruz kaldıkları yıldırma eylemleri (Ankara ili ilköğretim okulları örneği), *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, A. (2011). İlköğretim okullarında görevli öğretmen ve yöneticilere yönelik duygusal yıldırma davranışlarının incelenmesi: Yıldırma davranışlarının meydana gelmesinde etkili olan faktörler/Analysis of mobbing behavior that teachers and managers exposed in primary schools, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Ertürk, A. ve Keskinlikç Kara, S. B. (2015). The Mobbing Behavior In Secondary Schools And Differences By Province, TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology – August 2015, Special Issue for INTE 2015, 650-655 http://www.tojet.net/special/2015_8_1.pdf
- Esmer, E. ve Özden, B. (2018). Öğretim Yöntem Ve Tekniklerinin Düşünme Stilleri İle Bilişüstü Farkındalıkları Yordama Gücü: Sınıf Öğretmeni Eğitimi Üzerine Bir Araştırma, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12/28: 307-326 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12530> ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY.
- Gökçe, A. T. (2008). *Yıldırma: İşyerinde Yıldırma Eğitim Örneği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kadioğlu Ateş, H. ve Gürdağ, K. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Mobbing Algısı: Bir Literatür Çalışması. International Congress On Afro-Eurasian Research III October 19-21, İstanbul, Abstracts Bildiri Özetleri Kitabı, ISBN: 978-605-67620-2-4 http://afroeurasia.org/assetsx/2017/files/afroeurasia_org_20172_istanbul_abstracts_book.pdf (01.11.2017).
- Keskinlikç-Kara, S. B. (2016). Okullarda yaşanan siyasi ayrımcılığın bireysel ve örgütsel etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1371-1384.
- Koçak, N. (2015). Öğretmenlerin psikolojik şiddet (mobbing) algıları İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan resmi kız meslek liselerinde bir tarama, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Konaklı, T. (2011). Üniversitelerde yıldırma ve kültürel değerlerin yıldırma ile başa çıkma yaklaşımlarına etkisi, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Korkmaz, B. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin duygusal taciz (mobbing)'e ilişkin algıları (Bolu ili örneği), *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Korkmaz, M. ve Cemaloğlu, N. (2010). “The Relationship between Workplace Bullying and Features of Learning Organizations”, 6.Th International Conference On Workplace Bullying – Sharing Our Knowledge. Abstracts. 4-6 Haziran 2010, 193-195, Institut Sante Et Societe, Montreal-Canada.

- Kurt, S. ve Kurt, İ. (2015). Mobbing (Psikolojik Taciz) Konusunda İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Önerileri / Mobbing Elementary Classroom Teachers Opinions And Suggestions On How Psychological Harassment”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8648>, p. 615-632.
- Leymann, H. (1996). The Content And Development Of Mobbing At Work, *European Journal Of Work And Organizational Psychology*, Vol: 5, No: 2, 165-184
- Miles, M. B, Huberman, M. A. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publication
- Mikkelsen. E. G. ve Einarsen, S. (2002). Basic assumptions and symptoms of post-traumatic stress among victims of bullying at work. *European Journal of work and Organisational Psychology*, 11: 87-111.
- Öz, Ş. (2008). Öğretmenlerin İşyerlerinde Yıldırma (Mobbing) Algıları, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Pekdemir, Z. (2010). Denizli ilköğretim okullarında “yıldırma davranışlarına” ilişkin öğretmen görüşleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Pamukkale Üniversitesi: Denizli.
- Sabancı, A. ve Yücel, E. (2013). İlköğretim Okullarında Öğretmen Veli İlişkilerinde Veliye Yönelik Psikolojik Yıldırma Davranışları (Mobbing Behaviours Towards Parents in Elementary Schools in Teacher-Parent Relations). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 28(2), 348-363.
- Sadık, Ö. (2014). Sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları yıldırma davranışları, algıladıkları sosyal destek ve mesleki iş doyumları arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Seçkin Çelik, T. (2013). Psikolojik Taciz: Öğretim Elemanlarına Yönelik Bir Araştırma, *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Galatasaray Üniversitesi, İstanbul.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tanoğlu, Ş. Ç. (2006). İşletmelerde incinmenin değerlendirilmesi ve bir yük öğrenim kurumu-unda uygulama. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tetik, S. (2010). Mobbing kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12 (18): 81-89.
- Tınaz, P. (2006). İşyerinde Psikolojik Taciz (Psychological Harassment at Work). İstanbul: Beta Yayınları.
- Toker Gökçe, A. (2006). İş yerinde mobbing: Özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tutar, H. (2004). *İşyerinde Psikolojik Şiddet*. İstanbul: Platin Yayıncılık.

- Vatansever Bayraktar, H. & Yılmaz, K.Ö. (2016). “Sınıf Öğretmenlerinin Çatışma Çözme Becerileri İle Stresle Başa Çıkma Becerileri Arasındaki İlişki / Relationship Between Conflict Solving Skills and Coping with Stress Skills of Elementary School Teachers”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı), Volume 11/3 Winter 2016, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9308>, p. 2333-2354.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, F. (2015). Öğretmenlerin psikolojik şiddet (mobbing) algıları İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan resmi ortaokullarda bir tarama (Adalar, Beykoz, Çekmeköy, Pendik, Sancaktepe, Sultanbeyli, Tuzla ilçesi örneği), *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Yıldırım, G. (2010). İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürleri Tarafından Mobbing Davranışlarına Maruz Kalma Durumları (Kırıkkale İli Örneği), *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Erdal AKPINAR – Yrd. Doç. Dr.

Savaş AKGÜL – Yrd. Doç. Dr. Yasemin DERİNGÖL – Dr. Mustafa İÇEN

This article was checked by iThenticate.

DEZAVANTAJLI ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLAR İÇİN ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ DESTEK EĞİTİM PROGRAMI PROJESİ KATILIMCI GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ*

Ayşin KAPLAN SAYI**

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Dezavantajlı Özel Yetenekli Çocuklar için Zenginleştirilmiş Destek Eğitim Programı Projesi hakkında, proje katılımcılarının görüşlerini incelemektir. Proje 2014-2015 eğitim-öğretim yılında yürütülmüş olup; proje kapsamında verilen eğitimler konusunda öğrenci, aile ve öğretmenlerden görüş alınmıştır. Proje başlığındaki “özel yetenek” kavramı çalışma kapsamında “üstün zekâlı” kavramı yerine kullanılmaktadır. Proje İstanbul ili içerisindeki sosyal dezavantajlı ilçeler olan ve İstanbul Bölge Kalkınma Planında (İSTKA, 2014) dezavantajlı mahalleler olarak geçen Esenler, Bayrampaşa, Güngören ve Küçükçekmece ilköğretim okullarındaki 2, 3, 4 ve 5. Sınıflarda eğitim gören 7-10 yaş arasındaki 300 üstün zekâlı öğrenci; 300 üstün zekâlı öğrencinin ebeveynleri ve 300 üstün zekâlı öğrencinin 60 öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada DÖYÇİZDEP projesi konusundaki görüşler ele alındığı için çalışma deseni bir durum çalışması olarak belirlenmiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Eğitim Değerlendirme Anketi” ile ölçülmüştür. Eğitim Değerlendirme Anketi; beş adet likert tipi (evet-hayır-kısmen) ve iki adet açık uçlu olmak üzere toplamda yedi adet sorudan oluşmaktadır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak frekans ve yüzde değerleri ile sunulmuştur. Sonuç olarak projede eğitim alan öğretmenlerin %86,8’lik bir oranla eğitimden memnun kaldığı ve BEP-BÖP hazırlama, destek eğitim odası ve düşünme becerileri entegrasyonu konusunda daha fazla bilgi edinmek istedikleri; daha fazla uygulamaya ihtiyaç duydukları bulunmuştur. Ebeveynlerin ise %93,5’lik bir oranla eğitimden memnun kaldıkları; çocuğa rehber olma ve eğitim olanakları konusunda daha çok bilgi edinmek istedikleri; eğitimler için daha çok zaman ve materyal ayrılması gerektiğinin altını çizdikleri bulunmuştur. Öğrencilerin ise %91,8’lik bir oranla eğitimden memnun kaldıkları; matematik, İngilizce ve fen bilgisi derslerinde daha

fazla eğitim almak istedikleri ve sınıf yönetimi konusunda öğretmenlerin desteklenmesi gerektiğini belirttikleri bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dezavantajlı özel yetenekli/üstün zekâlıların eğitimi, zenginleştirilmiş eğitim, DÖYÇİZDEP projesi

EXAMINING THE VIEWS OF PARTICIPANTS' ABOUT AN ENRICHMENT PROGRAM FOR DISADVANTAGED GIFTED AND TALENTED

ABSTRACT

The focus of this study is to examine the views of participants about the project "Enrichment Program for the Disadvantaged Gifted and Talented". The project was carried out in Esenler, Bayrampasa, Gungoren and Kucukcekmece which were identified socially disadvantaged districts at Istanbul Regional Development Plan (IDA, 2014) in 2014-2015. The participants were the students living that districts in total 300 from 2,3,4,5 grades ages between 7-10 years who identified as gifted and talented; their parents and their 60 teachers. In order to investigate the views about EPfDGT project, the study is designed as a case study. The data of the research is measured by the "educational evaluation survey" developed by the researcher. Education evaluation survey; consisted of seven questions in total, five of which are likert types (yes-no-partly) and two open-ended. The data is presented with frequency and percentage values using descriptive analysis method. As a result, it was seen that the teachers who were educated in the project satisfied with the education with a rate of 86.8% and they wanted to learn more about preparing Individual Education Plan and teaching at resource rooms also integration of thinking skills into curriculum; they also stated that they need more practice. Parents were satisfied with the education with a rate of 93.5%; they wanted more information about guiding their children and educational possibilities; they also underlined that for parents' education more time and material needed. 91.8% of the students were satisfied with the education; that they stated that more courses on Mathematics, English and science needed and also teachers should be supported about class management.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Intelligence is a constantly changing phenomenon in historical process. According to this, intelligence is first dealt by behaviorists as a constant, unchangeable and measurable phenomenon. Galton one of the pioneers of the behaviorists, reported that intelligence is a general capacity based on senses. For that reason it is thought that mental retarded individuals have a weak sensation while intelligent people have strong sensation (Sak, 2010). One of the followers of Galton, Terman (Sternberg, 2000) defined intelligence as "the ability to carry on abstract thinking. After behaviorists, "interactive intelligence" theory put forward. According to this theory, it is emphasized that intelligence is dynamic and

it is composed of multiple factors. Intelligence is not only affected by inheritance but also by the environment and education. "Divergent thinking" that is "creativity" has come to the forefront between 1940-1970. Guilford (1967) one of them who leaded the idea defined intelligence as "performing an operation on a specific type of content to produce a particular product. In 1983 Gardner revealed the "multiple intelligence theory" and defined intelligence as "the ability to solve problems, or to create products, that are valued within one or more cultural settings. Sternberg (1984) defined intelligence as a tool for helping people to reach their aims and underlines that intelligence has the "analytical, creative and practical" aspects. Since 1990, the brain has been started to be studied and intelligence studies are moved beyond the study of behavior patterns. The concept of "giftedness" has also been influenced by all these processes and stages, and the definition of "giftedness" has also changed and developed in the historical process.

It is said that giftedness is a process (Roeper, 1991) as well as inherited (Galton, 1869) and environmental factors are also influential in this process (Sak, 2010). In other words, giftedness and talents involve an interactive process of innate capacity and environment. Although this intrinsic (inborn) potential can be processed more easily in the first years of the child, in order to develop this potential, the individual needs appropriate challenge throughout his or her life. Especially, the expectation from the education of gifted and talented should be to ensure that their minds are challenged and engaged early and on an ongoing basis. The concept of "special talent" in the title of the project was considered as "giftedness" within the scope of the research. The reason for this is that Ministry of National Education (MoNE) prefers to use the concept of "special talent". Therefore, throughout the study, the target group is "gifted children".

Gifted children in regular classrooms presents that low-level, uninteresting duties will never develop their creative, critical, analytical, and high-level thinking. Without this opportunity, it is likely that children cannot demonstrate such skills in class or in tests and will underachieve (Callahan, 2005; Konstantopoulos, Modi and Hedges, 2001; Robinson, Shore and Enersen, 2014). In 1925, 85% of gifted students (Clark, 2007), then in 1980s more than half of the gifted students in the high school period (National Commission for Excellence in Education, 1983) and in 2000 % 63 of gifted and talented students (Clark, 2007) are reported as underachiever also it is stated that 25% of the gifted and talented students leave school (Robertson, 1991).

Children in Turkey are growing in a "top middle income country" according to the World Bank definition. Inequalities in Turkey, which rank 17th in terms of "Gross Domestic Product" (GDP) in the world rankings, are advanced dimensions (UNICEF, 2011). According to 2016 data, it is seen that one of the two children in the age of preschool education in Turkey does not receive pre-primary education approximately. In addition, one out of five children did not receive secondary education (Ministry of National Education, 2016). The highest absence rate among OECD countries is in Turkey. According to EUROSTAT 2016 data, Turkey is the country with the highest rate of leaving education between the ages of 18-24 with 36% in the data base countries (Education Reform Initiative, 2016; MoNE, 2015). These ratios

are even higher in low-level representatives (low socio-economic level, minorities etc.) and gifted and talented students who are not adequately trained (Callahan, 2005).

Families in our country, especially those having good economic conditions are more advantageous in the development of special abilities/giftedness and are able to access differentiated and enriched educational opportunities with their financial strength. Socio-economically disadvantaged families and children are both disadvantaged to have educational awareness and to access educational opportunities.

In recent years, two difficulties have arisen in gifted and talented education; one of them is about the identification of talents and giftedness, and the other is the designing of programs for culturally different and economically disadvantaged gifted students to develop their talents (Passow, 1972), but the increasing awareness and change in demographic data have led educational leaders to work towards eliminating the needs of these children (Bernal, 1974; Richert, Gear and Lucito, 1980; 2003; Ross, 1993). In this context, considering the projects carried out in literature; STREAM (Clasen, 2006), EXCITE (Lee, Olszewski-Kubilius and Peternel 2009), "Upward & Bound" (Upward Bound, 2016) and "A Better Chance" (A Better Chance, 2017); PROMISE (Kaul, Johnsen, Witte and Saxon, 2016) can be shown.

In Turkey, there are no publications of project studies prepared for disadvantaged gifted students in the literature. However, there are a number of projects being carried out by foundations, associations and universities (Istanbul Development Agency, 2017). But in these projects, the participants' views are not recorded/shared or included enough in the literature as academic publications. Thus, it is the importance of the study sharing the results of the project based on the participants' views and present academically in Turkey.

Method

The project was carried out between 2014-2015 years and the views of students, parents and teachers were examined. The project was carried out in social-disadvantaged districts which were identified by Istanbul Regional Development Plan (IDA, 2014) and worked on for approving the equality of educational opportunities by increasing the quality of education programs; Esenler, Bayrampasa, Gungoren and Kucukcekmece. The participants were the students from those districts totally 300 from 2,3,4,5 grades ages between 7-10 years who identified as gifted; their parents and their 60 teachers. In order to investigate the views about EPfDGT project, the study was designed as a case study. Mix-design used in the study which combines quantitative and qualitative methods (Baki and Gokcek, 2012). The data of the research measured by the "educational evaluation survey" developed by the researcher. Education evaluation survey; consisted of seven questions in total, five of which were likert types (yes-no-partly) and two open-ended. The data was presented with frequency and percentage values using descriptive analysis method.

Limitations of the Study

The fact that the duration of the project is as short as a year has led to the failure to achieve the desired performance in this work. This situation appears parallel to the questionnaires and literature survey (Kaul et al., 2016; Lee et al., 2009).

When determining disadvantaged students, focusing on only economic level and determining giftedness according to cognitive domain are other limitations of the study .

Not to have all views of individuals involved in the project is another limitation of the study.

Results and Discussion

In this study, the evaluation of project education by three different groups including parents, teachers and students were examined. When the student views were handled; the education was found to be quite productive by the students and they were also very satisfied with the presentation of the material and the organization. Lee et al. (2009) stated that the children, who participated in their project similar to this, defined the program as positive and entertaining and challenging. Students stated in their studies that they enjoyed the project works on Saturdays and in summers. 91.8% of the students were satisfied with the education; that they stated more courses on Mathematics, English and science also teachers in class management needed to be supported. The reasons for the students to have more education in these disciplines can be that they want to be scientists in the future and they feel they are lacking in this regard. At the same time, for the development of education, they suggested that the teachers' classroom management skills should be further developed, that more time should be allocated for the trainings. In the literature, it has been seen that such programs have increased the desire to participate in higher education and expanded career options for students (Clasen, 2006; Kaul et al., 2016; Lee et al., 2009). The development of teachers' awareness and understanding of gifted children and cultural differences leaded teachers to look from a multicultural perspective into the curriculum and to understand the disadvantaged students better. This situation had a positive effect on the development of gifted students (Kaul et al., 2016; Lee et al., 2009). When we evaluated the results of the education, it was seen that the teachers who were educated in the project satisfied with the education with a rate of 86.8% and they wanted to learn more about Individual Education Plan and teaching at resource rooms also integration of thinking skills into curriculum; they stated that they needed more practice. The teacher, who wants to know more about the gifted student in his class, will want to deepen his education (Parke, 1992; Serin and Korkmaz, 2014) and follow current events (Daglioglu, 2010). When looked closely, it has been seen that teachers are generally focused on the subjects of education. This is supported by the literature (Koshy, 2002; Parke, 1992).

Collaborating with family and supporting families is an important tool for increasing the success of disadvantaged gifted students (Ford, 2007; Olszewski-Kubilius, 2003; Stambaugh, 2007). When looking at the educational results of the parents, they are satisfied with the content of the training, the presentation, the organization and the materials presented. Leana-Tascilar, Ozyaprak and Yilmaz (2016) indicate that

parents are always satisfied with such trainings. Kaul et al. (2016) stated that children's success and their willingness to make a career increase positively as long as families participated the educational process. Parents were satisfied with the education of this project by the rate of 93.5%; they wanted more information about guiding their children and educational possibilities; they also underlined that for parents' education more time and material needed. Silverman (2010) describes this gifted and talented children education firstly begins in family and families had a sense of responsibility for raising the child in the potential direction. Karakus (2010) also states that families should have more consciousness to be able to do all these things. Davasligil (2012) stated that these families should receive more education than the other families. In addition, for improving the training using variety of material, not to limit the activities by the project, and developing time management skills are some of the suggestions of families.

When the limitations of the study taken into consideration, the duration as one year and being too short has led to the failure to achieve the desired performance. This situation is seen parallel to the results of questionnaires and literature (Kaul et al., 2016; Lee et al., 2009). When determining disadvantaged gifted students, focusing on the cognitive domain instead of using multiple criteria or surveys is a further limitation of study because the time is really an obliged factor. The fact that the opinions of all the individuals participating in the project are not included in the survey results constitutes another limitation of the study.

Keywords: Disadvantaged gifted/talented education, enrichment program, DGTCEEP project

Giriş

Zekâ tarihsel süreç içerisinde tanımları sürekli değişen bir olgudur. Buna göre zekâ ilk olarak davranışçılar tarafından ele alınmış ve 1859-1940 yılları arasında sabit, değişmez ve ölçülebilir olarak tanımlanmıştır. Davranışçıların öncüsü olan Galton zekânın genel bir kapasite olduğunu, duyuların ise bilgi edinme kanalları olmaları nedeniyle genel bilişsel kapasitenin temellerini oluşturduğunu iddia etmiştir. Bu nedenle Galton, zihinsel engelli bireylerin duyuşsal ayırt edicilik kapasitelerinin çok zayıf olduğunu düşünmektedir. Galton'a göre, yüksek zekâyâ sahip bireylerin duyuşsal ayırt edicilik kapasiteleri, zekâ düzeyi düşük bireylerin duyuşsal ayırt edicilik kapasitelerinden daha yüksektir (Sak, 2010). Galton' un takipçilerinden Terman (aktaran Sternberg, 2000) ise zekâyı "soyut düşünme yeteneği" olarak tanımlamıştır.

1940'lı yıllarda ise "etkileşimli zekâ" kuramı ortaya konularak; zekânın eğitilebilir olduğu ve çoklu faktörlerden oluştuğu üzerinde durulmuştur. Özellikle 1940-1970 yıllarında zekâda "ıraksak düşünme" dediğimiz yaratıcılık ön plana çıkmıştır. Bu akımın öncülerinden olan Guilford (1967) bu doğrultuda zekâyı belirli bir ürün ortaya koymak üzere belirli bir içerik üzerinde çalışma ve performans ortaya koyma kapasitesi olarak tanımlamıştır. Bu kurama göre zekâ sadece kalıttan değil aynı zamanda çevre ve eğitim tarafından da ciddi bir biçimde etkilenmektedir. 1983'te Gardner "çoklu zekâ teorisini" ortaya koymuştur ve zekâyı; problem çözme veya bir ya da daha fazla farklı kültürde değerli bulunan bir ürün ortaya koyma yeteneği olarak tanımlamıştır. Sternberg (1984) ise zekâyı amaca ulaşmada kullanılan bir potansiyel olarak tanımlamış ve "başarılı zekâ teorisi"ni ortaya koymuştur. Bu doğrultuda zekânın "analitik, yaratıcı ve pratik" yönleri bulunmaktadır. 1990'dan itibaren ise zekâ beyinde geliştiği için artık davranış örüntülerini incelemekten öteye

taşınarak, zekâ tanımlarında beyin de önemli bir biçimde incelenmeye başlanmıştır. Tüm bu süreç ve aşamalardan “üstün zekâ” kavramı da etkilenmiş ve “üstün zekâ” tanımı da tarihsel süreç içerisinde sürekli değişim ve gelişim göstermiştir. Proje başlığında geçen “özel yetenek” kavramı “araştırma kapsamında “üstün zekâ” olarak ele alınmıştır. Bunun sebebi ise MEB’in “üstün zekâlı” çocuklar için “özel yetenekli” teriminin kullanılması konusundaki yönlendirmesidir. Çalışma MEB ortaklığıyla gerçekleştirildiğinden dolayı, proje başlığında kavram olarak “özel yetenekli” ibaresi kullanılmış fakat proje “üstün zekâlı” çocuklara yönelik olarak yürütülmüştür. Bu sebeple çalışma boyunca hedef kitleden “üstün zekâlı” kavramı kullanılarak bahsedilecektir.

Üstünlüğün kalıtsal (Galton, 1869) olmasının yanı sıra bir süreç olduğu (Roeper, 1991) ve bu süreçte çevresel faktörlerin de etkili olduğu (Sak, 2010) düşünülmektedir. Bir diğer anlamda üstün zekâ ve yetenek; doğuştan gelen kapasite ve çevrenin etkileşimiyle gerçekleşen interaktif bir süreci kapsamaktadır. Her ne kadar bu içsel (doğuştan getirilen) potansiyel çocuğun ilk yıllarında daha kolay bir şekilde işlenebilmekte ise de, bu potansiyelin geliştirilmesi için birey, yaşamı boyunca uygun zorlanmaya ihtiyaç duymaktadır. Özellikle üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin eğitimlerinden beklenti, bu bireylerin zihinlerinin erken ve sürekli bir şekilde zorlanması, meşgul edilmesi yönündedir.

Eşit eğitim, insan olmanın temelidir. Eşit eğitimden kasıt üstün zekâlı ve yetenekli bir çocuğun veya daha fazla öğrenme kabiliyetine sahip bir kişinin ihtiyaç duyduğu öğrenme fırsatına sahip olabilmesidir. Eşit eğitim aynı zamanda; her çocuğun kendi zekâsını ve yeteneğini en üst düzeye çıkarabilmesi ve bu zeka ve yeteneği kullanmak için uygun ortamlar bulabilmesi anlamına gelir. Bu fırsat herkese eşit koşullarda sunulmalıdır (Bittick, 1995; Hotaman, 2010; Marland, 1971). Sıradan, düşük seviyeli, ilgi çekmeyen görevlerin olduğu sınıflardaki üstün zekâlı çocuklar hiçbir zaman yaratıcı, eleştirel, analitik ve üst düzey düşünme imkânı bulamayacaktır. Bu imkânı deneyimleme fırsatı olmaksızın, çocukların bu gibi becerileri sınıflarda veya testlerde sergileme olasılığı ciddi derecede azalacaktır ve potansiyellerinin altında başarı sergileyeceklerdir (Callahan, 2005; Konstantopoulos, Modi ve Hedges, 2001; Robinson, Shore ve Enersen, 2014). Üstün zekâlı öğrencilerin 1925’te %85’inin (aktaran Clark, 2007), ardından 1980’lerde lise çağındaki üstün bireylerin yarısından fazlasının (National Commission for Excellence in Education, 1983) ve 2000 yılında ise üstün öğrencilerin %63’ünün (aktaran Clark, 2007) potansiyelinin altında başarı sergilediği görülmüş ayrıca üstün öğrencilerin %18-25’inin (Robertson, 1991) okulu bıraktığı belirtilmiştir.

Türkiye’deki çocuklar, Dünya Bankası tanımına göre “üst orta gelir düzeyindeki bir ülkede” büyümektedir. Dünya sıralamasında “Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla” (GSYH) bakımından 17’inci sırada yer alan Türkiye’de eşitsizlikler ileri boyutlardadır (UNICEF, 2011). 2016 verilerine göre Türkiye’nin %14,7’si yoksul durumdadır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2016). Önemli düzeyde olan bu yoksulluğun kırsal alanlarda, az gelişmiş bölgelerde ve genel olarak son dalga göçmenlerin yerleştiği büyük kent mahallelerinde yoğunlaştığı görülmektedir (UNICEF, 2011). Bu yoksul oranının içinde en çok pay ise, okur-yazar olmayan (%27,2) kesime aittir (TÜİK, 2016).

2016 verilerine göre Türkiye’de okulöncesi eğitim alma çağındaki olan yaklaşık iki çocuktan birinin okul öncesi eğitim almadığı görülmektedir. Ayrıca her beş çocukta birinin ortaöğretim eğitimi almadığı bulunmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016). OECD ülkeleri arasında en yüksek devamsızlık oranı Türkiye’dedir ve bu alandaki 18-24 yaş grubunda eğitimden erken ayrılma verileriyle de benzerlik göstermektedir. EUROSTAT 2016 verilerine göre eğitimden erken ayrılanlar veri tabanındaki ülkeler arasında Türkiye % 36 oranıyla, 18-24 yaş arasında eğitimi terk edenlerin en yüksek olduğu ülkedir. Ayrıca Türkiye’de, kendisinden sonra en yüksek orana sahip ikinci ülkenin iki katı, üçüncü ülkenin üç katı oranında eğitimi terk eden öğrenci bulunmaktadır (Eğitim Reform Girişimi, 2016; MEB, 2015). Bu oranlar düşük seviyede temsil edilen (düşük sosyo-ekonomik düzey,

azınlıklar vd.) ve yeterli özel eğitimi alamayan özel yetenekli ve üstün zekâlı öğrencilerde daha da artmaktadır (Callahan, 2005).

Zekâ ve yeteneğin çok hızlı geliştiği ilkökul ve ortaokul düzeyinde, üstün zekâlı öğrencilere yönelik programların bulunmayışı da önemli bir sorun teşkil etmektedir. Ülkemizde Milli Eğitim kapsamında üstün zekâlı öğrenciler geç tanılanmakta ve özel eğitimlere geç başlanmaktadır. Türkiye üstün zekâlıların eğitimi alanında politikalar üretmektedir, ancak bu politikalar etkisiz kalmakta ve uzun süreli olmamaktadır (Altıntaş ve İlgün, 2016; Sak, Ayas, Sezerel, Öpengin, Özdemir ve Gürbüz, 2015). Bu sebeple ülkemizde özellikle ekonomik açıdan iyi durumda olan aileler, üstün zekânın ve özel yeteneklerin geliştirilmesi konusunda daha avantajlı olup, maddi güçleri ile farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş eğitim olanaklarına ulaşabilmektedirler. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan aileler ve çocukları ise hem eğitim farkındalık açısından hem de eğitim olanaklarına ulaşma açısından iki kere dezavantajlıdır. Bu dezavantaj bu gruptaki çocukların üstün zekâsı ve özel yeteneklerinin gelişmesini engellediği gibi, aynı zamanda onların gelişimini de geriletebilmekte ve onların sosyal-duygusal bir takım problemler yaşamasına neden olabilmektedir. Tanılaması yapılmayan ya da tanındığı halde bilişsel gelişimleri desteklenemeyen üstün zekâlı çocuklarda kaygı problemleri, yeme bozuklukları, zorbalık, yalnızlık, soyutlanma ve farklı olmaya ilişkin düşük benlik saygısı, tatminsizlik, mükemmeliyetçilik, aşırı hareketlilik, suça yönelme, iletişim bozukluğu ve asosyalleşme gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır. Nitekim üstün zekâlı öğrencilerin genel özellikleri, ilgi alanları ve sorunları iyi tespit edilerek ve bu özelliklere uygun çözüm yolları bulunmalıdır (Akpolat, Demirok ve Seven, 2017). Freeman (2001) üstün yetenekli bireylerin hak ettikleri eğitimi alamamaları durumundaki kaybın, normal bireylerin kayıplarıyla kıyaslanamayacak kadar büyük olduğunu söylerken Sapon-Shevin (2003) üstün yeteneklilerin eğitiminde, eğitimde fırsat ve imkân eşitliği ile sosyal adaletten ziyade siyasi ve ekonomik gereklerin rol aldığını da iddia etmektedir (aktaran Konaş, Uniçen ve Sürücü, 2016). Dezavantajlı olarak belirlenen bölgelerde, eğitim açısından en büyük dezavantajı oluşturan faktörler; ailelerin okur-yazar oranlarının düşük olması, yoksul olmaları, ulaşabilecekleri eğitim imkânlarının kısıtlı olması ve ulaştıkları eğitimin niteliğinin zayıf olması olarak gösterilebilir.

Son yıllarda üstün zekâlılar eğitiminde özellikle iki zorluk karşımıza çıkmaktadır; bunlardan birisi yetenek ve becerilerin tanınması diğeri ise kültürel olarak farklı ve ekonomik dezavantajlı üstün zekâlı öğrencilere zekâ ve yeteneklerini geliştirecekleri programların oluşturulması konusudur. Bunlar üstün yetenekliler eğitiminde yeni tartışılan konular değildir (Baldwin, Gear ve Lucito, 1980; Bernal, 1974; Frasier, 1989; Passow, 1972) fakat artan farkındalık ve demografik verilerin değişmesi eğitim liderlerini bu çocukların ihtiyaçlarını gidermeye yönelik çalışmalar yapmaya yönlendirmiştir (Richert, 2003; Ross, 1993). Bu kapsamda literatürde yapılmış olan projelere bakıldığında;

STREAM (Support, Training and Resources for Educating Able Minorities) projesi üstün zekâlı olarak tanımlanan dezavantajlı üstün zekâlılara yönelik yürütülen 13 yıllık bir projedir. Projenin amacı dezavantajlı öğrencilerin eğitimlerine devam etmelerini, bu kapsamda en az liseden mezun olmalarını ve bir yükseköğretime kayıt olmalarını sağlamaktır. Proje kapsamında öncelikle dezavantajlı üstün öğrencilerin tanınması yapılmış; ardından projeye katılan öğrencilere yazın kampüste eğitimler verilmiştir. Aynı zamanda üniversitede okul dışı ve cumartesi eğitimleri sunulmuş ve her sömestrde farklı yükseköğretim kurumlarına ziyaretlerde bulunulmuştur. 13 yıl boyunca yürütülen çalışmanın değerlendirilmesi sonucu projeye katılan öğrencilerin %42'sinin bir yükseköğretim kurumundan mezun olduğu ve %13'ünün bir yükseköğretim kurumundan mezun olmaya çalıştığı bulunmuştur (Clasen, 2006).

EXCITE projesi azınlık öğrencileri için normal okula ek olarak öğrencilerin matematik ve fen bilimlerindeki ilgisini ve performansını artırmaya yönelik bir projedir. Araştırma 6 yıl boyunca 400 saatten fazla yaz okulu, cumartesi sınıfı ve okul dışı fen ve matematik zenginleştirme programlarına katılan öğrencileri incelemektedir. Aynı zamanda proje kapsamında öğrencilere ek

olarak sunulan koçluk ve aile destek servisleri de incelemiştir. Çalışmanın sonucunda EXCITE projesindeki öğrencilerin okuma ve matematikteki başarılarının kendi okul bölgelerindeki normal öğrencilerin seviyesine çıktığı, %70'inin bir veya iki yıllık lise matematiğini liseye başlamadan tamamladığı bulunmuştur (Lee, Olszewski-Kubilius ve Peternel 2009).

“Upward and Bound” ve “A Better Chance” iki başarılı geçiş programı olarak gösterilebilmektedir ve bu programlar azınlık/gelir durumu düşük öğrencilerin yükseköğretimi tamamlamalarına destek olmaya yöneliktir. 1963 yılından itibaren devam eden A Better Chance akademik başarıyı arttırmaya odaklanan ve daha nitelikli bir eğitim almaları amacıyla azınlık/düşük sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere burs sağlayan bir projedir (A Better Chance, 2017). Amerikan Eğitim Departmanı tarafından yürütülen Upward and Bound ise dezavantajlı öğrencilerin üniversiteye hazırlığı için destek sağlayan bir programdır. Amacı yükseköğretime katılım oranını arttırmaktır. Ayrıca matematik laboratuvar bilimleri, kompozisyon, edebiyat ve yabancı dil alanlarında destek sunmaktadır. Bireysel destek, danışmanlık, mentörlük, kültürel zenginleştirme, oku-çalış programlarını sağlamakta veya bu hizmetleri sağlayan kurumlara fon bulmaktadır (Upward Bound, 2016).

PROMISE Projesi Baylor Üniversitesi'nde 30 yılı aşkın bir süredir üstün zekâlı öğrenciler için yaz zenginleştirme programı olan University for Young People (UYP) tarafından yürütülen bir projedir. Bu projenin genel amacı da öğrencileri yükseköğretime hazırlamaktır. Bu hazırlık, sponsor üniversitenin kampüsünde eğitim alma, ders içeriğinin zenginleştirilmesi, danışmanlık ve benzeri yeteneklere sahip akranlarla sosyalleşme gibi etkinlikleri kapsamaktadır. Aynı zamanda bu proje de üniversite sınavında başarıyı hedeflemektedir. 1996 yılı ve daha öncesi dâhil olmak üzere 3 veya daha fazla yıldır programa katılanlar üzerinden yürütülen çalışma sonucunda projeye katılan bireylerin yüzde 90'ının bir yükseköğretim kurumuna başladığı belirtilmiştir (Kaul, Johnsen, Witte ve Saxon, 2016).

Türkiye’de ise literatürde dezavantajlı üstün öğrencilere yönelik hazırlanan proje çalışmalarının yayınlarına rastlanmamıştır. Buna karşın vakıflar, dernekler ve üniversiteler tarafından yürütülen veya yürütülmekte olan birtakım projeler mevcuttur (İstanbul Kalkınma Ajansı, 2017). Fakat bu projelerde katılımcıların durumla ilgili deneyimleri çoğunlukla kaydedilememekte veya kaydedilenlerde akademik yayın olarak literatürde çok fazla yer almamaktadır. Bunun sebebi projeleri yapan kurum ve kuruluşların akademik olarak yetkin olmaması, fonlarda akademik yayına öncelik verilmemesi olarak gösterilebilir. Yapılan veya yapılmakta olan bu projelerin değerlendirilmesinin ve içeriğinin aktarılmasının yapılacak olan çalışmaların sayısını artıracığı düşünülmektedir. Bu bağlamda Türkiye’deki dezavantajlı üstün zekâlı öğrencilere yönelik yapılan “Dezavantajlı Özel Yetenekli Çocuklar İçin Zenginleştirilmiş Destek Eğitim Programı” (DÖYÇİZDEP) projenin sonuçlarının katılımcılar gözüyle ve akademik olarak sunulması çalışmanın önemini oluşturmaktadır.

Dezavantajlı Özel Yetenekli Çocuklar İçin Zenginleştirilmiş Destek Eğitim Projesi

DÖYÇİZDEP projesi 2014-2015 yılları arasında yürütülmüştür. Bu proje ile dezavantajlı özel yetenekli ve üstün zekâlı çocukların zararlı bir yöne kaymasının engellenmesi ve toplum için bir kazanç olması hedeflenmiştir (Alamprese, 1989). Bu kapsamda İstanbul ili içerisindeki sosyal dezavantajlı ilçeler olan ve İstanbul Bölge Kalkınma Planında (İSTKA, 2014) dezavantajlı mahallelerde eğitim kalitesinin artırılarak fırsat eşitliğinin sağlanması hedef bölgelerinin içinde olan; Esenler, Bayrampaşa, Güngören ve Küçükçekmece ilköğretim okullarında 2, 3, 4 ve 5. Sınıflarda eğitim gören 7-10 yaş aralığındaki öğrencilerle çalışılmıştır. Öğrencilerin dezavantajlı olmasında belirleyici etmen olarak, yaşadıkları ilçelerin sosyo-ekonomik seviyeleri ve ailenin okur-yazarlık oranları ele alınmıştır (İSTKA, 2014; TÜİK, 2013).

Özel yetenekli kavramı proje boyunca üstün zekâyı belirtmek için kullanılmış öğrenciler tanılamada iki basamaklı bir süreçten geçirilmiştir. Dezavantajlı üstünlerin tanılanması noktasında sıkıntılar yaşandığı ve çoğunlukla gözden kaçabildiği (Robinson vd., 2014) için öncelikle proje kapsamında dezavantajlı üstünlerin tanılanması planlanmıştır. Buna göre proje ortağı olan İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün okullara gönderdiği resmi yazı ile dört ilçede üstün zekâlı olduğu düşünülen 3000 öğrenci aday gösterilmiştir. Aday gösterme sürecinde öğretmenlerin gözlemleri esas alınmıştır. Aday gösterilen öğrenciler her ilçe belirlenen tarihlerde Temel Kabiliyetler Testine (TKT 7-11) tabi tutulmuşlardır. T.K.T. çocuğun yeteneklerini ölçmek, çocuğa eğitsel ve mesleki rehberlik yapmak amacıyla uygulanan yetenek testidir. Bu test dil, şekil-uzay, akıl yürütme, ayırt etme ve hesap olmak üzere beş özel yetenek ile genel yeteneği ölçen toplam yedi alt testten ve 181 sorudan oluşan bir grup testidir. Öğrenciler hafta sonları belirlenen okullarda 10'ar kişilik gruplar halinde sınıflandırılarak TKT testine tabi tutulmuşlardır. Projede 10 yaş haricindeki diğer yaş düzeyleri TKT testi ile tanılanmış; sadece 10 yaş düzeyi yani 5. sınıflar ikinci bir tanılama için ayrıca Wisc-R Zeka Testi'ne tabi tutulmuşlardır. Buna göre 10 yaş grubundaki TKT'ye göre en üst basamakta bulunan 150 öğrenci 75'i asil 25'i yedek olarak seçilmek üzere farklı bir günde bireysel olarak Wisc-R zekâ testine alınmıştır. Wisc-R testi bireylerin zihinsel performanslarını belirlemek amacıyla uygulanan bireysel zekâ testidir. Test, sözel ve performans olmak üzere iki bölümden, her bölümde bir yedek, 5 ana test olmak üzere toplam 6 alt test bulunmaktadır. Test sonucunda bireye ait sözel, performans ve genel olmak üzere üç zekâ bölümü elde edilir. Wisc-R testini bireysel bir test olup bir oturumda bir kişiye uygulanır. Bu aşamalar sonucunda projeden yararlanacak 300 öğrenci seçilmiştir.

Sonrasında tanılanan bu öğrencilerin psikolojik, sosyal ve bilişsel gelişimlerinin artırılması amacıyla düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin entegre edildiği atölye programları oluşturulmuştur. Bu atölye programları düşünme becerileri, eğlenceli fen, astronomi, grafik web tasarımı, İngilizce ve müzik alanlarındadır. “Düşünme Becerileri” atölyeleri ile zihinsel meşguliyet sağlanarak, öğrencilerin zihinsel kapasitelerinin artırılması, “İngilizce” atölyesi ile çocukların kendilerini ifade etmeleri, kültürel yönden zenginleşmeleri ve geleceğin liderleri olarak donanımlı yetişmeleri, “Eğlenceli Fen/ Astronomi/Grafik Web Tasarımı” atölyeleri ile bilimi algılamaları, kendilerini dijital ortamda ifade etmeleri ve uzay çalışmalarına ilgi duymaları hedeflenmiştir. Projede verilen eğitimlerle amaç öğrencilerin farklı alanlarla tanıştırılarak, vizyonlarının geliştirilmesi, merak duygularının canlı tutulması ve kendileri hakkında daha fazla bilgi edinmelerinin sağlanmasıdır. Öğrenciler üniversite kampüsünde gerçekleşen toplamda 32 saatlik bir eğitimden yararlanmışlardır. Ayrıca eğitimlere ek olarak öğrencilere yetenek buluşmaları düzenlenmiştir. Buna göre 300 üstün zekâlı öğrenci atölye programları boyunca her ay düzenli olmak üzere toplamda dört kez kendi alanında söz sahibi toplumsal önderlik niteliği taşıyan isimlerle buluşturulmuştur. Bu programla üstün zekâlı çocukların bu kişilerin bilgi ve deneyimlerinden faydalanması amaçlanmıştır. Buluşmalar liderlik, sosyal adanmışlık, girişimcilik ve kişisel gelişim alanlarında seminerler yoluyla ilerlemiş ve böylece özel yetenekli öğrencilere etkin rol modeller sağlanmaya çalışılmıştır.

Projenin ikinci ayağını öğretmenlerin eğitimi oluşturmaktadır. Projede eğitim alacak öğrencilerin öğretmenlerine verilen bu eğitim beş gün boyunca günde beşer saatten toplam 25 saatlik olarak yürütülmüştür. Eğitim 60 kişilik bir gruba verilmiş olup; öğretmen eğitimlerinin verilmesindeki birinci amaç üstün zekâlı öğrencilere verilen eğitimin okulda da sürdürülebilirliğinin sağlanmasıdır. İkinci amaç ise öğretmenler tarafından desteklenen üstünlerin akademik başarılarının artması ve derslere karşı olan tutumlarının olumlu yönde gelişmesidir (Napier ve Riley, 1985; Simpson ve Oliver, 1990; Talton ve Simpson, 1986). Türkiye’de mevcut sınıf öğretmenlerinin eğitimlerine (lisans, hizmet içi eğitim, kurs, seminer vd.) bakıldığında üstün zekâlı çocuklar hakkında bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir (Şahin ve Kargın, 2013). Bu nedenle proje dâhilinde öğretmenlere de “Üstün Zekâ/Özel Yeteneğin Tanımı, Üstün Zekâlı Öğrencilerin Fiziksel, Duyusal, Sosyal ve Kişilik Özellikleri, Eğitimlerinde Yapılacak Farklılaştırma ve Kullanılacak

Öğretimsel Müdahaleler, Bloom Taksonomisi, Üst Düzey Düşünme Becerileri ve Entegrasi, Yaratıcı Düşünme Teknikleri ” gibi konularda uygulamalı eğitimler verilmiştir. Bu eğitim ile proje kapsamında eğitim alan eğitici ve öğretmenlerin üstün zekâlı çocukların özelliklerine ve eğitimine ilişkin donanım kazanması, farklı öğretim yöntem ve metotlarını kullanır hale gelmesi ve üstün zekâlı çocuklara ilişkin etkinlik hazırlayabilir hâle gelmesi hedeflenmiştir.

Projenin üçüncü ayağında velilere de eğitim verilmiştir. Çünkü düşük başarılı öğrencilerle başarılı öğrenciler karşılaştırıldığında başarılı öğrencilerin ailelerinin okul çalışmalarına daha çok destek veren okuldaki etkinliklere katılan aileler olduğu ve çocuklarına düzenli, sessiz ve sorumluluk bekleyen yapılandırılmış bir ev ortamı sundukları aynı zamanda sundukları ev ortamının çocukların yeterlilik duygularını beslediği ortaya konmaktadır (Lee vd., 2009). Ayrıca ev ortamında aile eğer destekleyici ise ve çocuğunun ilgilendiği konulara ilgi gösterirse çocukların akademik başarılarının arttığı da bir gerçektir (Baker ve Leary, 1995; Kremer ve Walberg, 1981; Simpson ve Oliver, 1990; Talton ve Simpson, 1986; VanTassel-Baska, 1989). Bu kapsamda eğitim programı ailelere her oturumu dört saat olmak üzere altı oturum şeklinde toplamda 24 saat olarak sunulmuştur. Eğitimler öğrenciler atölye programlarına tabi tutulurken kampüs ortamında öğrenci eğitimlerine paralel olarak yürütülmüştür. Karakuş (2010) yaptığı çalışma sonucunda üstün çocukları olan ebeveynlere üstün özelliklerinin tanıtılarak bu özelliklerle baş etme becerilerinin kazandırılması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca ebeveynlerin; dinleme, iletişim, zaman yönetimi ve sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik eğitim almaları gerektiğini belirtmiştir. Bu bulgular doğrultusunda eğitim alan öğrencilerin ailelerine; özel yetenekli çocukların özellikleri, ebeveyn tutumları, üstün zekâlı çocuklarda disiplin ve sınırlar, etkili iletişim, düşünme becerileri ve yaratıcılığın geliştirilmesi konularında seminerler sunulmuştur. Proje sonunda üstün zekâlı çocukların ailelerinin; konuya ilişkin farkındalıklarının artması, çocuklarını daha iyi tanıyıp daha objektif bir şekilde değerlendirmesi, onları anlayarak daha etkili bir iletişim kurmaları ve çocuklarını daha doğru yönlendirmeleri hedeflenmiştir.

Proje ile verilen eğitimlerin değerlendirilmesi yapılırken sürece dair katılımcıların görüşleri alınmıştır. Katılımcıların görüşlerinin alınmasının sebebi projenin her basamağında paydaşların (eğitici öğretmenler, öğrenciler, veliler, öğrenciler) önemli rollerinin olduğu ve projenin çalışan veya çalışmayan yönlerinin açığa çıkması açısından paydaşların görüşlerinin alınmasının gerekli olduğunun düşünülmesidir (Kurt, Kuzu, Dursun, Güllüpinar ve Gültekin, 2013). Bu çalışmada projede rol alan bazı paydaşların (öğretmenler, veliler ve öğrenciler) DÖYÇİZDEP projesine ve verilen eğitimlere ilişkin görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Tüm katılımcıları kapsayan araştırma soruları ise şu şekildedir:

1. Projede verilen eğitimlerle ilgili olarak öğretmenlerin/ öğrencilerin/ ailelerin memnuniyeti ne düzeydedir?
2. Projede verilen eğitimlerin yanında ek olarak öğretmenler/ öğrenciler/ aileler hangi konularda eğitime ihtiyaç duymaktadır?
3. Projenin verilen eğitimin geliştirilmesine yönelik öğretmenlerin/ öğrencilerin/ ailelerin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada DÖYÇİZDEP projesinin etkililiği araştırılacağı için bu çalışma deseninin bir durum çalışması olarak belirlenmiştir. Yin (1984)'e göre durum çalışması araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesi içerisinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt ve veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir. Araştırmada yöntem olarak karma desen belirlenmiştir. Karma yöntem araştırmaları,

araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanır (aktaran Baki ve Gökçek, 2012).

Katılımcılar

Projenin katılımcılarını Esenler, Bayrampaşa, Güngören ve Küçükçekmece ilçelerinde 2, 3, 4 ve 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören 7-10 yaş arası çocuklar oluşturmaktadır. Katılımcılar üstün zekâlı olduğu tespit edilen öğrencilerdir. Bu kapsamda her ilçeden 75 öğrenci olmak üzere toplamda 300 öğrenci ile çalışılmıştır.

Projeye seçilen öğrencilerin öğretmenleri de dâhil edilmiştir. Öğretmenler gönüllük esasına göre belirlenmiş ve 60 öğretmene proje kapsamında eğitim verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ailelerine de eğitim verildiği için öğrencilerin aileleri de araştırma kapsamına alınmıştır.

Anketlerin doldurulması katılımcıların tercihine bırakılmış olup proje sonunda uygulanan bu ankete katılımcıların katılması teşvik edilmiştir. Bu kapsamda eğitim verilen 60 öğretmenin toplam 53'üne; 300 aileden 93 aileye; eğitim alan 300 öğrenciden 122 öğrenciye anket uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Eğitim Değerlendirme Anketi” ile ölçülmüştür. “Eğitim Değerlendirme Anketi” hazırlanırken Wade (1985)’in ve Robinson vd. (2014)’in bu tarz programların maksimum etkili olabilmesi için belirttikleri öneriler üzerinden hazırlanmıştır. Bu kapsamda Eğitim Değerlendirme Anketi; beş adet likert tipi (evet-hayır-kısmen) ve iki adet açık uçlu olmak üzere toplamda yedi adet sorudan oluşmaktadır. Sorular, projede verilen eğitimi genel olarak değerlendirebilecek konulardan hareketle hazırlanmıştır. Hazırlanan sorulara araştırmacı dışında alanda uzman dört kişinin görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Özdemir, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2003). Açık uçlu soruları tablolama aşamasında görüşler kodlanmıştır. Likert tipli soruların değerlendirilme aşamasında ise frekans ve yüzde değerleri göz önüne alınarak değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin görüşlerinin yansız olarak ortaya koyulması amacıyla cevaplardan alıntılar yapılmıştır. Bu kapsamda üstün zekâlı öğrenciler “Ü”, öğretmenler “Ö” ve veliler “V” kodlarıyla kısaltılarak verilmiştir.

Sınırlılıklar

Proje süresinin bir yıl gibi kısa olması bu çalışmada istenilen performansın alınamamasına yol açmıştır. Bu durum yapılan anketler ve literatür taramasında paralel şekilde görülmektedir (Kaul vd. 2016; Lee vd., 2009).

Dezavantajlı üstün öğrenciler belirlenirken sadece düşük ekonomik düzeyde ele alınması ve tanılamalarda çoklu ölçümler kullanmak yerine daha hızlı olma zorunluluğundan dolayı bilişsel alana odaklanması da çalışmanın başka bir sınırlılığını oluşturmaktadır.

Projeye katılan tüm bireylerin görüşlerinin alınamaması da çalışmanın başka bir sınırlılığıdır.

Bulgular**Öğrenci Eğitimi**

Öğrencilerin eğitimine ilişkin eğitim değerlendirme anketi sonuçları aşağıdaki gibidir;

Tablo 1. Öğrenci Eğitimi Değerlendirme Anketi

Soru	Evet		Kısmen		Hayır	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitim Bilgisi Açıklıkla Sunuldu	116	95,1	3	2,5	3	2,5
Sunulan eğitim materyalleri (notlar, broşürler vb.) yardımcı oldu	112	92,5	6	5	3	2,5
Eğitimden Memnun Kaldım	112	91,8	7	5,8	3	2,5
Eğitimin Sonucunda Konuyla İlgili Bilgim Arttı	112	93,4	7	5,8	1	0,8
Eğitim Organizasyonu Yeterliydi	101	85,6	9	6,8	8	7,6

Tablo 1'e bakıldığında öğrencilerin %95,1'i (n=116) verilen eğitimin içeriğinin açıklıkla sunulduğunu; %92,5'i (n=112) eğitimde verilen materyallerin yardımcı olduğunu; %91,8'i (n=112) eğitimden memnun kaldığını; %93,4'ü (n=112) eğitim sayesinde konuya ilişkin bilgilerinin arttığını; %93,4'ü (n=101) eğitim organizasyonunu yeterli bulduğunu belirtmiştir.

Değerlendirme anketinde yer alan açık uçlu sorulara verilen cevaplar aşağıda özetlenmiştir.

Tablo 2. Hangi konularda daha fazla bilgi sahibi olmak isterdiniz?

Tema	Kod	Frekans(f)	Yüzde (%)
Daha fazla eğitim isteği	Matematik	23	20,4
	İngilizce	19	16,8
	Fen ve Teknoloji	19	16,8
	Düşünme becerileri	13	11,5
	Örgün eğitimde gördüğü tüm dersler	11	9,7
	Zekâ oyunları	9	8
	Müzik	7	6,2
	Web tasarımı	6	5,3

Proje kapsamında öğrencilere verilen eğitimler dışında “*Hangi konularda daha fazla bilgi sahibi olmak isterdiniz?*” sorusu sorulmuştur. Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrencilerin %20,4’ü Matematik; %16,8’i İngilizce; %16,8’i Fen ve Teknoloji konularında ders almak istediklerini belirtmiştir.

Ü3: “Matematik dersinde daha çok bilgi sahibi olmak isterdim. Çünkü neyle alakalı olursa olsun matematikte mantıklı bir açıklama vardır.” Ü89: “Fen ve Teknoloji ile Matematik çünkü bilim insanı olmak istiyorum.” Ü24: “İngilizce ve düşünme becerileri çünkü bu bilgiler gerçek hayatımda lazım olacak.”

Tablo 3. Bu eğitimlerin sunumunun geliştirilmesi için önerileriniz nelerdir?

Tema	Kod	Frekans(f)	Yüzde (%)
Eğitimin Sunumuna Yönelik Öneri	Sınıf yönetimi	5	33,3
	Zaman	3	20
	Öğretmen sayısı	3	20
	Anlatımın renklendirilmesi	2	13,3
	Materyal çeşitleri	2	13,3

Tablo 3’de öğrencilere aldıkları eğitimlerin daha iyi hâle getirebilmesine ilişkin önerilerde bulunmaları istendiğinde, öğrencilerin %33,3’ü sınıf yönetimine; %20’si zamana; %20’si öğretmen sayısına; %13,3’ü anlatım tarzına; %13,3’ü materyallere yönelik önerilerde bulunmuştur.

Ü56: “Bu derslerin geliştirilmesi için öğrencilerin susması ve öğretmenlerin güzelce ders anlatması lazım.” Ü29: “Ders saatleri arttırılmalı.”

Öğretmen Eğitimi

Tablo 4. Öğretmen Eğitimi Değerlendirme Anketi

Sorular	Evet		Kısmen		Hayır	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitim Bilgisi Açıklıkla Sunuldu	52	98,1	1	1,9	0	0
Sunulan eğitim materyalleri (notlar, broşürler vb.) yardımcı oldu	44	83	7	13,2	2	3,8
Eğitimden Memnun Kaldım	46	86,8	7	13,2	0	0
Eğitimin Sonucunda Konuyla İlgili Bilgim Arttı	46	86,8	7	13,2	0	0
Eğitim Organizasyonu Yeterliydi	42	79,2	11	20,8	0	0

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin %98,1’i (n=52) verilen eğitiminin içeriğinin açıklıkla sunulduğunu; %83’ü (n=44) eğitimde sunulan materyallerin yardımcı olduğunu; %86,8’i (n=46) eğitimden memnun kaldıklarını; %86,8’i (n=46) eğitim sayesinde konuya ilişkin bilgilerinin arttığını; %79,2’si (n=42) eğitim organizasyonunu yeterli bulduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 5. Hangi konularda daha fazla bilgi sahibi olmak isterdiniz?

Tema	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
Daha fazla eğitim isteği	BEP ve BÖP	12	33,3
	Destek odası	7	19,4
	Düşünme becerileri	7	19,4
	Zenginleştirme	6	16,7
	Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler	4	11,1

Proje kapsamında verilen eğitimler dışında “Hangi konularda daha fazla bilgi sahibi olmak isterdiniz?” sorusu sorulmuştur. Tablo 5’de görüldüğü üzere öğretmenlerin %33,3’ü BEP ve BÖP; %19,4’ü destek odaları; %19,4’ü ise düşünme becerileri konusunda derinlemesine eğitim almak istediğini belirtmiştir.

Ö12: “... Çünkü biz öğretmenler öğrencilerle gerek sınıf içinde gerek destek eğitim odalarında kaynak uygulamalara ihtiyacımız var.” Ö43: “Destek Eğitimi Programında üstün zekâlı ve özel yetenekli çocukların Bireysel Eğitim Planı hazırlarken yapılacaklar konusunda daha ayrıntılı bilgi verilebilir.” Ö8: “Düşünme becerileriyle ilgili daha fazla etkinlik ve uygulama ...”

Tablo 6. Bu eğitimin geliştirilmesi için önerileriniz nelerdir?

Tema	Kod	Frekans(f)	Yüzde (%)
Eğitimin Sunumuna Yönelik Öneri	Uygulamalı örnekler	29	42
	Materyal çeşidi	14	20,4
	Zaman	13	18,8
	Saha çalışmaları	5	7,2
	Branş temelli eğitim	4	5,8

Öğretmenlerden Tablo 6’da aldıkları eğitimlerin daha iyi hâle getirebilmesine ilişkin önerilerde bulunmaları istendiğinde, öğretmenlerin %42’si uygulamaya; %20,4’ü materyallere; %18,8’i zamana; %7,2’si saha çalışmalarına; %5,8’i branşlara temelli eğitime yönelik önerilerde bulunmuştur.

Ö27: “Eğitimde teorik olarak bilgiler güzel sunuldu. Fakat bizim sıkıntımız teoriği uygulamaya dökmeye geldiği için uygulamanın zenginleştirilmesi daha iyi olabilirdi.” Ö13: “Bilgisayardan takip etmekten ziyade el kitabı ve diğer belgeler elimizde olsaydı daha iyi olurdu.” Ö7: “Gün sayısı artırılabilir, gün içindeki ders saati azaltılabilir.”

Veli Eğitimi

Veli eğitimi değerlendirme anketi sonuçları aşağıdaki gibidir;

Tablo 7. Veli Eğitimi Değerlendirme Anketi

Soru	Evet		Kısmen		Hayır	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitim Bilgisi Açıklıkla Sunuldu	91	97,8	2	2,2	0	0
Sunulan eğitim materyalleri (notlar, broşürler vb.) yardımcı oldu	78	83,9	13	14	2	2,1
Eğitimden Memnun Kaldım	87	93,5	6	6,5	0	0
Eğitimin Sonucunda Konuyla İlgili Bilgim Arttı	79	84,9	12	12,9	2	2,2
Eğitim Organizasyonu Yeterliydi	67	72	25	26,9	1	1,1

Tablo 7 incelendiğinde veliler %97,8'i (n=91) verilen eğitimin içeriğinin açıklıkla sunulduğunu; %83,9'u (n=78) eğitimde verilen materyallerin kendilerine yardımcı olduğunu; %93,5'i (n=87) eğitimden memnun kaldıklarını; %84,9'u (n=79) eğitim sayesinde konuya ilişkin bilgilerinin arttığını; %72'si (n=67) eğitim organizasyonunu yeterli bulduklarını belirtmişlerdir.

Değerlendirme anketinde yer alan açık uçlu sorulara verilen cevaplar aşağıda özetlenmiştir.

Tablo 8. Hangi konularda daha fazla bilgi sahibi olmak isterdiniz?

Tema	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
Daha fazla eğitim isteği	Çocuğa rehber olma	13	35,1
	Eğitim olanakları	7	18,9
	Etkili iletişim	5	13,5
	Çocuğa karşı tutum	4	10,8
	Üstün ergenlere rehber olma	3	8,1
	Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler	3	8,1

Proje kapsamında verilen seminerler dışında “Hangi konularda daha fazla bilgi sahibi olmak isterdiniz?” sorusu sorulmuştur. Tablo 8’de görüldüğü üzere velilerin %35,1’i çocuğa rehber olma; %18,9’u eğitim imkânları; %13,5’i ise etkili iletişim konusunda seminer almak istediklerini belirtmiştir.

V6: “Üstün zekâlı çocukların ileriki zamanlardaki eğitim hayatlarını nasıl yönlendirebiliriz? Biz velilere ne gibi görevler düşüyor? Okul dışında nasıl destekleyebiliriz?” V58: “Çocuklarımıza nasıl davranmamız gerektiğiyle ilgili ve doğru davranmamız gerektiğiyle ilgili daha fazla bilgi sahibi olmak istiyorum.”

Tablo 9. Verilen eğitimlerin sunumunun geliştirilmesine yönelik öneriler

Tema	Kod	Frekans(f)	Yüzde (%)
	Zaman	15	28,3
	Materyal çeşidi	13	24,5
Eğitimin Sunumuna Yönelik Öneri	Etkinliklerin projeye sınırlı kalmaması	6	11,3
	Zaman yönetimi	6	11,3
	Uygulamalı örnek	6	11,3
	Deneyim paylaşımı	3	5,7

Velilere Tablo 9’da aldıkları seminerlerin daha iyi hâle getirebilmesine ilişkin önerilerde bulunmaları istendiğinde, velilerin %28,3’ü zamana; %24,5’i materyallere; %11,3’ü etkinliklere; %11,3’ü zaman yönetimine; %11,3’ü uygulamaya; %5,7’si deneyim paylaşımına yönelik önerilerde bulunmuştur.

V85: “...Daha uzun soluklu olmasını isterdim.” V22: “Evet ama zamanını çok kısa buluyorum.” V43: “Daha uzun olabilirdi.” V16: “Sunum esnasında, katılımcılara yazılı materyallerin verilmesi, eğitimin daha kalıcı olmasını sağlayabilir.”

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada proje eğitimleri hakkında aileler, öğretmenler ve öğrenciler olmak üzere üç farklı gruptan görüş alınmıştır. Projenin odak noktasını oluşturan öğrenci eğitimi ele alındığında; eğitimin öğrenciler tarafından oldukça verimli bulunduğu ve ayrıca eğitimin sunuluşundan, materyallerinden ve organizasyonundan oldukça memnun kaldıkları bulunmuştur. Lee vd. (2009) çalışmalarında kendi projelerine katılan çocukların programı olumlu bulduklarını, eğlenceli ve zorlayıcı olarak tanımladıklarını belirtmektedir. Öğrenciler cumartesi okullarına ve yaz çalışmalarına katılmaktan zevk aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler matematik derslerinde daha önde olmalarının ve lisedeki derslere daha iyi hazırlanmanın projenin yararları olduğunun altını çizmektedirler. Buna karşın DÖYÇİZDEP projesinde öğrencilere sadece zenginleştirme verildiği için hızlandırma çalışmalarına yer verilmemiştir. Bu durum da öğrencilerin en çok Matematik, İngilizce ve Fen ve Teknoloji konularında daha fazla bilgiye sahip olmak istemeleri ile sonuçlanmıştır. Aynı şekilde Lee vd. (2009) yaptığı çalışmada da öğrencilerin en sevdikleri dersler olarak Matematik ve Fen alanları olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan çalışmada öğrencilerin bu konularda daha fazla eğitim istemelerinin sebepleri olarak; halihazırda bu alanlarda başarılı olmaları, ileride bilim insanı olmak istemeleri ve bu konuda kendilerini eksik hissetmeleri sayılabilir. Aynı zamanda eğitimin geliştirilmesi için öğrenciler; öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini daha fazla geliştirmesi, eğitimlere daha fazla zaman ayrılması ve öğretmen sayısının artırılması gerektiği gibi önerilerde bulunmuşlardır. Literatürde bu tarz programların öğrencilerde yükseköğretime katılma isteğini artırdığı ve öğrencilerin kariyer seçeneklerini genişlettiği görülmüştür (Clasen, 2006; Kaul vd., 2016; Lee vd., 2009).

Öğretmenlerin üstün çocuklar ve kültürel farklılıklar hakkında farkındalık kazanması ve anlayışlarının artması; çok kültürlü bir bakış açısını öğretim programına ve yöntemlerine uygulama becerilerinin geliştirilmesi, dezavantajlı üstün öğrencilerin öğretmenler tarafından doğru anlaşılmasına yol açacaktır. Bu durum da üstün öğrencilerin gelişimleri üzerinde olumlu bir etki yaratacaktır (Kaul vd., 2016; Lee vd., 2009). Değerlendirme sonuçlarını ele aldığımızda ise öğretmenlerin; eğitim içeriği, materyali, sunuluşu ve organizasyondan memnun kaldıkları

görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin eğitimde verilen konular dışında daha fazla konuda bilgi sahibi olmak istedikleri tespit edilmiştir. Proje kapsamında öğretmenlere farklılaştırma, BEP ve BÖP hazırlama gibi eğitimler sağlanmış ve öğretmenler BEP-BÖP geliştirme, destek odaları, düşünme becerileri, zenginleştirme ve üstünleri daha derinlemesine öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Sınıfındaki üstün öğrenciyi daha çok yakından tanımak isteyen öğretmen, aldığı eğitimi derinleştirmek (Parke, 1992; Serin ve Korkmaz, 2014) ve güncel olayları takip etmek isteyecektir (Dağlıoğlu, 2010). Yakından bakıldığında ise öğretmenlerin genellikle eğitim konularına odaklandıkları görülmüştür. Bu durum literatür tarafından desteklenmektedir (Koshy, 2002; Parke, 1992). Öğretmen eğitimin geliştirilmesi için; öğretmenler eğitimin daha uzun ve uygulamalı olması, eğitimde kullanılan materyal çeşidinin artırılması ve eğitimin sahada yapılması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Benzer çalışmalarda da öğretmenlerin daha çok uygulama istedikleri ve süreyi az buldukları görülmektedir (Şahin ve Kargın, 2013).

Ailelerle işbirliği ve ailelerin desteklenmesi dezavantajlı üstün yetenekli öğrencilerin başarısını artırmada önemli bir araçtır (Ford, 2007; Olszewski-Kubilius, 2003; Stambaugh, 2007). Ailelerin eğitime ilişkin memnuniyet, görüş ve önerilerine bakıldığında ise ailelerin; eğitimin içeriğinden, sunuluşundan, organizasyondan ve sunulan materyallerden memnun kaldıkları görülmektedir. Leana-Tascilar, Ozyaprak ve Yılmaz (2016) bu tarz eğitimlerden ebeveynlerin her zaman memnun kaldığını ifade etmişlerdir. Kaul vd. (2016) çalışmasında aile işin içerisinde olduğunda çocukların başarılarının ve kariyer yapma isteklerinin pozitif oranda arttığını belirtmiştir. Lee vd. (2009) çalışmasında aile eğitim programının çocukların ilgisini, özgüvenini ve çalışmaya karşı motivasyonlarını artırdığını belirtmektedir. Proje içerisinde ailelere beş oturumda farklı konularda eğitimler verilmiş ve bu eğitimler dışında almak istedikleri eğitimler sorulduğunda ailelerin tekrardan verilen konularda (çocuğa rehber olma, eğitim olanakları, etkili iletişim) eğitim almak istedikleri görülmüştür. Silverman (2010) bu durumu üstün çocukların eğitiminin ilk ailede başlamasına ve üstün çocuk ailelerinin, çocuğu potansiyeli doğrultusunda yetiştirme konusunda büyük bir sorumluluk hissetmesine bağlamaktadır. Karakuş (2010) da ailelerin bütün bunları yapabilmesi için daha fazla bilince sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Davaslıgil (2012) ise bu ailelerin diğer ailelerden bir kat daha fazla eğitim alması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca eğitimin geliştirilmesine yönelik sürenin, materyal çeşidinin, etkinliklerin projeye sınırlı kalmaması ve zamanın daha iyi yönetilmesi ailelerden gelen önerilerdendir. Özellikle ailelerin eğitim süresinin ve etkinliklerin artırılması yönündeki önerileri onların bu eğitimlere ne kadar çok ihtiyaç duyduklarının ve bu ailelerin yaşam boyu desteklenmesinin önemini göstermektedir. Projede verilen eğitimin sürdürülebilir olmasının hedeflendiği düşünüldüğünde bu eğitimlerin daha derinlemesine ve çözüm odaklı olmasına dikkat edilebilir (Karakuş, 2010).

Sonuç olarak bakıldığında öğrenci, öğretmen ve velilerin aldıkları eğitimden memnun oldukları görülmektedir. Bunun sebebi olarak projenin Wade (1985)'in önerileri doğrultusunda hazırlanmış olması gösterilebilir. Buna karşın proje sonrasında katılımcıların çoğunluğu aldıkları eğitimleri ilerletmek istediklerini ve tekrardan bu tarz projelere katılmak istediklerini belirtmiştir. Tüm bunlar öğrenci, aile ve öğretmenlerin daha uzun süreli ve daha derin eğitimlere ihtiyaç duyduklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca projenin geliştirilmesi adına bütün katılımcıların ortak görüşleri; eğitim sürelerinin uzatılması ve materyal çeşidinin artırılması yönündedir. Verilen eğitimlerde sürenin daha uzun olmasına yönelik görüşler literatürdeki diğer çalışmalarda da görülmektedir (Gökdeve ve Çepni, 2005; Kontaş ve Yağcı, 2016; Şahin ve Kargın, 2013). Fakat Wade (1985)'in çalışmasında sürenin program etkililiği üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür. Ek olarak eğitimde verilen materyallerin çeşidinin ve sayısının artırılması gerektiği söylenebilir. Diğer çalışmalarda katılımcıların eğitimlerde daha fazla materyallerle desteklenmesinin eğitimin etkililiğini artırdığı görülmektedir (Şahin ve Kargın, 2013; Wade, 1985).

Aileler ve öğretmenler profesyonel yönlendirmeye ve desteğe ihtiyaç duymakla beraber bunun için gerekli maddi imkânlara sahip değildirler (Karakuş, 2010). Hâlbuki dezavantajlı bu grupların eğitilmesi toplumun refahını da ciddi biçimde arttıracaktır. Bu sebeple bu gruplara yönelik proje çağrılarının artırılması; böyle bir imkân yoksa az sayıda ama daha uzun süreli çalışmaların desteklenmesi önerilmektedir. Akademik bir altyapıyla çalışmaların yürütülerek sonuçların boylamsal olarak değerlendirilmesi önemlidir. Bu tarz proje çağrılarının sadece öğretmen ve aile eğitimlerine yönelik açılması; daha çok öğretmen ve ailenin farkındalığını arttıracak dolayısıyla daha çok çocuğun başarılı olmasını sağlayacaktır.

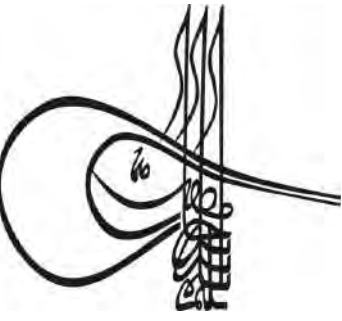
KAYNAKÇA

- A Better Chance (2017). *A Better Chance Program*. Erişim tarihi: 10.07.2017, <http://abetterchance.org/index.aspx>
- Akpolat, A.H., Demirok, M.S. & Seven, S. (2017). Üstün yetenekli çocukların sosyal yeterliliklerinin sınıf içerisindeki sosyometrik statülerine göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 12 (33), 49-65
- Alamprese, J. A. (1989). *No Gift Wasted: Effective Strategies for Educating Highly Able, Disadvantaged Students in Mathematics and Science*. Volume II: Case Studies. Final Report.
- Altıntaş, E. & Ilgün, Ş. (2016). Öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilerin eğitimine yönelik düşünce ve önerileri. *Turkish Studies*, 11 (14), 895-914
- Baker, D. & Leary, R. (1995). Letting girls speak out about science. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(1), 3-27.
- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (42), 1-21.
- Baldwin, A. Y., Gear, G. H. & Lucito, L. J. (Eds.). (1980). *Educational planning for the gifted: Overcoming cultural, geographic, and socioeconomic barriers*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Bernal, E. M. (1974). Gifted Mexican American children: An ethno-scientific perspective. *California Journal of Educational Research*, 25, 261-273.
- Bittick, P. S. (1995). Equality and excellence: Equal education opportunity for gifted and talented children. *S. Tex. L. Rev.*, 36, 119.
- Callahan, C. M. (2005). Identifying gifted students from underrepresented populations. *Theory into Practice*, 44(2), 98-104.
- Clark, B. (2007). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (7th ed.) Pearson.
- Clasen, D. R. (2006). Project STREAM: A 13-year follow-up of a pre-college program for middle- and high-school underrepresented gifted. *Roeper Review*, 29(1), 55-63.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(186), 72-84.
- Davaslıgil, Ü. (2012). *Türkiye’de üstün zekâlı çocukların eğitimi ile ilgili bir model geliştirme projesi*. Erişim tarihi: 15.07.2017, <http://www.tuzyeksav.org.tr/wp-content/uploads/2015/09/davasligil-umit-turkiyede-ustun-zek%C3%A2li-ve-yetenekli-cocukların-eğitimi-ile-ilgili-bir-model-gelistirme-projesi.pdf>

- Eğitim Reform Girişimi (2016). *Eğitim izleme raporu 2015-2016*. Erişim tarihi: 21.07.2017 http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2015-16_ArkaPlanRaporu_OgrencilerveEgitimeErisim_YTA_0.pdf
- Ford, D. Y.(2007). Diamonds in the rough: Recognizing and meeting the needs of gifted children from low SES backgrounds. In J. VanTassel-Baska & T. Stambaugh (Eds.), *Overlooked gems: A national perspective on low-income promising learners: Conference proceedings from the National Leadership Conference on Low-Income Promising Learners* (pp. 37-41). Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- Frasier, M. M. (1989). Poor and minority students can be gifted, too. *Educational Leadership*, 46(6), 16-18.
- Galton, F.(1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences* (Vol. 27). Macmillan.
- Gökdere, M. & Çepni, S. (2005). Üstün yeteneklilerin fen bilimleri öğretmenlerine yönelik bir hizmet içi eğitim uygulama ve değerlendirme çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 271-296.
- Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: Demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 29-42.
- İstanbul Kalkınma Ajansı (2017). *Devam eden projeler listesi*. Erişim tarihi:15.07.2017 <http://www.istka.org.tr/media/42633/%C3%A7ocuklar-ve-gen%C3%A7ler-mali-destek-program%C4%B1-%C3%A7ge.pdf>
- İstanbul Kalkınma Ajansı (2014). 2014 - 2023 İstanbul bölge planı raporu. Erişim tarihi:18.07.2017, <http://www.istka.org.tr/media/1063/2014-2023-%C4%B0stanbul-b%C3%B6lge-plan%C4%B1.pdf>
- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), s. 127-134.
- Kaul, C. R., Johnsen, S. K., Saxon, T. F., & Witte, M. M. (2016). Project Promise: A Long-Term Follow-Up of Low-Income Gifted Students Who Participated in a Summer Enrichment Program. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 83-102.
- Konstantopoulos, S., Modi, M., & Hedges, L. V. (2001). Who are America's gifted? *American Journal of Education*, 344-382.
- Kontaş, H., & Yağcı, E. (2016). BİLSEM öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 92-923.
- Kontaş, H., Unişen, A.& Sürücü, M.(2016). Üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme becerileri ve kariyer gelişimleri. *Turkish Studies*, 11(3), 1569-1586.
- Koshy, V. (2002). *Teaching Gifted Children 4-7*. David Fulton Publishers Ltd. London.
- Kremer, B. K. & Walberg, H. J. (1981). A synthesis of social and psychological influences on science learning. *Science Education*, 65(1), 11-23.
- Kurt, A. A., Kuzu, A., Dursun, Ö. Ö., Güllüpinar, F. & Gültekin, M. (2013). FATİH projesinin pilot uygulama sürecinin değerlendirilmesi: Öğretmen görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(1), 1-23.

- Leana-Tascilar, M. Z., Ozyaprak, M. & Yilmaz, O. (2016). An online training program for gifted children's parents in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 147-164.
- Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P. & Peternel, G. (2009). Follow-up with students after 6 years of participation in Project EXCITE. *Gifted Child Quarterly*, 53(2), 137-156.
- Marland Jr, S. P. (1971). Education of the Gifted and Talented-Volume 1: Report to the Congress of the United States by the US Commissioner of Education. Erişim tarihi: 25.08.2017, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056243.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Strateji planı 2015-2019*. Erişim tarihi, 20.07.2017 <http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-2015-2019-stratejik-plani-yayinlanmistir/icerik/181>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *MEB istatistikleri örgün eğitim*. Erişim tarihi, 21.07.2017 <http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-yayinlanmistir-orgun-egitim-2015-2016/icerik/233>
- Napier, J. D. & Riley, J. P. (1985). Relationship between affective determinants and achievement in science for seventeen-year-olds. *Journal of Research in Science Teaching*, 22(4), 365-383.
- National Commission for Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: U.S. Department of Education. Erişim tarihi: 22.08.2017, https://www.edreform.com/wpcontent/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf
- Olszewski-Kubilius, P. (2003). Special summer and Saturday programs for gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., 219-228).
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Parke, B. N. (1992). Challenging gifted students in the regular classroom. Erişim tarihi: 21.07.2017, <http://www.casenex.com/casenex/ericReadings/ChallengingGiftedStudents.pdf>
- Passow, A. H. (1972). The gifted and the disadvantaged. *The National Elementary Principal*, 51, 24-31.
- Richert, E. S. (2003). Excellence with justice in identification and programming. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3rd ed., 146-158). Boston: Allyn and Bacon.
- Robertson, E. (1991). Neglected Dropouts The Gifted and Talented. *Equity & Excellence in Education*, 25(1), 62-73.
- Robinson, A., Shore, B. M. & Enersen, D. L. (2014). *Üstün zekâlılar eğitiminde en iyi uygulamalar: kanıt temelli bir kılavuz*. Ogurlu, Ü. & Kaya F. (Ed.). Nobel yayınevi: Ankara.
- Roeper, A. (1991). Gifted adults: Their characteristics and emotions. *Advanced Development*, 3, 85-98.
- Ross, P. O. (Ed.). (1993). *National excellence: A case for developing America's talent*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar: Özellikleri tanınmaları eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Serin, M. K., & Korkmaz, İ. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 155-169.

- Silverman, L. K. (2010). *Resources for Parents of Gifted Children*. Erişim tarihi: 23.07.2017, https://childdevelopmentinfo.com/learning/gifted_children/?ak_action=reject_mobile#.WFqGBPCLTIU
- Simpson, R. D. & Steve Oliver, J. (1990). A summary of major influences on attitude toward and achievement in science among adolescent students. *Science Education*, 74(1), 1-18.
- 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.
- Stake, J. E., & Mares, K. R.(2005). Evaluating the impact of science-enrichment programs on adolescents' science motivation and confidence: The splashdown effect. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(4), 359-375.
- Stambaugh, T. (2007). Next steps: An impetus for future directions in research, policy, and practice for low-income promising learners. In J. VanTassel-Baska & T. Stambaugh (Eds.), *Overlooked gems: A national perspective on low-income promising learners: Conference proceedings from the National Leadership Conference on Low-Income Promising Learners* (pp. 83-88). Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(02), 269-287.
- Sternberg, R.J. (2000). *Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press.
- Şahin, F.& Kargın, T. (2013). Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(02), 1-13.
- Talton, E. L.& Simpson, R. D. (1986). Relationships of attitudes toward self, family, and school with attitude toward science among adolescents. *Science Education*, 70(4), 365-374.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2013). *Seçilmiş göstergelerle İstanbul*. Erişim tarihi: 24.07.2017 <http://www.tuik.gov.tr/ilGostergeleri/iller/ISTANBUL.pdf>
- Türkiye İstatistik Kurumu (2016). *Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması 20015-2016*. Erişim tarihi: 24.07.2017, www.tuik.gov.tr/PdfGetir.do?id=21584
- UNICEF (2011). *Türkiye'de çocukların durumu raporu*. Ankara: UNICEF.
- Upward Bound (2017). *Upward Bound Program*. Erişim tarihi: 26.07.2017 <https://www2.ed.gov/programs/trioupbound/index.html>
- VanTassel-Baska, J. (1989). The role of the family in the success of disadvantaged gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(1), 22-36.
- Wade, R. K. (1985). What Makes a Difference in Inservice Teacher Education? A Meta-Analysis of Research. *Educational Leadership*, 42(4), 48-54.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Kasım 2017

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Barış ÇAYCI - Yrd. Doç. Dr. Davut SARITAŞ -

This article was checked by iThenticate.

BİTİŞİK EĞİK YAZIYLA İLK OKUMA YAZMA ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN BİTİŞİK EĞİK YAZIYA İLİŞKİN TUTUMLARI VE KULLANMA DURUMLARI*

Arif KAPTAN** - Hüseyin ANILAN***

ÖZET

Bu çalışma birinci sınıfta bitişik eğik yazı yazmayı öğrenmiş ve ilkokuma yazma programının çıktıkları sayılan ilköğretim 8. sınıf, lise 1 ve lise 2. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarını ortaya koymak amacıyla yapılmış betimsel nitelikli bir araştırmadır. Araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Bilecik Pazaryeri ilçesinde ilköğretim sekizinci sınıf, lise 1 ve lise 2. sınıfta öğrenim gören toplam 452 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada Erdem, Yılmaz ve Bozkurt (2014) tarafından geliştirilen “Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Tutum Ölçeği (BEYTÖ)” uygulanmıştır. Veriler analiz edilirken öğrenci tutumlarının bağımsız değişkenler açısından karşılaştırılmasında bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırmada; öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutum puanları, okul ve okul dışında bitişik eğik yazıyı kullanma durumları belirlenmiş olup cinsiyet, öğrenci karne başarıları, sınıf seviyeleri, anne ve baba eğitim durumları, sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıya verdiği önem, öğrencilerin sonraki eğitim aşamasında bitişik eğik yazıyı kullanma isteği, vb. farklı değişkenler ele alınmıştır. Araştırmada elde edilen en çarpıcı sonuç, öğrencilerin yüzde 81,61'inin okulda, yüzde 84,48'inin okul dışında ve günlük yaşamlarında bitişik eğik yazıyı kullanmadıklarıdır. Yine araştırmanın ilginç sonuçlarından biri de karne başarıları düşük öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutum puanlarının, karne başarıları yüksek öğrencilere göre daha yüksek olmasıdır.

Anahtar Kelimeler: İlk okuma yazma, Bitişik eğik yazı, Tutum

* Bu araştırma XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Öğretmen MEB, El-mek: arifkaptan87@gmail.com

*** Doç. Dr. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, El-mek: hanilan@ogu.edu.tr

STUDENTS' WHO LEARN FIRST READ AND WRITE WITH CURSIVE WRITING ATTITUDES TO CURSIVE WRITING AND USAGE CONDITIONS

ABSTRACT

This research is a descriptive research which aims to determine students' who learn cursive writing at first grade in primary school, eighth grade primary school students' who have outputs of first read and write program and first grade and second grade high school students' attitudes to cursive handwriting. This research was done with 452 eighth grade primary school students, first and second grade high school students who educate in Pazaryeri/Bilecik in 2015-2016 academic year. In this research criterion sampling method, which is one of the purposive sampling, was used and with this way the students were attached to the research.

In the research "attitude scale for cursive writing (BEYTÖ)" which was developed by Erdem, Yılmaz and Bozkurt (2014) was used. For comparison of the students' attitudes according to independent variables, independent t test and one-way analysis of variance (ANOVA) were benefited. In the research while the students' attitude points to cursive writing and their using cursive writing at the school and out of the school were indicated, some variables like gender, class levels, students' report success, mother's and father's education background, their teachers' attaching importance to cursive writing, the students' desire to use cursive writing for the next education level etc. were analyzed. According to some of the results, 84,61 percent of the students indicate that they do not use cursive writing at the school and 84,48 percent of these students do not use cursive writing in their daily lives. One of another interesting results of the research is that students who have low report success have higher attitude points to cursive writing than students who have high report success.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Nowadays the strenght of gaining and transferring the information depends on reading and writing skills. With the reading skill we can gain information systematically and with the writing skill we can transfer our feelings, thoughts and information by writing (Duran ve Akyol, 2010).

Writing skill which has an important place in people's life with primary school, higher education and bussiness life, social life. This skill which is gained at first grade primary school and used in whole life must be gained in primary school carefully by the students to write with a beautiful and a good way (Coşkun ve Sidekli, 2009). For this reason, with the beginning of first year of primary school there is functional and esthetic-looking writing teaching with reading conceptually (Duran ve Akyol, 2010).

Teaching efficient, functional and beautiful writing to the students who start school is one of the most important issues which teachers dwell

on. Because these skills learned in childhood years continue through their lifes (Güneş, 2006).

It can be said that the stiuations which was indicated in the reseaches about cursive writing and students' experienced difficulties have an effect upon students' attitudes to cursive writing, also their attitudes can differ over time. Also according to Turkish Lesson Curriculum students are expected to learn first read and write with cursive writing and use cursive writing in all of the written expressions with the begining of the first year of primary school and at other class levels. So it can be said that this research is important to determine the students', who are at the super classes, attitudes to cursive writing and operating conditions to use cursive writing.

Aim of this study is to determine first grade and second grade high school students' ,who graduated from primary school or have outputs of primary program, and eighth grade primary school students' attitudes to cursive handwriting and reveal whether cursive writing, which is a learning outcome of Turkish lesson curriculum, is used after primary school or not.

Method

This research is a descriptive research which aims to determine students' who learned writing and reading with cursive writing, first grade and second grade high school students' and eighth grade primary school students' attitudes to cursive handwriting. In this study descriptive survey model was used.

In the 2015-2016 academic year, eighth grade primary school students and first grade and second grade high school students are the population of the study. In the study among the purposed sample methods suitable one was used. In the sample of the study there are 210 male, 242 female students and totaly 452 students.

In the study to collect data of "Attitude Scale for Cursive Writing (BEYTÖ)" which was developed by Erdem, Yılmaz and Bozkurt (2014) was used.

According to the tests which were done ($p>0.05$) data was at the normal distribution so parametric test is determined to be used to analyse data.

Data of the students' attitudes to cursive writing is calculated as percent (%) and frequency (f) and these are shown at the tables. For comparison of the students' attitudes according to independent variables independent t test and one-way analysis of variance (ANOVA) were benefited.

Result and Discussion

According to the study which aims to analyze students' attitudes to cursive writing in temrs of several variables, point average of students' attitudes to cursive writing is at medium level. This result can be commented like that curriculum which aims to make students use cursive writing is not adequate for attaining the goal and at the same time students' who learned writing and reading with cursive writing tendency of using cursive writing is not at the intended level.

In the study, it is seen that 81,61 percent of 452 eighth grade primary school and first grade and second grade high school students do not use cursive writing at the school and 84,48 of them do not use cursive writing at daily lifes. This condition is similar to the studies which were done at literature.

According to the results of the study, %75,23 of the male students and %87,19 of the female students do not use cursive writing at school. At the same time, when we see the conditions of using cursive writing at daily lifes, we can see that %78,57 of male students and %89,66 of female students do not use cursive writing at their daily lifes.

In the study there isn't any difference among the students' attitudes to cursive writing in terms of the gender of the students. In this case, it can be said that male and female students' attitudes are similar. And students' attitudes to cursive writing do not change according to class levels statistically. It can be said that although students' class levels are different their attitudes are similar.

According to the lecture notes which students have at the final period, directly passed students have more positive attitudes to cursive writing than students who have certificate of appreciation and certificate of participation. The reason of that students who are unsuccessful have more positive attitudes to cursive writing is that successful students have spend more time on writing and reading so they see cursive writing is a problem for them.

At high schools and universities students who want to use cursive writing have more positive attitudes to cursive writing than the students who don't want to use cursive writing. However it is remarkable that the numbers of students who don't want to use cursive writing are predominate 377 (%83,4).

There is a significant difference between students' attitudes to cursive writing and educational backgrounds of the students' mothers and fathers. the students' whose father and mother have positive attitudes to cursive writing have also positive attitudes to cursive writing.

Keywords: First read write, Cursive writing, Attitude

1.GİRİŞ

Günümüzde bilgiyi edinme ve aktarma gücü okuma yazma becerilerine dayanmaktadır. Okuma becerisi ile sistemli bilgi edinilip farklı bakış açıları kazanılırken, yazma becerisi ile de kişi kendini, duygu, düşünce ve bilgilerini yazarak aktarabilmektedir (Duran ve Akyol, 2010).

Temel eğitimden yükseköğretime, iş hayatından sosyal hayata kısacası; insan hayatının uzun bir zaman dilimine yayılan yazma becerisi, geliştirilebilir bir beceridir. İlkokul birinci sınıfta kazanıldıktan sonra hayatının tümünde kullanılan bu becerinin, öğrencilerce güzel ve doğru bir şekilde yazılabilmesi için temel eğitimde özenle kazandırılması gerekmektedir (Coşkun ve Sidekli, 2009). Bu nedenle ilkokul birinci sınıftan itibaren anlayarak okumanın yanında işlek ve estetik görünümlü yazı yazma öğretimi yapılmaktadır (Duran ve Akyol, 2010).

Teknoloji birçok alanda gelişmesine rağmen, el yazısı yetişkin için önemli bir beceri olarak kalmıştır. Çünkü el yazısı okul hayatının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Son zamanlarda öğretmenlerle yapılan bir çalışmada anaokulundan beşinci sınıfa kadar olan öğrencilerin sınıftaki

zamanlarının %24 ile %58'ni yazmayla geçirdikleri (Zachry ve Doan, 2016) görülmüştür. Yazma, okulda harcanan zamanın önemli bir dilimini oluşturduğu gibi günlük hayatta da önemli bir yere sahiptir. Bireyin yaşamında bu denli önemli bir yere sahip olan yazmanın öğretilmesi de son derece hassas bir konudur. Ülkemizde yazma öğretimi, Türkçe dersi kapsamında ilköğretim birinci sınıfta ilk okuma ve yazma öğretimi ile başlayarak gerçekleştirilmekte ve üst sınıflarda da devam etmektedir.

“İlk okuma yazma öğretimi” kavramı sözlü dilden yazılı dile geçişte, sessiz okuyabilme dönemine kadar olan dönemi kapsayan ve çocuğun, yazılı dilin işaretlerini sesli olarak okuyabildiği, duyduklarını veya düşündüklerini yazabildiği dönemi ifade etmek için kullanılmaktadır (Ferah, 2001, akt., Kadioğlu, 2012). İlk okuma ve yazma öğretiminde öğrencilerin hızlı ve akıcı bir yazı yazma becerisi edinmeleri beklenmektedir (Fitzgerald, 2004). Yazma becerisi de bilişsel ve motor becerilerinin etkili uyumunu ve bileşimini gerektirmektedir (Ann, 2003).

Yazma becerisi, eğitimsel ürünlerden ortaya çıkan bilişsel, motor ve güdüsel bir düzendir. Bu düzen görsel motor koordinasyonu, yüksek bilişsel süreçleri, algısal yetenekleri, dokunsal ve hareketsel duyarlılığı, motor planlamayı, uzamsal organizasyonu ve yazılı dilin bütününe kapsar (Saperstein Associates, 2012; James and Gauthier, 2006; James, 2012; Berninger, 2012, akt., Gafoor ve Naseer, 2015).

Okula yeni başlayan öğrencilere etkili, işlek ve güzel yazı öğretimi, eğitimcilerin üzerinde sıklıkla durduğu en önemli konulardan biridir. Çünkü, çocukluk yıllarında öğrenilen bu beceriler bireyin yaşamı boyunca sürmektedir. Bu nedenle, yazı öğretimi ve yöntemleri üzerinde çeşitli araştırmalar yapılmakta ve en uygun yöntemler belirlenmektedir. Türkçe öğretim programında ele alınan bitişik eğik yazının öğretilmesi bu araştırmalara; başka bir deyişle çağdaş eğitim yaklaşımlarına, yeni yazı öğretim yöntemlerine, çocuğun zihinsel, bedensel, sosyal gelişimi ve psikolojisi ile ilgili araştırmalara dayanmaktadır (Güneş, 2006).

2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan Türkçe Dersi (1-5. Sınıf) Öğretim Programının daha önceki tüm programlardan farkı birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve daha sonraki tüm sınıflarda da bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması olmuştur (MEB, 2009). Akyol (2006) bitişik eğik yazının genel olarak kesintisiz hareketlerle oluşturulduğu için soldan sağa yön becerisini daha kolay kazandırdığını ve öğrencinin elini kaldırıp tekrar tekrar yazma noktasını bulup devam etmek zorunda kalmadığını böylece kişinin yazma ve düşünme hızını artırdığını belirtmektedir. Ortiz (1993) ise bitişik eğik el yazısını destekleyenlerin, bitişik eğik yazının daha hızlı ve akıcı, engelli çocuklar için daha uygun, daha ritimsel ve yazmanın kolay olduğuna, daha az yönsel karışıklıkla sonlandığına ve okumayı kolaylaştırdığına dair inançlarının olduğunu belirtmektedir.

Bitişik eğik yazının olumlu yanlarının olduğu kadar olumsuz yanlarının da olduğu görülmektedir. Öğrencinin bitişik eğik yazıyı günlük hayatta hiçbir yerde (tv, afiş, pano, bilgisayar vb.) göremediği, hatta öğrenim gördüğü ders kitaplarında bile çoğu zaman yer almadığı, kısaca defterinden başka bir yerde karşılaşmadığı bu anlamda belki de en temel eleştiri noktasıdır. Ayrıca McCormack'un (2008) Amundson'dan (2001) aktardığına göre de bir çocuk her iki tarzda da el yazısını öğrenirken kendi yazısı için en işlevsel olana karar verme gereksinimi duyacaktır. Bu nedenle de ortaokula kadar çoğu öğrenci bitişik eğik el yazısı ve yazı türlerini karma bir şekilde kullanmaktadır.

Bayraktar (2006) yaptığı çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda harfleri eğik yazamadıkları ve harfleri birleştirirken hata yaptıkları, harfleri açık ve okunaklı yazamadıkları, harf boyutlarını ayarlayamadıkları, kelimeyi doğru biçimde bölemedikleri, satırbaşı yapamadıkları, yazıyı sayfaya yerleştiremedikleri, bütün yazı boyunca eğikliği koruyamadıkları ve yazılan bitişik yazıların estetik beğeni uyandırmadığı sonuçlarını elde etmiştir.

Renaud ve Groff (1966) yazı stilleri üzerine ailelerin görüşleri konulu yaptığı çalışmada öğrencilerin bitişik eğik yazıya karşı daha endişeli olduklarını bu yüzden bitişik eğik yazıyı seçmediklerini belirtmiştir. Blazer (2010) öğrenme güçlüğü olan ve zayıf motor becerilere sahip bazı öğrenciler için bitişik eğik yazı yazmanın zor olacağını, standart testlerin bitişik eğik yazı gerektirmediğini belirtmiştir. Ülkemizde de yapılan tüm merkezi sınavların bitişik eğik yazıyla yapılmadığı bilinmektedir.

Koenke (1986) dik temel yazının bitişik el yazısı kadar okunaklı yazılıp hızlı bir şekilde üretilbildiğini ve yetişkinlerin de genel olarak dik temel yazıyı tercih ettiklerini belirtmiştir. Ayrıca el yazısının kalitesi mesajın açıklığını etkilemekte ve buna dayalı olarak da iletişimi engellemekte ya da kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle bir yazının okunması zor ya da okunaksız ise iletişim kısıtlanmış veya etkisiz hale getirilmiş demektir (Savage, 1977, akt., Torres Ortiz 1993).

Arslan ve Ilgın (2010) da yaptıkları çalışmada öğrencilerin yazılarını bitişik eğik yazı ile yazmak istedikleri, bu yazıyı zorunlu oldukları için değil güzel ve kolay buldukları için yazdıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bitişik eğik yazıyı bazen kullanan ya da hiç kullanmayan öğrencilerin de var olduğu ifade edilen çalışmada, bunun nedeni olarak bazı öğretmenlerin sınıfta dik temel yazıyı kullanıyor olmalarının gösterilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Akkaya ve Kara (2012) tarafından yapılan çalışmada ise altıncı sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazmama nedenleri arasında, bitişik eğik yazıya ilişkin olumsuz tutumları, düz yazının yoğun kullanılması, bitişik eğik yazının uygulamasının güç ve okunaksız olması gibi nedenlerin olduğu görülmüştür. Çakır'ın (2012) yaptığı çalışmada da ikinci kademede görev yapan alan öğretmenlerinin tamamına yakınının bitişik eğik yazı yazmayı bilmedikleri için ders içinde ve günlük yaşamda dik temel yazıyı kullandıkları, öğrencilerin ise okunaklı yazamadıkları için bitişik eğik yazıyı kullanmadıkları görülmüştür.

Coşkun ve Coşkun (2014) yaptıkları çalışmada, bitişik eğik yazıda hedeflenen başarıya ulaşamadığı, öğretmen, öğrenci ve veliler arasında bitişik eğik yazı öğretiminin gerekliliği konusunda görüş birliği olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Turan ve Akpınar (2008) ise öğretmenlerin bitişik eğik yazı konusunda eğitim almaya gereksinim duyduklarını, yeni program konusunda MEB tarafından verilen seminerlerin de kısa ve teorik boyutta kaldığını belirtmişlerdir.

Durmuşçelebi ve Avcı (2014) ilköğretim öğrencilerinin bitişik eğik yazıyı kullanma düzeylerini inceleyen, tüm ilköğretim sınıflarını kapsayan araştırmalarında, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin, çalışmada kullanılan bitişik eğik yazı puanlama anahtarına göre en yüksek ortalamaya, sekizinci sınıfların ise en düşük ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin bitişik eğik yazıyı düzenli olarak kullandıkları fakat beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflara doğru gidildikçe öğrencilerin bitişik eğik yazılarında bozulma olduğu ve bitişik eğik yazıyı terk ederek dik temel yazıya geçme eğiliminde oldukları görülmüştür.

Bitişik eğik yazı ile ilgili yapılan araştırmalarda belirtilen durumların ve öğrencilerin yaşadığı güçlüklerin, öğrencilerin bitişik eğik yazıya yönelik var olan tutumlarına etki edeceği ayrıca tutumlarının da zaman içinde değişiklikler gösterilebileceği söylenebilir. Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programına göre de öğrencilerin ilk okuma yazmayı bitişik eğik yazıyla öğrenmelerinin yanı sıra, tüm yazılı anlatımlarında birinci sınıftan itibaren diğer sınıf düzeylerinde de bitişik eğik yazıyı kullanmaları beklenmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın öğrencilerin üst sınıflardaki bitişik eğik yazı tutumlarını ve bitişik eğik yazıyı kullanma durumlarını belirleme bakımından önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca alan yazına bakıldığında da bitişik eğik yazıyla ilgili yapılan çalışmaların genellikle 1-8. sınıf aralığında kaldığı görülmektedir. Bu çalışmaya orta öğretim düzeyinin de dahil edilmesi bu yönüyle de ayrıca önemlidir. Öte yandan MEB'in 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren ilk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazıyı kullanma zorunluluğundan vazgeçmiş olması da çalışmayı önemli kılmaktadır.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin ve ilköğretimden mezun olmuş ve ilköğretim rogramının çıktıları olan lise birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıya yönelik tutumlarını belirlemek ve Türkçe Dersi Öğretim Programının bir kazanımı olan bitişik eğik yazının ilköğretim sonrası kullanılıp kullanılmadığını ortaya koymaktır.

2.1.Alt Problemler

İlköğretim sekizinci sınıf ve ortaöğretim birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları;

1. Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. İlkokul sınıf öğretmeninin bitişik eğik yazıya verdiği öneme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Karne başarılarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Derse giren öğretmenlerin tahtaya bitişik eğik yazı yazma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. Lise ve üniversitede bitişik eğik yazı kullanma isteğine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
10. Anne ve babalarının bitişik eğik yazıya olan bakışlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
11. Öğrencilerin cinsiyet ve karne başarılarının etkileşimine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. YÖNTEM

Bu araştırma, ilk okuma yazmayı bitişik eğik yazıyla öğrenmiş ilköğretim 8. sınıf ve lise 1 ve lise 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin var olan tutumlarını ortaya koymak için yapılan betimsel nitelikli bir araştırmadır. Betimsel araştırmalarda araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Olanı herhangi bir şekilde değiştirme etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2004).

Araştırmada, ilköğretim 8. sınıf ve lise 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarını ortaya koymak amaçlandığı için tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modellerinde amaçların ifade edilişi genellikle, soru cümleleriyle olur. Bunlar; “ne idi?”, “nedir?”, “ne ile ilgilidir?” ve “nelerden oluşmaktadır” gibi daha çok var olan bir şeyi değişik boyutlarıyla açıklamaya yönelik sorulardır (Kılcal, 2010). Tarama araştırmalarında amaç, araştırma konusu ile ilgili var olan durumu olduğu gibi değişikliğe uğratmadan, betimleme yapmak olduğundan bu çalışmada da mevcut durumun betimlenebilmesi için, konu kendi koşulları içerisinde müdahale edilmeden değerlendirilmeye çalışılmıştır.

3.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 öğretim yılında Bilecik ili, Pazaryeri ilçesinde yer alan ilköğretim 8. sınıf ve lise 1 ve 2. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Örneklem tayininde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan bir örnekleme yöntemidir. Amaçlı örnekleme, belli ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilmektedir. Amaçlı örneklemin amacı, araştırmada çalışılan problemleri aydınlığa kavuşturacak zengin bilgi içeren durumları seçmektir. Bu anlamda, amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmaktadır. Amaçlı örnekleme türleri arasında gösterilen ölçüt örnekleme de daha önceden belirlenmiş bazı önem ölçütlerini karşılayan tüm durumları çalışmak ve gözden geçirmektir (Büyüköztürk vd., 2012; Koç Başaran, 2017; Tarhan, 2015; Patton, 2014). Bu çalışmada da ilk okuma yazmayı bitişik eğik yazıyla öğrenmiş olmak ve farklı sınıf düzeylerinde bulunmak ölçüt olarak kabul edilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın örneklemini ilk okuma yazmayı bitişik eğik yazıyla öğrenmiş, üç farklı eğitim öğretim seviyesindeki ilköğretim 8. sınıf, lise 1 ve lise 2. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleminde 210'u erkek, 242'si kız, toplamda 452 öğrenci yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilere ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrenci cinsiyetleri ve sınıf seviyeleri

	Değişkenler	N	%
Cinsiyet	Erkek	210	46,5
	Kız	242	53,5
	8. Sınıf	99	21,9
Sınıf Seviyesi	Lise 1	184	40,7
	Lise 2	169	37,4
	Toplam	452	100

3.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Erdem, Yılmaz ve Bozkurt (2014) tarafından geliştirilen “Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Tutum Ölçeği (BEYTÖ)” kullanılmıştır.

Erdem, Yılmaz ve Bozkurt (2014), ölçeği;

- Bitişik Eğik Yazıyla Yazılmış Metinleri Okumaya İlişkin Tutum (BEYYMOT),
- Bitişik Eğik Yazıyla Yazmaya İlişkin Tutum (BEYYT)
- Bitişik Eğik Yazının İşlevine İlişkin İnanç (BEYİİ) alt boyutları altında belirtmişlerdir.

Erdem, Yılmaz ve Bozkurt (2014) çalışmalarında Cronbach alpha katsayısı ile belirlenen ölçüm güvenirliklerini, BEYTÖ için 0,94; alt boyutlarda BEYYMOT için 0,81; BEYYT için 0,89; BEYİİ için ise 0,90 olarak açıklamışlardır. Yapılan bu araştırmada da örneklemden toplanan verilerden elde edilen güvenirlik analizi sonucunda BEYTÖ için Cronbach alpha katsayısı .93; alt boyutlarda BEYYMOT için 0,77; BEYYT için 0,89; BEYİİ için ise 0,92, toplamda da .87 gibi yüksek güvenirlikte bir değer bulunmuştur. Uygulanan ölçeğin maddeleri ve alt boyutları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Uygulanan ölçeğin alt boyutları ve maddeleri

BEYYMOT	1. Bitişik eğik yazıyla yazılan metinler estetikdir. 2. Bitişik eğik yazıyla yazılan metinler okunabilir.(Bitişik eğik yazıyı okumak zor değildir) 3. Bitişik eğik yazıyla yazılmış metinler ilgi çekicidir. 4. Bitişik eğik yazı düzensizdir. 5. Bitişik eğik yazıyla yazılmış metinleri okurken okumaktan soğuyorum.
BEYYT	6. Bitişik eğik yazı yazmak zordur. 7. Bitişik eğik yazı yazmayı severim. 8. Bitişik eğik yazıyla yazmak yorucudur. 9. Yetki verseler ilkokulda bitişik eğik yazıyla yazma zorunluluğunu kaldırırım. 10. Bitişik eğik yazıyla yazmak ilgi çekicidir. 11. Bitişik eğik yazıyla yazarken yazı yazmaktan soğuyorum. 12. Bitişik eğik yazıyla harf bağlantılarını oluşturmak zordur. 13. Bitişik eğik yazıyla yazarken elim ağrır. 14. Bitişik eğik yazıyla yazmak sıkıcıdır. 15. Bitişik eğik yazıyla yazmayı sevmiyorum. 16. Daha şimdiden bitişik eğik yazıyla yazmaktan bıktım. 17. Bitişik eğik yazıyla yazarken kendimi kötü hissediyorum. 18. Bitişik eğik yazıyla yazılmış harfler iç içe görünür.
BEYİİ	19. Bitişik eğik yazıyla yazmak kendi tarzımı yansıtmam için uygundur. 20. Bitişik eğik yazı okuma hızını artırır. 21. Bitişik eğik yazı okumayı akıcı kılar. 22. Bitişik eğik yazı öğrencilerin zihinsel gelişimine katkıda bulunur. 23. Bitişik eğik yazı kelimelerin tanınmasını kolaylaştırır. 24. Bitişik eğik yazı ile yazıyı daha hızlı yazarım. 25. Bitişik eğik yazı daha okunaklı yazmaya yardımcı olur. 26. Bitişik eğik yazı harflerin tanınmasını kolaylaştırır. 27. Bitişik eğik yazı öğrencilerin dil gelişimine katkıda bulunur. 28. Tüm kitaplarda bitişik eğik yazı kullanılmalıdır. 29. Çevrimiçi (online) ortamlarda bitişik eğik yazı kullanmalıdır. 30. Günlük hayatta (okul dışı) bitişik eğik yazıyla yazarım. 31. Herkese bitişik eğik yazıyla yazmayı tavsiye ederim. 32. Bitişik eğik yazıyla düşünceleri yazıya aktarmak kolaydır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz döneminde, “Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Tutum Ölçeği (BEYTÖ)” ile toplanmıştır. Araştırmaya dahil edilen veriler, ölçeğin örneklem kapsamındaki okullarda araştırmacılarından biri tarafından toplanmıştır. Öğrencilere uygulanan bitişik eğik yazıya ilişkin tutum ölçeği aracılığıyla toplanan veriler, öğrencilerin gönüllü katılımıyla, bilimsel bir çalışma çerçevesinde kişisel bilgilerin gizli tutulacağı esası belirtilerek ve ilgili kurumlardan izin alınarak elde edilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçeğin kapsam geçerliğine yeniden bakılmış bu kapsamda beş sınıf öğretmeni, bir uzman sınıf öğretmeni ve iki alan uzmanı öğretim üyesi tarafından ölçek yeniden incelenmiş, daha önce geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış bu ölçeğin zamana göre farklılık gösterecek bir durumunun olmadığı görülmüş, bu nedenle herhangi bir madde değişikliğine de gerek duyulmamıştır. Ölçeğin güvenirliği için de Cronbah Alfa değerlerine yeniden bakılmış, elde edilen değer .87 olduğu görülmüş, bu değere göre ölçeğin yüksek güvenirlikte olduğu kabul edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde parametrik ya da nonparametrik testlerin kullanılıp kullanılmayacağına, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlara yapılan Kolmogorov – Simirnov

ve Shapiro – Wilk testlerinin sonuçlarına bakılarak karar verilmiştir. Bu testler iki kümülâtif dağılım fonksiyonunun incelenmesi temeline dayanmaktadır (Gamgam, 1998).

Tablo 3. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını gösteren kolmogorov ve shapiro testi sonuçları

Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Serbestlik derecesi	p	İstatistik	Serbestlik derecesi	p
Tutum Puanı	,028	452	,200	,993	452	,062

Yapılan testlere göre ($p>0.05$) verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüş, dolayısıyla verilerin analizinde parametrik test kullanılmasına karar verilmiştir.

Bitişik eğik yazıya ilişkin tutuma yönelik öğrencilerden alınan veriler yüzde (%) ve frekans (f) değerleri hesaplanarak tablolar halinde verilmiştir. Öğrenci tutumlarının bağımsız değişkenler açısından karşılaştırılmasında bağımsız t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Öğrencilere ait bağımsız değişkenlerde grup sayısının iki olduğu durumlarda (cinsiyet, bitişik eğik yazı öğrenme durumu, bitişik eğik yazıya karşı öğretmen tutumu) t testi, bağımsız değişkenlerde grup sayısının ikiden fazla olduğu durumlarda ise (öğrencilerin; karne başarıları, anne ve baba meslek durumları, anne ve baba eğitim durumları, okul, sınıf seviye durumları) Tek Yönlü Varyans Analizi tekniği kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi uygulaması sonucunda 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın ortaya çıkması durumunda ise Bonferroni testi uygulanarak farkın nereden kaynaklandığı bulunmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda verilmiştir. Öğrencilerin kişisel istatistiki bulguları Tablo 4 ile Tablo 11 arasında gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin anne ve babalarının mesleki durumları

Anne ve Baba Mesleki Durum	Anne		Baba	
	N	%	N	%
İşçi	58	12,8	195	43,1
Memur	9	2,0	51	11,3
Çalışmıyor	366	81,0	13	2,9
Serbest Meslek	19	4,2	193	42,7
Toplam	452	100,0	452	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının mesleki durumlarına bakıldığında annelerin % 81 oranla “çalışmıyor” oranında yüksek olduğu, babaların % 42,7 “serbest meslek” ve % 43,1 oranıyla “işçi”, olarak çalışma durumlarının yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları

Anne ve Baba Eğitim Durum	Anne		Baba	
	N	%	N	%
Hiç Gitmemiş	26	5,8	8	1,8
İlkokul	234	51,8	145	32,1
Ortaokul	115	25,4	119	26,3
Lise	71	15,7	147	32,5
Üniversite	6	1,3	33	7,3
Toplam	452	100,0	452	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babaların eğitim durumlarına bakıldığında annelerin % 51,8 oranıyla ilkokul mezunu olduğu, ilkokul ve ortaokul mezunu babalarının çoğunluğu oluşturduğu, yine üniversite mezunu anne ve babaların oranlarına bakıldığında da sonucun oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin cinsiyete göre karne başarı durumları

Karne Başarı	Cinsiyet	N	%
Takdir belgesi	Erkek	18	3,98
	Kız	51	11,28
Teşekkür belgesi	Erkek	95	21,01
	Kız	123	27,21
Doğrudan geçme	Erkek	93	20,57
	Kız	65	14,38
Sınıf tekrarı	Erkek	4	0,88
	Kız	3	0,66
Toplam		452	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri son dönemdeki karne başarılarını gösteren Tabloya göre “Takdir Belgesi” 69, “Teşekkür Belgesi” 218, “Doğrudan geçen” 158, “Sınıf Tekrarı” yapan 7 öğrenci olduğu görülmektedir. Tablodaki ortalama ve yüzde değerlerine bakıldığında ise kız öğrencilerin karne başarılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde bitişik eğik yazıyı öğrenme durumu

Öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde bitişik eğik yazıyı öğrenme durumu	N	%
Evet	443	97,8
Hayır	9	2,0
Toplam	452	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 97.8 gibi büyük bir çoğunluğu bitişik eğik yazıyı öğrendiğini belirtmiştir. Buna dayalı olarak eğitim öğretim süreci içerisinde öğrencilerin bitişik eğik yazma becerisi kazandıkları söylenebilir.

Tablo 8. Öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıya karşı önem veren bir tutum gösterme durumu

Öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıya karşı önem veren bir tutum gösterme durumu	N	%
Evet	389	86,1
Hayır	63	13,9
Toplam	452	100,0

Araştırmaya katılan öğrenciler ilkokul sınıf öğretmenlerinin %86,1 oranla bitişik eğik yazıya önem gösterdiği görüşündedirler. Buna göre sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıya önem verdikleri söylenebilir.

Tablo 9. Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf seviyelerine göre okulda bitişik eğik yazı yazma durumları

Cinsiyet	Okulda bitişik eğik yazı ile yazarım	Sınıf Düzey	N	%
Erkek	Katılmıyorum	8. sınıf	31	6,85
		Lise 1	67	14,82
		Lise 2	60	13,27
	Kararsızım	8. sınıf	3	0,66
		Lise 1	4	0,88
		Lise 2	9	1,99
	Katılıyorum	8. sınıf	10	2,21
		Lise 1	18	3,98
		Lise 2	8	1,76
	Katılmıyorum	8. sınıf	44	9,73
		Lise 1	83	18,36
		Lise 2	84	18,58
Kız	Kararsızım	8. sınıf	4	0,88
		Lise 1	5	1,10
		Lise 2	1	0,22
	Katılıyorum	8. sınıf	7	1,54
		Lise 1	7	1,54
		Lise 2	7	1,54
	Toplam		452	100

Tablo 9'a bakıldığında erkek öğrenciler % 34,94, kız öğrenciler % 46,67, toplamda öğrencilerin % 81,61 oranla okulda bitişik eğik yazı kullanmadıkları görülmektedir. Yine 210 erkek öğrenciden 158'i yani % 75,23'ü okulda bitişik eğik yazıyı kullanmazken, 242 kız öğrenciden 211'i yani % 87,19'u okulda bitişik eğik yazıyı kullanmamaktadır.

Sınıf düzeyine göre bitişik eğik yazı yazma durumuna bakıldığında ise bitişik eğik yazı kullanılması beklenen 8. sınıf öğrencileri de dahil, lise 1 ve lise 2. sınıf öğrencilerinin okulda bitişik eğik yazıyı kullanmadıkları görülmektedir.

Tablo 10. Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf seviyelerine göre okul dışı günlük hayatta bitişik eğik yazı yazma durumları

Cinsiyet	Günlük hayatta (okul dışı) bitişik eğik yazıyla yazarım	Sınıf düzey	N	%
Erkek	Katılmıyorum	8. sınıf	35	7,74
		Lise 1	66	14,60
		Lise 2	64	14,15
	Kararsızım	8. sınıf	3	0,66
		Lise 1	6	1,32
		Lise 2	7	1,54
	Katılıyorum	8. sınıf	6	1,32
		Lise 1	17	3,76
		Lise 2	6	1,32
	Katılmıyorum	8. sınıf	48	10,61
		Lise 1	89	19,69
		Lise 2	80	17,69
Kız	Kararsızım	8. sınıf	5	1,10
		Lise 1	1	0,22
		Lise 2	6	1,32
	Katılıyorum	8. sınıf	2	0,44
		Lise 1	5	1,10
		Lise 2	6	1,32
	Toplam		452	100

Öğrencilerin okul dışında, günlük hayyata kullandıkları yazı biçimine bakıldığında, erkek öğrencilerin % 36,49'u, kız öğrencilerin % 47,99'unun toplamda da öğrencilerin % 84,48'inin bitişik eğik yazı kullanmadıkları görülmektedir. Yine 210 erkek öğrenciden 165'i yani % 78,57'si okul dışında bitişik eğik yazıyı kullanmazken, 242 kız öğrenciden 217'si yani % 89,66'sı okul dışında, günlük hayatta bitişik eğik yazıyı kullanmamaktadır.

Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre bakıldığında ilköğretim 8. Sınıf, lise 1 ve lise 2. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıyı okul dışında kullanmadıkları söylenebilir.

İlköğretim 8. Sınıf, lise 1 ve lise 2. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıya ilişkin tutum puanları Tablo 11'de verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin Bitişik Eğik Yazı Tutum Ölçeğinden aldıkları puan aralıkları aşağıdaki biçimiyle hesaplanmıştır.

Buna göre;

1,0 – 1,8 = Hiç katılmıyorum

1,9 – 2,6 = Katılmıyorum

2,7 – 3,4 = Kararsızım

3,5 – 4,2 = Katılıyorum

4,3 – 5,0 = Tamamen katılıyorum

Tablo 11. Ölçek tutum maddelerinin ortalama ve standart sapmaları

Tutum İfadeleri	X	s
1. Bitişik eğik yazıyla yazılan metinler estetikdir.	3,27	1,13
2. Bitişik eğik yazıyla yazılan metinler okunabilirdir.(Bitişik eğik yazıyı okumak zor değildir)	3,56	1,22
3. Bitişik eğik yazıyla yazılmış metinler ilgi çekicidir.	3,00	1,25
4. Bitişik eğik yazı düzensizdir.	3,33	1,22
5. Bitişik eğik yazıyla yazılmış metinleri okurken okumaktan soğuyorum.	3,33	1,30
6. Bitişik eğik yazı yazmak zordur.	2,89	1,35
7. Bitişik eğik yazı yazmayı severim.	2,75	1,37
8. Bitişik eğik yazıyla yazmak yorucudur.	2,64	1,28
9. Yetki verseler ilkokulda bitişik eğik yazıyla yazma zorunluluğunu kaldırırım.	2,65	1,37
10. Bitişik eğik yazıyla yazmak ilgi çekicidir.	2,69	1,24
11. Bitişik eğik yazıyla yazarken yazı yazmaktan soğuyorum.	3,00	1,29
12. Bitişik eğik yazıyla harf bağlantılarını oluşturmak zordur.	2,84	1,24
13. Bitişik eğik yazıyla yazarken elim ağrır.	2,39	1,26
14. Bitişik eğik yazıyla yazmak sıkıcıdır.	2,64	1,29
15. Bitişik eğik yazıyla yazmayı sevmiyorum.	2,61	1,35
16. Daha şimdiden bitişik eğik yazıyla yazmaktan bıktım.	2,70	1,30
17. Bitişik eğik yazıyla yazarken kendimi kötü hissediyorum.	3,07	1,31
18. Bitişik eğik yazıyla yazılmış harfler iç içe görünür.	2,52	1,24
19. Bitişik eğik yazıyla yazmak kendi tarzımı yansıtmam için uygundur.	2,32	1,13
20. Bitişik eğik yazı okuma hızını artırır.	2,48	1,14
21. Bitişik eğik yazı okumayı akıcı kılar.	2,52	1,13
22. Bitişik eğik yazı öğrencilerin zihinsel gelişimine katkıda bulunur.	2,73	1,16
23. Bitişik eğik yazı kelimelerin tanınmasını kolaylaştırır.	2,53	1,16
24. Bitişik eğik yazı ile yazıyı daha hızlı yazarım.	2,24	1,24
25. Bitişik eğik yazı daha okunaklı yazmaya yardımcı olur.	2,45	1,13
26. Bitişik eğik yazı harflerin tanınmasını kolaylaştırır.	2,45	1,18
27. Bitişik eğik yazı öğrencilerin dil gelişimine katkıda bulunur.	2,66	1,11
28. Tüm kitaplarda bitişik eğik yazı kullanılmalıdır.	1,91	,96
29. Çevrimiçi (online) ortamlarda bitişik eğik yazı kullanmalıdır.	1,98	1,06
30. Günlük hayatta (okul dışı) bitişik eğik yazıyla yazarım.	1,73	1,08
31. Herkese bitişik eğik yazıyla yazmayı tavsiye ederim.	1,90	1,02
32. Bitişik eğik yazıyla düşünceleri yazıya aktarmak kolaydır.	2,13	1,14
Toplam	84,06	22,44

Bitişik eğik yazıya yönelik tutum ölçeğinden alınabilecek en yüksek tutum puanının 160, en düşük tutum puanının 32 olduğu görülmektedir. Araştırmada öğrencilerden elde edilen verilere göre, öğrencilerin bitişik eğik yazıya yönelik tutum puanı ortalamalarının 84,06 olduğu, bu puanın 100 üzerinden 52,53 puana denk geldiği, bu durumda da öğrencilerin ortalama bir tutum puanına sahip olduğu söylenebilir.

Öğrenciler bitişik eğik yazının estetik görüldüğü konusunda ($X= 3,27$) ortalama ile kararsız olmakla birlikte, bitişik eğik yazıyla yazılan metinlerin okunabilir olduğunu ($X= 3,56$) da kabul ettikleri görülmektedir.

Öğrencilere göre bitişik eğik yazıyla yazılmış metinler ilgi çekici ($X= 3,00$) bulunmakla birlikte, öğrenciler bitişik eğik yazıyı düzensiz ($X= 3,33$) bulmaktadırlar. Yine öğrencilerin Bitişik eğik yazıyla yazılmış metinleri okurken okumaktan soğuma ($X= 3,33$), Bitişik eğik yazı yazmanın zorluğu ($X= 2,89$) ve Bitişik eğik yazı yazmayı sevme ($X= 2,75$) konusunda tutum puanı ortalamalarına bakıldığında “kararsız” oldukları söylenebilir.

Bitişik eğik yazıyla yazmak yorucudur ($X= 2,64$), Yetki verseler ilkokulda bitişik eğik yazıyla yazma zorunluluğunu kaldırırım ($X= 2,65$), Bitişik eğik yazıyla yazmak ilgi çekicidir ($X= 2,69$), Bitişik eğik yazıyla yazarken elim ağrır ($X= 2,39$), Bitişik eğik yazıyla yazmak sıkıcıdır ($X= 2,64$), Bitişik eğik yazıyla yazmayı sevmiyorum ($X= 2,61$) ifadelerinde de öğrencilerin “Katılmıyorum” seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir.

Bitişik eğik yazıyla yazarken yazı yazmaktan soğuyorum ($X= 3,00$), Bitişik eğik yazıyla harf bağlantılarını oluşturmak zordur ($X= 2,84$), Daha şimdiden bitişik eğik yazıyla yazmaktan bıktım ($X= 2,70$), Bitişik eğik yazıyla yazarken kendimi kötü hissediyorum ($X= 3,07$), Bitişik eğik yazı öğrencilerin zihinsel gelişimine katkıda bulunur ($X= 2,73$) maddelerin ortalamalarına bakıldığında ise öğrencilerin “kararsız” kaldıkları anlaşılmaktadır.

Bitişik eğik yazıyla yazılmış harfler iç içe görünür ($X= 2,52$), Bitişik eğik yazıyla yazmak kendi tarzımı yansıtmam için uygundur ($X= 2,32$), Bitişik eğik yazı okuma hızını artırır ($X= 2,48$), Bitişik eğik yazı okumayı akıcı kılar ($X= 2,52$), Bitişik eğik yazı kelimelerin tanınmasını kolaylaştırır ($X= 2,53$), Bitişik eğik yazı ile yazıyı daha hızlı yazarım ($X= 2,24$), Bitişik eğik yazı daha okunaklı yazmaya yardımcı olur ($X= 2,45$), Bitişik eğik yazı kelimelerin tanınmasını kolaylaştırır ($X= 2,53$), Bitişik eğik yazı harflerin tanınmasını kolaylaştırır ($X= 2,45$), Bitişik eğik yazı öğrencilerin dil gelişimine katkıda bulunur ($X= 2,66$), Tüm kitaplarda bitişik eğik yazı kullanılmalıdır ($X= 1,91$), Çevrimiçi (online) ortamlarda bitişik eğik yazı kullanılmalıdır ($X= 1,98$), Günlük hayatta (okul dışı) bitişik eğik yazıyla yazarım ($X= 1,73$), Herkese bitişik eğik yazıyla yazmayı tavsiye ederim ($X= 1,90$), Bitişik eğik yazıyla düşünceleri yazıya aktarmak kolaydır ($X= 2,13$) maddelerinin ortalama puanlarına bakıldığında da öğrencilerin bu ifadelerle “katılmadıkları” görülmektedir.

4.1. Öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 12. Öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarının cinsiyete göre t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Tutum Puan	Erkek	210	82,00	23,08	450	1,82	,06
	Kız	242	85,85	21,76			

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre bitişik eğik yazıya ilişkin tutumuna yönelik bağımsız t testi sonuçları incelendiğinde $t(450)=1.82$, ($p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bir başka deyişle öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak herhangi bir farklılık yoktur.

4.2. Öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde bitişik eğik yazıyı öğrenme durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 13. Öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarının bitişik eğik yazıyı öğrenme durumu değişkenine göre t testi sonuçları

Bitişik Eğik Yazıyı Öğrenme Durumu		N	X	S	sd	t	p
Bitişik eğik yazıya İlişkin Tutum	Evet	443	84,22	22,48	450	1,04	,29
	Hayır	9	76,33	19,77			

Öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde bitişik eğik yazıyı öğrenme durumu değişkenine göre $p>0.05$ anlamlı bir farklılık yoktur.

4.3. Öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıya karşı önem veren bir tutum gösterme durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 14. Öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarının sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıya karşı önem veren bir tutum gösterme durumu değişkenine göre t testi sonuçları

Öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıya karşı önem verme tutumu		N	X	S	sd	t	p
Bitişik Eğik Yazı Tutumu	Evet	389	84,51	22,23	450	1,07	0,28
	Hayır	63	81,25	23,70			

Öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıya karşı önem veren bir tutum gösterme durumu değişkenine göre $p>0.05$ anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.4. İlköğretim 8. sınıf, lise 1 ve lise 2. sınıf öğrencilerinin sınıf seviyeleri arasında bitişik eğik yazıya ilişkin tutum puanları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 15. Öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarının sınıf seviyeleri bakımından tek yönlü anova analiz sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bitişik Eğik Yazı Tutumu	Gruplar Arası	728,71	2	364,35	,72	,48
	Grup İçi	226474,43	449	504,39		
	Toplam	227203,13	451			

Tablo 15'e göre öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları sınıf seviyelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. $p>0.05$

4.5. İlköğretim 8. sınıf, lise 1. sınıf ve lise 2. sınıf öğrencilerinin karne başarıları ile bitişik eğik yazıya ilişkin tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 16. Öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumunun karne başarı durumuna göre tek yönlü anova analiz sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bitişik Eğik Yazı Tutumu	Gruplar Arası	6396,62	3	2132,20	4,32	,00
	Grup İçi	220806,51	448	492,87		
	Toplam	227203,13	451			

Tablo 16 incelendiğinde sıfır hipotezinin reddedildiği görülmüştür. Yapılan Levene's testi (Levene's testi =0,44) sonucunda varyanslar eşit, homojen bir yapı görülmüştür. Karne başarılarına göre öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak için, yapılan ANOVA testi (F=4.32) sonucuna göre, öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları, karne başarılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 17. Karne başarılarının gruplar arası farkın yönünü gösteren Bonferroni testi sonuçları

(I) Karne Başarı	(J) Karne Başarı	Ortalama Farkı (I-J)	s	p
Doğrudan	Takdir Belgesi	9.43	3.21	0.02
Sınıf Geçme	Teşekkür Belgesi	6.38	2.32	0.03

Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Bonferroni testinin sonuçlarına göre, doğrudan geçen öğrencilerin (X=88.52), teşekkür alan öğrencilere (X=82.13) göre ve doğrudan geçen öğrencilerin (X=88.52), takdir alan öğrencilere (X=79.08) göre bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir.

4.6. İlköğretim 8. sınıf, lise 1 ve lise 2. sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyi ile bitişik eğik yazıya ilişkin tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 18. Öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarının öğrenci baba mezuniyet durumuna göre tek yönlü anova analiz sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bitişik Eğik Yazı Tutumu	Gruplar Arası	9223,75	4	2305,93	4,72	,001
	Grup İçi	217979,38	447	487,65		
	Toplam	227203,13	451			

İlköğretim 8. sınıf, lise 1 ve lise 2. sınıf öğrencilerinin baba mezuniyet durumu ile bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 19. Baba eğitim düzeyinin gruplar arası farkın yönünü gösteren Bonferroni testi sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi (I)	Baba Eğitim Düzeyi (J)	Ortalama Farkı (I-J)	s	p
İlkokul Mezunu	Lise Mezunu	9.35	2.58	0.003

Yapılan Bonferroni testine göre babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumu ($X=88.72$), babası lise mezunu olan öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumuna ($X=79.36$) göre daha olumludur.

4.7. İlköğretim 8. sınıf, lise 1 ve lise 2. sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyi ile bitişik eğik yazıya ilişkin tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 20. Öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarının öğrenci anne mezuniyet durumuna göre tek yönlü anova analiz sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bitişik Eğik Yazı Tutumu	Gruplar Arası	5245,57	4	1311,39	2,64	,03
	Grup İçi	221957,56	447	496,54		
	Toplam	227203,13	451			

İlköğretim 8. sınıf, lise 1 ve lise 2. sınıf öğrencilerinin anne mezuniyet durumu ile bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Yapılan Levene's testi (Levene's testi = 0,88) sonucunda varyansların eşit olduğu görülmüştür.

Tablo 21. Anne eğitim düzeyinin gruplar arası farkın yönünü gösteren Bonferroni testi sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi (I)	Anne Eğitim Düzeyi (J)	Ortalama Farkı (I-J)	s	p
İlkokul Mezunu	Lise Mezunu	13.78	5.10	0.04

Yapılan Bonferroni testine göre annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumu ($X=92.18$), annesi lise mezunu olan öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumuna ($X=78.40$), göre daha olumludur.

4.8. İlköğretim 8. sınıf, lise 1 ve lise 2. sınıf öğrencilerinin dersine giren öğretmenlerinin tahtaya bitişik eğik yazı yazma durumu ile bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 22. Öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarının derse giren öğretmenlerin tahtaya bitişik eğik yazı yazma durumu değişkenine göre tek yönlü anova analiz sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bitişik Eğik Yazı Tutumu	Gruplar Arası	5663,65	2	2831,82	5,73	,003
	Grup İçi	221539,48	449	493,40		
	Toplam	227203,13	451			

Yapılan Levene's testi (Levene's testi = 0,20) sonucunda varyansların eşit olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin tahtaya bitişik eğik yazma durumuna göre öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları arasında farkların anlamlı olup olmadığını anlamak için, yapılan ANOVA testi ($F=5.73$) $p<0.05$ sonucuna göre, öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları,

öğretmenlerinin tahtada bitişik eğik yazı kullanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 23. Öğretmenin tahtaya bitişik eğik yazma durumunun gruplar arası farkın yönünü gösteren Bonferroni testi sonuçları

Tahtaya Bitişik Eğik Yazı Yazma Durumu (I)	Tahtaya Bitişik Eğik Yazı Yazma Durumu (J)	Ortalama Farkı (I-J)	s	p
Evet	Hayır	10.55	3.45	0.007

Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Bonferroni testinin sonuçlarına göre, tahtada bitişik yazı kullanmayan öğretmenlerin öğrencilerinden ($X=82.24$) ziyade, tahtada bitişik eğik yazı kullanan öğretmenlerin öğrencileri ($X=92.80$) lehine bitişik eğik yazıya karşı olumlu tutum geliştirme yönünde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

4.9. İlköğretim 8. sınıf, lise 1 ve lise 2. sınıf öğrencilerinin lise ve üniversitede bitişik eğik yazı kullanılması isteği değişkenine göre bitişik eğik yazıya ilişkin tutumu anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 24. Öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarının lise ve üniversitelerde bitişik eğik yazı kullanılması isteği değişkenine göre tek yönlü anova analiz sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bitişik Eğik Yazı Tutumu	Gruplar Arası	39045,07	2	19522,53	46,58	,000
	Grup İçi	188158,06	449	419,06		
	Toplam	227203,13	451			

Yapılan Levene's testi (Levene's testi = 0,77) sonucunda varyansların eşit olduğu görülmüştür. Lise ve üniversitelerde bitişik eğik yazı kullanılmalı düşüncesine göre öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları arasında farkların anlamlı olup olmadığını anlamak için, yapılan ANOVA testi ($F=46.58$) $p<0.05$ sonucuna göre, öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları, lise ve üniversite eğitim öğretim hayatında bitişik eğik yazı kullanılması değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 25. Öğrencilerin lise ve Üniversitede bitişik eğik yazı kullanılma isteğinin gruplar arası farkın yönünü gösteren Bonferroni testi sonuçları

Bitişik Eğik Yazı Kullanma isteği (I)	Bitişik Eğik Yazı Kullanma isteği (J)	Ortalama Farkı (I-J)	s	p
İstekli olan	İstekli olmayan	28.73	4.22	0.00

Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Bonferroni testinin sonuçlarına göre, lise ve üniversitelerde bitişik eğik yazı kullanılmasını istemeyen öğrencilere ($X=79.94$) göre, bitişik eğik yazının kullanılmasını isteyen öğrencilerin ($X=108.68$) lehine bitişik eğik yazıya karşı olumlu tutum geliştirme yönünde anlamlı olduğu görülmektedir.

4.10. İlköğretim 8. sınıf, lise 1 ve lise 2. sınıf öğrencilerinin anne ve babalarının bitişik eğik yazıya karşı olan duruşu değişkenine göre bitişik eğik yazıya ilişkin tutumu anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 26. Öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarının öğrencilerinin anne ve babalarının bitişik eğik yazıya karşı duruşu değişkenine göre tek yönlü anova analiz sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bitişik	Gruplar Arası	31080,70	2	15540,35		
Eğik Yazı	Grup İçi	196122,43	449	436,79	35,57	,000
Tutumu	Toplam	227203,139	451			

Yapılan Levene's testi (Levene's testi = 0,66) sonucunda varyansların eşit olduğu görülmüştür. Öğrencilerin anne ve babalarının bitişik eğik yazıya karşı duruşu değişkenine göre, öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları arasında farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için yapılan ANOVA testi ($F=35.57$) $p<0.05$ sonucuna göre, öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları, anne ve babalarının bitişik eğik yazıya karşı duruşu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 27. Bitişik eğik yazıya karşı anne ve babanın tutumu gruplar arası farkın yönünü gösteren Bonferroni testi sonuçları

Bitişik Eğik Yazıya Karşı Veli Duruşu (I)	Bitişik Eğik Yazıya Karşı Veli Duruşu (J)	Ortalama Farkı (I-J)	s	p
Olumlu tutum	Olumsuz Tutum	25.21	3.01	0.00

Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Bonferroni testinin sonuçlarına göre, anne ve babaları bitişik eğik yazıya karşı olumlu tutum gösteren öğrencilerin ($X=103.09$), anne ve babası olumlu tutum göstermeyen öğrencilere ($X=77.88$) göre daha olumlu tutum sergilediklerini göstermektedir.

4.11. İlköğretim 8. sınıf, lise 1 ve lise 2. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre karne başarıları bitişik eğik yazıya ilişkin tutumda anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre karne başarılarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumda anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla yapılan iki yönlü Anova testi sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28. İlköğretim 8. sınıf, lise 1 sınıf ve lise 2. sınıf öğrencilerinin cinsiyet, karne başarı etkileşimi iki yönlü anova testi sonuçları

Karne Başarı Durumu	Cinsiyet	N	X	S	sd	F	p
Takdir belgesi	Erkek	18	72,77	5,16			
	Kız	51	81,31	3,06			
Teşekkür belgesi	Erkek	95	77,69	2,24			
	Kız	123	85,56	1,97	3.444	2.97	.031
Doğrudan geçme	Erkek	93	86,83	2,27			
	Kız	65	90,60	2,71			
Sınıf tekrarı	Erkek	4	113,25	10,95			
	Kız	3	72,00	12,64			

Öğrencilerin karne başarıları ile cinsiyet etkileşiminin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık vardır. $F(3,444)=2,97$, $p<0.05$ Tabloya bakıldığında sınıf tekrarı yapan erkek öğrencilerin ($X=113.25$) doğrudan geçen, teşekkür ve takdir belgesi alan kız ve erkek öğrencilere göre bitişik eğik yazıya karşı daha olumlu tutum geliştirdiği söylenebilir.

5. SONUÇ ve TARTIŞMA

Öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutum puanları ortalaması orta düzeydedir. Bu sonuç, öğrencilerin, bitişik eğik yazıyı kullanma eğilimlerinin istenilen düzeyde olmadığı biçiminde yorumlanabileceği gibi düşük düzeyde olmaması bakımından da olumlu olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olmaması, öğretmenlerin sınıfta bitişik eğik yazıyı kullanmaya ilişkin tutum, davranış ve uygulamaları ile ilgili olabilir. Yine elde edilen bulgularda sınıfta bitişik eğik yazı kullanan öğretmenlerin öğrencilerinin de bitişik eğik yazıya karşı olumlu tutum sergilediklerinin görülmesi yukarıdaki yoruma da kaynaklık etmesi bakımından da önemlidir.

Duran (2011) Ankara ilinde, daha önce bitişik eğik yazı ile ilkökuma yazma öğretimi yapmış 227 sınıf öğretmeniyle çalışmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin % 16'sı bitişik eğik yazı öğretimini anlamlı bulmamakta ve dik temel harfle yazı eğitimine geri dönüşmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Bu araştırmada da araştırmaya katılan 452 ilköğretim 8. sınıf, lise 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin yüzde 81,61'inin okulda, yine öğrencilerin yüzde 84,48 gibi büyük bir oranının da okul dışı, günlük yaşamlarında bitişik eğik yazıyı kullanmadıkları görülmüştür. Bu durum alanyazında yapılmış çalışmalarla da benzerlik göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığının 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren ilk okuma yazma öğretiminin bitişik eğik yazıyla yapılması zorunluluğunu kaldırmış olması da bu sonucun doğal bir yansıması biçiminde düşünülebilir.

Kadioğlu (2012) dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileriyle görüşme yoluyla yaptığı çalışmada elde ettiği sonuçlara göre; harflerin yazılış şeklinin kolaylaştırılacak şekilde yeniden düzenlenmesi, bitişik eğik yazı ya da dik temel yazı yazmanın öğrenci tercihinde bırakılması, bitişik eğik yazının kaldırılması, dik temel harflerle yazı yazmaya dönüşmesi ve Türkçe dersinden bağımsız bir el yazısı dersinin olması gerektiğini belirtmiştir. Yine Coşkun'un (2011) yaptığı çalışmada da öğretmenlere göre ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin çoğunluğu sadece bitişik eğik yazıyı kullanırken, ikinci kademe öğrencilerinin çoğunluğunun ise dik temel yazı kullanmakta olduğu, bitişik eğik yazı becerilerinin ilk kademedan ikinci kademeye aktarılmasında sorun yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çakır'ın (2012) yaptığı araştırmada da branş öğretmenlerinin tamamına yakını bitişik eğik yazı ile yazmayı bilmediği için ders içinde ve günlük yaşamda dik temel yazıyı kullandığı, öğrencilerin ise okunaklı yazamadıkları için bitişik eğik yazıyı kullanamadığını belirlenmiştir. Ayrıca aynı araştırmada günlük yaşamda dik temel yazının kullanılması ve edinilmiş alışkanlıkların, bitişik eğik yazıya geçişi güçleştirdiğini dile getirmiştir. Yine araştırmanın bir başka boyutu olan devlet ve özel okul karşılaştırmalarında da devlet okullarında özel okullara göre öğrencilerin bitişik eğik yazıyı kullanma zorunluluğundan daha çok etkilendiklerini ortaya konulmuştur.

Çalışmada öğrencilerinin cinsiyetlerine göre bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu durumda kız ve erkek öğrencilerin tutumlarının benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca okul ve okul dışında öğrencilerin bitişik eğik yazıyı kullanma durumlarına bakıldığında bitişik eğik yazıyı kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha az tercih ettikleri söylenebilir. Yine öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları sınıf seviyelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum sınıf seviyelerinin farklı olmasına rağmen bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarının benzerlik göstermesi nedeniyle olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin son dönemde aldığı karne başarılarına göre doğrudan geçen öğrencilerin teşekkür alan öğrencilere göre ve doğrudan geçen öğrencilerin takdir alan öğrencilere göre bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Başarısı daha düşük olan öğrencilerin bitişik eğik yazıya karşı olumlu tutum geliştirmesinin nedeni olarak başarılı öğrencilerin

yazı yazma ve okuma eylemi ile daha çok zaman geçirdikleri bu nedenle kendilerine göre sorun teşkil ettiğini düşündükleri bitişik eğik yazıyı önemsemediklerini düşündürebilir.

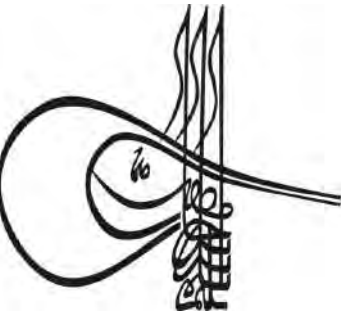
Çocukların yazı öğretimindeki başarıları, ailenin çocuğa ve okula ilişkin tutumlarına; eğitim, sosyal, kültürel ve ekonomik özelliklerine, öğretmenin öğretme yöntemlerine ve çocuklara yönelik ilgisine bağlıdır (Duran, 2009). Bu durum bu araştırmada elde sonuçlarla da benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin anne ve baba eğitim durumlarına göre bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmuş, anne ve babaları bitişik eğik yazıya karşı olumlu tutum sergileyen öğrencilerin de bitişik eğik yazıya karşı olumlu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Lise ve üniversitelerde bitişik eğik yazı kullanılmasını istemeyen öğrencilere göre, bitişik eğik yazının kullanılmasını isteyen öğrenciler bitişik eğik yazıya karşı daha olumlu tutum göstermektedirler. Lise ve Üniversitelerde bitişik eğik yazının kullanılmasını isteyen öğrencilerin olumlu tutuma sahip olmasının da doğal bir sonuç olduğu söylenebilir. Ancak lise ve üniversitelerde bitişik eğik yazı kullanılmasını istemeyen öğrencilerin çoğunlukta olması da dikkat çekicidir.

6. KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Akcaalan, A., Arslan, A. & Sıcak, A. (2015). İlköğretim öğrencilerinin bitişik eğik yazıya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi, *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2). s. 77-92
- Akkaya, A. & Kara, Ö. T. (2012). 6. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaşadıkları sorunların nedenleri üzerine görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14 (2), 313-336
- Ann, S.S. (2003). *Pencil grip a descriptive model and four empirical studies*, Abo Akademis Förlag Abo Akademi University Press.
- Arslan, D. ve Ilgın, H. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazı ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11 (2), 69-92.
- Bayraktar, Ö. (2006). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazıda Yaptıkları Hatalar*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Blazer, C. (2010). Should cursive handwriting still be taught in schools? *Miami- Dade County Public School, Information Capsule Research Services* Vol. 0916, Mart. Eric: ED544702 Online:19.12.2016.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Coşkun, İ. & Sidekli, S. (2009). İlköğretim 3, 5 ve 8. sınıf öğrencilerinde görülen yazma hataları. *Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi "Günümüzde Balkanlarda Eğitim" Kongre Bildirileri. Kongre Tam metin Kitabı*, Cilt(1). 1-3 Ekim. Edirne.
- Coşkun, H. (2011). *İlköğretim okullarındaki bitişik eğik yazı uygulamasının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Coşkun, E. & 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.
- Çakır, Y. (2012). *İlköğretim ikinci kademedeki (6-7. sınıf) Öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Duran, E. (2009). *Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Duran, E. (2011). Bitişik eğik yazı harflerinin yazım şekillerine ilişkin öğretmen görüşleri, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 55-69.
- Duran, E. & Akyol, H. (2010). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz, 8(4). 817-838.
- Durmuşçelebi, M. & Avcı, Ö. Y. (2014). İlköğretim öğrencilerinin bitişik eğik yazıyı kullanma düzeyleri. *Turkish Studies*. 9 (3). s. 601-618,
- Erdem, İ., Yılmaz, F., & Bozkurt, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Nisan Cilt 15(1), s.1- 26 DOI: 10.17679/iuefd.78021
- Fitzgerald, E. L. (2004). Cursive first: an introduction to cursive penmanship. Online:16 Mayıs 2009. <http://www.home.mindspring.com/~teachingkids/id17.html>
- Gafoor, K. & Naseer A.R. (2015). Development of malayalam handwriting scale for school students in kerala. *Guru Journal of Behavioral and Social Sciences* Cilt 3(2) April-June Eric:ED60053 Online:20.12.2016
- Gamgam, H. (1998). *Parametrik olmayan istatistiksel teknikler*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Güneş, F. (2006). Niçin bitişik eğik yazı?, *MEB Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Ocak, sayı. 71, s.17-19
- Kadioğlu, H. (2012). Bitişik eğik yazıya ilişkin öğrenci görüşleri, *Akademik Bakış Dergisi, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, Temmuz – Ağustos. s. 31.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*, 18. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılcal, R. Y. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47), 480-495.
- Koenke, K. (1986). Handwriting instruction: what do we know? Eric: ED272923
- Mccormack, M. (2008). *A comparison of the effectiveness of two handwriting programs on handwriting legibility*, Yüksek Lisans Tezi, New York Üniversitesi, New York.
- MEB (2009). *Meb İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve kılavuzu (1- 5. Sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi: Ankara.
- Ortiz, T. P. (1993). *The use of computer-assisted instruction in the teaching of handwriting skills*, University Microfilms International A Bell & Howell Information Company.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme Yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, çev.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Renaud, A. J. & Groff, P. J. (1966). Parents' Opinions about Handwriting Styles. *Elementary English* Cilt: 43(8). Eric: ED036505 online: 16.12.2016.
- Tarhan, Ö. (2015). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının politik okuryazarlığa ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9, 649-669.
- Turan, M. & Akpınar, B.(2008). İlköğretim Türkçe dersi ilkökuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve bitişik eğik yazı yöntemlerinin değerlendirilmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 18(1) s.121-138.
- Zachry, A. H. & Doan, A. P. (2016). A Comparison of Print and Cursive Handwriting in Fifth and Sixth Grade Students: A Pilot Study, *The Open Journal of Occupational Therapy*, Bahar, Cilt 4(2) Online: 20.12.2016. <http://scholarworks.wmich.edu/ojot/vol4/iss2/3>



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Aralık 2017

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Niyazi ÖZER – Yrd. Doç. Dr. Ali KIŞ

This article was checked by iThenticate.

ÖĞRETMENLERİN EYLEM KİMLİKLEME BİÇİMLERİ İLE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Muhammed TURHAN* - Songül KARABATAK** - Dönüş ŞENGÜR***

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin eylem kimlikleme biçimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaçla çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma kapsamında oransız eleman örnekleme kullanılmış ve Elazığ ilinde görev yapan 127 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen Eylem Kimliği Belirleme Formu ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmada veri toplama sürecinde kullanmak amacı ile hazırlanan Eylem Kimliği Belirleme Formu, 2'şer seçenekli 11 maddeden oluşmaktadır. Çalışmada her bir eylemin frekans ve yüzde düzeyleri hesaplanmış ve t-testi ile korelasyon analizi yapılmıştır. Çalışma sonunda öğretmenlerin görevlerini üst düzeyde kimlikledikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin en çok “derslik ve laboratuvarlardaki araç-gereçleri derslerde kullanma” eylemini üst düzey kimlikledikleri, “sosyal etkinliklerde verilen görevler” eylemini ise en alt düzeyde kimlikledikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin eylem kimlikleme düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Madde bazında değerlendirildiğinde ise, 11 maddelik eylem kimliği formunun yedi maddesiyle öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ve zıt yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, öğretmenlerin eylemlere ilişkin üst düzey kimlikleme eğilimleri arttıkça tükenmişlik düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir. Çalışma sonunda bulgulardan yola çıkılarak eğitim politikalarını üretenlere ve uygulayıcılara öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eylem kimlikleme, tükenmişlik, kimlikleme düzeyi

*  Doç. Dr. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: muhammedturhan66@gmail.com

**  Okt. Dr. Fırat Üniversitesi Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı Enformatik Bölümü, El-mek: s_halici@hotmail.com

***  Öğretmen-MEB, El-mek: kdxsengur@gmail.com

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER'S ACTION IDENTIFICATION STYLES AND BURNOUT LEVELS

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the relationship between teachers' levels of action identification and burnout level. For this purpose, correlational research model was used in the study. Within the scope of the study, the data was collected from 127 teachers working in the province of Elazığ by using the method of disproportionate stratified sampling. The Action Identification Form developed by the researchers and the Maslach Burnout Inventory were used to collect the data. The 11-item Action Identification Form was prepared using a two-choice item approach. For the analysis of the data, frequency and percentage levels of each action were calculated and correlation analysis and t-test were performed. According to research findings, it was found that teachers identify their tasks at a high level. It was observed that the teachers mostly identify the item "to use the tools in the classroom and laboratory during the lessons" at the highest level and identify the item "tasks given in social activities" at the lowest level. According to the findings, it was found that there is negative, "medium" level and significant correlation between levels of teachers' action identification and their burnout level. When the items were evaluated one by one, seven items of the 11-item of Action Identification Form had a significant and negative relationship with the burnout levels of the teachers. Thus, as teachers' actions tend to have higher levels of identification, the level of burnout decreases. Considering this finding, suggestions have been developed for policy makers and practitioners in education.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

The theory of action identification argues that any action can be mentally represented or defined in many different ways (Vallacher and Wegner, 1987; 1989; Wegner and Vallacher, 1986). The theory provides information on how people conceptualize their actions and how it affects the ongoing action and the emergence of new behavior (Hunt and Hoyer, 1993). The aim of the theory is to explain the nature and functioning of the bridge between thought and behavior. According to Vallacher and Wegner (2011), there is a close relationship between the actions taken (with all the details) and the thought of what that action means to the person. Moreover, when these actions are identified, they are identified in a different hierarchy in the mind (Wegner and Vallacher, 1986). Thus, it can be said that any action is identified at different cognitive levels, thus bringing different hierarchical levels, and according to the preferred level, there are some cognitive differences among individuals. There are empirical evidences that the level of identification is related to happiness (Watkins, Moberly and Molds, 2011), job satisfaction (Schwab and Cummings, 1976) with the level of experience and difficulty (Wan and Agrawal, 2011; Wegner and Vallacher, 1986). Based on these studies, it

is expected that individuals who have low level of self-confidence, who are unhappy with the work because they are inexperienced, who perceiving their work as difficult, are at a low level of identification. For this reason, it is possible to encounter emotions such as low self-efficacy, stress and burnout in those who have low-level identification.

Purpose of the Study

Teachers have a crucial role in achieving educational goals. For this reason, teachers' positive attitudes about their jobs have positive effects on educational outcomes. Based on aforementioned research, it can be said that a teacher having positive emotions on his work will be more committed to school and will work hard to do his job properly. Burnout, on the other hand, is closely related to perception of work. Therefore, it is thought that levels of burnout are related to the level of teachers' actions identification. The purpose of this study is to examine the relationship between the level of teachers' action identification and their burnout level. For this purpose, following research questions were defined:

1. What are the levels of teachers' action identification?
2. Is there a relationship between levels of teachers' action identification and their burnout?
3. Does the teachers' burnout level show significant difference according to their levels of action identification (low and high)?

Method

This study is a quantitative study. Data was collected from 127 teachers selected by using the method of disproportionate stratified sampling. During the collection of data, the Action Identification Form, developed by researchers, and the Maslach Burnout Inventory were used.

The 11-item Action Identification Identification Form was prepared using a two-choice item approach. Because assessment scales can not be used for participants' attitudinal object evaluations. Instead, pairs of attentional objects are prepared and the participant is asked to choose one according to their beliefs. In the two-choice item approach, the participants have to choose one of the two answer options in each scale item (Christensen, Johnson and Turner, 2015).

The Maslach Burnout Inventory was developed by Maslach and Jackson (1981) and adapted to Turkish by Çam (1992), Ergin (1992) and Girgin (1995). Internal consistency coefficients for the first version of the scale were calculated as .89, .77, .74 for Emotional Exhaustion, Desensitization and Personal Accomplishment dimensions, respectively. The original 7 point likert scale was reduced to 5 point likert by Ergin (1992). 5 point likert scale and short form were used in this study. The validity and reliability of this short form with seven items (1st, 2nd, 3th, 8th, 11th, 13th and 16th items) was carried out by Ergin (1992).The internal consistency coefficient of the Burnout Scale for this study was calculated as .921.

The tasks in the Action Identification Form are scored as "1" for the low-level action identification and "2" for the high-level action identification. If this score was between 11 and 16.5, it was interpreted as "teachers identify their duties at lower level", and if it was between

16.6 and 22, it was interpreted as "the teachers identify their duties at high level".

The mean, sum, percentage, correlation analysis and t-test techniques were used to analyze data. The aim of the study is to determine the relationship between burnout levels of teachers and their levels of activity identification. So, first of all, it was examined whether the data was normally distributed or not. Pearson correlation coefficients were calculated since the data showed normal distribution. Independent groups t-test were also used to determine whether the burnout levels of teachers differed significantly between their low and high action identification scores. Correlation coefficient (r) is considered as "high" level if the absolute value is between .70 and 1.00, "medium" level if value is between .30 and .70, and "low" level if it is less than .30 (Büyüköztürk, 2012).

Findings

According to research findings, it was found that teachers identify their tasks at a high level ($\bar{X} > 16.5$). It was observed that the teachers mostly identify the item "to use the tools in the classroom and laboratory during the lessons" ($X = 246$; $\bar{X} = 1.96$) at the highest level and identify the item "tasks given in social activities" ($X = 205$; $\bar{X} = 1.61$) at the lowest level.

According to the findings, it was found that there is negative, "medium" level and significant ($r = -.37$, $p < .05$) correlation between levels of teachers' action identification and their burnout level. When the items were evaluated one by one, seven items of the 11-item of Action Identification Identification Form had a significant and negative relationship with the burnout levels of the teachers. Thus, as teachers' actions tend to have higher levels of identification, the level of burnout decreases.

Results, Discussion and Suggestions

According to the findings obtained from the research, it was concluded that the levels of teachers' action identification related to their tasks was high. This can be explained by the fact that individuals who identify themselves with a high level of activity, as stated by Vallacher and Wegner (2011), are more conscious of what they do in their daily lives. In other words, the study have showed that most of the teachers are aware of the their tasks because they have identified the majority of the tasks as high.

It was found that there is negative, "medium" level and significant correlation between levels of teachers' action identification and their burnout level. According to this finding, it can be interpreted that teachers tend to experience lower level of burnout as their levels of action identification increase. The comparison of the results of the study with other studies was not directly done because there was no study on the relationship between the levels of action identification and burnout levels in the literature. This result, however, shows paralellism with Schwab and Cummings' (1976) study indicating a positive relationship between job satisfaction and action identification, and Watkins, Moberly, and

Moulds' (2011) study indicating a positive relationship between happiness level and action identification levels.

The study was conducted on teachers who worked on a specific province. Comparisons with different variables (such as motivation, stress and work) can be suggested by increasing the number of samples for future studies. In addition, this study is a quantitative research. More detailed results can be obtained by expanding the study as a qualitative research.

Keywords: Action identification, Burnout, Level of identification.

GİRİŞ

Eylem kimlikleme teorisi, herhangi bir eylemin birçok farklı şekilde zihinsel olarak temsil edilebileceğini veya tanımlanabileceğini savunmaktadır (Vallacher ve Wegner, 1987; Vallacher ve Wegner, 1989; Wegner ve Vallacher, 1986). Teori, insanların eylemlerini kavramsallaştırma biçimlerini ve bunun, eylemin sürdürülmesini ve yeni davranışların ortaya çıkmasını nasıl etkilediğine ilişkin bilgiler sağlar (Hunt ve Hoyer, 1993). Teorinin amacı, düşünce ve davranış arasındaki köprünün doğasını ve işleyişini açıklamaktır. Vallacher ve Wegner'e (2011) göre, yapılan eylemlerle (tüm detaylarıyla) o eylemin kişi için ne anlama geldiği düşüncesi arasında derin ve karşılıklı bir ilişki vardır. Ayrıca bu eylemler kimliklenirken, kişinin zihnindeki karşılığından dolayı farklı hiyerarşide kimliklenmektedir (Wegner ve Vallacher, 1986). Dolayısıyla herhangi bir eylemin farklı bilişsel düzeylerde kimliklendiği için farklı hiyerarşik düzeyleri de beraberinde getirdiği söylenebilir.

Hiyerarşik düzeylerden üst ve düşük seviyeli kimliklemeler, kapsamaları ve yapıları itibarıyla birbirlerinden farklıdırlar. Uzun vadeli stratejik planları, soyut olarak açıklayan yüksek düzey kimliklemeler, “neden” sorusuna cevap verirken; direkt eylemleri ve bedensel hareketleri açıklayan düşük düzey kimliklemeler “nasıl” sorusuna cevap verir (Vallacher ve Wegner, 1989; Wegner, Vallacher, Macomber, Wood ve Arps, 1984). Eylem kimliklenirken üç temel kural vardır. İlk kural, başat (öncül) kimlik olarak adlandırılan kimliğe göre eylemin sürdürüldüğü; ikincisi, tercih edilen kimliğin üst düzey kimlik olarak seçilmesi; son kural ise, bir eylemin öncül kimliğine göre sürdürülebilmesi durumunda daha düşük bir kimlikleme düzeyinin tercih edilme eğilimi olduğudur (Vallacher ve Wegner, 1987; Vallacher ve Wegner, 2011). Son kural, ihtiyaçların baskınlaştığı, eylemin zorlaştığı ve rutin bir eylem akışının bozulduğu noktada ortaya çıkmaktadır (Öğülmüş, 1991; Vallacher, Wegner ve Somoza, 1989). Alt düzeyde kimlikleme, bir eylemin nasıl yapıldığını veya o eylemi yapan kişinin beden hareketlerine işaret eder. Üst düzey kimlikleme ise, eylemin sonuçlarını hangi etki ile yapıldığını, eylemi yapan kişinin amacını ya da niyetini ifade eder (Uçar, 2016). Üst düzey bir eylem kimliği, eylemin temel amacı veya etkileri hakkında daha kapsamlı bir anlayışı tanımlarken, alt düzey kimlik yapısı ise aynı eylemin ayrıntılarını ve ayrıntılarını tanımlama eğilimindedir (Taber ve Alliger, 1995; Vallacher ve Wegner, 1987). Başka bir ifade ile, üst düzey kimlikler bireylerin amaç ve planlarıyla ilgiliyken düşük düzeyli kimlikler bu hedefleri ve planları gerçekleştirme araçlarını ifade etmektedir (Venkatesh ve Bala, 2008). Dolayısıyla üst düzey kimliklemeler, alt düzeylerden daha anlamlı kabul edilmektedir (Vallacher, Wegner ve Frederick, 1987).

Eylem kimlikleme hiyerarşisinin daha iyi anlaşılması için şu şekilde bir örnek verilebilir: Bir bilgisayar öğretmeni, kelime işlemci programını anlatmış ve öğrencilerden bir metni öğrendiklerini uygulayacak şekilde yazmalarını istemiştir. Öğrenciler uygulamayı yaparken öğretmen, öğrencilerine “Ne yapıyorsun?” diye sorduğunda muhtemelen kelime işlemci programını daha önceden kullanmayı bilen bir öğrenci bu soruya “Ödev olarak verdiğiniz uygulamayı yapıyorum.” şeklinde yaptığı işi detaylandırmadan cevap verirken, kelime işlemci programını ilk kez kullanan

öğrenci “A harfini arıyorum.” ya da “İki yana yasla düğmesini arıyorum.” şeklinde daha çok yaptığı işin detayını içeren bir cevap tercih edecektir. Bu örnekte iki cevap arasındaki fark, öğrencilerin yaptıkları eylemi nasıl tanımladıkları ile ilgilidir. Yani kelime işlemci programı konusunda bilgili ve deneyimli olan öğrenci yaptığı eylemi üst düzey kimliklerken, bilgisi diğerine göre az olan öğrenci yaptığı eylemi alt düzey kimliklemiştir. Bu kimlikleme hiyerarşisindeki farklılık da yüksek öz-yeterlik sahibi kişilerin eylemlerini daha üst düzeyde tanımlama eğiliminde olma eğilimi olduğunu göstermektedir (Vallacher, Wegner ve Somoza, 1989; Stumpp, Hülshager, Muck ve Maier, 2009).

Eylem kimliklemede tercih edilen düzeye (alt-üst) göre, bireyler arasında bilişsel birtakım farklılıklar gözlenmektedir. Vallacher ve Wegner (2011), üst düzey kimlikleme yapanların, günlük hayatta daha çok düşünerek hareket ettiklerini, yaptıkları işlerde daha bilinçli davrandıklarını, daha iç-denetim odaklı olduklarını, daha çok hobiye sahip olduklarını ve birtakım işlerde daha becerikli olduklarını belirtmiştir. Uçar’ın (2016) çalışmasında da eylemlerini üst düzeyde kimlikleyenlerin daha uyumlu bireyler oldukları ortaya çıkmıştır. Bu sebeple üst düzey kimlikleyen bireylerin alt düzey kimliklemeyi tercih eden bireylere nazaran daha başarılı, kişisel gelişim düzeyi yüksek ve çeşitli becerilere sahip olarak tanımlanan öz-yeterliği güçlü bireyler (Yıldırım ve İlhan, 2010) olduğu söylenebilir.

Eylem kimliklemedeki hiyerarşinin, kişinin deneyimiyle ve işin zorluk derecesiyle de (Wan ve Agrawal, 2011; Wegner ve Vallacher, 1986) ilişkili olduğu bilinmektedir. Bir başka deyişle, görevin zorluk derecesi arttıkça bireylerin görevi alt düzey kimlikleme eğilimlerinin arttığı söylenebilir. Karmaşık bir görevin yerine getirilebilmesi ise birtakım becerilere sahip olmayı gerektirdiğinden bu durum iş doyumunu ile ilişkili görülmektedir (Schwab ve Cummings, 1976). Bu sebeple üst düzey kimlikleme yapan bireylerin iş doyumlarının yüksek olduğu düşünülebilir. Eylem kimlikleme düzeylerinin kişinin mutlu olup olmamasıyla da (Watkins, Moberly ve Moulds, 2011) yakından ilişkili olduğu söylenmektedir. Dolayısıyla işini zor olarak nitelendiren, deneyimsiz olduğu için kendine güvenmeyen ya da işinde mutsuz olan bireylerin yaptıkları eylemi alt düzeyde kimliklemeleri beklenmektedir. Bununla birlikte eylemlerini alt düzeyde kimlikleyen bireylerin öz-yeterliliğinin düşük olmasının yanında, daha yüksek düzeyde stres ve tükenmişlik yaşamaları ve yaptığı işten daha düşük düzeyde zevk alması da muhtemeldir.

Bir ülkenin yetiştirdiği insangücünün niteliği, öğretmenlerin yeterlik düzeyleri ile ilişkilidir. Dolayısıyla nitelikli ve kendinden beklenen yeterlikleri gösteren öğretmenlerin motivasyonun daha yüksek olması ve kendilerini mesleğe daha fazla adanmaları beklenebilir (Karataş, Ardiş ve Oral, 2017). Ayrıca öğretmenlerin nitelikli bir eğitim verebilmeleri için öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve iş tecrübesi gibi özelliklerinin yeterli olması gerekir (Saracaloğlu, Karademir, Dursun, Altın ve Üstündağ, 2017). Robbins ve Judge (2013) bu konu ile ilgili olarak, öz-yeterlilik ve iş tecrübesinin az olmasının strese neden olduğunu ve stresin de verimliliği olumsuz yönde etkileyen bir faktör olduğunu belirtmiştir. Başa çıkılamayan stres ise tükenmişlik kavramını beraberinde getirmektedir (Jennett, Harris ve Mesibov, 2003; Skaalvik, 2007). Çünkü okulda öğretmenlerin veya yöneticilerin karşı karşıya kaldıkları tükenmişlik; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık olarak kendini gösterebilmektedir (Çankaya, Başar, Koçoğlu ve Demirkol, 2012; Gmelch ve Gates, 1998). Eylem kimlikleme teorisi ile birlikte düşünüldüğünde, öğretmenlerin eylemlerini kimlikleme düzeylerinin işe ilişkin pozitif ve negatif duygu, tutum ve davranışlarla ilişkili olabileceği değerlendirilmektedir.

Eğitimde önemli rolü bulunan öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek, stres ve tükenmişlik düzeylerinin düşük olmasının eğitim çıktılarını olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir. Çünkü kendini işinde mutlu hisseden bir öğretmenin, okuluna daha bağlı olacağı ve işini de layık ile yapmak için çaba sarf edeceği söylenebilir. Örneğin nöbetini yalnızca koridorda beklemekten ibaret gören bir öğretmen de, okul güvenliğini sağlamakla yükümlü olduğunun farkında olarak nöbetini tutan öğretmen de dışardan bakıldığında aynı işi yapıyor görünmektedir (Turhan ve Şengür, 2015).

Fakat iki öğretmenin aynı bağlılıkla işini yaptığını ya da işinde aynı derecede mutlu olduğunu söylemek çok gerçekçi olmayacağı gibi eğitimin kalitesine de aynı derecede katkıda bulunacağını söylemek de doğru olmayabilir. Bu nedenle de, öğretmenlerin eylemlerini kimlikleme düzeyleriyle tükenmişlik düzeylerinin ilişkili olduğu düşünülmektedir. Literatürde öğretmenlerin eylem kimlikleme düzeyleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaya rastlanmamıştır. Eylem kimlikleme teorisi ve genelde çalışanlar, özelde ise öğretmenler üzerindeki olası etkileri konusunda daha fazla nicel çalışmaya ihtiyaç bulunmaktadır. Bu sebeple, bu çalışmanın amacı öğretmenlerin okuldaki eylemlerini kimlikleme düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin eylem kimlikleme düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin eylem kimlikleme düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, alt ve üst eylem kimlikleme puanlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada öğretmenlerin eylemlerini kimlikleme düzeylerinin belirlenmesi ve eylem kimlikleme düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (1984) ilişkisel tarama modelini, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olarak tanımlamaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Elazığ ili ve ilçelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin eylem kimlikleme düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Elazığ ilinde görev yapan öğretmenlerden oransız eleman örnekleme metoduyla seçilen 127 öğretmenden veri toplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 64'ü (%50,4) erkek, 63'ü (%49,6) kadın; 98'i (% 77,2) evli, 29'u (%22,8) ise bekâr; 23'ü (%18,1) sınıf, 104'ü (%81,9) branş öğretmenidir. Öğretmenlerin en son mezun oldukları yükseköğretim kurumuna göre ise 5'inin (%3,9) ön lisans, 104'ünün (%81,9) lisans, 16'sının (%12,6) yüksek lisans, 2'sinin (%1,6) ise doktora mezun olduğu görülmekte ve yaşlar 23 ile 62 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 36,3'tür.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen Eylem Kimliği Belirleme Formu ile Maslach Tükenmişlik Ölçeğikullanılmıştır.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği. Ölçek Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiş ve Çam (1992), Ergin (1992) ve Girgin (1995) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin ilk halinin iç tutarlılık katsayıları sırasıyla duygusal tükenme boyutu için 0.89, duyarsızlaşma boyutu için 0.77 ve kişisel başarı boyutu için de 0.74 olarak bulunmuştur. Orjinali 7'li likert dereceli olan ölçek Ergin (1992) tarafından 5'li Likert derecelendirmeye indirilmiştir. Bu çalışmada da 5'li Likert tipi ölçek olarak ve kısa form şeklinde kullanılmıştır. Ergin (1992) tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılan bu halinin kapsam geçerliğine dikkat edilerek 7 maddesi (13.,1.,2.,16.,8.,11. ve 3. maddeler) kullanılmıştır. Bu çalışma için Tükenmiş Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısı 0,921 olarak hesaplanmıştır.

Eylem Kimliği Belirleme Formu. Bu veri toplama aracı, iki seçenekli madde yaklaşımı kullanılarak hazırlanmıştır. Çünkü, katılımcıların tutumsal nesneyi değerlendirmeleri için

değerlendirme ölçekleri kullanılamaz. Bunun yerine tutumsal nesne çiftleri hazırlanır ve katılımcılara inançlarına uygun olandan birini seçmeleri istenir. İki seçenekli madde yaklaşımında katılımcılar bir maddede mevcut olan iki cevap seçeneğinden birini seçmek zorundadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Taslak halinde hazırlanan formun içerik ve görünüş geçerliğini sağlamak için bir alan uzmanı ile bir öğretmen ve bir okul yöneticisinin görüşüne başvurulmuştur. Yapılan geri bildirimler ışığında gerekli düzenlemeler yapılarak envantere son şekli verilmiştir. Bu çalışmada veri toplama sürecinde kullanmak amacı ile son hali 2'şer seçenekli 11 maddeden oluşan bir form hazırlanmıştır.

Formun birinci sütunu *İşler*, ikinci sütun *Amaçlar* şeklinde adlandırılmıştır. *İşler* sütununda yer alan maddeler belirlenirken Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuatında belirtilen öğretmen görevlerinden faydalanılmıştır. *Amaçlar* sütununda ise öğretmenlerin *İşler* sütununda belirtilen görevleri eyleme dönüştürme amaçları yer almıştır. Bu nedenle Amaçlar her iş bağlamında ikiye (formda satır olarak gösterilmiştir) ayrılmıştır. Birinci satırda üst düzey eylem kimlikleme ifadeleri, ikinci satırda ise alt düzey eylem kimlikleme ifadeleri yer almıştır. Envanterdeki maddelerden bazıları aşağıda örnek olarak verilmiştir. Örnek;

İşler	Amaçlar
EK1. Yazılı emirleri okuyup imzalamak	☐ Mesleğimizle ilgili gelişmelerden ve alınan kararlardan haberdar olmak (Üst düzey) ☐ İmza sirküsünde bana ayrılan kısmı imzalamak. (Alt düzey)
EK4. Veli toplantılarına katılmak	☐ Öğrencinin yararına veliyle işbirliği yapma (Üst düzey) ☐ Toplantı süresince okulda bulunmak (Alt düzey)

Maddelerdeki her bir seçenek bir görevi yerine getirme ile ilgili alt kimlikleme düzeyi ile üst kimlikleme düzeyini temsil etmektedir. Her bir görev için belirlenen seçeneklerden alt düzey kimliklemelere “1” puan, üst düzey kimliklemelere “2” puan verilmiştir.

Verilerin Analizi

Kullanılan ölçek ve Eylem Kimliği Belirleme Formu ile toplanan verilerin analizinde betimsel istatistik kullanılmıştır ve ortalama, toplama, yüzde işlemleri ile korelasyon analizi ve t-testinden faydalanılmıştır.

Eylem Kimliği Belirleme Formu’nda yer alan görevlerden alt düzey kimliklenenler “1”, üst düzey kimliklenenler ise “2” şeklinde puanlanmıştır. Bu nedenle cevaplayanların maddelere verdikleri puanların toplamı 11 (bütün görevleri alt düzey kimlikleme) ile 22 (bütün görevleri üst düzey kimlikleme) arasında değişmektedir. Eylem kimlikleme düzeyi (KD) olarak belirtilen bu puan, 11 ile 16.5 arasında ise öğretmenlerin görevlerini daha çok alt düzey kimlikledikleri, 16.6 ile 22 arasında ise öğretmenlerin görevlerini daha çok üst düzey kimlikledikleri şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca envanterde yer alan her bir madde EK (EK1, EK2 vs.) şeklinde kodlanmıştır.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile eylem kimlikleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile veriler normal dağılım sergilediğinden dolayı Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Korelasyon ve regresyon gibi analizler, her bireyden elde edilmiş puanlar arasındaki ilişkilerin test edilmesini ve değişkenlerin birbirlerini yordama durumlarını ortaya konmasını sağlar (Creswell, 2012). Korelasyon analizi yapılmadan önce de ilk olarak her bir öğretmenin 11 göreve ilişkin puanlarının hesaplanması için toplama işlemi yapılmıştır. Daha sonra elde edilen eylem kimlikleme puanları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin alt ve üst eylem kimlikleme puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. İstatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Korelasyon katsayısı (r) mutlak değer olarak .70 ile 1.00 arasında ise “yüksek”; .70 – .30 arasında ise orta; .30’ten küçük ise düşük düzeyde bir ilişki olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2012).

BULGULAR

Bu bölümde verilerin analizine ilişkin bulgular yer almaktadır. İlk olarak öğretmenlerin eylemlerini kimlikleme düzeylerini belirlemek için Eylem Kimlikleme Formundaki maddelere ilişkin toplam, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Eylem Kimlikleme Düzeyleri

Eylemler	N	X	$\bar{X}$	ss
EK1	127	225	1.77	.421
EK2	127	240	1.89	.314
EK3	127	222	1.75	.436
EK4	127	241	1.90	.304
EK5	127	218	1.72	.453
EK6	127	246	1.94	.244
EK7	127	230	1.81	.393
EK8	127	211	1.66	.475
EK9	127	205	1.61	.489
EK10	127	211	1.66	.475
EK11	127	234	1.84	.366
KD	127	2483	19.55	2.403

Tablo 1’de her bir eyleme ilişkin kimlikleme düzeyleri ile toplam eylem kimlikleme düzeyi (KD) görülmektedir. Her bir eylemin toplam kimlikleme düzeyi 11 ile 22 puan arasında değişmektedir ve tüm eylemleri kimlikleme düzeyi 19.55’tir. Bu değer öğretmenlerin görevlerini üst düzeyde kimliklediklerini ($\bar{X} > 16.5$) göstermektedir. Ayrıca öğretmenler tarafından en çok EK6’nın (Derslik ve laboratuvarlardaki araç-gereçleri derslerde kullanma) üst düzey kimliklendiği ($X = 246$; $\bar{X} = 1.96$), EK9’un (Sosyal etkinliklerde verilen görevler) ise en alt düzeyde kimliklendiği ($X = 205$; $\bar{X} = 1.61$) görülmektedir.

Öğretmenlerin eylem kimlikleme düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon matrisi Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Eylem Kimliği Belirleme Formundaki Maddeler ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Matrisi

	T	KD	EK1	EK2	EK3	EK4	EK5	EK6	EK7	EK8	EK9	EK10	EK11
T. Tükenmişlik	1												
KD. Kimlik Düzeyi	-	1											
EK1	-.20*	.57**	1										
EK2	-.27**	.60**	.35**	1									
EK3	-.01	.61**	.37**	.31**	1								
EK4	-.016	.46**	.012	.37**	.22*	1							
EK5	-.20*	.55**	.24**	.33**	.27**	.30**	1						
EK6	-.20*	.50**	.32**	.21*	.22*	.44**	.19*	1					
EK7	-.30**	.62**	.26**	.34**	.32**	.23**	.18*	.37**	1				
EK8	-.30**	.59**	.28**	.017	.35**	.008	.17*	.22*	.41**	1			
EK9	-.32**	.68**	.37**	.33**	.32**	.015	.39**	.19*	.35**	.45**	1		
EK10	-.014	.38**	.004	.012	.008	.008	-.001	.008	.016	.011	.014	1	
EK11	-.003	.38**	-.003	.26**	.014	.013	.016	.015	.012	.005	.010	.32**	1

Tablo 2’de sunulan korelasyon matrisine göre; öğretmenlerin eylem kimlikleme düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.37$; $p < .05$). Madde bazında değerlendirildiğinde, 11 maddelik eylem kimliği formunun yedi maddesiyle öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ve zıt yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin eylemlere ilişkin üst düzey kimlikleme eğilimleri arttıkça tükenmişlik düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir.

Öğretmenlerin “Yazılı emirleri okuyup imzalamak” (EK1) eylemini üst düzey kimliklenme eğilimleri ile tükenmişlik düzeyi arasında istatistiki olarak anlamlı ve ters yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($r = -.20$; $p < .05$). Benzer şekilde, Öğretmenlerin “Nöbet görevini gerçekleştirme” (EK2) eylemini üst düzey kimliklemeleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı ve ters yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = -.27$; $p < .05$). Ayrıca, öğretmenlerin “Resmi törenlerde bulunmak, görev almak” (EK5) eylemini üst düzey kimlikleme eğilimleri arttıkça tükenmişlik düzeylerinin düştüğü ($r = -.20$; $p < .05$) görülmektedir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi “Derslik ve laboratuvarlardaki araç-gereçleri derslerde kullanma” (EK6) eylemini üst düzey kimlikleme ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı ve ters yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır ($r = -.20$; $p < .05$). Şube rehber öğretmenliği görevini (EK7) üst düzey kimlikleme eğilimleri arttıkça öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin azaldığı ($r = -.30$; $p < .05$) görülmektedir. Öğretmenlerin yıl boyunca yapılan mesleki çalışmalar (EK8) ile ilgili eylemleri üst düzey kimlikleme eğitilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı ve ters yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır ($r = -.30$; $p < .05$). Öğretmenlerin sosyal etkinliklerde verilen görevler (EK9) ile ilgili eylemleri üst düzey kimlikleme eğilimleri arttıkça tükenmişlik düzeylerinin düştüğü görülmektedir ($r = -.32$; $p < .05$).

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin, alt ve üst düzey eylem kimlikleme biçimlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Eylem Kimlikleme Puanına Açısından t-testi Sonuçları

Maddeler	Kimlik Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
EK1	Alt	29	21.14	7.449	2.342	125	.021
	Üst	98	17.72	6.726			
EK2	Alt	16	22.69	5.474	2.610	125	.01
	Üst	111	17.90	7.027			
EK3	Alt	32	19.72	6.845	1.787	125	.076
	Üst	95	18.09	7.061			
EK4	Alt	13	21.77	8.248	1.787	125	.076
	Üst	114	18.13	6.804			
EK5	Alt	36	20.72	6.885	2.278	125	.024
	Üst	91	17.63	6.908			
EK6	Alt	8	24.13	7.754	2.384	125	.019
	Üst	119	18.13	6.834			
EK7	Alt	25	22.52	6.789	3.318	125	.001
	Üst	102	17.52	6.744			
EK8	Alt	43	21.47	7.475	3.557	125	.001
	Üst	84	16.99	6.291			
EK9	Alt	49	21.39	7.277	3.870	125	.000
	Üst	78	16.69	6.238			
EK10	Alt	44	19.75	7.176	1.464	125	.123
	Üst	83	17.84	6.881			
EK11	Alt	20	19.00	6.782	.343	125	.732
	Üst	107	18.41	7.086			

Tablo 3'te eylemler incelendiğinde; maddelerin bazılarında [$t_{EK3}(125) = 1.787, p > .05$; $t_{EK4}(125) = 1.787, p > .05$; $t_{EK6}(125) = 2.384, p > .05$; $t_{EK10}(125) = 1.464, p > .05$; $t_{EK11}(125) = .343, p > .05$] öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri eylemleri kimlikleme puanına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Diğer maddelerde ise, alt düzey kimlikleme yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üst düzey kimlikleme yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede farklıdır.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri “Yazılı emirleri okuyup imzalamak” eylemini kimliklenme puanına göre anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{EK1}(125) = 2.342, p < .05$]. Yazılı emirleri, mesleğiyle ilgili gelişmelerden ve alınan kararlardan haberdar olmak için okuyup imzalayan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin ($\bar{X} = 17.72$), sadece imza sirküsünde kendisine ayrılan yere imza atmak olarak gören öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinden ($\bar{X} = 21.14$) daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri “Resmi törenlerde (29 Ekim, 10 Kasım vs.) bulunmak, görev almak” eylemini kimliklenme biçimlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{EK5}(125) = 2.278, p < .05$]. Resmi törenlerde görev almayı öğrencilerin milli günleri idrak etmelerini sağlamak olarak algılayan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin ($\bar{X} = 17.63$), yalnızca tören yerinde bekleyip, prosedürü yerine getirmek olarak gören öğretmenlerden ($\bar{X} = 20.72$) daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri “Öğretmenlerin şube rehber öğretmenliği (sınıf öğretmenliği) görevi” eylemini kimliklenme puanına göre anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{EK7}(125) = 3.505, p < .05$]. Bu eylemi öğrencileri için hem diğer öğretmenlerle hem velileriyle hem de okul

rehber öğretmeni ile işbirliğinde bulunmak olarak algılayan öğretmenlerin ($\bar{X}=17.52$), aynı eylemi sınıfla ilgili resmi işlemleri gerçekleştirmek olarak düşünen öğretmenlere ($\bar{X} = 22.88$) göre tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri “Yıl boyunca yapılan mesleki çalışmalar (Yıl sonunda verilen seminer konularını hazırlama gibi)” eylemini kimliklenme puanına göre anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{EK8}(125) = 3.557, p < .05$]. Yıl boyunca yaptıkları mesleki çalışmaları, eğitim-öğretime katkı sağlayacak çalışmalar olarak öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin ($\bar{X} = 16.99$), bu görevi kağıt üzerinde idari yükümlülükleri yerine getirmek olarak algılayan öğretmenlerden ($\bar{X} = 21.47$) daha düşük olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri “Sosyal etkinliklerde verilen görevler (Sosyal kulüp ve toplum hizmeti çalışmaları)” eylemini kimliklenme puanına göre anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{EK9}(125) = 3.870, p < .05$]. Sosyal etkinlikleri, öğrenciye topluma fayda sağlayacak işlerde görev alma bilincini aşımak olarak benimseyen öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin ($\bar{X}=16,69$), sosyal etkinlikleri sadece okul idaresinin istediği evrakları hazırlamak şeklinde kimlikleyen öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ($\bar{X}=21.39$) göre daha düşük olduğu görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma öğretmenlerin eylem kimikleme düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin görevlerine ilişkin eylemlerini kimikleme düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum Vallacher ve Wegner’in de (2011) belirttiği gibi eylemlerini üst düzey kimikleleyen bireylerin günlük hayatta yaptıkları işlerde daha bilinçli olduklarını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin çoğunun eylem kimliği formundaki her maddeyi çoğunlukla üst düzey kimiklemiş olmaları; eylemlerini, hedef ve planları gerçekleştirme araçlarına takılı kalmadan, amaç ve plan odaklı şekilde düşündüklerini ve görevlerinin bilincinde olarak eylemleri gerçekleştirdiklerini göstermektedir.

Çalışmada, öğretmenlerin eylem kimikleme düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Yani öğretmenlerin eylemlerini üst düzey kimikleme eğilimleri arttıkça, tükenmişlik düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin eylemlerini üst düzey kimikleme eğiliminde oldukça daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşayabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında eylem kimikleme düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişkinin irdelendiği bir çalışmaya rastlanmamış olması sebebiyle çalışmanın sonuçları ile alanyazın karşılaştırılması doğrudan yapılamamıştır. Ancak elde edilen bu sonuç, hem Schwab ve Cummings’in (1976) iş doyumunu ile eylem kimikleme arasında hem de Watkins, Moberly ve Moulds’un (2011) mutluluk düzeyi ile eylem kimikleme düzeyleri arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu belirtmesi ile örtüşmektedir. Schaufeli ve Bakker’a (2001) göre de kimikleme, iş refahı açısından önemli değişkenlerden biridir ve tükenmişlik, düşük kimikleme ile karakterize edilmektedir (Schaufeli, Salanova, González-Romá ve Bakker, 2002).

Araştırmada elde edilen bir diğer bulguya göre, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri alt ve üst eylem kimikleme puanlarına göre bazı maddelerde anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılık gösteren maddelerde, alt düzey kimikleme yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin üst düzey kimikleme yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Aslında tükenmişlik profesyonel etkinliğin azalması anlamına gelmektedir (Schaufeli ve diğerleri, 2002). Bu nedenle de eylemlerde tercih edilen üst düzey kimikleme, akla *profesyonellik* kavramını da getirmektedir. Altinkurt ve Yılmaz’ın (2014) Freidson’dan (2001) aktardığına göre, profesyonellik, belli bir maddi kazanç için işini yapan bireyin, işiyle ilgili sahip olması gereken birtakım bilgi ve beceriler açısından yeterliği anlamına gelmektedir. Öğretmen

profesyonelliği ise öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği birtakım beceri ve bilgiyle donanımlı olmak şeklinde düşünülebilir. Profesyonellik kavramı da üst düzey kimlikleme yapan bireylerin birçok beceriye sahip oluşuyla (Vallacher ve Wegner, 2011) ilişkili görülebilir. Bu nedenle bu çalışmanın bulgularının, Altinkurt ve Yılmaz'ın (2014), öğretmenlerin iş doyumları ile mesleki profesyonellik toplam puan arasında aynı yönde ve anlamlı ilişkiler tespit ettiği çalışmasının bulgularıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Tükenmişlik, kişilerin çalıştığı mesleğin özgün anlamından ve amacından kopması ile hizmet ettiği kişilerle artık ilgilenmiyor olması ile ilgili olarak kişinin kendisini psikolojik olarak işinden geri çekmesi olarak tanımlanmaktadır (Kaçmaz, 2005). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin eylemlerini yüksek düzey kimlikleyebilmeleri için meslekleri ilgili yapmaları gereken görevlerin amaçlarını daha çok içselleştirmelerinin gerektiği söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleklerini sevmesi ve mesleğe ilişkin tutumlarının olumlu yönde gelişmesi sağlanmalıdır. Çünkü mesleğini sevdiği için sürdürenlerin tükenmişlik düzeyleri, ekonomik, toplumsal nedenler ve başka iş bulamama nedeniyle veya diğer nedenlerle sürdürenlere göre daha düşüktür (Dolunay, 2002).

Öğretmenlerin özyeterlikleri ile tükenmişlikleri (örneğin Betoret, 2006; Telef, 2011), stres düzeyleri (örneğin, Klassen ve Chiu, 2010; Schwarzer ve Hallum, 2008), işdoyumları ve yaşam doyumları arasında bir ilişki olduğu pek çok çalışma (örneğin, Telef, 2011; Skaalvik ve Skaalvik, 2010) ile ortaya konmuştur. Ayrıca sosyal bilişsel kurama göre kişiler; başkaları ile iletişimlerinden, gözlemlerinden ve medyadan bilgi edinirler (Bandura, 1988) ve eylemlere yüklenen anlamlar, bireyin sosyal öğrenme sürecinden beslenerek gelişir veya değişim gösterir. Bu bakımdan öğretmenlerin kişisel ve mesleki açılardan kendilerini geliştirmeleri için çeşitli fırsatlar oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin akademik ve mesleki gelişimlerini formal ve informal etkileşimlere sağlayabilecekleri imkanlar tanınmalıdır. Bunun için okullarda sosyal faaliyetlerin yapılabileceği sosyal etkinlik alanları veya eğitim kampüsleri oluşturulabilir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için tüm öğretmenlere kariyer basamaklarında yükselme fırsatı sunulabilir ya da ödül sistemi daha etkili bir şekilde hayata geçirilebilir. Böylece özellikle insanlarla yüz yüze çalışılan mesleklerde daha sık yaşanan tükenmişliğin (Ertürk ve Keçecioglu, 2012; Maslach ve Jackson, 1981) azalabileceği ve motivasyonun artabileceği söylenebilir.

Çalışma, sadece belirli bir bölgede görev yapan öğretmenler üzerine gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla bu sonuçların genellenebilirlik düzeyi düşüktür. Olabildiği kadar çok öğretmene ulaşılmaya çalışılmasına rağmen dönen anketlerin sayısının az olması da çalışmanın diğer bir sınırlılığıdır. Örnekleme dahil edilen öğretmen sayısı artırılarak farklı değişkenlerle de (motivasyon, stres ve işdoyumu gibi) karşılaştırmaların yapılması ileride gerçekleştirilebilecek çalışmalar için önerilebilir. Ayrıca yapılan bu çalışma, nicel bir araştırmadır. Konuya ilişkin nitel ve karma desende araştırmaların yapılması, eylem kimlikleme biçimlerinin öncülleri ve sonuçlarıyla ilgili bulguları zenginleştirerek literatüre katkı sunabilir. Ayrıca eylem kimlikleme teorisinin temeline dayanarak yapılacak olan araştırmalarda, düzey sayısı artırılarak araştırma tekrarlanabilir.

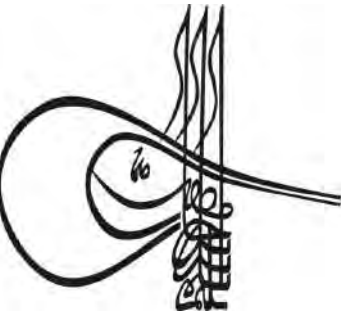
KAYNAKÇA

- Bandura, A. (1988). Organisational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Management*, 13(2), 275-302.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26 (4), 519-539
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analiz*. (Çeviri Ed.) Aypay, A. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Çam, O. (1992). Tükenmişlik Envanterinin geçerlik ve güvenirliğinin araştırılması. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı, 155-166. Ankara.
- Çankaya, İ., Başar, M., Koçoğlu, E., ve Demirkol, A. (2012). Meslek öncesi dönemde tükenmişliğe ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 751-758, ISSN: 1308-2140, Ankara-Türkiye.
- Dolunay, A. B. (2002). Keçiören İlçesi" Genel liseler ve Teknik-Ticaret-Meslek Liselerinde Görevli Öğretmenlerde Tükenmişlik Durumu" Araştırması. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 55(1), 51-62.
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik envanterinin uygulanması. 7.Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Ankara.
- Ertürk, E., ve Keçecioğlu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12(1), 39-52.
- Girgin G (1995) *İlkokul öğretmenlerinde meslekten tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gmelch, W. H., ve Gates, G. (1998). The impact of personal, professional and organizational characteristics on administrator burnout. *Journal of Educational Administration*, 36(2), 146-159.
- Hunt, G. W., ve Hoyer, W. D. (1993). *Action Identification Theory: an Examination of Consumers' Behavioral Representations*, in NA - Advances in Consumer Research Volume 20, eds. Leigh McAlister and Michael L. Rothschild, Provo, UT : Association for Consumer Research, pp. 449-454. <http://acrwebsite.org/volumes/7489/volumes/v20/NA-20>
- Jennett, H. K., Harris, S. L., ve Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 583-593.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (Burnout) Sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68(1), 29-32.
- Karasar, N.(1984). *Bilimsel Araştırma Metodu*. Ankara: Hacetepe Taş Kitapçılık.
- Karataş, K., Ardic, T., ve Oral, B. (2017). Öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri ve geleceği: metaforik bir analiz. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(33), 291-312, doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12665> ISSN: 1308-2140, Ankara-Turkey.
- Klassen, R. M., ve Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981), The measurement of experienced burnout, *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113
- Öğülmüş, S. (1992). Eylem kimlikleme düzeyine yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve okul türünün etkisi. *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 497-520.

- Robbins, S., ve Judge, T. (2013). Örgütsel Davranış,(Çev. Edt.). *İnci Erdem, Nobel Yayıncılık, Ankara.*
- Saracaloğlu, A. S., Karademir, Ç. A., Dursun, F., Altın, M., & Üstündağ, N. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik başarıları ile ilişkisi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(33), 379-402, doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12705>, ISSN: 1308-2140, Ankara-Turkey.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., ve Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Schaufeli, W. B., ve Bakker, A. B. (2001). Work and well-being: Towards a positive Occupational Health Psychology. *Gedrag and Organisatie*, 14(5), 229-253.
- Schwarzer, R., ve Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(s1), 152-171.
- Skaalvik, E. M., ve Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Stumpp, T., Hülshager, U. R., Muck, P. M., ve Maier, G. W. (2009). Expanding the link between core self-evaluations and affective job attitudes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 18(2), 148-166.
- Taber, T. D., ve Alliger, G. M. (1995). A task-level assessment of job satisfaction. *Journal of Organizational Behavior*, 16(2), 101-121.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- Turhan, M., ve Şengür, D. (2015). Öğretmenlerin eylem kimlikleme tarzları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri* (s. 296-297). Gaziantep: Pegem Akademi.
- Uçar, M. E. ve Aliyev, R. (2017). Lise Öğrencilerinde Etkileşim Algısı Eylem Kimlikleme ve Duygu İhtiyacı Arasındaki İlişkiler. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 18(2).
- Vallacher, R. R. and Wegner, D. M. (1987). What do people think they're doing? Action identification and human behavior. *Psychological Review*, 94, 3-15.
- Vallacher, R. R., ve Wegner, D. M. (1989). Levels of personal agency: Individual variation in action identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 660-671.
- Vallacher, R. R. and Wegner, D. M. (2011). Action identification theory. In P. Van Lange, A. W. Kruglanski, ve E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories in social psychology* (pp. 327-348). London: Sage.
- Vallacher, R. R., Wegner, D. M., ve Frederick, J. (1987). The presentation of self through action identification. *Social Cognition*, 5, 301-322.
- Vallacher, R. R., Wegner, D. M., ve Somoza, M. P. (1989). That's easy for you to say: action identification and speech fluency. *Journal of personality and social psychology*, 56(2), 199.
- Venkatesh, V., ve Bala, H. (2008). Technology acceptance model 3 and a research agenda on interventions. *Decision Sciences*, 39(2), 273-315.

- Wan, E. W. and Agrawal, N. (2011). Carryover effects of self-control on decision making: A construal-level perspective. *Journal of Consumer Research*, 38(1), 199-214.
- Watkins, E. R., Moberly, N. J., ve Moulds, M. L. (2011). When the ends outweigh the means: Mood and level of identification in depression. *Cognition & Emotion*, 25(7), 1214-1227.
- Wegner, D. M. ve Vallacher, R. R. (1986). *Action identification*. In R. M. Sorrentino ve E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 550-582). New York: Guilford.
- Wegner, D. M., Vallacher, R. R., Macomber, G., Wood, R., ve Arps, K. (1984). The emergence of action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(2), 269-279.
- Yıldırım, F., ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ – Doç. Dr. Cengiz ÖZMEN

This article was checked by iThenticate.

ÜNİVERSİTE TARİH BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN TARİH DERS KİTAPLARI İÇERİSİNDEKİ KONULARA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Beytullah KAYA*

ÖZET

Öğretim programları içerisindeki ünitelerin, konuların ve konu içeriklerinin, öğrencilerin ilgilerini çekecek şekilde oluşturulması öğrencilerde derse karşı tutumlarını etkileyen etmenlerdendir. Öğrenciler sahip oldukları özellikler, kimlik yapıları, öğrenme biçimleri gibi yapılar bakımından farklılıklara sahip oldukları için bir ders içerisindeki konulara yönelik farklı tutumlara sahip olabilirler.

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin tarih dersi içerisindeki konulara yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu yüzden derinlemesine bilgi toplanması amaçlandığı için nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmacı hazırlamış olduğu yarı yapılandırılmış görüşme ile öğrencilerin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Mülakat için 4 soru hazırlanmış ve sorular iki alan uzmanına inceltirilmiştir. Oluşturulan görüşme formu ile 2 öğrenci ile pilot çalışma yapılmıştır. Bu aşamadan sonra 20 öğrenci ile mülakat yapılmıştır. Mülakata 15 kız ve 5 erkek öğrenci katılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Bu bulgular temalar başlığı altında tablolaştırılarak sunulmuştur.

Elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin günümüze yakın döneme ait konulara, medyatik ve popüler konu alanlarına daha fazla ilgi duyduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin Osmanlı Devleti, Türk Tarihi ve İnkılap Tarihi konularında daha fazla ilgi duydukları, programlarda bu konulara daha ayrıntılı yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin uzun zaman içerisinde gerçekleşen siyasal olayları öğrenmekte zorlandıkları sonucuna araştırmanın bulgularından ulaşılmaktadır. Bu bilgiler ışığında ders içerikleri oluşturulurken konuların ilgi çekecek şekilde verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Tarih eğitimi, tarih konuları, öğrencilerin tarih konularına ilgisi.

VIEWS OF THE UNIVERSITY HISTORY DEPARTMENT STUDENTS' TOWARDS THE SUBJECTS IN THE HISTORY BOOK

ABSTRACT

Establishment of the units, topics and content of the curriculum in such a way as to attract the students is a factor affecting their attitudes towards the course in the students. Students may have different attitudes towards the subjects in a course because they have differences in structures such as characteristics, identity structures, learning styles.

In this research, it is aimed to determine the opinions of the university students about the subjects in history lesson. Therefore, qualitative research design was used because it was intended to collect in-depth information. The researcher tried to determine the opinions of the students through semi-structured interviews that he had prepared. Four questions were prepared for the interview and the questions were examined by two field experts. A pilot study was conducted with 2 students with the interview form. After this stage, 20 students were interviewed. 15 female and 5 male students participated in the interview. Findings obtained from the study were analyzed using content analysis method. These findings were tabled under the theme titles.

In the light of the findings, it has been found that the students are more interested in the subjects of the near-daily turnover, the media and popular subject areas. As a result of the research, the students were more interested in the Ottoman State, Turkish History and History of Revolution, and it was reached that the programs should give more details about these topics. In addition, the fact that students are difficult to learn the political events that take place over a long period of time is the result of research findings. This information may be suggested to make the subject matter interesting while the course content is being created.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

In the traditional learning methods, with usage of methods which are subject or teacher centered student were not allowed to organize their own knowledge. Developing approaches have influenced on changes in learning techniques and methods as well as transformation within the course fields. In this context answer has been started to search the question of what students want to learn and how they use these knowledge in their social life. It is becoming more important to ensure students' attitude towards course positively. The perspective, stated that reflection of the subjects to the courses which students want to learn contribute their positive attitudes about the course, has become dominant. In many researches which searched high school or secondary school students' views about History class, the findings indicate that student attitudes are negative. (Tekeli, 1998; Freeman & Lestik, 1988; Bal, 2011).

Creation of the course units subjects and contents of the subjects in curriculum in the way that attract students' attention is one of the factors that raise students' attention towards the course. Students may show more interest to one subject than other subjects in History course. In this regard, identification of the attractiveness of subjects in the History course or parts and subjects students show interest support students' learning situation. Besides, some historical periods grab more attention than others due to happenings occurred in that period. Again, the recent events may be grab students' attention directly. Despite these, teaching of periods which are in the History course books as a whole, acquisition of some standard knowledge about every term and organize this knowledge in a right manner are requirements of history literacy. Some historical periods are located in the remote time episode from today, so due to absence of adequate documents they may not be presented as attention- grabbing way. Particularly, with considering remote time periods in this regard and preparing much more rich contents about these periods in History books may enable students develop a positive attitude toward that periods.

Method

The aim of this study is to determine the perceptions of first-year university students regarding the periods in the history textbooks. Because this research aimed that analyzing students' view in-depth way, qualitative research design was used. The researcher tried to define students' views with prepared semi-structured interview. Five questions were prepared for interview and they were analyzed by two field expert. With prepared interview form pilot study was made with 2 students. When answers given by the students were analyzed, it was seen that answers of the questions fall into repetition and the questions on the interview form were reduced to 4. After this stage, interviews were made with 20 students. 15 female and 5 male students participated in the interview. Attendants of the research were chosen by criterion sampling from purposeful sampling methods. The criteria was accepted that students were taken Ancient History, Mediaeval, Central Asian Turkish States, First Turkish Islamic States, Ottoman History, History of Turkish Revolution and Atatürkçülük courses which were taught in social studies department. Students participated in the interview were asked to sign a voluntary participation form. Besides, students were given the information that they can withdraw from the interview whenever they want.

Conclusion

The data obtained from the research were analyzed and thematically codified. In the light of obtained data, it has been found that students show interest to subjects that belong to recent era, and subject fields which are mediatic and popular. Besides, students show interest to recent era events than far past events. Media, teachers, course books are factors that affect students' interests toward history periods. As a result of the research that was done with student, the inference can be made that students show approach that is far from academic context when they structured their historical knowledge. This result is seen parallel with the finding which indicates students' interests about historical periods are shaped by mediatic subjects. If these students analyzed within the historical periods context; they approach periods in

emotional way though they are in the area which requires academic context while approaching historical periods.

The students have taken different approaches from the different perspectives that it is more difficult to learn which of the periods in history lesson. Those who think that it is difficult to learn the era of the first century civilizations; the fact that there are not enough sources of this turn and that there are too many political events and the existence of the state during the period is difficult to learn that the events of the period are intricate and mixed. As can be understood from this, students learn the historical information of a certain chronological order and the history of their lives more easily. The inability to establish a link between the events of the first century and the events of today affects the students' learning desires of this period.

In the light of this information, that can be suggested that, when course content is preparing, subjects can be given in an interesting way. Besides, it is also advisable to include different, striking, and attention-grabbing materials in textbooks.

Keywords: History education, history topics, students interested in history issues.

1. Giriş

Diğer öğrenim alanlarında olduğu gibi tarih öğrenim alanında da öğrencilerin ilgilerinin dikkate alınmadığı durumlarda başarılı öğrenme ortamlarının oluşturulması mümkün değildir (Safran 2006;31). Geleneksel öğrenme yöntemlerinde konu ya da öğretmeni merkeze alan yöntemlerin kullanılması, öğrencilere kendi bilgilerini yapılandırma imkânı verilmemesi söz konusuydu. Gelişen ve değişen eğitimsel yaklaşımlar ders alanları içerisinde dönüşüme sebep olduğu gibi öğrenme yöntem ve tekniklerinde de değişmelerin yaşanmasına etki etmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin ne öğrenmek istedikleri ve bu öğrendikleri bilgileri sosyal yaşamlarında nasıl kullanabilecekleri sorusuna cevap aranmaya başlanmıştır(Kaya, 2008). Onların derse karşı tutumlarının olumlu yönde olmasını sağlamak daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Öğrencilerin ders disiplini içerisinde görmek ve öğrenmek istedikleri konuların dikkatli bir şekilde programlara yansıtılması derse karşı tutumlarında olumlu yönde olmasına katkı sağlayacağı görüşü giderek ağırlık kazanmıştır.

Tarih dersine yönelik öğrencilerin görüşlerini inceleyen pek çok araştırmada, öğrenci tutumlarının olumsuz yönde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Jensen, (2003) yaptığı araştırmada öğrencilerin okulda gördükleri tarih konularına karşı düşük bir tutuma sahip oldukları bulgusuna ulaşılmaktadır. Gençlik ve Tarih pojesi kapsamında 30 ülkede 32000 öğrenciyle yapılan çalışmanın sonucunda, öğrencilerin okulda gördükleri tarih kapsamı ile eğitim ortamı dışında karşılaştıkları tarih kapsamına ilgilerinin farklı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Tekeli, 1998). Freeman&Lestik, (1988)'de yaptığı araştırmada öğrencilerin tarih dersine karşı tutumlarının düşük olduğunu ifade etmektedir.

Modern öğrenme yaklaşımları öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırdıklarına ve kendi ihtiyaç gördükleri bilgileri daha kolay öğrendiklerine yönelik bir bilgi ortaya koymaktadır. Öğrencilerin ilgisini cezbetmeyen onlarda merak uyandırmayan konuların öğrenciler tarafından yeterli düzeyde öğrenilmeyeceği de açıktır. Bu konular ya öğrencilerin dikkatlerini cezbedecek şekilde ders kitapları içerisinde işlenmeli ya da öğrencilerin kendileri açısından ihtiyaç olarak gördükleri konulara ağırlık ve aktif öğrenme çevresi oluşturulmalıdır (Vella, 2001;4).

Türkiye’de tarih müfredatları bütüncül ve kronolojik bir yaklaşımla öğrenilmesi için öğrencilere sunulmaktadır. Öğrenci yakın ve yerel çevresindeki tarihi birikimi anlamlandırmadan ve algılamadan yüzyıllar öncesi tarihi olayı anlamlandırmaya ve algılamaya çalışmaktadır. Bu öğrenciler açısından hem kaotik bir durumdur hem de yanlış bir öğrenme paradigmasıdır. Öğrenciler kendileri ile özdeşleştiremedikleri ve hayatlarında yer kaplamayan ve anlam ifade etmeyen konuları gördüklerinde derslere karşı olumsuz tutum geliştirmektedirler (Dilek, 2000). Bu bağlamda öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmalarına ve ilgi duydukları alanlara yoğunluk verilmesi öğrencilerin öğrenme isteklerini olumlu yönde etkilemektedir (Kaya & Demirel, 2008;175).

Öğrencilerin hangi tarih konularının ağırlıklı olarak program içeriklerinde yer almasını istediklerini bilmek aynı zamanda yaş gurubu itibarıyla o öğrencilerin ne öğrenmek istediklerini bilmekle eşdeğerdir. Onların bu ihtiyaçlarının belirlenmesi ve programların bu çerçeveyi içerecek şekilde düzenlenmesi öğrencilerin motivasyonlarını ve derse karşı tutumlarını da olumlu etkileyecektir. Özellikle üniversite seviyesine gelmiş öğrencilerde bu konunun dikkate alınması daha da önemlidir. Türkiye’de öğrencilerin tarih dersine karşı tutumlarını inceleyen pek çok araştırma olmasına rağmen hangi tarih konularını öğrenmek istediklerine yönelik araştırmaların sayısı oldukça azdır. Ulusoy’un (2009 ;430) yılındaki “lise öğrencilerinin tarih dersinin işleniş ile ilgili düşünceleri (Ankara örneği)” çalışmasında öğrencilerin siyasi tarih konularını öğrenmekten hoşlandıkları ve savaş konularını işlemekten sıkıldıklarını ifade etmektedir. Yine Kuzgun ve İncili (2016) yaptıkları çalışmada ise tarih içerik ve işleniş bakımından sıkıcı bir ders olarak öğrenciler tarafından görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Dinç, tarih öğretmen adayı, öğretmen ve eğitimcilerinin mevcut lise tarih müfredat programı ve tarih öğretiminin amaçları hakkındaki görüşlerini araştırdığı çalışmasında müfredat konusunda, katılımcıların programı yetersiz ve sınırlayıcı bulduklarını ve geliştirilmesini istediklerini, belirtir (Dinç, 2004). Kaya ve Demirel (2008,175) yaptıkları çalışmada öğrencilerin tarih dersi içeriğini beğenmediklerini dile getirmektedir. Bir başka çalışmada İskender (2007; 637) tarih dersine yönelik üniversite öğrencilerinin tutumların öğrencilerin okudukları bölümlere göre farklılaştığını tespit etmiştir. Bu bağlamda Tarih dersine yönelik öğrenci tutumlarını etkileyen üç temel faktör ortaya çıkmaktadır. Birinci faktör, ders kitapları, ikinci faktör öğretmenler ve üçüncü faktör derste kullanılan materyallerdir. Bunlar öğrencilerin tutumlarını olumlu veya olumsuz etkilemektedirler. Uluslar arası literatürde ise, Elban (2015) öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında öğrencilerin derse karşı olumlu tutuma sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Loewen (1993, 283-284) çalışmasında tarih dersinin diğer disiplinler arasında en az ilgi gören disiplin olduğu bulgusuna yer vermektedir. YineTuran (2010; 164) Türkiye Ve Amerika’da ki öğrencileri karşılaştırdığı araştırmasında sonuçlar açısından iki ülke öğrencilerinin benzer olduğunu ve tarih dersine karşı tutumlarının pozitif olduğunu ifade etmektedir. Andrews (2009) ise İngiltere’de yaptığı çalışmada, öğrencilerin ulusal kimlikleriyle tarihle ilgili tutumları arasında pozitif bir sonuç olduğunu belirlemiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde yoğunlukla öğrencilerin derse karşı tutumlarının incelendiği görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkılarak araştırma tarih ders kitaplarının içeriğindeki bölümlere yönelik öğrenci görüşleri üzerine kurgulanmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; üniversite birinci sınıf öğrencilerin tarih ders kitapları içerisinde yer alan dönemlerle ilgili algılarını tespit etmektir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Üniversite birinci sınıf öğrencileri tarih dersi içerisindeki dönemlerden hangilerine daha fazla ilgi duymaktadır?
2. Üniversite birinci sınıf öğrencileri tarih dersi içerisindeki konulardan hangilerinin öğrenilmesinin daha zor olduğuna düşünmektedir?
3. Üniversite birinci sınıf öğrencileri tarih dersi içerisinde hangi konulara daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşünmektedirler?

4. Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin tarih dersinin öğrencilerin görüşlerinin (siyasal, sosyal, kültürel, dini) oluşmasına etkisi konusundaki görüşleri nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Tarih bölümü öğrencilerinin tarih programı içerisindeki konulara yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma deseninde durum çalışmasıdır. Durum çalışmaları var olan durumu kendi yaşam çevresi içerisinde ortaya koymak ve betimlemek amacıyla kullanılmaktadır (Yin, 2009; 47) Nitel araştırma yöntemleri araştırmacıya daha geniş verilere ulaşma, daha derinlemesine bilgi toplama imkânı sunduğu için tercih edilmiştir (Karasar, 2002; Miles ve Huberman, 1994). Ayrıca öğrencilerin zihinlerindeki algıların ortaya çıkartılması amaçlandığı ve nitel araştırmaların en önemli amaçlarından biri algıların ortaya konmasını sağlaması olduğu için bu yöntem kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun olarak hazırlanan mülakat formu ile toplanmıştır.

2.2. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmaya İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi Tarih bölümünde öğrenim gören 20 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılacaklar amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yoluyla seçilmiştir. Bu öğrencilerin orta okul ve lise dönemlerindeki tarih derslerinde İlkçağ, Ortaçağ, Orta Asya Türk Devletleri, İlk Türk İslam Devletleri, Osmanlı Tarihi ve TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük gibi dersleri almış olmaları ölçüt olarak kabul edilmiştir. Araştırmaya katılanların 15 kız, 5 tanesi erkek öğrencidir.

2.3. Verilerin toplanması ve çözümlemesi

Tarih bölümü öğrencilerinin tarih programları içerisindeki konulara yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla 5 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları ile iki öğrenci ile pilot çalışma yapılmış ve öğrencilerin cevapları çözümlenmiştir. Elde edilen veriler ışığında görüşme sorularından bir tanesinde tekrara düşülme ihtimali ortaya çıktığı için soru görüşme formundan çıkartılmıştır. Görüşme formunun içerik geçerliliğini sağlamak üzere görüşme soruları iki alan uzmanına inceltirilmiş. Uzmanların görüşleri doğrultusunda soruların konuyu kapsamayı, anlaşılır olması, gerekli verileri toplamaya yönelik olması gibi hususlara dikkat edilmiştir. Uzmanların ortak görüşü olarak görüşme formunun uygulanabilir olduğu kanısına ulaşılmıştır.

Görüşme için İstanbul Sebahattin Zaim üniversitesinden gerekli izinler alınmış ve araştırmacı her öğrenciye araştırmanın amacı hakkında yeterli bilgi vermiştir. Öğrencilerin araştırmaya gönüllü katılımı sağlanmış ve istedikleri an görüşmeden çekilme hakkına sahip oldukları kendilerine hatırlatılmıştır. Araştırma esnasında öğrencilere yönlendirme yapmaktan kaçınılmıştır. Araştırmada öğrencilerin görüşlerini görüşme formlarına yazmaları istenmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesinde içerik analizi verilerin sunulmasında söylem analizi yöntemleri kullanılmıştır. Katılımcıların görüşleri yazıya geçirilmiş ve cevaplarından benzer olanları belli başlıklar altında bölümlere ayrılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından çözümlenmiş ve bir alan uzmanı tarafından incelenerek görüş birliği olanlar ayrılmış görüş ayrılığı olanlar ise tartışılarak görüş birliği sağlandıktan sonra kullanılabilir hale getirilmiştir. Daha sonra bu bölümlerden belirli temalara ulaşılmıştır. Bu temalar oluşturulurken tarih programı içerisindeki akademik bilgi altyapısı dikkate alınmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, öğrenci söylemleri, doğrudan alıntı yoluyla ve temalar halinde ortak görüşlerin verilmesi yoluyla sunulmuştur.

3. Bulgular

Üniversite birinci sınıf öğrencilerin tarih ders kitapları içerisinde yer alan dönemlerle ilgili algılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada öğrencilerin görüşleri daha anlaşılabilir olması için tablolar halinde sunulmuştur. Alt problemlere yönelik hazırlanan sorulara verilen cevaplardan elde edilen bulgular alt problemlerle bağlantılı başlıklar altında sunulmuştur. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden ortak kavramlar ortaya çıkartılarak bunlardan ortak temalar oluşturulmuştur.

Tablo:1 Tarih dersi içerisindeki dönemlerden hangilerine daha fazla ilgi duyduğuna yönelik öğrenci görüşleri:

Temalar	Öğrenci İlgili Duyma Nedenleri	f
Orta Asya Türk Tarihi	Bizim bu günlere gelmemize ve benliğimizi korumamıza katkı sağladığı için,	1
	Milli şuurumuzun oluşmasına katkı sağladığı için.	1
	Mete, Atilla ve benzeri gibi hakanlardan dolayı eski Türk Tarihine daha fazla ilgi duyuyorum.	2
	Bu dönem büyük devletler kurulmasından dolayı,	1
İslam Tarihi	İslam öncesi Arap yarımadasının durumuyla ilgili konular bana ilginç geldiği için.	1
Osmanlı Tarihi	Osmanlı Devleti'nin gerileme ve çöküş dönemleri ve siyasi olaylar merak uyandırıcı olduğu için.	2
	Günümüzü daha iyi anlayabilmek için Osmanlı Devleti'ni iyi bilmemiz gerektiğinden,	1
	Osmanlı Devleti'ndeki şairlerin şiirlerine ilgi duyuyorum.	1
	Osmanlı'nın büyük bir devlet olmasından dolayı.	1
	Osmanlı'daki siyasi uygulamalardan dolayı.	2
	Osmanlı Devleti'nin fetih hareketlerinden dolayı merak ettiğim için.	1
İnkılap Tarihi	Türkiye Cumhuriyeti'nin zor şartlarda kurulmasından dolayı bu dönem ilgimi çekiyor.	1
	Cumhuriyet Dönemi siyasal olaylarından dolayı bu dönemi merak ediyorum.	1
	Bu günü yorumlayabilmek için Osmanlı'nın yıkılışını ve yeni Türkiye Cumhuriyeti'ni iyi bilmek gerektiği için,	1
Yakınçağ Tarihi	Yakınçağdaki devlet adamları, siyasi düşünceler ve stratejileri merak ediyorum.	1
	Yakın tarihteki siyasal, sosyal ve dini olayların günümüzü nasıl etkilediğini öğrenmeye istekli olduğumdan dolayı.	1
	Yakınçağı araştırmak kolay olsa da olayların birçok farklı sebebi olduğu için,	1

Tablo I incelendiğinde 20 öğrenciden 5 i Orta Asya Türk Tarihi konularının kendilerinin ilgilerini daha fazla çektiği konusunda söylemde bulunmuştur. Öğrencilerin bu dönem ilgi duymakla ilgili söylemlerinde milli ve manevi duygularla hareket ettikleri, Orta Asya Türk devletlerinin başarılarından gurur duydukları, o dönemde kurulan devletlerin siyasi başarılarının kendilerini etkiledikleri gibi söylemlere yer vermişlerdir. Örneğin bir öğrenci “*Mete, Atilla gibi hakanların gösterdikleri başarılarından dolayı Orta Asya Tarihine daha fazla ilgi duyuyorum*” söyleminde bulunmuştur. İslam tarihine daha fazla ilgi duyduğunu söyleyen yalnız 1 öğrenci yer almıştır.

Öğrencilerin önemli (8 öğrenci) bir kısmı Osmanlı tarihine ilgi duyduğu konusunda görüş belirtmişlerdir. Öğrenciler Osmanlı Devleti'nin kuruluş ve yükseliş dönemi siyasi olaylarına ilgi duymalarının yanında gerileme ve dağılma gibi dönemlerdeki siyasi olaylara da ilgi duymaktadırlar. Ayrıca “*günümüz olaylarının daha iyi anlaşılması Osmanlı dönemi olaylarının anlaşılmasıyla daha kolay olacaktır*” söylemi de yine öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. 3 öğrenci Cumhuriyet Tarihi'ni, 3 öğrencide Yakınçağ Tarihi kendi ilgi alanları içerisinde göstermektedir. Bu öğrencilerin söylemlerindeki ortak nokta, günümüz olaylarının daha iyi anlamının yolu olarak yakın dönemde meydana gelen olayların iyi anlaşılması gerektiğidir. Bu bağlamda bir öğrencinin “*bu günü yorumlayabilmek için Osmanlı'nın yıkılışını ve yeni Türkiye Cumhuriyet'ini iyi bilmek gerekmektedir*” söylemi ve başka bir öğrencinin “*Yakın tarihteki siyasal, sosyal, ve dini olayların günümüzü nasıl etkilediğini öğrenmeye istekliyim*” söylemi önemlidir. Öğrenciler genel olarak günümüz siyasal, sosyal, ekonomik ve dini sorunların kökenlerini geçmiş olaylarda aramakta ve tarihi bilgilerini doğru yapılandırmanın yolu olarak yakın geçmiş dönem olaylarını görmektedirler.

Tablo 2: Tarih dersi içerisindeki konulardan hangilerinin öğrenilmesinin daha zor olduğuna yönelik öğrenci görüşleri:

Temalar	Öğrenci Söylemleri	f
Uygarlıklar Tarihi	İlk çağ olayları çok karışık olduğu için öğrenmek zor.	1
	Yeterli kaynak olmadığı için öğrenmek daha zordur.	1
	Çok fazla derebeylik olduğu için akılda kalmıyor.	1
	Çok fazla siyasi, sosyal olay var olduğunda dolayı,	1
	Bu dönemde yazı olmadığı için,	1
Orta Asya Türk Tarihi	Bu dönemde çok fazla devlet olduğu için öğrenmek çok daha zor.	2
	Bu döneme ait fazla kaynak olmadığı için	1
İslam Tarihi	Kavramlar isimler Arapça olduğu için bu dönemin öğrenilmesi güçleşiyor.	2
Osmanlı Tarihi	Osmanlı Devleti yıkılış döneminde çok fazla olay olması dolayısıyla zor.	1
	Çok uzun bir dönemi kapsadığı için öğrenmek zor.	1
	Osmanlı'da tımar ve askeri sistem çok karışık olduğundan zor öğreniliyor.	1
	Öğrenilecek çok fazla şey olduğundan dolayı	1
	Erken Osmanlı döneminde kaynak az olduğu için,	1
İnkılap Tarihi	Yeterli kaynağa sahip olunmadığı için zor öğrenilir.	1
	Çok fazla sahte belge olduğu için bu dönemi öğrenmek zor.	1
Ortaçağ Avrupa Tarihi	Bu dönem olayları kronolojik olmadığı için,	1
Yakınçağ Tarihi	Çok fazla konu olduğu için	1
	Çok fazla kaynak ve olay var. Herkes olayları kendi gözünden anlatmaktadır.	1

Tablo 2'den de anlaşılacağı üzere öğrenciler Uygarlık Tarihi ve Osmanlı Tarihi'ni öğrenilmesi zor olan tarihi dönemler arasında ilk sırada görmektedirler. Öğrencilerin ilk çağ konularını zor öğrenmelerinin nedenleri arasında dönemin çok uzun zamanı içermesi, çok fazla siyasal olayın meydana gelmiş olması, dönemde yazılı kaynakların yeterli olmaması gibi faktörler etken olarak gösterilmektedir. Bir öğrenci “*Çok fazla siyasi, sosyal olay var olduğunda dolayı*” öğrenmek zor diye bir cevap vermiştir. Yine Türk tarihini zor öğrendiğini söyleyen öğrencilerde aynı gerekçeleri

sebepler olarak göstermektedirler. İslam tarihi ise içerisinde çok fazla Arapça kelime barındırdığı için 2 öğrenci tarafından zor öğrenilen konu alanı olarak gösterilmiştir. Osmanlı Tarihi konusunda da öğrenciler benzer söylemlerde bulunmaktadır. Zor öğrenilmesinin nedenleri arasında, belge yetersizliği, siyasal olayların fazlalığı, uzun bir zaman dilimini kapsıyor olması, konuların karmaşıklığı gibi etkenler sebep olarak gösterilmektedir. Bir öğrenci Ortaçağ dönemini öğrenmenin zor olduğunu ifade ederken “*Olayların kronolojik olmamasını*” bu durumun nedeni olarak göstermektedir. Yine iki öğrenci Yakınçağ Tarihi konularının öğrenilmesini zor olarak görmektedir. Burada da öğrencilerin gösterdiği sebepleri diğer öğrencilerin gösterdikleri sebeplerle aynıdır. Bu bağlamda öğrencilerin, siyasi tarih olaylarını, uzun zaman önce meydana gelmiş olayları, geniş tarihi aralıkları ihtiva eden devletlerin tarihini, öğrenmekte zorlandıkları görülmektedir.

Tablo 3: Tarih dersi içerisinde hangi konulara daha fazla yer verilmesi gerektiğine yönelik öğrenci görüşleri:

Tema	Öğrencilerin söylemleri	f
Orta Asya Türk Tarihi	Türk tarihini anlamak için bu dönem olayları sosyal askeri ve dini yönlerden daha ağırlıklı işlenmelidir. Türk milletinin kim olduğunu ve ne kadar yüce bir millet olduğunu anlamak için bu döneme daha fazla ağırlık verilmelidir.	4 2
İslam Tarihi	Dini olayların ayrıntılarını öğrenmek için daha fazla yer verilmelidir. Peygamberimiz dönemine daha fazla yer verilmelidir.	2
Osmanlı Tarihi	Osmanlı Devleti’nde aile yaşantısı, görgü kuralları gibi konulara yer verilmelidir.	3
İnkılap Tarihi	Bu dönemde dünya savaşları ve çok fazla önemli olay olduğu için. Cumhuriyet dönemi yanlış öğretiliyor. Bu yüzden bu döneme daha fazla örnek verilmeli ve doğru öğretilmelidir. Kurtuluş dönemi olaylarını bilirsek ona göre hareket ederiz.	5 1 2
Yakınçağ Tarihi	Günümüze daha yakın olduğu için bu döneme daha fazla yer verilmelidir.	1
Diğer görüşler	Türk milletinin milli ve manevi değerlerine daha fazla yer verilmelidir. Milli birliği artırıcı konulara yer verilmelidir. Türk tarihi ile ilgili olaylar bir devamlılık halinde bütün olarak öğretilmelidir. Tarihteki bütün siyasi olaylara yer verilmelidir. Her dönem siyasi olaylarına daha fazla yer verilmelidir. Çünkü toplumu yönlendiren siyasi olaylardır. Günümüze ışık tutacak konulara daha fazla yer verilmelidir. Düşünce sistemleri gibi konulara yer verilmelidir.	

Tarih dersi içerisinde hangi konulara daha fazla yer verilmesi gerektiğine yönelik öğrencilere görüşleri sorulduğunda verilen cevapların yine belli temalar başlığı altında toplanmıştır. Bu bölümde öğrenciler farklı olarak hiçbir tema içerisinde yer almayacak söylemlerde de bulunmuşlardır. Öğrencilerin bu söylemleri “diğer görüşler” başlığı altında toplanmıştır. Öğrenciler söylemlerinin yanında ilave söylemde de bulundukları için ilave söylemlere herhangi bir frekans verilmemiş bu söylemler doğrudan görüş olarak alınmıştır. 6 öğrenci Türk tarihini daha iyi anlamak için orta Asya Türk Tarihi’ne daha fazla yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Burada öğrencilerin

söylemlerinden Tarihlerine karşı bir öykünme ve tarihiyle gurur duyma hissiyatı bulunmaktadır. 2 öğrencinin “*Türk milletinin kim olduğunu ve ne kadar yüce bir millet olduğunu anlamak için bu döneme daha fazla ağırlık verilmelidir*” söylemi bu durumu en iyi şekilde ifade etmektedir. 2 öğrenci İslam Tarihi’ne daha fazla yer verilmesi gerektiğini ifade ederken peygamberimiz dönemini ve İslam Tarihi’ni daha iyi öğrenmek gerektiğini sebep olarak göstermişlerdir. 3 öğrenci ise Osmanlı Tarihi’nin kültürel yapısına daha fazla yer verilmesi gerektiği görüşündedir. Burada öğrencilerin söylemlerinden Osmanlı Devleti konularının içeriğinde toplumsal temaların ağırlıklı olması gerektiği bulgusuna ulaşılabilmektedir. 6 öğrenci ise cumhuriyet dönemi olaylarının daha iyi bilinmesi günümüz olaylarının anlaşılmasına katkı sağlayacağı kanısında bulunduğu için bu döneme önem verilmesini talep etmiştir. Ayrıca öğrencilerin bazılarında Cumhuriyet Dönemi resmi tarihinin yanlış öğretildiğine yönelik bir kanı bulunmaktadır. 2 öğrencinin “*Cumhuriyet Dönemi yanlış öğretiliyor. Bu yüzden bu döneme daha fazla önem verilmeli ve doğru öğretilmelidir*” şeklindeki söylem bu kanının olduğu göstermektedir. Öğrenciler genel olarak günümüz olaylarına ışık tutabilecek konulara daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği fikrinde birleşmektedirler. Öğrencilerin ifadelendirdikleri diğer görüşler incelendiğinde; “*Türk milletinin milli ve manevi değerlerine daha fazla yer verilmelidir. Milli birliği artırıcı konulara yer verilmelidir. Türk tarihi ile ilgili olaylar bir devamlılık halinde bütün olarak öğretilmelidir. Tarihteki bütün siyasi olaylara yer verilmelidir. Her dönem siyasi olaylarına daha fazla yer verilmelidir. Çünkü toplumu yönlendiren siyasi olaylardır. Günümüze ışık tutacak konulara daha fazla yer verilmelidir. Düşünce sistemleri gibi konulara yer verilmelidir*” şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Burada yalnızca bir öğrencinin söylediği gelen söylemin dışında kalmaktadır. Düşünce sistemleri gibi konulara yer verilmesi diğer öğrencilerin hiçbir tarafından dile getirilmemiş bir ifadedir.

Tablo 4: Tarih dersinin öğrencilerin görüşlerinin(siyasal, sosyal, kültürel, dini) oluşmasını etkilemesine yönelik öğrenci görüşleri:

Öğrenci Görüşü	f
Etkiler	12
Kısmen etkiler	3
Etkilemez	5

Tarih dersinin öğrencilerin görüşlerinin oluşmasını etkileyip etkilemediğine yönelik soruya öğrencilerden 12 görüşmeci öğrencilerin görüşlerinin oluşmasını etkilediğini, 3 öğrenci kısmen etkilediğini 4 öğrenci ise görüşlerini etkilemediğini ifade eden cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerin çok büyük bir kısmı tarih derslerinin öğrencilerin görüşlerinin oluşmasında önemli bir etken olarak görmektedirler. Görüşmecilerden biri (Ö1); “*tarih dersinin insan davranışlarına yön vermektedir*”. Yine iki öğrenci Ö2 ve Ö7 “*tarih dersinin doğru kaynaklara ulaşmayı öğrettiğini, doğru bilgiler öğrenmenin öğrenci görüşlerini olumlu yönde etkilediğini*” belirtmiştir. Ö4 ise tarih dersinde “*yanlış tarihi bilgilerimizi düzeltiriz bu durumda duygu ve düşüncelerimizin şekillenmesine katkı sağlar*” şeklinde görüş belirtmektedir. Ö5 ise “*tarihteki siyasal ve sosyal olaylardan olumlu veya olumsuz olarak etkilendiğimizi*” ifade etmiştir. Ö8 “*tarih özellikle öğrencilerin siyasal görüşlerinin oluşmasında etkin bir derstir*” demektedir. Ö10 ise tarihe öğretiminde öğretmen bazlı bir yaklaşımda bulunarak “*öğretmenlerin anlattıkları öğrencileri olumlu veya olumsuz etkiler buda öğrencilerin görüşlerinin oluşmasına katkı sağladığına*” vurgu yapmaktadır. (Ö11, Ö 12, 15, Ö 18, Ö19) Öğrenciler ise dersin kendi görüşlerini etkileyeceğini, yeni öğrendikleri bilgilerin bakış açılarını değiştireceğini ifade eden söylemlerde bulunmuşlardır.

Üç öğrenci ise tarih dersinin görüşlerini kısmen etkileyeceğini ifade etmiştir. Bu öğrencilerden Ö14, düşüncelerini ve algılarını oluşmasında tarih dersinin yanında başka

faktörlerinde olduğunu söylemektedir. Ö16 ve Ö17 ise birbirlerine yakın söylemlerde bulunarak “ders içeriğindeki tarihsel bilgiler bizi etkiler ama bunun yanında aileden ve çevreden öğrendiğimiz resmi olmayan tarihsel bilgilerde bizleri etkilemektedir” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Dört öğrenci ise tarih dersinin kendi düşünce ve algılarını etkilemeyeceğini beyan etmiştir. Ö3 görüşlerinin oluşmasında ailenin önemli olduğunu asıl bilgilerin orada alındığını ifade etmiştir. Ö6, Ö9 kendi görüşlerini şekillendiren en önemli şeyin din olduğunu bu yüzden tarih dersinin bu görüşlerini değiştirmeyeceğini görüşünü ifade etmiştir. Ö13’de “...benim düşünce dünyamı etkileyen en önemli faktör dindir. Öncelikle algımın bu noktadan hareketle oluşmasını isterim” şeklinde görüş belirtmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Tarih dersi içerisindeki dönemlerden hangilerine daha fazla ilgi duyduğuna yönelik alt probleme ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin verdikleri cevapların Orta Asya Türk Tarihi, Osmanlı Tarihi, İnkılap Tarihi ve Yakınçağ tarihi gibi alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Orta Asya Türk Tarihine ağırlık verilmesi gerektiğini düşünen öğrencilerin bu yaklaşımında milli kimlik ve kültürel bağlantıların etkisi olduğu elde edilen verilere dayanılarak söylenebilir. Öğrenciler kendi kültürlerinin özü olarak gördükleri bu döneme ait daha fazla içeriğin ders kitaplarında yer alması gerektiğini düşünmektedirler. Osmanlı Devleti konularına daha fazla ilgi duyduğunu söyleyen öğrenciler ise buna gerekçe olarak, günümüz siyasal olaylarını anlamamanın yolunun o dönem siyasal olaylarını anlamaktan geçtiği inancına sahip bulunmaktadırlar. Ayrıca öğrenciler, Osmanlı Devleti dönemindeki siyasal başarıları, bir öykünme, gururlanma vesilesi olarak görülmekte ve Osmanlı sosyal ve kültürel hayatını da merak ettikleri için bu döneme daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ulusoy’un (2009; 430) yaptığı çalışmada da benzer sonuca ulaşılmış öğrencilerin Osmanlı Devleti’nin başarılı olduğu dönemlere yönelik öğrenci algılarının olumlu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buradan öğrencilerin tarih konularına duygusal bir gözle baktıkları kendi kimliklerine yakın hissettikleri tarihi konulara daha fazla ilgi duydukları sonucuna da ulaşılabilir. Benzer şekilde Andrews (2009) İngiliz öğrencilerle yaptığı araştırmada ulusal kimlik duygusunun tarih dersine karşı tutumu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yine öğrenciler İnkılap Tarihi konularına ilgi duyduklarını ifade ederken bunun nedenleri arasında, Cumhuriyetin zor şartlarda kurulmuş olmasını, günümüz olaylarını anlamlandırmanın yolunun o dönem olaylarını bilmekten geçtiğini, Cumhuriyet Dönemi’nde gerçekleşen siyasal olayların meraklarını uyandırdığını dile getirmişlerdir. Öğrenciler Yakınçağ Dönemi’ne ilgi duyduklarını ifade ederken de aynı sebepleri gerekçe göstermektedirler. Bu bulgular ışığında öğrencilerin tarih konularına ilgi duyarken milli ve kültürel bakış açısıyla, geçmişteki girift siyasal olayları anlama çabasıyla, tarihteki sosyal yaşama yönelik merak duygusuyla ve günümüzü olaylarını doğru değerlendirmenin yolu olarak tarih içindeki olayları doğru anlama, bilme dürtüsüyle hareket ettikleri ifade edilebilir. Kaya ve Demirel (2008; 176)’de yaptıkları çalışmada öğrencilerin tarihteki özel ve mikro konulara daha fazla ilgi duyduklarını ifade etmektedirler. Bu bağlamda tarih dersi içerisinde özel, ilginç, merak uyandıracak konulara yer verilmesi öğrencilerin derse karşı meraklarının uyanmasına, öğrenme motivasyonlarının ve derse karşı tutumlarının olumlu yönde etkilenmesine olanak tanıyabilir.

Tarih dersi içerisindeki dönemlerden hangilerinin öğrenilmesinin daha zor olduğuna yönelik olarak öğrenciler farklı açılardan yaklaşım göstermişlerdir. İlk çağ uygarlıkları dönemini öğrenmenin zor olduğunu düşünenler; bu döneme ait yeterli kaynağın olmamasını, dönem içerisinde çok fazla siyasal olayın ve devletin var olmasını, dönem olaylarının girift ve karışık olmasını öğrenme açısından zor olarak göstermektedirler. Buradan anlaşılabileceği üzere öğrenciler belli bir kronolojik sırada yer alan ve yaşadıkları döneme ait tarihi bilgileri daha kolay öğrenmektedirler. İlk çağ dönemi olayları ile günümüz olayları arasında bir bağ kurulamayışı öğrencilerin bu döneme ait öğrenme isteklerini olumsuz etkilemektedir. Diğer tarih dönemleriyle ilgili öğrencilerin zor öğrenme gerekçeleri içerisinde dönemlerin girift olaylara sahip olması, karmaşık siyasal olayların fazla

olması, dönemlere ait kaynakların yetersiz olması gibi gerekçeler ileri sürülmüştür. Buradan öğrencilerin çok fazla siyasal olay içeren, grift, kronolojik sıralamaya uymayan konuları ve dönemleri anlamlandırmakta zorlandıkları söylenebilir. Öğrenciler somutlaştırdıkları olayları daha kolay öğrenmektedirler bu bağlamda daha fazla araç- gereç ve materyal bulunan konuların, tarihsel olayları öğrencilerin kafasında daha anlaşılır kıldığı benzer çalışmalarda dile getirilmektedir (Ulusoy, 2009; Turan, 2015; Kaya, 2014). Ulusoy'un çalışmasında; (2009; 432) öğrencilerin antlaşma maddelerinin öğrenilmesinde zorluk yaşadıkları bulgusuna ulaşıldığı ifade edilmektedir. Bu araştırmada ise böyle bir sonuca ulaşılmamasına rağmen öğrencilerin karmaşık siyasal olayları öğrenmekte zorlandıklarını ifade etmesi iki araştırmanın sonuçlar açısından benzerliğini ortaya koyabilir.

Öğrencilere hangi tarihi döneme daha fazla yer verilmesi gerektiği sorulduğunda dönemlerle ilgili genel olarak homojen bir sonuç ortaya çıkmıştır. Öğrencilerden bazıları Türk Milleti'nin daha iyi tanıtılması için, Orta Asya Türk tarihine, bazıları dini olayları daha iyi anlamak için İslam tarihine, diğer bir kısmı Osmanlı Devleti'nin kültür yapısına ve Cumhuriyet Dönemi'ne yer verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Buradan öğrencilerin kendi tarihsel yapılarıyla ilgi kuramadıkları için İlk Çağ uygarlıkları, Ortaçağ ve benzeri konulara hiç yer vermedikleri söylenebilir. Öğrenciler kendilerine katkı sağlayacağını düşündükleri kendi milli geleneğine uygun tarihi konulara daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Öğrencilerin önemli bir kısmı tarih dersinin kendi görüş ve düşüncelerinin oluşmasında etkili olduğu düşüncesindedir. Buradan tarih dersi içerisindeki konuların öğrencilerde tarihsel bilincin yapılandırılmasında önemli olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmadan tarih dersi içerisinde yer alan konular öğrencilerin tarihsel dönemlere bakışlarını, tarihsel olayları kavrayışlarını etkilediği anlaşılmaktadır. Burada az sayıda öğrencinin tarihin kendi görüşlerini etkilemediğini söylemesi, kendi görüşlerini etkileyen temel yapının din olduğunu ifade etmesi aslında tarihsel olayları dinsel açıdan değerlendirdiği sonucuna da ulaşmaya imkân tanır. Buradan tarihteki her siyasal, sosyal ve kültürel olayın öğrencileri olumlu ve olumsuz etkileme potansiyeline sahip olduğu sonucuna ulaşılabilir.

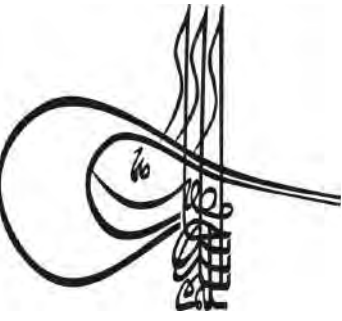
Yapılan çalışmalar ışığında Tarih dersleri içerisindeki konuların zengin bir perspektifle sunulması, ders kitapları içerisinde öğrencilerin ilgilerini çekebilecek mikro konulara yer verilmesi, dersler içerisinde teknolojinin etkin kullanılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Andrews, R. (2009). Students' attitudes towards history: does self-identity matter? *Journal Educational Research*, 51(3), 365-377.
- Bal, M. S. (2011). Türkiye'de tarih öğretiminin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 8 (15), 371 – 387.
- Dilek, D. (2000). Öğrencilerde Tarih Düşüncesinin Gelişimi: Tarih Derslerinde Öğrenme ve Anlama, *Milli Eğitim*, Sayı:145, ss.50-54
- Dilek, D. (2002). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dinç, E. (2004). “Tarih Öğretmen Adayı, Öğretmen ve Eğitimcilerinin, Mevcut Lise Tarih Müfredat Programı ve Tarih Öğretiminin Amaçları Hakkındaki Görüşleri”. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya: ss. 1-15.

- Elban (2015). Ortaöğretim Öğrencilerinin Tarih Dersine İlişkin Tutumları: Ankara İli Kazan İlçesi Örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(2), 103-118
- Freeman, E.& Levstik, L. (1988). "Recreating the Past: Historical Fiction in the Social Studies Curriculum. *Elementary School Journal*, 88(14), 329-337. https://www.jstor.org/stable/1001686?seq=1#page_scan_tab_contents. 04/01/2018 tarihinde edinilmiştir.
- Jensen, B. E. (2003), *Okullarda ve Genel Olarak Toplumda Tarih: Tarih Öğretiminde Tarihsellik Üzerine Düşünceler, Tarihin Kötüye Kullanımı*. (Çev. Nurettin Elhüseyni), Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, İstanbul, ss. 83-101.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Nabel.
- Kaya, R.& Demirel, M (2008). Lise 3. sınıf öğrencilerinin tarih derslerindeki ilgi alanları (Erzurum Örneği) *Atatürk Üniversitesi Sosyal Enstitüsü Dergisi*, II(I), 163-177.
- Kaya, B. (2008). *Oluşturmacı yaklaşıma göre düzenlenen ilköğretim TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin tarihsel öğrenmeye etkisi: (Bir eylem araştırması)*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul.,
- Kaya, B. (2014). The effects of the visualized and fictionalized concepts on permanence and the attitude of the students in revolution history of Turkish Republic and Kemalism courses. *Pensee Journal*, 76(10). 235-247.
- Kuzgun, M. &İncili, Ö.F. (2016) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih derslerinin işlenişine yönelik görüşleri (Kilis Örneği). *Sosyal Bilimler Dergisi*.6 (11), 158-175.
- Loewen, J. W. (1993). *Lies My Teacher Told Me*. USA: New Press. <http://www.ier.edu.vn/upload/product/tai-lieu-tham-khao-dao-tao-giao-vien-lich-su-va-day-hoc-lich-su-tai-hoa-ky-149754535413.pdf>. 02/01/2018. Sayfadan tarihinde edinilmiştir.
- İskender, P. (2007). Öğretmen Adaylarının Tarih Dersine İlişkin Tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 15(2), 631-638
- Safran, Mustafa, (1993), Ortaöğretim kurumlarında tarih öğretiminin yapı ve sorunlarına ilişkin bir araştırma. (*Gazi Üniversitesi Basılmamış Doçentlik Tezi*), Ankara.
- Safran, M. (2006). *Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Tekeli, İlhan (1998), *Tarih Bilinci ve Gençlik, Karşılaştırmalı Avrupa ve Türkiye Araştırması*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Turan, R. (2015). Tarih Öğretmenlerinin lise tarih derslerinin genel amaçlarının öğrenciler kazandırılma düzeylerine ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği). *Turkish Journal of Educational Studies*. 2 (3), 139-180.
- Turan, İ. (2010). Student attitudes towards technology enhanced history education: comparison between Turkish and American students. *Journal of Social Studies Education Research*, 1(1),152-167.
- Ulusoy, K. (2009). Lise öğrencilerinin tarih dersinin işleniş ile ilgili düşünceleri (Ankara Örneği) *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, (1), 417-434.
- Vella, Yosanne (2001). *Yaratıcı Tarih Öğretimi*. Çev: Bahri Ata. *Milli Eğitim Dergisi*. Ankara. Sayı: 150, s. 3-5

-
- Yin, K.R. (2009). *Case study research desing and methods* (fourth edition).California: SAGE Publications.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemler*.(5 baskı). Ankara: Seçkin.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Ocak 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Nermin YAZICI – Doç. Dr. Tuğba ÇELİK – Yrd. Doç. Dr. Sercan DEMİRGÜNEŞ

This article was checked by iThenticate.

OKUMA EĞİTİMİNDE METİN YAPISI FARKINDALIĞI: BİLGİLENDİRİCİ METİN ÖRNEĞİ

Çağrı KAYGISIZ*

ÖZET

İnsan dil ve düşünce sisteminin doğal bir yansıması olan metinler eklerin, sözcük ya da düşüncelerin basit biçimde bir biri ardına eklenmesinin çok daha ötesinde, metinsel yapının her bir farklı katmanında, metin türünün gerekli kıldığı genel türsel ilkeler uyarınca ve anlamlı biçimde bir biri ardına eklemlenen, karmaşık ilişkiler ağı üzerine kurulmuş dilsel ve dilbilgisel unsurlardır. Bu nedenle okuma - anlama sürecinde, metin alıcısının etkin bir okuma - anlama süreci geçirebilmesi ve okuma ediminin temel çıktısı olarak metinlerden bilgi edinebilmesinin yolu ancak ve ancak karmaşık ilişkiler ağı üzerine kurulmuş olan metinlerin nasıl çözümleneceğini bilmesiyle mümkündür. Metni çözümlemenin yolu da bir metni diğerinden ayıran, metinde yer alan duygu ve düşüncelerin okuyucuya ne şekilde aktarıldığıyla ilgili olan ve ayrıca okuma sürecinde odak penceresi yaratarak okurun metin türü şemasına erişimine olanak tanıyan yapısal özelliklerin belirlenerek okuma eğitimiyle ilgili eğitim programlarına dâhil edilmesiyle mümkündür. Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı, bilgilendirici metin türüne özgü ayırıcı yapısal bir özellik olarak okuma - anlama sürecinde bilgilendirici metinlerin okunmasına, anlaşılmasına, değerlendirilmesine ve metin türleri arasındaki farklılığının kavranmasına katkı sağlayacağı düşünülen tanıtıcılık ulamının, bilgilendirici metin türüyle olan ilişkisinin belirlenerek bu metin türünde sergilediği görünümünün betimlenmesidir.

Anahtar Kelimeler: Okuma eğitimi, metin türü, bilgilendirici metinler, uygulamalı dilbilim.

THE AWARENESS OF TEXT STRUCTURE IN READING INSTRUCTION: THE CASE OF INFORMATIVE TEXTS

ABSTRACT

Texts, which are a natural reflection of the human language and thought system, are linguistic and grammatical elements that are organized in a meaningful manner and in accordance with the general typological principles required by the text based on a complex network of relationships in every single layer of the textual structure rather than a simple string of words and ideas added together. Therefore, in the reading comprehension process, the way in which the audience can go through an efficient reading comprehension process and acquire knowledge out of the text as the basic output of the reading act is only possible by knowing how to analyze the texts established on this network of complex relations. In order to analyze the text, it is also necessary to identify the structural features that distinguish the text from others, that are related to how the feelings and ideas in the texts are transferred to the reader, and that allow access to the text type scheme by creating a focus window during the reading process and include these features in the reading education curriculum. Thus, the purpose of this study is to explore the link between the type of informative text and linguistic evidentiality, which is thought to contribute to the understanding of the difference among text types through reading, understanding, and evaluating informative texts within the reading comprehension process as a distinctive structural feature of the informative text, and describe the representations that emerge in this type of texts.

STRUCTURED ABSTRACT

In our age, scientific and technological developments, which are based on innovation, cause significant and rapid transformations in many fields, the foremost of which is the field of education. As the natural result of these transformations, the pace of production and expansion of the scientific knowledge is increasing. Studies conducted on this issue clearly show that the pace of production and expansion of knowledge will accelerate even more in the near future. In such conditions, societies are forced to protect their power in global competition, increase their innovativity, and orient themselves to the novel and contemporary approaches in the field of education to catch up with the requirements of the age. In this context, the quality of education to be provided requires the transfer of approaches and practices that enable students to acquire new skills and develop high-level thinking skills into the spaces of education, as stated by Yazici (2017: 538).

Student's acquisition of new skills and achievement of academic success in other fields like sciences and maths can only be achieved with an effective reading education. Because, it is impossible for individuals to academically be proficient or succeed in other fields without an effective reading skill (Bloom, 2016). As, the act of reading is a must to join the literate world. Especially the education of language and literature has characteristics that deserve special attention compared to the other

fields of education. The education of language and literature is a skill-based field of education that targets the development of four basic language skills and is conducted through practices that are completely based on texts. In this context, it is targeted that students read and understand texts from different text types and they gain the ability to produce texts that exhibit different text type specific characteristics. It is only possible for students to read and understand texts from different text types by detecting and interpreting text type specific differences at the surface of the text, in other words by detecting and analyzing structural characteristics that shape the texts. That is why; the quality, form and extent of the reading education provided is extremely important.

Reading education or learning to read might appear in first sight as a simple educational practice. Each word has a meaningful content. Being literate might just be regarded as transferring letters and symbols directly to thought and speech (Bruning et al. 2004). However, the act of reading has a quite complex structure that involves more complex cognitive processes than that. The main output of reading and writing is the knowledge gained from the text and this process needs the reconstruction of the mental coherence of the knowledge-presentation. This reconstruction process (Goldman & Rakestraw, 2000: 311) involves the analysis of each prefix/suffix, word and sentence in terms of the discourse of the text; both individually and in relation to one another (including how that relationship works). The reader utilizes both text centered knowledge and non-textual general knowledge of the world. Because of that, the ability to read is one of the language skills that students struggle to acquire compared to other language skills. Nonetheless, reading has the vital function of enabling people to reach the thoughts of other people regardless of time and space and thus it is an indispensable action for humanity.

The competence of children to understand and use their own mother language is very fascinating. Their language abilities develop quickly after they are two years old (Chall, Jacobs & Baldwin 1990). Besides, the children who have mastered the work mechanics of their own language can use their mother language in a highly competent manner for the purpose of communication (Bruning et al, 2004: 234). However, reaching the deeper meaning of the text requires the reader to establish interactions between words, syntactical character and, the discourse structure of the text; because of the fact that it calls for a versatile construction of relations between the different layers of the text. That is why; a reading education that enables children to acquire abilities to gain metacognitive knowledge (also called as language meta-awareness) must be included in educational spaces.

It is highly important in terms of reading-understanding process to be able to categorize texts; i.e to be able to identify which are similar and which one has a different structure. As stated by Bonnie and Rice (2010: 319); not being able to identify these differences or non-transfer of the identified structures to educational spaces results in inability to transfer the outputs of one text to be carried or generalized to another. Because, the categorical knowledge provides individuals the opportunity of deduction and activation of high-level knowledge for usage by creating a focal point (Bruner, 1957: 170, Smith & Kosslyn, 2013).

In the past, studies about the identification of textual structural differences were carried out on the basis of parameters that were related to the surface structure of the text; such as sentence length or word frequency (Chall, 2012). However, these elements related to the surface structural appearance of the text proved to be inadequate to explain how the meaning that is intended to be transferred is transferred. Against that, Swanson (1979) and Klare (2010) emphasize that the textual structure differences which are related to the deep structural appearance of the text are more important for reading and understanding.

Structural units are the elements that have the function of showing the reader how the thoughts and messages that are in the text are organized by the creator of the text in order to be received by the receiver. In this context, the fact that evidentiality is a structural element that is used to transfer the thoughts and messages in the sentences of the text to the reader is understood through the differences in meaning which are attributed according to the communicative goal of the text (and cause the discourse of the text to differ). Moreover, the statistical analyses show the organic relation between the pedagogic texts and evidentiality suffixes in terms of mathematics with a 0,05 significance level and 95% confidence interval and prove that one of the structural elements of the pedagogic texts is evidentiality suffixes. In this context, the concept of evidentiality, which is not part of the Turkish educational curriculums, must be added to curriculum. For that, which morphologic elements signify the evidentiality system in Turkish and the way how it works in Turkish must be transferred to educational spaces. As this endeavour would benefit the development of student's reading ability and derivatively also their writing ability.

Studies on reading show that morphological awareness has significant effects over reading-understanding process. According to the results of these studies, individuals with a higher morphological awareness are more successful in understanding and interpreting the texts. In this framework, Turkish educational programs should include both morphological elements such as mode, appearance and time suffixes and evidentiality space which is coded linguistically, in order to improve the reading abilities of the students.

The studies conducted clearly show the significance of the text type differentiation on effective reading and listening. That is why, the concept of text type and its differentiation are considered to be early-abilities that are required to be acquired and got their places in contemporary educational programs. In a similar approach, the concept and education of text types has found a place in Turkish educational programs. As it is widely known, the education of text types is fundamentally an education of concept acquisition. The concept acquisition is defined as the process of classification of the acquired concept according to rules and measures (Ulgen 2004: 121). This process requires the knowledge and interpretation of the basic characteristics of a concept that differentiate it from others. In this context, the concept of evidentiality, whose relation to the pedagogical text types were explained, proves to be invaluable to create text type differentiation awareness.

Moreover, as it is known each text contains traces, which are called standards of textuality, that enable readers to access the content

structure and organizational schema of the text. From this perspective, it can be seen that evidentiality contributes to the coherency of the text, thanks to enabling the access to the textual content and organisational schema by the semantic features it adds to the text.

Keywords: Reading Instruction, Text Type, Informative Texts, Applied Linguistics.

1. Giriş

İçinde bulunduğumuz çağda inovasyona dayalı olarak yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler, başta eğitim alanı olmak üzere pek çok alanda önemli ve hızlı değişimlerin yaşanmasına neden olmaktadır. Bu değişimlerin doğal sonucu olarak, bilimsel bilginin üretim ve yayılma hızı da artış göstermektedir. Bu konuda yapılan çalışmalar bilginin, üretim ve yayılma hızının yakın gelecekte daha da artacağı yönünde kesin veriler ortaya koymaktadır. Böyle bir çağda, toplumların çağın gereksinimlerine ayak uydurabilmesi, küresel rekabette, ülkelerinin gücünü koruma ve artırma motivasyonu, onları eğitim alanında yeni ve çağdaş yaklaşımlara yönelmeye zorlamaktadır. Bu noktada verilmek istenilen eğitimin niteliği Yazıcı'nın da (2017: 538) ifade ettiği gibi öğrencilerin yeni beceriler edinmesini ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine olanak tanıyan yaklaşım ve uygulamaların eğitim ortamlarına aktarılmasını gerektirmektedir.

Öğrencilerin yeni beceriler edinmesi, fen ve matematik gibi diğer öğrenme alanlarında akademik başarı göstermeleri de ancak etkin bir okuma eğitimiyle sağlanabilir. Çünkü okuma edimi, bireylerin okuryazar olma dünyasına girişlerini sağlayan bir unsur olmakla birlikte, etkin bir okuma becerisi olmaksızın bireylerin diğer alanlarda akademik başarı ve yetkinlik gösterilmesi de söz konusu değildir (Bloom, 2016: 48-50, Bruning ve Schraw, Monica ve Ronning, 2004: 234). Özellikle dil ve edebiyat eğitimi, diğer öğrenme alanlarında yapılan eğitimlerle kıyaslandığında, üzerinde hassasiyetle durulması gereken özelliklere sahiptir. Dil ve edebiyat alanında yapılan eğitim, dört temel dil becerisinin geliştirilmesini amaçlayan beceri odaklı bir eğitim alanıdır ve bütünüyle metinler üzerinden gerçekleştirilen etkinlikler ile yürütülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin farklı metin türlerinde yer alan metinleri okuyup anlamaları ve farkı metin türlerine ait türsel özelliklere göre metin üretme becerisini edinmesi hedeflenmektedir. Öğrencilerin farklı türlere ait metinleri okuyup anlamaları da metin türüne özgü farklılıkları metin yüzeyinde fark edip yorumlamalarıyla yani, metinleri oluşturan yapısal özellikleri fark edip çözümlemeleriyle mümkündür. Bu nedenle verilen okuma eğitiminin niteliği, biçimi ve kapsamı son derece önemlidir.

Okuma öğretimi ya da okumayı öğrenmek ilk bakışta basit bir eğitimsel faaliyet olarak görülebilir. Her sözcüğün anlamsal bir değeri vardır ve okuryazar olmak, harf ya da sembolleri doğrudan düşünce veya konuşmaya aktarmak olarak kabul edilebilir (Bruning vd. 2004: 234). Ancak okuma edimi bunun çok daha ötesinde bilişsel süreçler içeren oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir. Okuma anlamının temel çıktısı, okunan metinden bilgi edinme durumudur ve bu süreç, metindeki bilgisel sunumun zihinsel tutarlılığının inşasını gerektirmektedir. Bu inşa süreci de (Goldman ve Rakestraw, 2000: 311) metinde yer alan her bir ek, sözcük ve cümlelerin hem ayrı ayrı hem de metindeki diğer ek, sözcük ve cümlelerle metnin söylemi uyarınca nasıl ve ne şekilde ilişkilendiğinin çözülmesini içermektedir. Bu süreçte okur hem metin merkezli bilgileri hem de metin dışı genel dünya bilgisini kullanır. Bu nedenle de diğer dilsel becerilerle kıyaslandığında okuma becerisi öğrencilerin edinmekte zorlandıkları temel dil becerilerinden birisidir. Ancak Çelik (2015)'de de ifade edildiği gibi okuma, insanları zamandan ve mekândan bağımsız olarak diğer insanların duygu ve düşüncelerine erişme ve onların aktardığı bilgiye ulaşma imkânı tanıyan hayati bir işleve sahiptir ve bu nedenle de insanlık için vaz geçilmez bir eylemdir.

Çocukların anadillerini anlama ve kullanmaya yönelik yeterlilikleri son derece ilgi çekicidir ve dilsel becerileri iki yaşından itibaren hızlı bir biçimde gelişim göstermeye başlar (Chall, Jacops ve Baldwin; 1990). Bununla birlikte anadillerinin çalışma mekaniğine de hâkim olan çocuklar, anadillerini iletişimsel amaçlar doğrultusunda son derece yetkin biçimde kullanabilmektedir (Bruning vd 2004: 234). Ancak metnin derin anlamına ulaşmak, metin katmanları arasında çok yönlü ilişki kurmayı gerektirdiğinden, okuyucunun, metinde yer alan sözcükler, sözdizimsel özellikler ve metnin söylem yapısı arasında etkileşim kurması gerekmektedir. Bu nedenle etkin bir okuma anlama süreci için üst dil farkındalığı olarak adlandırılan, dil hakkında çocukların üst bilişsel bilgi edinmelerini sağlayacak becerileri dikkate alan bir okuma eğitiminin, eğitim ortamlarına aktarılması gerekmektedir.

Okuma anlama üzerine yapılan çalışmalar, metin türü ayrımının da belirleyicisi olan söylem düzeyi hakkındaki bilginin, çocukların okumayı öğrenmelerinde son derece önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Söylem yapısı sayesinde önermeler (Bruning vd. 2004: 239, 240) ileri ve/veya geri gönderimler yoluyla bağımsız birimlerin, birbirleriyle ilişkilendirilerek yeni anlamlar kazanmasına neden olur. Ayrıca okuma edimi kapsamlı söylem dizgelerini içerir ve metni anlamlandırma okuyucuların söylem öğelerini birleştirme yeteneğine bağlıdır. Metnin söylem düzeyindeki yapısal özelliklerinin belirlenmesiyle de:

1. Metnin yapısal ipuçlarından hareketle, okuyucunun metnin ana fikrine ulaşması ve hatırlanması kolaylaşır,
2. Metnin yüzey yapısıyla, bilginin kavramsal yapısı arasındaki paralelliğin belirtilmesi metnin anlaşılmasına katkı sağlar,
3. Metin yapısının daha belirgin hale getirilmesi, metnin anlaşılmasını ve öğrenilmesini kolaylaştırır (Goldman ve Rakestraw; 2000: 316).

2. Metin ve Metin Yapısı Kavramı

Metin kavramı bir amaç doğrultusunda, belirli ölçütler ile bilişsel süreçlerin etkileşimi sonucu meydana gelen ve temel dilsel özelliği süreklilik olan iletişimsel bir oluşum olarak tanımlanmaktadır (Beaugrande ve Dressler, 2013: 29). Metindilbilim çalışmaları, tümceyi en büyük yapısal birim olarak kabul eden yaklaşımlardan farklı olarak, metnin dilbilgisel ve anlamsal bileşenlerini, yapı taşlarını incelemeye yönelmiş ve metnin iletişimsel bir boyut taşıdığının altını çizmiştir. Metnin iletişimsel bir boyut taşıdığını söylemek beraberinde, metin üreticisine ek olarak, metnin alıcısının da bir rol üstlenmesi sonucunu doğurmuştur. Bu sebeple bir metnin iletişimsel amacıyla uyumlu dilsel ve sözbilimsel yapıya göre tasarlanıp, üretilmesi; okuyucunun da metni çözümlemesine katkı sunacak bilgi ve donanımına diğer bir değişle metin yapı bilgisine sahip olması gerekmektedir. Buradan hareketle metin yapısı kavramını metinde yer alan düşünce, fikir ve önermeler arasındaki ilişkileri gösteren yapılar olarak tanımlamak mümkündür (Bonnie ve Rice, 2010: 319). Ayrıca bu yapılar, metinde yer alan düşünce ve iletilerin okuyucuya iletilmek üzere metin oluşturucusu tarafından ne şekilde organize edildiğini de göstermektedir.

Metinlerden hangisinin benzer, hangisinin farklı yapıya sahip olduğunu belirleyebilmek yani metinleri kategorize edebilmek okuma anlama süreci açısından son derece önemlidir, çünkü kategorik bilgi, okuma sürecinde odak noktası oluşturarak bireylere hem çıkarım yapma hem de ileri düzey bilgiyi kullanım için aktive etme imkânı sağlamaktadır (Bruner, 1957: 170, Smith ve Kosslyn, 2013). Bu nedenle yapısal farklılıkların belirlenmemesi veya belirlenmiş yapıların öğretim ortamlarına aktarılmaması Bonnie ve Rice (2010: 319)'da ifade edildiği gibi bir metinden elde edilen sonuçların, diğer bir metne aktarılamaması ya da genellenememesi sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Geçmişte, metinsel yapı farklılıklarının belirlenmesine yönelik çalışmalar, metnin yüzey yapı görünümüyle ilgili olan cümle uzunluğu ve sözcük sıklığı gibi parametrelere dayalı olarak

yapılmaktadır (Chall, 2012). Ancak metnin yüzey yapı görünümüyle ilgili bu unsurların, metinde okuyucuya aktarılacak istenilen anlamın nasıl aktarıldığını açıklamakta yetersiz kaldığı görülmektedir. Buna karşın Swanson, (1979) ve Klare, (2010) metnin derin yapı görünümüyle ilgili olan metinsel yapı farklılıklarının, okuma anlama açısından daha önemli olduğunu altını çizmektedir. Ayrıca okuma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar, yapısal özelliklerin belirlenmesinin okuma sürecindeki katkılarını şu şekilde ifade etmektedir:

1. Metin seçiminde benzerliklerin ve farklılıkların değerlendirilmesinde önemli bir boyuttur,
2. Araştırmacılara, okuyucuların metinden hatırladığı bilginin miktarı ve türünün belirlenmesinde olanak tanır,
3. Okuyucunun okuma sırasında ortaya çıkabilecek varyasyonların farkına varmasına ve tanımlamasına olanak tanır (Meyer ve Rice: 2010: 319).

3. Yapısal Farklılıkların Metin Türüne Erişimdeki Rolü

Tür kavramı bir nesne ya da olgunun kendine özgü birtakım ayırt edici özellikler sebebiyle, ilişkili olduğu diğer kavramsal birimlerden ayrıştırılmasını sağlayan betimleyici, tanımlayıcı ve ayırıcı özelliklerini ifade etmek üzere kullanılan bir kavramdır. Metindilbilim açısından ise metin türü kavramı, metin yüzeyinde görülen dilsel-dilbilgisel, anlamsal ve önermesel açıdan farklılaşan içerik sunumunun bir metni, diğer metinlerden farklılaştırması şeklinde ifade etmek mümkündür. Buradan hareketle metin türü kavramını ve Martin'in de belirli iletişimsel amaçlar doğrultusunda şekillendirilen ve türe özgü özellikler bakımından okuyucunun kolaylıkla fark edebileceği şekilde yapılandırılmış, aşamalandırılmış, amaç odaklı iletişimsel bir olgudur şeklinde tanımlamak mümkündür (Bhatia, 2013: 13, 16, Martin, 1992: 505). Benzer biçimde Hatim ve Mason da (1990: 140) metin türü kavramını, retorik amaçlara hizmet eden iletişimsel niyetler bakımından, metinleri sınıflandırmaya imkân tanıyan kavramsal bir çerçeve olarak tanımlamaktadır.

Metnin iletişimsel amacına dayalı olarak, söylem düzeyindeki farklılaşmayla ortaya çıkan ve yüzey yapıda bıraktığı izdüşümler ile okuyucu tarafından algılanan yapısal farklılıklar, okuma sürecinde, metin türünü belirlenmesindeki temel unsurdur ve ayrıca farklı metin türleri üzerinde yapılan çalışmalar metinsel yapı farklılıklarıyla ilgi ipuçlarının;

1. Metnin ana fikri ve önemli noktalarının tanımlanması ve hatırlanmasında etkili olduğunu,
2. Metnin yüzey yapısıyla, bilginin kavramsal yapısının altının çizilmesi arasındaki paralelliğin metnin anlaşılmasına katkı sağladığını,
3. Metin yapısının daha belirgin hale getirilmesinin, metnin anlaşılmasını ve öğrenilmesini kolaylaştırdığını ifade etmektedir (Goldman ve Rakestraw; 2000: 316).

Ayrıca ifade edilmek istenilen anlamın en belirgin biçimi, metin türünün seçimiyle doğrudan ilişkilidir. Sager'in de (1997) belirttiği gibi alıcının metinle olan etkileşimini belirleyen, diğer bir ifadeyle alıcının/okuyucunun zihninde metin türüne uygun içerik şemasının etkileşmesini sağlayan temel unsur metin türüdür. Yazıcı da (2004: 11-12) bu duruma dikkat çekmektedir, buna göre; metin türü, alıcı için metinle nasıl etkileşime gireceğini belirleyerek alıcının zihninde uygun çerçeveyi açmasını ve bu yolla ilgili metnin dünyasını kurmasını sağlar. Böylelikle metnin yüzey yapısı, bu yüzey yapıdaki kullanımlar veya izdüşümlerle belirginleşerek, metnin derin yapısına erişimdeki başlangıç noktası oluşturur. Bu nedenle hangi türde olursa olsun bir metin yazılmadan önce konunun durumuna, içeriğine uygun metin türü seçilmeli ve metnin türüne özgü kurallara uygun biçimde metin yapılandırılmalıdır. Diğer bir ifadeyle, okuyucu metni gördüğü anda ilk olarak metin türünü tanımlamaz, ancak bu sayede metnin en iyi biçimde algılanmasını sağlayacak metin tonu

yakalanabilecektir. Johnstone'un da (2002) altını çizdiği gibi bu da ancak ve ancak iyi yapılandırılmış bir metinle mümkündür ve iyi yapılandırılmış bir metin, ait olduğu metin türünün ayırt edici özelliklerini standart ve sabit bir biçimde taşımaktadır. Okuyucunun metinle etkileşime girerek türe özgü metinsel şemayı etkinleşmesiyle de;

1. Metinsel bilginin içselleştirilmesi sağlayan düşünsel iskeletin kurulması sağlanır. Şemalar, okuyucunun metinde bilgiyle dolu olmasını beklediği boşluklara sahiptir ve bu boşluklardan sağlanan bilgi kolaylıkla öğrenilir,

2. Okuma sürecinde dikkatin seçici olarak dağılımı kolaylaşır,

3. Çıkarımsal değerlendirmenin yapılmasını kolaylaştırır,

4. Çıkarımsal değerlendirmenin yeniden yapılandırılmasına olanak sağlar,

5. Metnin düzenlenmesi ve özetlenmesi kolaylaşır (Pearson, 2009: 13).

Bilindiği gibi okuma süreci interaktif bir süreçtir. Okuyucu bu süreçte metnin söyleminin yüzey yapıda bıraktığı izdüşümleri kullanarak metin türüne yönelik kestirimlerde bulunur, türe özgü metinsel şemayı etkinleştirir ve metni anlamlandırır. Bu işlemleri de metnin yüzey yapısında görünür olan yapısal birimlerden hareketle gerçekleştirir. Bu bakımdan metne ait yapısal birimler okuma anlama sürecinde okuyucunun metne hem eş metin bağlamını kurmasında ve hem de metni anlamlandırmasında oldukça önemlidir.

4. Biçimbirimsel Farkındalığın Okuma Anlamaya Katkısı

Bilindiği üzere tüm diller, konuşucunun sahip olduğu bilgi kaynağını gösteren çeşitli dilsel araçlara sahiptir ve bu dilsel araçlar dillerin tipolojik özelliklerine bağlı olarak farklılık göstermektedir. Türkçede ise konuşucunun sahip olduğu bilginin kaynağına ilişkin aktarım eylemcil kategoriler üzerine gelen kip, görünüş ve zaman ekleri üzerinden gerçekleşmektedir. Bu nedenle okuma becerisinin gelişiminde bireylerin sözcükleri oluşturan biçimbirimlerin yapısına ilişkin bilgisiyle bu yapıları yansıtmaya ve değiştirme yeterliliği olarak tanımlanan ve kurucu biçimbirimleri analiz etmeye dayanan biçimbirimsel farkındalık Carlisle' nin de (2000: 170) ifade ettiği gibi son derece önemlidir. Ayrıca zihinsel sözlükçenin (*mental lexicon*) organizasyonu ve sözcüksel erişim üzerine yapılan çalışmalarda da biçimbirimsel işlemlenin, anlam oluşturma üzerindeki etkisi açık bir biçimde ortaya konulmaktadır (Schreuder ve Baayen, 1995). Bu bağlamda metnin iletişimsel amacına dayalı olarak şekillenen söylem özellikleri ve bu söylem özelliklerine bağlı olarak biçimbirimlerin kazandıkları anlamlara ilişkin farkındalığın gelişmesi etkin bir okuma anlama süreci için son derece önemlidir. Biçimbirimsel farkındalığa ilişkin bir diğer nokta ise metin tutarlılığıyla ilgilidir. Tutarlılık yapısı, metin ile metnin ait olduğu bağlam arasındaki ilişkinin okuyucu tarafından kurulmasını ve fark edilmesini sağlayan bir unsurdur (Stillar, 1998: 16). Bu nedenle biçimbirimlerin, metnin söylemi içinde kazandıkları anlamsal özelliklere ilişkin bilgi, metnin derin yapısına erişim sağlamada ve metin için anlamsal, mantıksal bağlantının kurulmasında son derece önemlidir.

5. Yapısal Birim Olarak Tanıtsallık

Tanıtsallık (*evidentiality*), Woodbury (1986) ve Schlichter'in de (1986) ifade ettiği gibi tümcedeki önermelerin, alıcının yorumuna açıldığı, bu nedenle de işiten kişinin yargısını gerektiren bilgisel kiplik türüdür. Tanıtsallık ifade eden yapılar üreticinin önerme içeriğinin doğruluğunu, ne ölçüde üstlendiğini ifade etmektedir. Bu yapılar ayrıca tümcelere olduğunu gördüm, olduğunu gösteren bir şey duyduğum, olduğunu gösteren bir tanıt/kanıt gördüm gibi anlamsal farklar ekler (Crystal, 2008: 176,177).

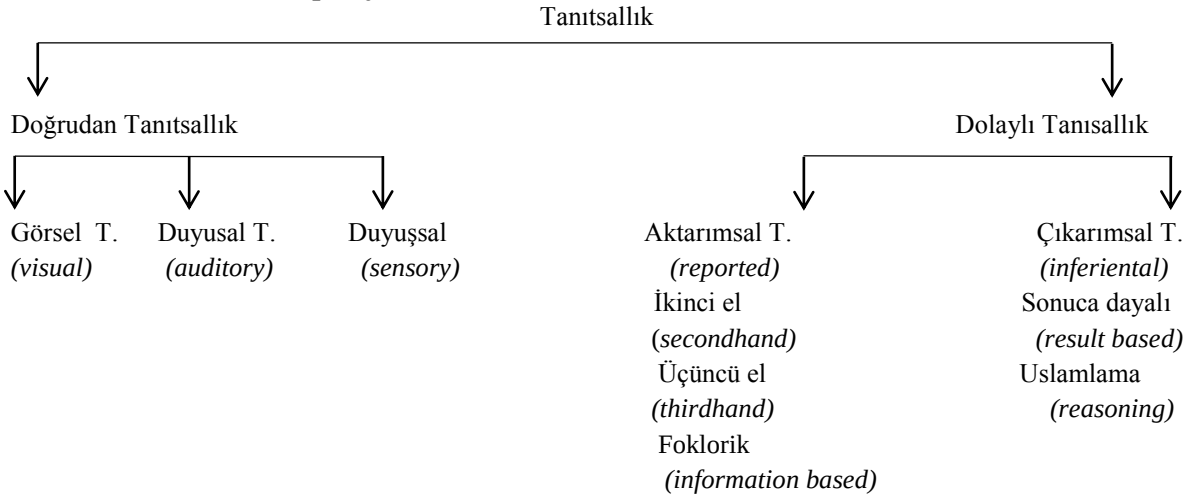
Daha önce de belirtildiği gibi yapısal birimler metindeki düşünce ve iletilerin alıcıya iletmek üzere, metnin üreticisi tarafından ne şekilde organize edildiğini göstermekle görevli

unsurlardır. Bu bağlamda tanıtıcılığın da metin tümcelerinde yer alan düşünce ve iletilerin okuyucuya aktarılmasında kullanılan yapısal bir unsur olduğu metin tümcelerine, metnin iletişimsel amacı doğrultusunda yüklediği ve metin söyleminin farklılaşmasına neden olan anlamsal farklılıklardan anlaşılmaktadır.

5.1. Tanıtıcılığın Kaynakları

Willet (1988) dillerin, aktarılan bilginin kaynağıyla ilgili olan doğrudan ve dolaylı tanıtıcılık türünü, üç ayrı alt kategoriye ayırma eğiliminde olduğunu ifade etmektedir. Buna göre dolaylı tanıtın iki ana alt kategorisini sözel aktarıma dayalı (aktarımsal) tanıt ve çıkarıma dayalı tanıt olarak belirlerken, bu iki tanıt türüne karşıt olarak da atanmış tanıt türünü, doğrudan tanıtın alt kategorisi olarak konumlandırmıştır. Bu göre Willet'in tanıt türlerini şu şekilde göstermektedir (Willet, 1988: 57):

Şekil 1. Tanıt Türleri Tipolojisi



Willet doğrudan ve dolaylı tanıt türleri ve bu türlere ait alt kategorileri ise şu şekilde açıklamaktadır (Willet, 1988: 96).

5.1.1. Doğrudan Tanıt

Bu tanıt türünde konuşucu tanımlamış olduğu durumu algıladığını belirtmekle birlikte tanıtın duyusal kaynağını belirtmeyebilir. Bu tanıt türünün alt kategorileri şunlardır:

5.1.1.1. Görsel Tanıt

Konuşucu aktardığı olduğu durumu, gördüğünü iddia etmektedir.

Örnek: Ali geldi,

Ali geliyor.

5.1.1.2. Duyusal Tanıt

Konuşucu aktardığı durumu, duyduğunu iddia etmektedir.

Örnek: Çocuk telefonla konuşuyor (konuşma sesleri geliyor).

5.1.1.3. Duyuşsal Tanıt

Konuşucu aktardığı durumu, fiziki olarak duyumsadığını iddia etmektedir.

Örnek: Çiçekler çok güzel kokuyor.

5.1.2. Dolaylı Tanıt

Konuşucunun aktarmış olduğu duruma yönelik bilgiyi dolaylı olarak edindiğini belirtmektedir. Ancak, konuşucu tanıtı aktarım yoluyla mı yoksa çıkarımlama yaparak mı ulaştığını belirtmeyebilir. Dolaylı tanıt türünün yukarıda da belirtildiği gibi aktarımsal tanıt ve çıkarımsal tanıt olmak üzere iki alt kategorisi vardır.

5.1.2.1. Aktarımsal Tanıt

Bu tanıt türünde konuşucu tanımlamış olduğu durumu sözel yolla edindiğini belirtmektedir. Fakat bilginin kendisine ikinci elden mi, üçüncü elden mi yoksa folklorik olarak mı aktarıldığını belirtmeyebilir.

5.1.2.1.1. İkinci Ele Dayalı Tanıt

Konuşucu tanımladığı durumu, olaya doğrudan şahitlik eden bir kişiden duyduğunu ifade etmektedir.

Örnek: Ali memlekete dönmüş. Ayşe söyledi.

5.1.2.1.2. Üçüncü Ele Dayalı Tanıt

Konuşucu tanımlamış olduğu durumu, olaya doğrudan şahitlik etmemiş bir kişiden duyduğunu belirtmektedir.

Örnek: Ali memlekete dönmüş. Mehmet, arkadaşından duymuş.

5.1.2.1.3. Folklorik Tanıt

Konuşu tanımlamış olduğu durumun sözel bir tarihin parçası olduğunu belirtmektedir.

Örnek: Erken kalkan yol almış.

5.1.2.2. Çıkarımsal Tanıt

Konuşucu tanımlamış olduğu durumu yalnızca çıkarım yoluyla edindiğini belirtmektedir. Fakat sonuca gözlemlenebilir bir yolla mı, yoksa uslamlama yoluyla mı, elde ettiğini belirtmeyebilir.

5.1.2.2.1. Sonuca Dayalı Çıkarım

Konuşucu tanımlamış olduğu duruma gözlemlenebilir bir tanıt yoluyla vardığını belirtmektedir.

Örnek: Yerler ıslak yağmur yağmış.

5.1.2.2.2. Uslamlamaya Dayalı Çıkarım

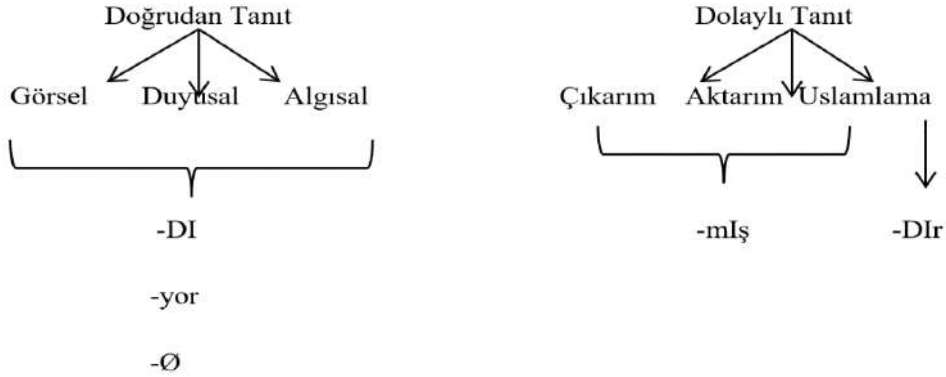
Konuşucu tanımlamış olduğu durumu önsezi, mantık, ön deneyim ya da diğer zihinsel yapılanmalara dayalı olarak ulaştığını belirtmektedir.

Örnek: Bu maçı da Galatasaray kazanacaktır.

5.2. Tanıtsallığın Sunumu

Tüm diller, konuşucunun sahip oldu bilgi kaynağını gösteren çeşitli dilsel araçlara sahiptir. Bu araçların kullanımı da dillerin tipolojik özelliklerine bağlı olarak değişiklik dil için kurallara göre gerçekleşmektedir. Yani İngilizce ve Almanca gibi diller bunu sözcüksel birimlerle yaparken, Türkçe gibi eklemeli diller de eylemcil kategoriler üzerine eklenen kip, görünüş zaman ekleri ile dilbilgisel olarak yapar. Bu bağlamda Corcu (2010)'da belirtilen tanıtsallık ulamının Türkçedeki dilbilgisel görünümü şu şekilde göstermek mümkündür:

Şekil 2. Türkçe'nin Tanıtsallık Sunumu Paradigması



6. Yöntem

6.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, bilgilendirici metinler ile tanıtsallık ekleri arasındaki ilişkiyi betimsel bulgular yoluyla ortaya koymayı amaçladığından tarama ve ilişkisel araştırma modelinde bir çalışmadır. Tarama araştırması bir olguyu, olayı ve durumu kendi koşulları içerisinde tanımlayan ve mevcut olan durumu, olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2014: 77). İlişkisel araştırma modeli ise kavramlar, durumlar ve olgular arasındaki ilişki ve bağlantıyı incelemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Büyüköztürk vd. 2013: 23).

6.2. Veritabanının Oluşturulması

Çalışmanın veritabanı, araştırma evrenine yönelik genellemeler yapılmasına olanak tanıyan (Yıldırım ve Şimşek, 2013) ve belli özelliklere sahip bir veya daha fazla durumda çalışılmak istenildiğinde tercih edilen (Büyüköztürk vd, 2013) amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Bu bağlamda çalışmanın evreni öğretici metinler, örnekleme ise MEB 11. Sınıf Dil Anlatım ders kitabında yer alan öğretici metinlerdir.

6.3. Veri Tabanının Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde SPSS 20.0 programı aracılığıyla istatistiksel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Tanımlayıcı verilerin elde edilmesinde nesnel veriler sunan ve metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelime ve kavramların varlığını belirlemekte kullanılan (Büyüköztürk vd. 2013) içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Tanıtsallık ve metin türleri arasındaki ilişkinin belirlenmesindeyse Büyüköztürk vd.'nin de (2013) belirttiği gibi iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ve neden-sonuç ile ilgili ipuçlarının elde edilmesine olanak tanıyan için kullanılan korelasyon araştırması yöntemi kullanılmıştır.

Değişkenler arasında ilişki olup olmadığının tespitinde kullanılacak yöntemin belirlenmesinde Özdamar (2003), Pons (2014), Gamgam ve Altunkaynak'ın da 2013 ifade ettiği gibi öncelikle normallik testleri uygulanmıştır. Buradan hareketle de ilişki analizinde Tekin (2014) normal dağılım koşulunun sağlanmadığı Ki-Kare test istatistikleri kullanılmıştır (Tekin, 2014). Bilindiği gibi Ki-Kare testleri nitel değişkenlerin frekans dağılımlarından hareketle, değişkenler arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesinde kullanılan ve tarama türü çalışmalarda sıklıkla kullanılan testlerdir (Özdamar, 2003, Büyüköztürk, 2014, Karasar, 2014).

7. Bulgular

7.1. İçerik Analizine Dair Bulgular

Elde edilen veriler sonucunda bilgilendirici metin başlığı altında yer alan 27 metinde 636 adet tanıtısal eki tespit edilmiştir. Bu eklerin söz konusu metinlerdeki dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir. Buna göre içerdiği tanıtısal eki bakımından en yüksek sıklık değeri taşıyan bilgilendirici metin türü örneği “anı” metniyken en az sıklık değeri taşıyan metin “fıkradır”.

Tablo 1. Tanıtısal Ekin Metinlere Dağılımı

Metin Türleri	n	%
Mektup	95	15
Günlük	49	7,7
Anı	118	18,6
Biyografi	47	7,4
Gezi Yazısı	115	18,1
Sohbet	16	2,5
Haber	47	7,4
Fıkra	9	1,4
Deneme	17	2,7
Makale	28	4,4
Eleştiri	95	14,8
Toplam Ek Sayısı	636	100

İçerik analizi sonucu elde edilen bulgular, söz konusu metinlerdeki tanıtısal sunumunun Tablo 2’de görüldüğü gibi büyük oranda doğrudan tanıtı dayalı olarak bilgi aktarımı yapıldığını ifade eden tanıtısal ekleri aracılığıyla yapıldığı göstermektedir.

Tablo 2. Tanıtısal Ekinin Tanıt Türlerine Göre Dağılımı

Tanıtısal Türleri	n	%
Doğrudan Tanıtısal	507	79,7
Doğrudan Tanıtısal	129	20,3
Toplam	636	100

Bilgilendirici metinlerin temel amacı, bilgi aktarımı olduğundan, metne ait söylemin de bu iletişimsel amaca uygun şekilde kurulması gerekmektedir. Bu nedenle metnin söylem yapısıyla ilgili olarak bu tür metinlerde, metnin bilgisellik değeri üzerinde doğrudan etkisi bulunan tanıtısal anlatımı ve bu anlatımı metnin yüzey yapısında görünür kılan tanıtısal eklerinin kullanımı oldukça önemlidir. Bu kapsamda metinlerdeki baskın tanıtısal anlatımının doğrudan tanıt türüne dayalı olması metnin bilgisellik değerini doğrudan etkilemekte ve metinde aktarılan bilginin doğruluk değerini artırarak metnin yazılışındaki temel amacının gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır.

Bu noktada ifade edilmesi gereken bir diğer unsur da doğrudan tanıtı dayalı olarak aktarılan bilginin de, alıcı için bilgisellik değeri bakımından derecelendiğidir. Söz konusu metinler bu bağlamda değerlendirildiğinde, doğrudan tanıtı dayalı olarak gerçekleşen tanıtısal sunumunun, Tablo 3’te görüldüğü gibi bilgisellik değeri daha yüksek olan görsel tanıtı dayalı tanıtısal sunumu ile gerçekleştiği görülmektedir. Bu sayede aktarılan bilginin doğruluk değerini yükselterek metnin iletişimsel amacının gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır.

Tablo 3. Doğrudan Tanıtsallık Bildiren Eklerinin Dağılımı

Doğrudan Tanıt Türleri	n	%
Görsel	290	57,2
Duyusal	94	18,5
Algısal	123	24,4
Toplam	507	100

Benzer durum dolaylı tanıtsallık sunumu için de söz konusudur. Buna göre söz konusu metinlerdeki dolaylı tanıtsallık sunumu, Tablo 4'te görüldüğü gibi büyük oranda bilgisellik değeri daha yüksek olan çıkarımsal tanıt türüne dayalı olarak gerçekleşmektedir.

Tablo 4. Dolaylı Tanıtsallık Bildiren Eklerin Dağılımı

Dolaylı Tanıt Türleri	n	%
Çıkarım	76	58,9
Aktarım	39	30,2
Uslamlama	14	10,9
Toplam	129	100

7.2. İlişki Analizine Dair Bulgular

Tablo 5. Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a		Shapiro-Wilk	
	Statistic	P	Statistic	P
Metin Türü	,149	,000	,910	,000
Tanıtsallık Ekleri	,202	,000	,636	,000

a. Lilliefors Significance Correction.

H₀: Dağılım normal dağılımdır.

H₁: Dağılım normal değildir.

Normallik testleri için hesaplanan P anlamlılık değeri ($P < 0,05$) olduğundan 0,05 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilmiş (Güriş ve Astar (2014: 185) söz konusu verinin normal dağılım olmadığını belirten H_1 hipotezi % 95 güven aralığında kabul edilmiştir.

Tablo 6. Pearson Ki-Kare Bağımsızlık Sınaması Test Sonucu

	Statistic	P
Pearson Chi-square	967,417 ^a	,000

a. 0 cell (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequencies is ,01.

H₀: Değişkenler arasında ilişki yoktur.

H₁: Değişkenler arasında ilişki vardır.

Ki-Kare test istatistiği sonuçlarının anlamlı düzeyde yorumlanabilmesi için Kartal (2014: 143) gözlenen ve beklenen frekans değerlerinin % 20'sinin 5'ten küçük olmaması gerekmektedir. Bu çalışmada 5'ten küçük gözlenen ve beklenen frekans değeri sayısı (,0%) olduğundan Pearson Ki-Kare bağımsızlık sınaması testine ait sonuçlar anlamlı düzeyde yorumlanabilmektedir.

Hesaplanan P anlamlılık değeri ($P < 0,05$) olduğundan 0,05 anlamlılık düzeyinde H_0 yokluk hipotezi reddedilmiş ve % 95 güven aralığında (Güriş ve Astar 2014: 233) iki değişken arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğunu ifade eden H_1 hipotezi kabul edilmiştir.

8. Sonuç

Farklı kaynaklardan gelen bilgi dizileriyle başa çıkabilmenin temel yolu, bilgi dizilerini kategorize etmektir. Kavramlar, kategorileri temsil etmekte kullanılan zihinsel yapılardır. Bir nesne veya olay, fark edilen benzerliklerine dayalı olarak kategorize edilmektedir. Bu nedenle bir kavramı öğrenmek, o kavrama ait tanımlayıcı nitelikleri fark etmek demektir (Bruning ve diğerleri 2004: 42-43) çünkü Rumelhart'ın da (1981: 46) ifade ettiği gibi algı interaktif bir süreçtir ve bu süreçte duyu organları aracılığıyla edinilen bilgi, kavramları oluşturan birimlere ait şemaları aktive etmede yetersizdir. Kavramları oluşturan birimlere ait şema ve / veya şemalar ancak belli bir bağlam içinde oluşabilir ve bu nedenle de okuma anlama sürecinde türe özgü metinsel şemanın detaylı biçimde tanımlanmasını gerekmektedir. Türe özgü metinsel şemaya erişim de metnin yüzey yapısında görünür olan yapısal farklılıkların tanımlanmasını içermektedir. Okuyucu metinle etkileşime geçtiği andan itibaren metnin söylemiyle de ilişkili olan yüzey yapıdaki bu izdüşümlerden hareketle önce metin yapısını fark edecek sonra da metinsel şemayı etkinleştirerek derin anlamayı sağlayacaktır. Daha önce de ifade edildiği gibi metni basit biçimde çözümlemekten ziyade, metnin iletişimsel amacına bağlı olarak şekillenen söylem özelliklerinin ve bu özelliklerin yüzey yapıdaki yansıması olan yapı bileşenlerinin çözümlenmesi metin türüne ait bilişsel çevrene ulaşmada ve derin anlamının gerçekleşmesinde son derece önemlidir. Ayrıca bu konuda yapılan çalışmalarda da Ohlhausen ve Roller (1988: 70,84) metinleri oluşturan yapısal birimlerin öğretilmesinin metnin anlaşılmasına, yorumlanmasına ve okuyucunun önemli bilgiye erişmesine katkı sağladığı ortaya konulmaktadır.

Tanıtsallığın metin tümcelerinde yer alan düşünce ve iletilerin okuyucuya aktarılmasında kullanılan yapısal bir birim olduğu hem metin tümcelerine, metnin iletişimsel amacı doğrultusunda yüklediği anlamsal farklılıklardan anlaşılmaktadır. Ayrıca ilişki analizinden elde edilen bulgular da tanıtıcılık ekleri ile öğretici metin türleri arasındaki organik ilişkiyi matematiksel açıdan ortaya koymakta ve öğretici metinleri oluşturan yapısal birimlerden birisinin tanıtıcılık ekleri olduğu göstermektedir. Bu bağlamda Türkçe eğitim programında yer verilmeyen tanıtıcılık kavramının, eğitim programına dâhil edilmesi ve bu kapsamda tanıtıcılık siteminin Türkçede hangi morfolojik birimlerle işaretlendiğinin ve hangi dil içi düzenlemeler uyarınca çalışıldığının öğretim ortamların aktarılması, öğrencilerin hem okuma becerilerinin hem de türevi olarak yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Yapılan araştırmalar metin türü ayrımının etkin okuma ve dinleme edimi üzerindeki önemini açıkça ortaya koymaktadır. Bu nedenle metin türü kavramı ve ayrımı, bireylere kazandırılması gereken erken bir beceri olarak çağdaş eğitim programlarındaki yerini almıştır. Benzer anlayışla metin türü kavramı ve eğitimi Türkçe eğitim programında da yerini almıştır. Bilindiği gibi metin türü eğitimi temelde kavram kazandırma eğitimidir ve kavram kazanımı, oluşturulan kavramı uygun kurallar ve ölçütlerle sınıflara ayırma işlemi olarak tanımlanmaktadır (Ülgen, 2004: 121). Bu işlem kavramı oluşturan ve onu diğer kavramsal birimlerden ayırtıran temel özellikleri bilmeyi ve yorumlamayı gerektirmektedir. Bu bağlamda öğretici metin türleriyle ilişkisi ortaya konulan tanıtıcılık kavramının metin türü farkındalığının kazandırılması noktasında üzerinde önemle durulması gereken bir kavram olduğu görülmektedir.

Ayrıca okuma üzerine yapılan çalışmalar (Carlisle, 2000, 2005; Kuo ve Anderson, 2006; Deakon ve Francis, 2017) morfolojik farkındalığın okuma anlama süreci üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlarda morfolojik farkındalığı yüksek bireylerin, okuma sürecinde metni anlama ve yorumlamada daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu bakımdan eklemeli diller ailesinin bir üyesi olarak Türkçede kip, görünüş ve zaman

ekleri gibi morfolojik birimler ile dilbilgisel olarak kodlanan tanıtıcılık ulamına, Türkçe eğitimi programlarında yer verilerek bu konuda farkındalık kazandırılması, okuma becerisinin geliştirilmesinde oldukça önemlidir.

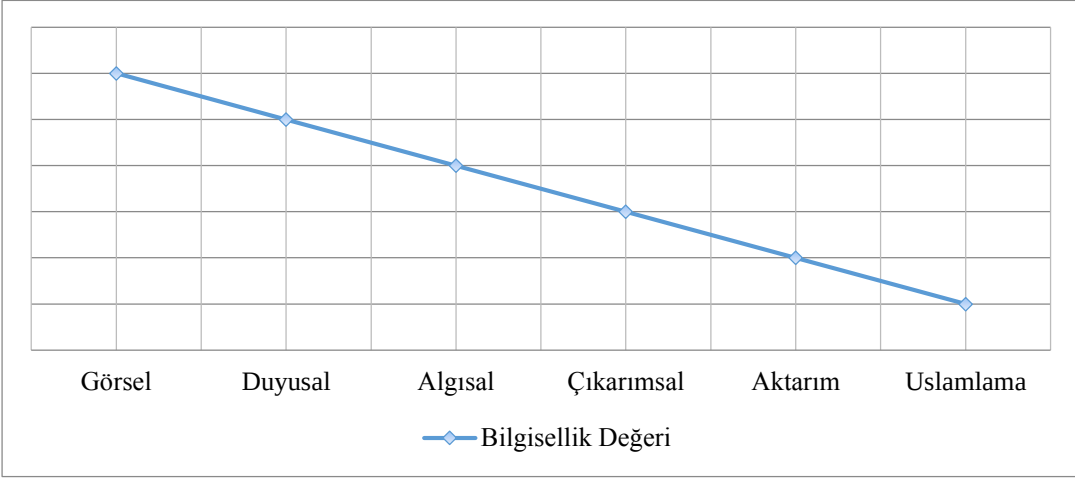
Bu noktada değinilmesi gereken bir diğer unsur da metin tutarlılığıyla ilgilidir. Bilindiği gibi her metin, metinsellik ölçütleri olarak tanımlanan ve okuyucunun metnin içerik yapısıyla organizasyon şemasına erişimine olanak tanıyarak metnin tutarlı kılınmasını sağlayan izlere sahiptir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde tanıtıcılığın, metne kattığı anlamsal özellikler ile metnin içerik ve organizasyon şemasına erişilmesine ve bu sayede metin tutarlılığının sağlanmasına etki ettiği görülmektedir.

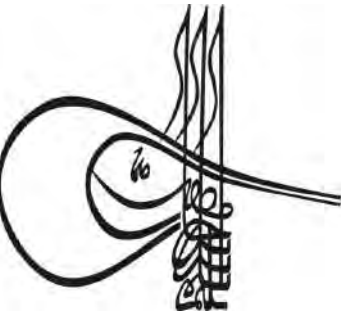
KAYNAKÇA

- De Beaugrande, R. D., & Dressler, W. (2013). *Introduction to Text Linguistics*. London - New York: Routledge.
- Bhatia, V. K. (2013). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London - New York: Routledge.
- Bloom, B. S. (2016). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (3 b.). (D. A. Özçelik, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Bonnie, J. F., & Elizabeth, R. G. (2010). The Structure of Text. P. D. Pearson içinde, *Handbook of Reading Research* (s. 319-351). New-York - London: Routledge.
- Bruner, J. S. (1957). Going Beyond the Information Given. J. S. Bruner, E. Brunswik, L. Festinger, F. Heideger, K. F. Meuzinger, C. E. Osgood, & D. Rapaport içinde, *Contemporary Approaches in Cognition* (s. 41-69). Cambridge, Massachusetts: Harward University Press.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., Norby, M. M., & Ronning, R. R. (2004). *Cognitive Psychology and Instruction* (4 b.). Upper Saddle River, New Jersey Ohio: Pearson.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (20 b.). Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (15 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the Structure and Meaning of Morphological Complex Words: Impact on Reading. *Reading and Writting: An Interdisciplinary Journal*, 12, 169-190.
- Carlisle, J. F., & Addison, S. C. (2005). Exploring the Role of Morphemes in Word Reading. *Reading Research Quartery*, 40(4), 428-449.
- Chall, J. S. (2012). *Readability: An Appraisal of Research and Application*. Whitefish, Massachusetts: Literar Licensing.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1990). *The Reading Crisis: Why Poor Children Fall Behind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Corcu, D. (2010). *Tanıtıcılığın Durum Anlambilimsel Sunumu: Türkçede Tanıt Türleri*. Basılmamış Doktora Tezi: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (6 b.). Massachusetss: Blackwell Publlishing Ltd.

- Çelik, T. (2015). Öğrencilerin E-Kitap Okuma Tutumlarının İncelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish*, 10(3), 271-284.
- Deacon, S. H., & Francis, K. (2017). The Relationship of Morphological Analysis and Morphological Decoding to Reading Comprehension. *Journal of Research in Reading*, 40(1), 1-16.
- Gamgam, H., & Altunkaynak, B. (2013). *SPSS Uygulamalı Parametrik Olmayan Yöntemler* (5 b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Goldman, R. S., & Rakestraw, J. A. (2000). Structural Aspects of Constructing Meaning From Text. M. L. vd. içinde, *Handbook of Reading Research* (Cilt 3, s. 311-335). New York - London: Routledge.
- Güriş, S., & Astar, M. (2014). *Bilimsel Araştırmalarda SPSS ile İstatistik*. İstanbul: Der Kitapevi Yayınları.
- Hatim, B., & Mason, I. (1990). *Discourse and Translation*. London -New York: Longman Publishing.
- Johnstone, B. (2002). *Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (27 b.). Ankara: Nobel Akademik.
- Kartal, M. (2014). *Bilimsel Araştırmalarda Hipotez Testleri* (4 b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Klare, G. R. (2010). Readability. P. D. Pearson içinde, *Handbook of Reading Research* (Cilt 1, s. 681-744). New York - London: Pearson.
- Komisyon. (2014). *Ortaöğretim Dil ve Anlatım 11. Sınıf Ders Kitabı* (3 b.). Ankara: Devlet Kitapları.
- Kuo, L., & Anderson, R. C. (2006). Morphological Awareness and Reading Learning to Read: A Cross-Language Perspective. *Educational Psychologist*, 43(3), 161-180.
- Martin, J. R. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam _Philalephia: John Benjamins Publishing Company.
- Ohlhausen, M. M., & Roller, C. M. (1988). The Operation of Text Structure and Content Schemata in Isolation and Interaction. *Reading Research Quarterly*, 1(23), 70-88.
- Özdamar, K. (2003). *SPSS ile Biyoistatistik* (5 b.). Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Pearson, P. D. (2009). The Roots of Reading Comprehension Instruction. S. E. Israel, & G. G. Duffy içinde, *Handbook of Research on Reading Comprehension* (s. 3-33). New-York, London: Routledge.
- Pons, O. (2014). *Statistical Tests of Nonparametric Hypotheses: Asymptotic Theory*. Singapore: World Scientific Publishing Company.
- Rumelhart, D. E. (1981). Schemata: The Building Blocks of Cognition. J. T. Gurthrie içinde, *Comprehension and Teaching: Research Reviews* (s. 3-26). Newark: Delaware: International Reading Association.
- Sager, J. G. (1997). Text Types and Translation. A. Trosborg içinde, *Text Typology and Translation* (s. 25-41). Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Schlichter, A. (1986). The Origin and Deictic Nature of Wintu Evidentials. W. Chafe, & N. Johanna içinde, *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology* (s. 46-59). New Jersey, Ablex: Norwood Publishing.
- Schreuder, R., & Baayen, R. H. (1995). Modeling Morphological Processing. L. B. Fieldman içinde, *Morphological Aspects of Language Processing* (s. 131-154). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Smith, E., & Kosslyn, E. (2013). *Cognitive Psychology Mind and Brain*. Uppersadle River: Pearson.
- Stillar, G. F. (1998). *Analyzing Everyday Texts: Discourse, Rheotoric and Social Perspectives*. London - New Delhi: SAGE Publication Inc.
- Swanson, C. (1979). *The Effects of Top-Level Structure on Ninth Graders' Recall of Texual Materials*. Unpublished Doctoral Dissertation: Arizona State University.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram Geliştirme Kuramlar ve Uygulamalar* (4 b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in Philosophy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Willet, T. (1988). A Coss-Linguistic Survey of the Grammaticization of Evidentiality. *Studies in Language*, 1(12), 51-97.
- Woodbury, A. C. (1986). Interactions of Tense and Evidentiality: A Study of Sherpa and English. W. Chafe, & J. Nichols içinde, *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology* (s. 188 - 202). New Jersey, Ablex: Norwood Publishing.
- Yazıcı, N. (2004). *Anlatı Metinlerinde ön ve Arka Planı Belirginleştiren Dilsel Görünümler: Türkçe Üzerine Görünümler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Esntitüsü .
- Yazıcı, N. (2017). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar: Öğretim Yöntemi Olarak Soruların Niteliği ve Kullanımı. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*(12), 535-560.
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9 b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ek 1.**Grafik 1.** Tanıt Türlerinin Metne Yüklelediği Bilgisellik Değeri



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Ocak 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Onur KÖKSAL – Doç. Dr. Kezban TEPELİ – Yrd. Doç. Dr. Sema ÖNGÖREN – Yrd. Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT

This article was checked by iThenticate.

ANAOKULU ÇOCUKLARININ İLETİŞİM BECERİLERİ İLE SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Gökhan KAYILI*

ÖZET

Araştırmanın genel amacı anaokulu çocuklarının iletişim becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda iletişim becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin anlamlılığı ve yönü sınanmıştır. İletişim becerilerinin ve alt boyutlarının sosyal problem çözme becerilerini ne oranda açıkladığı, cinsiyet ve yaş değişkenine göre çocukların iletişim becerilerinin ve sosyal problem çözme becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir.

Araştırmada örneklem seçimi yapılırken çok aşamalı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Çok aşamalı örnekleme yöntemi, örneklem belirleme sürecinin iki ya da daha fazla aşamada tamamlandığı örnekleme yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Birinci aşamada örneklem seçiminin grup temelinde yapıldığı kolay erişilebilir küme örnekleme yönteminden yararlanılarak Konya ilinde yer alan anaokulları seçilmiştir. İkinci aşamada ise amaçlı örnekleme kullanılarak okullardaki beş-altı yaş çocukları seçilmiştir. Araştırmanın katılımcıları 2016-2017 eğitim öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde yer alan çeşitli anaokullarında okul öncesi eğitim alan toplam 303 (145 erkek, 158 kız) beş-altı yaş çocuğundan oluşmaktadır. Araştırmada katılımcı çocuklara İletişim Becerileri Ölçeği ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi uygulanmıştır. Araştırma verilerine SPSS 22.0 veri analizi programı kullanılarak Pearson korelasyon analizi, çoklu doğrusal regresyon analizi ve bağımsız gruplar t testi işlemleri uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda; anaokulu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ile iletişim becerileri arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca İletişim Becerileri Ölçeğinin dört alt boyutunun anaokulu çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme



Testi puanlarını yordadığı söylenebilir. Anaokulu çocuklarının iletişim becerileri ölçeği puanları da kız çocuklar lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İletişim becerileri, sosyal problem çözme, okul öncesi eğitim

THE RELATIONSHIP BETWEEN KINDERGARTEN CHILDREN'S SOCIAL PROBLEM SOLVING SKILLS AND THEIR COMMUNICATION SKILLS

ABSTRACT

The purpose of the present study was to determine the relationship between kindergarten children's social problem solving skills and their communication skills. The significance and direction of the relation between communication skills and social problem solving skills have been tested for this general purpose. It has been researched how communication skills and sub-dimensions explain social problem solving skills, and whether children's communication skills and social problem solving skills differ according to gender and age. The research was designed in a relational survey model.

Multilevel sampling method has been used when sampling is chosen in the research. The multi-stage sampling method is defined as sampling method in which the sampling determination process is completed in two or more stages. In the first step, kindergartens in the province of Konya were selected by making use of the easily accessible cluster sampling method based on group selection. In the second stage, children aged five to six years were selected using objective sampling. Participants of the study consisted of a total of 303 (145 boys, 158 girls) five-six-year-old children who attended pre-school education in various kindergartens located in the districts of Konya province in the academic year of 2016-2017. Communication Skills Scale and Wally Social Problem Solving Test were applied to participants in the study. Pearson correlation analysis, multiple linear regression analysis and independent sample t-test procedures were applied to the research data by using SPSS 22.0 data analysis program.

As a result of the research; there is a statistically significant positive correlation between social problem solving skills and communication skills of kindergarten children. In addition, it can be said that the four subscales of the Communication Skills Scale predicted children's Wally Social Problem Solving Test scores. Kindergarten children's communication skills scale scores also differ statistically in favor of girls.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

The ability of individuals to become harmonious with the community they live, to be successful and to live a happy life in depends

on their ability to solve the problems they are most likely to face. It is foreseen that children who can use social problem solving skills effectively can be more successful in their communication skills than their peers who cannot use social problem solving skills effectively. It can be said, however, that children with communication skills will be able to achieve more healthy relationships with their peers and find more effective solutions to the social problems they face. The overall objective of the research starting from this point; to determine the relationship between kindergarten children's social problem solving skills and their communication skills. In response to this general objective, the following sub-objectives are sought;

- Is there a statistically significant relationship between social problem solving skills and communication skills of kindergarten children?
- How soon do the communication skills sub-dimensions explain the social problem solving skills of kindergarten children?
- Are the Communication Skills Scale and Wally Social Problem Solving Test scores of kindergarten children differentiated according to gender variable?
- Are the Communication Skills Scale and Wally Social Problem Solving Test scores of kindergarten children differentiated according to age variable?

Method

In this research, which is aimed to determine the relationship between kindergarten children's social problem solving skills and their communication skills, the relational survey model is used because it aims to present the existing situation as if there are some situations and to give information about the level of the relationship between the two conditions.

Participants of the study consisted of a total of 303 (145 boys, 158 girls) five-six-year-old children who attended pre-school education in various kindergartens located in the districts of Konya province in the academic year of 2016-2017. Multilevel sampling has been used when selecting a sample. The multilevel sampling method is defined as sampling method in which the sampling determination process is completed in two or more stages.

Instruments

Wally Social Problem Solving Test

Wally Social Problem Solving Test is used to measure social problem solving skills of the children in the study group, it was derived from Spivack and Shure's (1985) Preschool Problem Solving Test and Rubin and Krasnor's (1986) Child Social Problem Solving Test. This test was developed within the scope of the project "Incredible Years" which was founded by Carolyn Webster-Stratton in the Parenting Clinic at the University of Washington (Webster-Stratton, 1990; Webster-Stratton, Reid and Beauchaine, 2013). It measures children's problem solving skills by analyzing their responses to the conflicts arising from hypothetical interpersonal relationships. Test has two different forms

designed for girls and boys. Both forms have 15 pictures depicting conflicts or problems in interpersonal relationships. In the form for boys, the child in the hypothetical situation is a boy and the character in the form for girls is a girl. Each of the 15 pictures depicting hypothetical situations is shown to the child and after each picture the child is asked what s/he would do or say to solve the problem if they faced such a problem. Children are encouraged to respond as many questions as possible. On the test, the hypothetical situations presented to children cover 11 themes. These are rejection, making a mistake, unjust treatment, victimization, prohibition, loneliness, being cheated, disappointment, dilemma, adult disapproval and attack (Dereli, 2008; Giren, 2013; Yilmaz, 2012).

Wally Social Problem Solving Test presents to the children 15 colored pictures with hypothetical problems and asks what they would do when they face such a problem. Each response of the child is coded and recorded after comparing them to the solution strategies within the prosocial and agonistic categories of Wally's Test. The recorded responses are scored on the scoring sheet as positive (P), negative (N) or not scorable (left blank). Each prosocial response of the child is scored as positive, each antisocial response as negative and those unresponded ones are scored as not scorable. For each positive response the child gets one (1) point while negative and not scorable responses are given a point of zero (0). On the test, the highest and the lowest scores are fifteen (15) and zero (0), respectively.

According to Kayılı (2015), KMO coefficient for Wally Social Problem Solving Test was calculated to be .814. The result of Bartlett Sphericity test was found significant ($X^2=1164.354$; $p<.01$). Based on the results obtained, it was seen that the dataset was appropriate for factor analysis. Factor analysis revealed that 15 items on Wally social Problem Solving Test were combined into a single factor. Explanatory rate of a single factor is 46%. Given the common threshold of 30%, the results showed that the test had one factor. Factor loads of the items were examined according to Principal Components Analysis and it was found that factor loads of the items ranged between .34 and .67.

Richardson-20 (KR-20) formula was used to measure the internal consistency of Wally Social Problem Solving Test. The reliability coefficient of Wally Social Problem Solving Test was found to be .72 ($n=50$) for 3 year-old children, .79 ($n=145$) for 4 year-old children and .81 ($n=504$) for 5 year-olds. Results of the split-half test reliability showed that reliability coefficients calculated for each group were as follows; .69 ($n=50$) for three-year old children, .74 ($n=145$) for four year olds and .77 ($n=504$) for five-year olds. Spearman Brown coefficients calculated for each age group show that split-half reliability coefficient of the test is adequate. For the test-retest reliability, Wally Social Problem Solving Test was administered to 28 children twice with four weeks break and the consistency of children's responses to each item was analyzed. Consistencies between the first and second measure were calculated individually for all participants. The lowest and the highest consistency ratios between the first and second measure were .66 and .93, respectively. The average consistency ratio was found to be .77. The data obtained confirms that test-retest reliability of Wally Social Problem Solving Test is satisfactory.

Communication Skills Scale

Communication Skills Scale developed by Görgülü (2009), this scale consists of four subscales. The first subscale includes verbal communication skills (9 items), the second subscale focuses on communication barriers (6 items), the third subscale includes skills related to polite communication (5 items) and the fourth subscale is made up of non-verbal communication skills (3 items). The scale consists of 23 items and the frequency of the communication skills displayed by the children is rated by the teachers for each child on a five-point Likert scale ranging from five to zero (5 = Always, 4 = Often, 3 = Sometimes, 2 = rarely and 1 = Never). While developing the scale, the authors utilized the Communication Skills subscale of the Social Skills Scale developed by Acun Kapıkıran, Bora İvrendi and Adak (2006). Also, the views of the experts in the field were taken into account and several resources related to the topic (Bayhan and Artan, 2005; Dökmen, 2006; Kandır, 2004) were analysed, as well as the preschool program for 36–72-month olds prepared by the Ministry of National Education. The total variance explained by the scale is 71.52%, with the first factor explaining 26.18%, the second factor 21.91%, the third factor 15.20% and the fourth one 8.22% of the total variance. The internal consistency coefficient measured with Cronbach's alpha was .92 for the first and second factors, .87 for the third factor and .56 for the fourth factor. These values confirm that each item was basically developed to measure communication skills (Görgülü, 2009).

Data Analysis

The obtained data were analyzed using SPSS 22.0. First, normality test procedures were applied to the data and it was decided that the data were normal distribution. The t-test, Pearson correlation coefficient and multiple linear regression analysis procedures were used in the independent groups of the parametric tests because the data showed normal distribution in the study. Multiple linear regression analysis assumptions were examined and were found to be suitable data for analysis.

Results

As a result of the research, a positive relationship was found between the social problem solving skills scores and the total communication skills scores of the kindergarten children. In addition, there is a positive relationship between social problem solving skills scores of kindergarten children and communication skills scale verbal communication, communication barriers and skills related to polite communication. On the other hand, there was no statistically significant relationship between the social problem solving skills scores and the non verbal communication subscale of the kindergarten children's communication skills scale.

Communication Skills Scale sub-dimensions of verbal communication, communication barriers and skills related to polite communication affect positively social problem solving skills of kindergarten children. The Communication Skills Scale sub-dimension non-verbal communication predicts social problem solving skills of kindergarten children significantly in the negative direction.

In the study, it was also tested whether the scores of Communication Skills Scale and Wally Social Problem Solving Test of kindergarten children statistically differ according to gender and age variables. According to the results obtained, the average scores of Communication Skills Scale of the kindergarten children and the average score of the communication skills scale subscale of skills related to polite communication are statistically different in favor of girls. According to the age variable, there is no statistically difference in scale scores.

Recommendations

As a result of the research, it is suggested that training programs developed for social problem solving skills should be included in their supportive studies in communication skills. Various researches can be done on different samples, considering various psychosocial factors that are thought to affect social problem solving and communication skills. Children learn skills such as social problem solving in general using models. Parents and teachers as role models for children should be sensitive about the development of social problem solving and communication skills.

Keywords: Communication skills, social problem solving, pre-school education

Giriş

Okul öncesi dönemi, çocuk için araştırma ve keşfetme süreçlerini kapsamaktadır. Bu dönemde çocuklar çevrelerinde olup bitenlere merakla yaklaşımakta, ileriki yaşamında kullanacağı birtakım beceri ve alışkanlıkları edinmekte ve kişilik özelliklerini kazanmaya başlamaktadırlar (Akçay, 2016). Okul öncesi dönemde kazanılan yaşantılar ve deneyimler, çocuğun sosyal gelişiminin temellerini atmaktadır. Çocuğun sosyal yönden sağlıklı gelişim göstermesi için temel olan bazı becerileri kazanması ve bunları davranış olarak göstermesi gerekmektedir. Bu becerilerden biri de sosyal problem çözme becerisidir (Anooshian, Pascal ve McCreath, 1984). Sosyal problem çözme, alan yazında kişiler arası problem çözme kavramıyla aynı anlamda kullanılmaktadır ve sosyal çevrede karşılaşılan problemlere işaret etmektedir. Çocuklarda yaşanan sosyal problemler, çevreye karşı ilgisizlik, güvensizlik, ilişki kurmada zorlanma, bağımlılık, düşük benlik saygısı, içekapanıklık, kendine ve başkasına zarar verecek şekilde yalan söyleme, çalma, öfke, saldırganlık, hırçınlık, suça yönelme, kaygı, grup halinde bir oyunu sürdürememe, reddedilme, hata yapma, mağduriyet, yalnızlık, aldatılma, alay edilme, saldırıya uğrama, yetişkin tarafından onaylanmama ve hayal kırıklığına uğrama gibi duygusal ve davranışsal sorunları kapsamaktadır. Sosyal problem çözme ise bu duygusal ve davranışsal sorunlarla başa çıkmayı ya da bu sorunlara çözüm yolları üretme ve bu çözüm yollarını uygulayarak sosyal uyumu sağlamayı içermektedir. D’Zurilla ve Golfried’e (1971) göre sosyal problem çözme, problemleri bir durumla baş edebilmek için en etkili tepki seçeneklerini oluşturma ve bu seçeneklerden en etkili olacağı düşünülen birini seçmeyi içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir. Berk (2013) ise sosyal problem çözme, sosyal anlaşmazlıkları engellemek ya da çözmek için diğerleri tarafından kabul edilebilir ve benliğe yararlı neticeler ile sonuçlanan stratejiler üretmek ve uygulamak olarak tanımlanmıştır.

Sosyal çevrede bazen en iyi arkadaşlar ve kardeşler bile çatışmaya düşebilirler. Bu gibi durumlar, çocuklar için tartışmaları yapıcı bir biçimde çözebilmek için önemli öğrenme fırsatları ve deneyimleri sağlar. Okul öncesi dönem çocuklarının anlaşmazlıkları az da olsa düşmanca sonuçlanabilir. Arkadaşlar birbirleriyle diğer akranlarından daha fazla tartışsa da, arkadaşların anlaşmaya varma ve etkileşime devam etme durumları ve farklılıklar üzerine çalışma ihtimalleri daha

fazladır (Hartup, 1999). Ancak çocuklar sıklıkla problemlerini etkili olmayan yollarla çözerler. Bazıları ağlar, tepinir, bağırır; bazıları vurur, ısırır ve zararlı olurlar; bazıları aile veya öğretmene yalan söylerler. Bu yöntemler çocukların problemlerine hoşnut edici çözümler bulmak yerine yeni problemler yaratır. Çocuklar sıklıkla, problemi çözmek için uygun stratejiler düşünemediklerinden, uygun olmayan stratejilerin aile ve öğretmen tarafından bilinçsizce pekiştirilmesinden ve uygun olmayan stratejileri kullanan çocuklardan etkilenmelerinden dolayı uygun olmayan yöntemleri kullanırlar (Dereli, 2008). Webster- Stratton (2012) ise erken çocukluk dönemindeki çocukların etkili olmayan sosyal problem çözme yöntemlerini kullanmamasının nedenini bu dönem çocuklarının bilişsel beyin gelişiminin olgunlaşmamasından kaynaklandığını belirtmektedir.

Sosyal problem çözme becerisinin gelişimi okulda akran ilişkilerinin gelişimiyle devam eder. Sosyal ve bilişsel becerilerin gelişiminde akranlar aileye göre daha farklı bir rol oynar. Anaokulu ve okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar, ilk defa ev dışında arkadaşlıklar kurmaya başlarlar ve ev ortamından daha eşsiz deneyimler sunan büyük bir akran grubuna maruz kalırlar (Gauvain, 2001). Çocuklar akran ilişkilerini gözlemler ve uygulamalar aracılığıyla öğrenirler. Olumlu akran ilişkilerinde, çocuklar yeni becerileri beraber kazanırlar ve problem çözmede işbirliği yaparak sosyal ve bilişsel gelişimleri desteklenir (Azmitia, 1988).

Sosyal problem çözme becerileri ile çocuklar, çevresiyle etkili iletişim kurmak için gerekli olan becerilerini geliştirerek, arkadaşları ile iyi ilişkiler içinde olmayı ve ilişkilerinde davranışlarından sorumlu olmayı öğrenmektedirler. Ayrıca çocuklar sahip oldukları bu beceri sayesinde kendi duyguları ve diğerlerinin duygularını anlamayı, diğerlerinin bakış açısından olaylara bakmayı başaramaktadırlar. Bu becerilerin tümü okulöncesi dönemin gelişim görevleri arasındadır (Bingham, 1983; Dinçer ve Güneysu, 1999; Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2013; Shure, 2001).

Diğer yandan içeriği ne olursa olsun bir sorunu çözmek için, insanların düşünce alışverişinde bulunmaları ve iletişim kurmaları gerekmektedir (Cüceloğlu, 2003). İletişim genel olarak bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma sürecidir (Çağdaş, 2012; Dökmen, 2006). Aynı zamanda iki kişiyi ilişki içine sokan psikososyal bir süreç olarak da tanımlanmaktadır (Cüceloğlu, 2011). İletişim becerilerini kazanmak, toplumsal yaşamdaki kişilerarası ilişkilerin düzenlenmesi açısından da büyük önem taşımaktadır (Kılıçarslan, 2011). Çünkü iletişim becerisi gelişmiş bireyler, hayatlarında karşılaştıkları sorunlarla daha sağlıklı bir şekilde başa çıkabilmekte, doyurucu ilişkiler geliştirebilmekte ve sosyal hayatlarında daha başarılı olabilmektedirler (Koç, Terzi ve Gül, 2015).

Cüceloğlu'na (2003) göre, bireylerin içinde yaşadığı toplumla uyumlu hale gelebilmeleri, başarılı olabilmeleri ve mutlu bir yaşam sürdürebilmeleri, karşılaştıkları problemleri en uygun tarzda çözebilme yeteneklerine bağlıdır. Sosyal problem çözme becerilerini etkili bir şekilde kullanabilen çocukların iletişim becerilerinde de sosyal problem çözme becerilerini etkili kullanamayan akranlarına göre daha başarılı olabilecekleri öngörülmektedir. Bununla birlikte iletişim becerisi gelişmiş çocukların, akranları ile daha sağlıklı ilişkiler gerçekleştirebilecekleri ve karşılaştıkları sosyal problemlere daha etkili çözüm yolları bulabilecekleri söylenebilir. Bu noktadan yola çıkarak araştırmanın genel amacı; anaokulu çocuklarının iletişim becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmaktadır;

- Anaokulu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ile iletişim becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- İletişim becerileri alt boyutları anaokulu çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini ne derecede yordamaktadır?
- Anaokulu çocuklarının İletişim Becerileri Ölçeği ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

- Anaokulu çocuklarının İletişim Becerileri Ölçeği ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamaları yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Anaokulu çocuklarının iletişim becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, var olan durumu ya da durumları var olduğu gibi ortaya koymak ve iki durum arasındaki ilişkinin düzeyi hakkında bilgi vermek amaçlandığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları 2016-2017 eğitim öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde yer alan çeşitli anaokullarında okul öncesi eğitim alan toplam 303 (145 erkek, 158 kız) beş-altı yaş çocuğundan oluşmaktadır. Örneklem seçimi yapılırken çok aşamalı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Çok aşamalı örnekleme yöntemi, örneklem belirleme sürecinin iki ya da daha fazla aşamada tamamlandığı örnekleme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2013). Birinci aşamada örneklem seçiminin grup temelinde yapıldığı kolay erişilebilir küme örnekleme yönteminden yararlanılarak Konya ilinde yer alan anaokulları seçilmiştir. İkinci aşamada ise amaçlı örnekleme kullanılarak okullardaki beş-altı yaş çocukları seçilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına yönelik demografik bilgiler tablo 1’de sunulmuştur;

Tablo 1. Katılımcılara yönelik demografik bilgiler

	Cinsiyet			Yaş		
	Kız	Erkek	Toplam	5 yaş	6 yaş	Toplam
n	158	145	303	189	114	303
%	52.1	47.9	100	62.4	37.6	100

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan katılımcıların %52.1’i (n=158) kız, %47.9’u (n=145) erkektir. Araştırma katılımcılarının %62.4’ü (n=189) beş yaş, %37.6’sı (n=114) altı yaşlıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada anaokulu çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla Wally Sosyal Problem Çözme Testi ve çocukların iletişim becerilerini belirlemek amacıyla İletişim Becerileri Ölçeği’nden yararlanılmıştır.

Wally Sosyal Problem Çözme Testi

Araştırmada anaokulu çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan Wally Sosyal Problem Çözme Testi, Spivack ve Shure’nin (1985) Okul Öncesi Problem Çözme Testi ve Rubin ve Krasnor’un (1986) Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi’nin birleşiminden türetilmiştir. Test, Washington Üniversitesi, Çocuk Yetiştirme Kliniğinde, Carolyn Webster-Stratton tarafından yürütülen “Incredible Years” projesi kapsamında düzenlenmiştir (Webster-Stratton, 1990; Webster-Stratton, Reid ve Beauchaine, 2013). Testte, çocukların varsayımsal kişilerarası ilişkilerden kaynaklanan çatışma durumlarında verdikleri tepkiler değerlendirilerek, sosyal problem çözme becerileri ölçülür. Test, kız ve erkek çocuklar için hazırlanan iki farklı formdan oluşmaktadır. Her iki form da kişiler arası ilişkilerde çatışma ya da sorun içeren 15 resimden oluşmaktadır. Erkek çocuklar için kullanılan formda, varsayımsal durumdaki çocuk erkek; kız çocuklar için kullanılan formda, varsayımsal durumdaki çocuk kız

olarak resmedilmiştir. Varsayımsal durumları anlatan 15 resim tek tek çocuğa sunulur ve her resimden sonra böyle bir problemle karşılaştıklarında problemi çözmek için ne yapabileceği ya da ne söyleyebileceği çocuğa sorulur. Çocuklar cevap vermeleri için cesaretlendirilir ve mümkün olduğu kadar çok cevap vermeleri teşvik edilir. Wally Sosyal Problem Çözme Testi, çocuğa sunulan varsayımsal durumlar 11 temayı kapsamaktadır. Bu temalar; reddedilme, hata yapma, adaletsiz (adil olmayan) muamele, mağduriyet, yasaklama, yalnızlık, aldatılma, hayal kırıklığı, ikilemde kalma, yetişkin tarafından onaylanmama, saldırıya uğrama problemi ile başa çıkmadır (Dereli, 2008; Giren, 2013; Yılmaz, 2012).

Testin puanlamasında çocuğun verdiği her bir cevap Wally Sosyal Problem Çözme Testi Prososyal ve Agonistik Kategorilerindeki çözüm stratejileri ile karşılaştırılarak kodlanır ve cevaplar kaydedilir. Kaydedilen cevaplar testin puanlama tablosunda bulunan pozitif (P), negatif (N) ve puanlanmaz (boş) sonucuna göre puanlanır. Çocuğun vermiş olduğu her prososyal cevap pozitif, çocuğun vermiş olduğu her antisosyal cevap negatif ve çocuğun cevap vermediği durumlar puanlanmaz olarak değerlendirilir. Çocuğun aldığı her pozitif sonuca bir (1) puan, negatif ve puanlanmaz sonucuna sıfır (0) puan verilir. Çocuğun bu testten aldığı en düşük puan sıfır (0), en yüksek puan ise on beş (15)'dir.

Kayılı'ya (2015) göre, Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nde yer alan 15 sorunun tek bir faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Bir faktörün teste ilişkin varyansı açıklama oranı %46'dır. Kabul edilebilir oranın %30 olduğu dikkate alındığında, elde edilen sonuçlar, ölçeğin bir faktöre sahip olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Temel Bileşenler Analizine göre maddelerin aldığı faktör yükleri incelendiğinde, madde faktör yüklerinin; .34 ile .67 arasında değiştiği görülmektedir. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin KR-20 güvenirlik katsayısı değerleri Kayılı (2015) tarafından hesaplanmıştır. Elde edilen değerler üç yaş çocukları için .72 (n=50), dört yaş çocukları için .79 (n=145), beş yaş çocukları için .81 (n=504) olarak bulunmuştur. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli kabul edildiği düşünüldüğünde, testin üç yaş, dört yaş ve beş yaş için ayrı ayrı hesaplanan KR-20 güvenirlik katsayısı değerlerinin yüksek olması testin güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2013). Yılmaz (2012), 60-72 aylık çocuklar üzerinde yaptığı araştırmasında, testin iç tutarlık güvenirliğini ortaya koymak amacıyla 359 çocuktan toplanan verileri kullanarak KR-20 katsayısını .79 olarak hesaplamıştır.

İletişim Becerileri Ölçeği

Görgülü (2009) tarafından geliştirilen ölçek, dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin birinci alt boyutunu sözel iletişim becerileri, ikinci alt boyutunu iletişim engelleri, üçüncü alt boyutunu nezaket içerikli iletişim ve dördüncü alt boyutunu sözel olmayan iletişim becerileri oluşturmaktadır. Ölçek hazırlanırken, Acun Kapıkıran, Bora İvrendi ve Adak'ın (2006) Sosyal Beceri Tarama Ölçeği'nin İletişim Becerileri Alt Ölçeğinden yararlanılmıştır. Ayrıca konuyla ilgili uzmanlardan görüşler alınarak, ilgili kaynaklar taranarak (San Bayhan ve Artan, 2005; Dökmen, 2006; Kandır, 2004) ve MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanmış olan 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programından yararlanılmıştır. Ölçek beşli likert tipte hazırlanmıştır ve iletişim becerisiyle ilgili maddeleri gösterme sıklıkları "Her zaman (5), Sık sık (4), Bazen (3), Nadiren (2), Hiçbir Zaman (1)" şeklinde değerlendirilmiştir. Her ölçek sınıf öğretmeni tarafından her çocuk için ayrı ayrı doldurulmaktadır. Ölçeğin toplam varyansı açıklama yüzdesi; % 71.52'dir. Varyansın %26.18'i birinci faktör tarafından açıklanırken, geriye kalan % 21.91'i ikinci faktör, %15.20'si üçüncü faktör ve %8.22'si dördüncü faktör tarafından açıklanmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı birinci faktör için .92, ikinci faktör için .92, üçüncü faktörü için .87, dördüncü faktörü için .56 bulunmuştur. Bu değerler her bir maddenin temelde iletişim becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş olduğunu göstermektedir.

İşlem ve Verilerin Analizi

Anaokulu çocuklarının iletişim becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada anaokulu çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini belirlemek için kullanılan Wally Sosyal Problem Çözme Testi çocuklara dikkatlerini dağıtıcı uyaranlar çevreden uzaklaştırılarak araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanmıştır. Anaokulu çocuklarının iletişim becerilerini belirlemek amacıyla kullanılan İletişim Becerileri Ölçeği ise çocukların sınıf öğretmenleri tarafından her çocuk için bireysel olarak doldurulmuştur. Testlerden elde edilen veriler 2015-2016 eğitim öğretim yılının bahar dönemi başında toplanmıştır.

Elde edilen veriler SPSS 22.0 kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak verilere normallik testi işlemleri uygulanmıştır ve verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir. Araştırmada verilerin normal dağılım göstermesinden dolayı parametrik testlerden bağımsız gruplarda *t*-testi, Pearson korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizi işlemleri kullanılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizinde varsayımlar incelenmiş ve analiz için verinin uygun olduğu görülmüştür.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında anaokulu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanarak incelenmiştir ve bulgular tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Anaokulu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri puanları ile iletişim becerileri puanları arasındaki Pearson Korelasyon katsayıları

	Sözel İletişim	İletişim Engelleri	Nezaket İçerikli İletişim	Sözel Olmayan İletişim	Toplam İletişim Becerileri	Sosyal Problem Çözme
Sözel İletişim	.					
İletişim Engelleri	.584**	.				
Nezaket İçerikli İletişim	.840**	.475**	.			
Sözel Olmayan İletişim	-.013	-.111*	.059	.		
Toplam İletişim Becerileri	.930**	.697**	.935**	.117	.	
Sosyal Problem Çözme	.428**	.364**	.419**	-.012	.446**	.

**p<.001, *p<.05

Tablo 2 incelendiğinde, anaokulu çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları ile toplam iletişim becerileri puanları arasında pozitif yönde ($r=.446$, $p<.01$) bir ilişki söz konusudur. Ayrıca anaokulu çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları ile İletişim Becerileri

Ölçeği sözel iletişim alt boyutu arasında pozitif yönde ($r=.428, p<.01$), iletişim engelleri alt boyutu arasında pozitif yönde ($r=.364, p<.01$), nezaket içerikli iletişim alt boyutu arasında pozitif yönde ($r=.419, p<.01$) bir ilişki söz konusudur. Diğer yandan anaokulu çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları ile İletişim Becerileri Ölçeği sözel olmayan iletişim alt boyutu arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r=-.012, p>.05$).

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında sosyal problem çözme becerilerini yordayan iletişim becerileri alt boyutlarını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları tablo 3’de sunulmuştur;

Tablo 3. İletişim Becerileri Ölçeği alt boyutlarının sosyal problem çözme becerilerini yordamasına ilişkin bulgular

Yordanan alt ölçek	R ²	Uyarlanmış R ²	β	t	F _(4,298)
Sözel İletişim	.123	.111	.133	1.228*	10.413**
İletişim Engelleri			.113	1.676*	
Nezaket			.153	1.520*	
İçerikli İletişim					
Sözel Olmayan İletişim			-.007	-.119*	
Sabit			-13.367	-1.553*	

**p<.001, *p<.05

Tablo 3’de de görüldüğü üzere İletişim Becerileri Ölçeği alt boyutları olan sözel iletişim, iletişim engelleri ve nezaket içerikli iletişim anaokulu çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini pozitif yönde; İletişim Becerileri Ölçeği sözel olmayan iletişim alt boyutu ise anaokulu çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini negatif yönde anlamlı bir şekilde yordamaktadır ve bunlar yapılan regresyon analizinde anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Sonuç olarak İletişim Becerileri Ölçeğinin dört alt boyutunun anaokulu çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanlarını yordadığı söylenebilir. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda otokorelasyon olmadığı (Durbin-Watson=1.965) ve artıkların normallik varsayımlarının sağlandığı görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında anaokulu çocuklarının İletişim Becerileri Ölçeği ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı sınanmıştır. Sonuçlar Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Anaokulu çocuklarının İletişim Becerileri Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre T-Testi sonuçları

	Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sözel İletişim	Erkek	145	38.816	2.684	301	1.583	.115
	Kız	158	39.296	2.585			
İletişim Engelleri	Erkek	145	25.132	1.895	301	1.500	.135
	Kız	158	25.475	2.085			
Nezaket İçerikli İletişim	Erkek	145	17.639	3.908	301	2.498	.013*
	Kız	158	18.731	3.680			
Sözel Olmayan İletişim	Erkek	145	13.601	.923	301	.341	.733
	Kız	158	13.565	.896			
Toplam İletişim Becerileri	Erkek	145	95.189	7.530	301	2.180	.030*
	Kız	158	97.069	7.456			
Wally Sosyal Problem Çözme Testi	Erkek	145	10.082	7.764	301	.570	.569
	Kız	158	9.703	2.000			

* $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, anaokulu çocuklarının İletişim Becerileri Ölçeği toplam puan ortalamaları ve Nezaket İçerikli İletişim alt boyutu puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p < .05$). İletişim Becerileri Ölçeği Sözel İletişim, İletişim Engelleri ve Sözel Olmayan İletişim alt boyutlarında ise cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemektedir ($p > .05$). Ancak toplam iletişim becerileri puanları dikkate alındığında kız çocukların erkek çocuklara göre iletişim becerilerinde daha iyi seviyede oldukları söylenebilir. Ancak Tablo 4’de görüldüğü üzere anaokulu çocuklarının sosyal problem çözme testi puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p > .05$).

Araştırmanın dördüncü alt amacı kapsamında anaokulu çocuklarının İletişim Becerileri Ölçeği ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamalarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı sınanmıştır. Sonuçlar Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Anaokulu çocuklarının İletişim Becerileri Ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre T-Testi sonuçları

	Yaş	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sözel İletişim	5 yaş	189	38.899	2.692	301	1.245	.214
	6 yaş	114	39.289	2.554			
İletişim Engelleri	5 yaş	189	25.338	1.916	301	.467	.641
	6 yaş	114	25.228	2.120			
Nezaket İçerikli İletişim	5 yaş	189	17.899	3.982	301	1.537	.125
	6 yaş	114	18.596	3.549			
Sözel Olmayan İletişim	5 yaş	189	13.582	.899	301	.053	.958
	6 yaş	114	13.587	.929			
Toplam İletişim Becerileri	5 yaş	189	95.719	7.690	301	1.099	.273
	6 yaş	114	96.701	7.279			
Wally Sosyal Problem Çözme Testi	5 yaş	189	9.465	1.958	301	1.697	.091
	6 yaş	114	10.622	3.040			

Tablo 5’de belirtildiği üzere, anaokulu çocuklarının İletişim Becerileri toplam puan ve alt boyutları puan ortalamaları yaş değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır ($p>.05$). Anaokulu çocuklarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamaları da yaş değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Sonuç Ve Tartışma

Araştırma sonucunda, anaokulu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri puanları ile toplam iletişim becerileri puanları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca anaokulu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri puanları ile iletişim becerileri ölçeği sözel iletişim, iletişim engelleri, nezaket içerikli iletişim alt boyutu arasında pozitif yönde bir ilişki söz konusudur. Diğer yandan anaokulu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri puanları ile iletişim becerileri ölçeği sözel olmayan iletişim alt boyutu arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

İletişim Becerileri Ölçeği alt boyutları olan sözel iletişim, iletişim engelleri ve nezaket içerikli iletişim anaokulu çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini pozitif yönde; İletişim Becerileri Ölçeği sözel olmayan iletişim alt boyutu ise anaokulu çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini negatif yönde anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Araştırmada anaokulu çocuklarının İletişim Becerileri Ölçeği ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanlarının da cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da sınınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre anaokulu çocuklarının İletişim Becerileri Ölçeği toplam puan ortalamaları ve nezaket içerikli iletişim alt boyutu puan ortalamaları kız çocukları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Yaş değişkenine göre ise ölçek puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılaşma söz konusu değildir.

Araştırmada anaokulu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri ile iletişim becerileri arasında bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca iletişim becerilerinin sosyal problem çözme becerilerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre anaokulu çocuklarının iletişim becerileri puanları arttıkça sosyal problem çözme becerileri puanları da artmaktadır. Dinçer ve Güneysu (1999) araştırmalarında, akranları ile sosyal davranışlar ve olumlu iletişim becerileri sergileyen okul öncesi çocukların sosyal problemlerde daha çok sosyal çözümler ürettiklerini ve daha çok prososyal davranış türlerini kullandıklarını bulmuşlardır. Webster-Stratton ve Lindsay’de (1999) yapmış oldukları araştırmalarında dört-yedi yaş arası çocukların davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmalarında çocukların davranış problemleri arttıkça prososyal çözümlerde düşüşler yaşandığına vurgu yapmışlardır. Dereli-İman da (2013) yapmış olduğu araştırmasında çocukların davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerilerini incelemiştir. Araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerileri arttıkça davranış problemlerinin azaldığını sonucuna ulaşılmıştır. Drugli, Larsson ve Clifford da (2007) çalışmalarında dört-sekiz yaş çocuklarının davranış problemleri puanları ile sosyal problem çözme beceri puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Yapılan bu çalışmaların büyük çoğunluğu iletişim becerileri ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkilidir ve araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Ayrıca yetişkin bireylerle de yapılan araştırma sonuçlarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Yılmaz (2011) tarafından yapılan bir araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Piji Küçük’ün (2012) araştırmasında ise, öğrencilerin iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akdoğan ve Ulutaş’da (2017) yapmış oldukları araştırmada okulöncesi öğretmenlerine sosyal problem kavramı ile ilgili görüşlerini sormuşlardır ve katılımcıların büyük bir kısmı sosyal problemi iletişim sorunu ile ilişkilendirmişlerdir.

Araştırmada iletişim becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğu ve kız çocukların iletişim becerileri puan ortalamalarının erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Alan yazında araştırma bulgularımızla tutarlı bulgular olduğu görülmüştür (Çetinkaya, 2011; Erigüç, Şener ve Eriş, 2013; Özerbaş, Bulut ve Usta, 2007; Özşaker, 2013). Bu konu kız çocukların erkek çocuklara göre hem alıcı dil hem de ifade edici dil becerilerinde daha ileri seviyede oldukları ile açıklanabilir. Ancak araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerilerinde bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Alan yazında yer alan bazı araştırmalar (Hamarta, 2007; Walker, Irving ve Berthelsen 2002; Yaban ve Yükselen, 2007) incelendiğinde, kız çocuklarının erkek akranlarına göre sosyal problem çözme becerilerinde daha iyi seviyede oldukları görülmektedir. Arı ve Yaban da (2012) araştırmalarında kız çocuklarının erkek çocuklara göre sosyal problem çözme ve çözüm üretme davranışlarında daha başarılı olduklarını ortaya koymuşlardır. Alan yazında sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığına yönelik araştırma bulgularına sahip araştırmalarda bulunmaktadır (Aslan ve Uluçınar Sağır, 2012; Bağçeci ve Kinay, 2013; Çağlayan, 2007; Çevik ve Özmaden, 2013; Dündar, 2009; Ulusoy, Tosun, Aydın, 2014; Yenice, Özden ve Evren, 2012). Sosyal problem çözme becerilerinin gelişimini etkileyen birçok faktör sıralanabilir. Bunların başında biyolojik ve fizyolojik faktörler, ev çevresi ve akran ilişkileri gelmektedir. Ancak en etkilisinin çevresel faktörler olduğu görülmüştür (Stevens, 2009). Bandura (1989), sosyal- bilişsel öğrenme teorisinde model almayı, kişinin davranışını bir diğer kişinin davranışını model olarak değiştirme süreci olarak tanımlar. Bandura, Ross ve Ross (1963), bir grup çocuk üzerinde yapmış oldukları araştırmada, deney grubu çocuklarına saldırgan yöntemlerle problemini çözen bir model videosu izlettirmiştir. Daha sonra deney grubunda bulunan çocuklar benzer bir problemle karşılaştırılmıştır ve kontrol grubu çocuklarına göre daha yüksek düzeyde saldırganlık eğilimi göstermişlerdir. Bandura üç tip model tanımlamaktadır. Bunlardan birincisi canlı modellerdir. Canlı modeller, belli bir davranışı gösteren gerçek yaşamdaki kişilerdir. Ebeveynler, öğretmenler ve arkadaşlar birey için canlı model olabilir. İkincisi sembolik modellerdir. Sembolik modeller, kitaplardaki hikaye ya da roman kahramanları, film yıldızları, çizgi film karakterleri, spor yıldızları gibi kişi ve karakterlerdir. Üçüncüsü ise sözel talimatlardır. Bu tip modellerde model olarak sunulan bir kişi ya da karakter yoktur. Bunun yerine nasıl davranılmasıyla ilgili sözel talimatlar vardır (Arı, 2006). Erken çocukluk dönemindeki çocuklar genellikle, ebeveynlerini, öğretmenlerini, izledikleri çizgi filmlerdeki karakterleri ve akranlarını model alırlar (Kayılı, 2015). Araştırmada bu nedenlerden dolayı cinsiyet değişkenine göre sosyal problem çözme becerilerinde farklılaşma gözlenmemiş olabilir.

Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, sosyal problem çözme becerilerine yönelik geliştirilen eğitim programlarına iletişim becerilerini destekleyici çalışmalarında eklenmesi önerilmektedir. Sosyal problem çözme ve iletişim becerilerini etkileyebileceği düşünülen çeşitli psikososyal faktörlerin de dikkate alındığı, farklı örneklemeler üzerinde çeşitli araştırmalar yapılabilir. Çocuklar sosyal problem çözme gibi becerileri genel olarak model alma yolu kullanılarak öğrenmektedirler. Çocuklara rol model olan ebeveynler ve öğretmenler sosyal problem çözme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi konusunda hassas davranmalıdırlar.

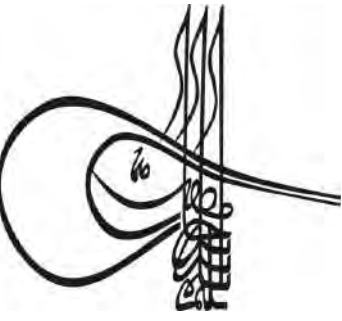
KAYNAKÇA

- Acun Kapıkıran, N., Bora İvrendi, A. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 19–27.
- Akçay, A. (2016). Okulöncesi eğitimi almanın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine etkisi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 15-28. ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9333>, ANKARA-TURKEY.
- Akdoğan, F. ve Ulutaş, A. (2017). 5-6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Sivas örneği). *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 53-68. ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12068>, ANKARA-TURKEY.
- Anooshian, L. J., Pascal, V. U. & McCreath, H. (1984). Problem mapping before problem solving: Young children's cognitive maps and search strategies in large scale environments. *Child Development*, 55, 1820- 1834.
- Arı, R. (2006). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arı, M. ve Yaban, E. H. (2012). Age and gender differences in social problem solving skills of 9-11 year-old children. *Education and Science*, 37(164), 188-203.
- Aslan, O. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2012). Science and technology teacher candidates' problem solving skills. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(2), 95-97.
- Azmitia, M. (1988). Peer interaction and problem solving: When are two heads better than one? *Child Development*, 59, 87-96.
- Bağçeci, B. ve Kinay, İ. (2013). Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi-Electronic Journal of Social Sciences*, 12(44), 335-347.
- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. A. (1963). Imitation of film mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11.
- Bandura, A. (1989). *Social cognitive theory*. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6. Six theories of child development (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar, Doğum öncesinden orta çocukluğa*. (Çev. N. Işıkoğlu Erdoğan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bingham, A. (1983). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. Oğuzkan, F. A. (Çev.). 4. Basım, İstanbul: MEB Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İletişim Donanımları*. İstanbul: Remzi Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2011). *Yeniden İnsan İnsana*. İstanbul: Remzi Yayınları.
- Çağdaş, A. (2012). *Anne-Baba-Çocuk İletişimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çağlayan, H. S. (2007). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki*

- İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 567-576.
- Çevik, D. B. ve Özmaden, M. (2013). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 270-275.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*, (Birinci baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklarda Sosyal Problem Çözme*. Konya: Tablet yayınevi.
- Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar İçin Sosyal Problem Çözme Ölçeği'nin 6 yaş grubu İçin Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-498.
- Dinçer, Ç. ve Güneysu, S. (1999). *The effect of problem solving training on the categories used by children in solving their interpersonal problems with peers and mothers and permanence of this training*. Poster paper presented at the 9th European Conference on Quality in Early Childhood Education, Helsinki, Finland.
- Dökmen, Ü. (2006). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem yayıncılık.
- Drugli, M. B., Larsson, B. & Clifford, G. (2007). Changes in social competence in young children treated because of conduct problems as viewed by multiple informants. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16(6), 370-378.
- Dündar, 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.
- D'Zurilla, T. J. & Goldfried, M. (1971). Problem-solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 104-126.
- Erigüç, G., Şener, T. ve Eriş, H. (2013). İletişim becerilerinin değerlendirilmesi: Bir meslek yüksekokulu öğrencileri örneği. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 16(1), 45-65.
- Gauvain, M. (2001). *The Social Context of Cognitive Development*. New York: The Guilford Press.
- Giren, S. (2013). *Sosyal problem çözme eğitiminin altı yaş çocuklarının matematik becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Görgülü, F. (2009). *Drama destekli kubaşık öğrenme etkinliklerinin okul öncesi 5-6 yaş çocuklarının iletişim becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gülay Ogelman, H. ve Erten Sarıkaya, H. (2013). Okul öncesi eğitimi almış çocukların akran ilişkileri değişkenlerinin 5 ve 6 yaşta incelenmesi: İki yıllık boylamsal çalışma. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1859-1871.
- Hamarta, S. (2007). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Algılanan Anne-Baba Tutumları Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Hartup, W. W. (1999). Peer experience and its developmental significance. In M. Bennet (Ed.), *Developmental Psychology: Achivements and prospects* (pp. 106-125). Philadelphie, PA: Psychology Press.
- Kandır, A. (2004). *Gelişimde 3-6 Yaş*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kayılı, G. (2015). *Sosyal beceri eğitimi programı ile desteklenen Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kılıçarslan, E. (2011). *İletişim Kurma Becerileri*. İstanbul: Kriter.
- Koç, B., Terzi, Y. ve Gül, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 369-390.
- Özerbaş, M. A., Bulut, M. ve Usta, E. (2007). Öğretmen adaylarının algıladıkları iletişim becerisi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 123-135.
- Özşaker, M. (2013). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri ve benlik saygılarının değerlendirilmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*, 2(3), 29-39.
- Piji Küçük, D. (2012). Müzik öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin iletişim ve problem çözme becerileri. *GEFAD / GUJGEF*, 32(1), 33-54.
- Rubin, K. H. & Krasnor, L. R. (1986). *Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving*. In M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development*. The Minnesota Symposia on Child Psychology (Vol. 18). Hillsdale, N.J.: Erlbaum (pp. 1-68).
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2005). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Shure, M. B. (2001). *I Can Problem Solve (ICPS) An interpersonal cognitive problem-solving program pre-K*. IL. Research Press.
- Spivack, G. & Shure, M. B. (1985). ICPS and beyond: Centripetal and centrifugal forces. *American Journal of Community Psychology*, 13, 226-243.
- Stevens, A. D. (2009). *Social problem solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at risk young children*. Doctoral thesis. Seattle Pacific University, School of Psychology, Family and Community, Seattle.
- Ulusoy, H., Tosun, N. ve Aydın, J. C. (2014). Sağlık yönetimi öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 1(1), 1-8.
- Walker, S., Irving, K. & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197-206.
- Webster-Stratton, C. (1990). *Dina Dinosaur's Social Skills and Problem-Solving Curriculum*. Seattle, WA: Incredible Years.
- Webster-Stratton, C. & Lindsay, D. W. (1999). Social competence and early-onset conduct problems: Issues in assessment. *Journal of Child Clinical Psychology*, 28, 25-93.
- Webster-Stratton, C. (2012). *Incredible teachers: Nurturing children's social, emotional and academic competence*. West Seattle: Incredible Years Inc.

-
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. & Beauchaine, T. P. (2013). One-year follow-up of combined parent and child intervention for young children with ADHD. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 42, 251-261.
- Yaban, H. ve Yükselen, A. (2007). Korunmaya muhtaç yedi-onbir yaş grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 18(1), 49-68.
- Yenice, N., Özden, B. ve Evren, B. (2012). Examining of Problem Solving Skills According to Different Variables for Science Teachers Candidates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3880-3884.
- Yılmaz, E. ve Tepeli, K. (2013). 60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(2), 117-130.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Aralık 2017

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Burcu ŞENLER – Yrd. Doç. Dr. Gülcan MIHLADIZ – Doç. Dr. Oğuz ÖZDEMİR

This article was checked by iThenticate.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMSSEL SÜREÇ BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ*

Nevin KOZCU ÇAKIR** - Mustafa SARIKAYA***

ÖZET

Globalleşen Dünya’da bilgi ve teknolojiadaki değişimler bireylerin mevcut bilgiyi öğrenmesine ya da ezberlemesine değil, öğrenmeyi öğrenmesine neden olmuştur. Bireylerin mevcut duruma adapte olabilmesi için bilgiyi elde etme yollarını öğrenmesi ve çeşitli durumlarda bilgiyi kullanması önemlidir. Eğitim sistemimizdeki temel amaç, mevcut bilgiyi öğrencilere aktarmaktan çok bilgiye ulaşma yollarını ya da becerilerini kazandırmak olmalıdır. Bu bazen bir bilim insanı gibi çalışmayı gerekli kılabilir. Bu nedenle öğrencilerin bilim ve bilimle ilgili durumları bilmesi önemlidir. Bu bilgiyi yaşamında elde edebilmesi için bilimsel süreç becerilerini edinmesi gerekmektedir. Bilimsel süreç becerileri, bireylerin bilimsel bilgiyi yapılandırmasında, bilimin doğasını anlamasında, öğrenmeyi kolaylaştırmasında, günlük yaşamdaki problemlerin çözmesinde, akademik başarıyı artırmasında, fen okuryazarı bireylerin yetişmesinde önemli bir faktördür. Bu bireylerin yetişmesinde öğretmenlerin önemi büyüktür. Bu nedenle öğretmenlerde var olması gereken bilimsel süreç becerilerinin durumunu tespit etmek için bu çalışma yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve yeterlilikleri hakkındaki durumu değerlendirmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri ise iki üniversitede öğrenim gören 8 Fen Bilgisi öğretmen adayından görüşmeler ile toplanmıştır. Veriler sonucunda öğretmen adaylarının bütünleştirilmiş süreç becerilerinin alt boyutu olan; hipotez kurma ve yorumlama, değişkenleri belirleme, grafiği okuma ve yorumlama, deney tasarlama, deney sonuçlarını yorumlama, işevrük tanımlama ve deney verilerini kaydetme gibi alt boyutları tanımlamada ve belirlemede iyi düzeyde beceriye sahip oldukları düşünülebilir. Fakat bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişkenlerin

* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Birimi tarafından desteklenmiştir (Proje Kodu: 04/2009-04).

**  Arş. Gör. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği, El-mek: nevin3966@gmail.com

***  Prof. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, El-mek: sarikaya@gazi.edu.tr

tanımlanmasında ve belirlenmesinde, bilimsel süreç becerilerini tanımlamada ve kavramada sıkıntı yaşadıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel süreç becerileri, fen bilimleri öğretimi, bilimsel süreç becerileri alt beceriler.

EVALUATION OF SCIENCE PROCESS SKILLS OF PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS

ABSTRACT

Changes in information and technology in the globalizing world gave rise to the requirement for individuals to learn how to learn and to transfer information into new situations rather than learning or memorizing the existing information. For individuals to be able to adapt to changing situations, they need to learn how to have access to information and transfer it to new situations rather than memorize it. The main goal of our education system should be to impart skills needed to reach information to our students rather than transmit information to them. This might sometimes require getting students to work like a scientist. Therefore, it is great importance for students to know science and science-related situations. For students to have this knowledge, they need to acquire science process skills. Science process skills are important factors for individuals to construct scientific knowledge, understand the nature of science, learn more easily, solve their daily life problems, enhance their academic achievement, and be science literate. In the education of such individuals, teachers are of great importance. Thus, the current study was designed to elicit the current state of the science process skills of pre-service science teachers. In this connection, the purpose of the current study was set to be to evaluate the state of pre-service science teachers' science process skills and competences. Qualitative research method was employed in the current study. The data of the study were collected through interviews conducted with 8 pre-service science teachers. As a result of the analysis of the interview data, it was concluded that the pre-service teachers are good at the sub-dimensions of integrated process skills that are hypothesis formation and interpretation, identification of variables, graph reading and interpretation, designing experiment, interpreting the results of experiments, making operational definitions and recording experimental data. However, they have some difficulties in defining and identifying dependent and independent variables.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Changes in information and technology in the globalizing world gave rise to the requirement for individuals to learn how to learn and to transfer information into new situations rather than learning or memorizing the existing information. For individuals to be able to adapt to changing situations, they need to learn how to have access to information and transfer it to new situations rather than memorize it.

The main goal of our education system should be to impart skills needed to reach information to our students rather than transmit information to them. This might sometimes require getting students to work like a scientist. Therefore, it is great importance for students to know science and science-related situations. For students to have this knowledge, they need to acquire science process skills. It is argued that inculcation of these skills in students will help them to decide how to use and apply information outside the school (cited in Yap & Yeany, 1988: 247). Padilla (1980) explained why Science process skills are important by giving three reasons (1) these skills are generalizable, (2) skill activities thoroughly reflect the nature of science and (3) skill activities promote formal operation skills. Rubin and Norman (1992) contend that individuals having Science process skills will be individuals in their later lives and daily lives who follow and question technology. According to Tan and Temiz (2003), Science process skills make important contributions to cognitive development, retention of information, development of problem solving skills and science literacy. Seen from a broader perspective, it is clear that Science process skills occupy an important place in students' lives. Therefore, important responsibility should be taken by teachers in the provision of the guidance necessary for the development Science process skills in students. Teachers having Science process skills can be more effective in the development of these skills in students. In this regard, the current study is important as it will highlight the current state of the pre-service teachers and contribute to the determination and elimination of the shortcomings in the field.

Thus, the purpose of the current study is to investigate the opinions of the pre-service teachers about their competency level of Science process skills.

Method

The current study was designed according to the qualitative research method. The study employed the case study method. The case study method was used to conduct an in-depth analysis of a single or few special cases (Creswell, 1998). In this current case study, "the case" is pre-service science teachers' Science process skills. In the current study, the data were collected by using a semi-structured interview form. When the interview questions are examined, it is seen that they were designed to elicit the students' opinions about how competent they are in forming hypothesis, determining dependent, independent and control variables, relating the variables of an experiment to each other, controlling variables, interpreting the results, designing an experiment, making operational definitions and interpreting graphs. Moreover, an interview form was designed to identify Science process skills. The study group of the current research is comprised of 8 pre-service science teachers selected from among the students of Gazi University and Middle East Technical University. In the analysis of the qualitative data, HYPERSERCH program was used. In the analysis of the qualitative data, separate coding lists were prepared for each case and then codings were performed. In order to establish the inter-rater reliability and consistency, the researcher worked with an expert specialized in the field and qualitative analysis. And as a result, the rate of agreement between the researchers was calculated to be 0.87. This is a quite adequate value for the reliability of the study and consistency of codes.

Findings, Discussion and Results

When the data concerning the science teachers' competency in defining hypothesis, dependent, independent and control variables and identifying them in a given case are examined, it is seen that in general though the pre-service teachers mentioned that a hypothesis is an assumption, it is supported or refuted in an experiment or research, they did not mention that there are dependent, independent and control variables in experiments or studies testing a hypothesis and the relationship between them and they could not form a thorough hypothesis statement. The pre-service teachers hold a misconception that a hypothesis is always supported or refuted by an experiment. Moreover, though the pre-service teachers could not identify the dependent and independent variables in an experiment, it was observed that they were better at identifying the dependent and independent variables in the sample experiment and almost all of the pre-service teachers were able to properly indentify the control variable in the experiment. However, some pre-service teachers were found to be confusing some concepts due to deficiencies in their theoretical knowledge.

The findings related to the determination of whether the established experimental setup is complete or not and if it is incomplete, of what the missing part is in the sample case revealed that the pre-service teachers could not form a hypothesis according to the given experimental setup and could not interpret the results. This might have resulted from their lack of information about photosynthesis or lack of information about how to set up the experiment.

According to the findings concerning their skill of designing an experiment to test a hypothesis, it is seen that all the pre-service teachers have the skill of designing an experiment to test a hypothesis, which is one of the stages of Science process skills. However, while designing an experiment, they experienced some difficulties in identifying the dependent, independent and control variables.

Findings concerning operational defining revealed that though all the pre-service teachers made explanations about the skill of producing operational definitions, many of them did not make any explanations about how to record experimental data. The pre-service teachers who had information about the concept in an experiment and could identify the dependent, independent and control variables in it were able to exhibit these skills more easily. One of the pre-service teachers confused the cases where boiling and evaporation occur with each other.

According to the findings concerning graph reading and interpreting skills, except one pre-service teacher, all the pre-service teachers have graph reading and interpreting skills. As in the sample case given here, in science classes, reading and interpreting graphs are important in understanding concepts.

The findings concerning the definition of science process skills revealed that almost half of the pre-service teachers produced false definitions and confused them with the Bloom Taxonomy. Moreover, they could not define what BSB stands for.

In light of these findings, it can be argued that the pre-service teachers are good at some Science process skills such as forming and interpreting a hypothesis, identifying the variables, reading and interpreting a graph, designing an experiment, interpreting experimental results, producing operational definitions and recording experimental data. On the other hand, they experience some difficulties in defining and identifying dependent, independent and control variables and constructing a hypothesis statement. Moreover, generally speaking, the pre-service teachers seem to have not precisely understood what science process skills are.

Keywords: Science process skills, science teaching, sub-dimensions of science process skills

1. Giriş

Globalleşen Dünya’da bilgi ve teknolojiadaki değişimler bireylerin mevcut bilgiyi öğrenmesine ya da ezberlemesine değil, öğrenmeyi öğrenmesine neden olmuştur. Bireylerin mevcut duruma adapte olabilmesi için bilgiyi elde etme yollarını öğrenmesi ve çeşitli durumlarda bilgiyi kullanması önemlidir. Eğitim sistemimizdeki temel amaç, mevcut bilgiyi öğrencilere aktarmaktan çok bilgiye ulaşma yollarını ya da becerilerini kazandırmak olmalıdır. Bu bazen bir bilim insanı gibi çalışmayı gerekli kılabilir. Bu nedenle öğrencilerin bilim ve bilimle ilgili durumları bilmesi önemlidir. Bu bilgiyi yaşamında elde edebilmesi için bilimsel süreç becerilerini edinmesi gerekmektedir. Bilimsel süreç becerileri birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Bu tanımların bazıları aşağıda verilmiştir:

Funk ve arkadaşları (1975) ve Rezba, Sprague, Fiel ve Funk (1995), bilimsel süreç becerilerini; düşünmenin bileşenlerini oluşturan bilim insanlarının kullandıkları yöntemler olarak tanımlamışlardır (Akt: Jones & Norman, 1989) ve bilimsel süreç becerilerinin fende olduğu kadar diğer alanlarda karşılaşılan problemleri çözmede kullandıklarını belirtmişlerdir (Carin, & Bass, 2001).

Padilla, Okey ve Dillashaw (1983) bilimsel süreç becerilerini, formal işlem düzeyinde gelişen ve somut düzeyde başlayan akıl yürütme modelleri ve düşünme stratejileri olduğunu belirtmişlerdir.

Vitti ve Torres (2006) ise, bilimsel süreç becerilerinin zihnimizde kendiliğinden ve doğal olarak oluştuğunu, mantıksal olarak kendi düşüncelerimizi adımlara ayırmada, dünyanın nasıl çalıştığı hakkındaki sorularımıza cevap bulmada kullanıldığını, sadece bilimde kullanılmadığını ayrıca kritik düşünmenin gerektiği durumlarda da kullanıldığını söylemişlerdir. Bilimsel süreç becerileri; gözlem niteliği/beceri, ölçme niceliği, sıralama/sınıflama, sonuç çıkarma, tahmin etmek, deney yapmak ve iletişim kurmayı içerdiğinde değinmişlerdir.

Tobin ve Capie (1982) bilimsel süreçlerini; bir problem durumunda problemi çözmede, verileri toplanmada ve verileri analiz etmede kullanılan entellektüel beceriler olarak belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin sorularının cevaplarını formüle etmede, bakış açılarını haklı göstermede, olaylar ya da prosedürleri açıklamada, verileri tanımlamada ve yorumlamada süreç becerilerini kullandıklarından; verileri sınıflama ve kaydetme, gözlem gibi süreçleri ilkökul seviyesinde öğrendiklerinden ve bütünlleştirilmiş süreç becerilerini içeren değişkenleri kontrol etme, hipotez oluşturma, operasyonel tanımlama gibi becerilerini ortaokul sınıflarında öğrendiklerinden bahsetmişlerdir.

Birçok eğitimci, eğitimin temel hedefi olan öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesine önem verilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır (Gagne, 1965; Okey, 1972; Akt: Yap & Yean, 1988; Neie, 1972). Ayrıca Okey (1972: 57) eğitimin en önemli amacının “öğrencilere bilginin nasıl kazanılacağı ve işleneceğinin öğretilmesi” olduğunu belirtirken, öğretimde bu becerilere vurgu yapılmasının gerektiğinin altını önemle çizmiştir. Bu becerilerin kazandırılmasının öğrencilerin okul dışında da bilgiyi nasıl kullanacakları ve nasıl uygulayacakları konusunda yardımcı olacağını da söylemiştir (Akt.: Yap & Yeany, 1988: 247). Padilla (1980) ise; bilimsel süreç becerilerinin önemini 3 gerekçe ile açıklamıştır. Bu gerekçeler (1) beceriler genellenebilir, (2) tam olarak beceri aktiviteleri bilimin doğasını yansıtır ve (3) beceri aktiviteleri formal işlem becerilerini geliştirir şeklindedir. Rubin ve Norman (1992) bilimsel süreç becerilerine sahip öğrencilerin ileriki yaşamlarında ve günlük yaşamlarında teknolojiyi takip eden ve sorgulayan bireyler olarak yetişeceğini söylemişlerdir.

Yeni geliştirilen fen öğretimi programları, öğrencinin aktif olmasına, öğrencilerin bilgiyi ezberlemesi yerine bilgi edinme yollarını öğrenmesine, bilimin doğasına odaklanmasına, fen okuryazarı ve bilimsel süreç becerilerini sahip olmasına vurgu yapmaktadırlar. Bu nedenler programın temel bileşeni haline gelen bilimsel süreç becerilerinin önemi giderek artmıştır (MEB, 2004). Bilimsel süreç becerilerinin fende kullanılan mantıksal ve rasyonel düşünme becerilerini temsil etmesi ve problem çözümündeki bilgiyi üretmesine olanak sağlamasından dolayı önemi daha da artmaktadır (Burns, Okey, & Wise, 1985). Germann (1994), problem çözme becerilerinin, bilimsel süreç becerilerinin pek çoğunu kapsadığını ve bilimsel süreç becerilerinin sadece fen alanındaki bilimsel bilgileri öğrenmesine yardımcı olmadığını, mantıklı düşünme yollarını öğrenmelerine yardımcı olduğunu ve günlük hayattaki problemlerin çözümünde onlara yardımcı ve çözüm ararken gerekli soruları sorup cevaplar aramalarına yardımcı olduğunu; Harlen (2001), süreç becerilerinin kavramsal anlayışta önemli bir rol oynadığını, bilimsel fikirlerin merkezindeki çocukların bilgiyi toplaması, bilimsel fikirleri titizlikle test etmek için kanıtları kullanmasında tutum ve süreç becerilerinin gelişmesinin yardımcı olduğunu belirtmiştir. Germann, Aram ve Burke’da (1996), bilimsel kavramların öğrenilmesinde bilimsel süreç becerilerinin önemli; öğrencilerin bilimsel bilgileri inşa ederken süreç becerilerinin gerekli olduğuna vurgularlarken, kendi öğrenme süreçlerinde gözlem, sınıflama, ölçüm, tahmin yaptıklarını ve hipotezler kurduklarını söylemişlerdir. Millar ve Driver (1987) ve Zorlu, Zorlu, Sezek ve Akkuş (2014) akademik becerilerin artırılmasında bilimsel süreç becerilerinin etkili olduğunu söylemiştir. Tan ve Temiz (2003); bilimsel süreç becerilerinin çocukların; zihinsel gelişiminde, öğrenmelerinin kalıcılığında, problem çözme becerisinin gelişiminde ve bilimsel okuryazarlığına önemli katkılar sağladığını; Aslan ve Tertemiz (2004); bilimsel süreç becerilerinin derslerde öğrenmeyi kolaylaştırdığını, öğrencilerin aktif olmasını ve bilgilerini yapılandırmasını sağladığını ve kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma duygularını geliştirdiğini ve Şahin-Pekmez, Aktamış ve Can (2010); bilimsel yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bozdoğan (2007); mantıksal düşünme becerilerinin gelişmesinde problem çözme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğine vurgu yaparken problem çözme becerilerinin için de bilimsel süreç becerilerinin gerekliliğine vurgulamıştır. Padilla (1980), bilimsel süreç becerileri, aktivite becerilerinin her alanda genelleşebilmesinden, doğru bir şekilde tasarlanan aktivitelerin bilimin doğasını yansıttığından ve aktivitelerin formal operasyon yeteneklerini geliştirdiğinden önemli olduğunu söylemiştir. Scharmann (1989) bilimsel süreç becerilerinin bilimin doğasını anlamada önemli olduğuna vurgu yaparken; Tan ve Temiz (2003), Şahin-Pekmez (2000)‘de öğrenmeye yardımcı olmada, keşfetmede yardımcı becerileri olarak görülen araştırma yol ve yöntemlerini sağlamada, öğrenci sorumluluğunu artırmada, öğrencilerin aktif olmasında, öğrenmenin kalıcılığının sağlanmasında, öğrencilerin pratik çalışmaları anlamasına yardımcı olmada, kendi öğrendiklerinde sorumluluk alma duygusunun gelişmesinde önemli olduğunu söylemişlerdir.

Geniş bir açıdan bakıldığında, bilimsel süreç becerileri öğrencilerin eğitim hayatında önemli bir yer tutmaktadır ve sınıf düzeyine göre gelişimi değişmektedir (Özdemir, Özdemir, & Parmaksız, 2017). Bu nedenle bilimsel süreç becerilerinin öğrencilerde gelişiminin sağlanabilmesinde rehberlik yapacak olan öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bilimsel süreç becerilerinin iyi olan öğretmenler sayesinde öğrenciler de bu becerilerinin gelişmesi daha iyi olacağı düşünülmektedir (Funk et al. 1975, Akt: Jones, & Norman, 1989). Öğretmenlerin bilimsel süreç becerileri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde genelde bilimsel süreç becerileri konusunda başarılı olmadıkları (Bahar, 2006), bilimsel süreç becerilerinin neleri kapsadığını tam olarak algılayamadıkları (Burke, 1996; Dowling & Filer, 1999) belirlenirken sınıf öğretmen adayları ile ilgili yapılan çalışmalarda, öğretmen adaylarının verileri yorumlama ve analiz etme konusunda eksiklikleri (Bowen, & Roth, 1999), değişkenleri belirleme ve kontrol etme, verileri analiz etme ve grafik çizme becerilerinde problemleri (Ateş ve Bahar, 2002), verileri ve grafiği yorumlamada eksiklikleri olduğunu (Bowen, & Roth, 2005) gösteren çalışmalara rastlanmıştır. Bu amaçla çalışmanın önemi özellikle fen öğretimi ve bu becerileri kullanacak fen bilgisi öğretmen adaylarının durum tespitinin yapılması ve bu alandaki eksiklerin belirlenmesi ve bu eksiklerin giderilmesi için çözüm yollarının üretilmesidir.

Buradan hareketle çalışmanın amacı; fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri hakkındaki bilgi durumları ve yeterlilikleri hakkındaki durumu değerlendirmektir.

Araştırmanın problem durumu, fen bilgisi öğretmen adaylarının ortaya konulan örnek durumlarda kendilerinde var olan bilimsel süreç becerileri ile ilgili bilgi durumları ve uygulama düzeyleri nasıldır?

Bu problem durumuna göre aşağıdaki alt problemlere göre bulgular değerlendirilmiştir.

1. Fen bilgisi öğretmen adayları hipotez, bağımlı değişken, bağımsız değişken ve kontrol edilen değişkenleri tanımlayabiliyorlar mı? Verilen örnek bir deneydeki sınanan hipotezin, bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişkenlerin neler olduğunu tespit edebiliyorlar mı?
2. Fen bilgisi öğretmen adayları verilen örnek bir deneydeki düzeneğin verilen hipotezi test edip etmediğini teorik bilgilerini kullanarak belirleyebiliyorlar mı?
3. Fen bilgisi öğretmen adayları yapılış basamakları ve deney sonuçları verilmiş olan deneyin hipotezini tahmin ederek sonuçlarını bilimsel bilgilerle ilişkilendirip yorumlayabiliyorlar mı?
4. Fen bilgisi öğretmen adayları verilen hipoteze göre bir deney tasarlayıp, bu tasarlanan deneyde bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişkenleri düzenleyebiliyorlar mı?
5. Fen bilgisi öğretmen adayları verilen örnek deneye göre işevuruk tanımlama ve verileri kaydetme becerisi gösterebiliyorlar mı?
6. Fen bilgisi öğretmen adayları verilen bir grafiği okuyup yorumlama becerisi gösterebiliyor mu?
7. Fen bilgisi öğretmen adayları bilimsel süreç becerilerinin genel bir tanımını yapabiliyor mu?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli/ Deseni

Araştırma nitel araştırma yöntemi ile tasarlanmıştır. Nitel araştırma, araştırılan problemin miktarı, sayısı, sıklığı ve yoğunluğundan ziyade problemin süreci ve anlamıyla yakından ilgilenir (Denzin & Lincoln, 1998). Nitel araştırmalar bağlı oldukları ortama göre biçimlendikleri için başka ortamlara doğrudan genelleme yapmak doğru değildir. Bu çalışmada elde edilen bulgular da yalnızca çalışma grubundaki öğretmen adayları için geçerli olmaktadır. Araştırmada, durum çalışması yapılmıştır. Durum çalışması bir ya da birkaç özel durumu inceleyerek analiz etmek amacıyla kullanılır (Creswell, 1998). Böyle bir çalışmada veri toplama aracı olarak anketler, görüşme, gözlem ve doküman analizleri kullanılabilir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, &

Yıldırım, 2004). Bu tür çalışmalarda; araştırmacı veri toplamada, analiz etmede ve bu verilerden sonuç çıkarmada birinci derecede kaynak teşkil etmektedir (Merriam, 1998: 7). Bu çalışmada “durum”; Fen Bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri hakkında bilgi düzeyleri ve bu becerileri kullanabilme yeterlilikleridir. Burada öğretmen adaylarının durumunu belirlemek için, veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemleri en genel anlamda görüşme ve gözlemdir. İlk olarak, bu araştırmalar genellikle araştırmacının kendileri tarafından tek başına gerçekleştirilir. Bu durumda görüşme ve gözlem verilerinin toplanması için gereken zaman, enerji, organizasyon ve para örneklemin sınırlı tutulmasını gerektirir. İkinci olarak, gözlem ve görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin yoğunluğu ve çokluğu da bu seçimde rol oynar (Yıldırım & Şimşek, 2008:106). Ayrıca görüşmelerin uzun sürmesi ve çalışmadaki öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini birebir kullandıkları laboratuvar derslerini almış olması ve öğretmenlik becerilerine sahip olabilecek becerilere sahip olması gibi kriterlerde göz önüne alınmıştır. Bu nedenle sadece son sınıfta öğrenim gören, Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nden bilimsel süreç becerileri testi cevaplarına göre bir başarılı ve bir orta derecede başarılı iki öğretmen adayı ve Gazi Üniversitesi’nden bilimsel süreç becerileri testi cevaplarına göre iki başarılı, iki başarısız ve iki orta derecede başarı gösteren ve görüşmeye katılmaya gönüllü toplam 8 öğretmen adayı ile yapılmıştır. 8 öğretmen adayının, 5’i erkek 3’ü kızdır. Öğrencilerin yaş ortalaması 22’dir.

2.3. Verilerin Toplanması/Süreç

2.3.1. Veri toplama araçları

Bu araştırma da veriler “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılarak elde edilmiştir. Burada görüşme soruları hazırlanırken genel olarak kullanılan Bilimsel Süreç Becerileri ölçeklerinde var olan (değişkenleri tanımlama, işevuruk tanımlama, hipotez kurma ve tanımlama, grafiği ve verileri yorumlama, araştırmayı tasarlama) alt boyutlar ve bu boyutlara ek olarak Bilimsel Süreç Becerisi tanımı dikkate alınarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme soruları incelendiğinde hipotez kurma, bağımlı, bağımsız ve kontrol altındaki değişkenleri belirleme, bir deneydeki değişkenleri ilişkilendirme, değişkenleri kontrol edebilme, deney sonuçlarını yorumlama, deney tasarlama, işevuruk tanımlama, grafik yorumlama gibi öğrencilerde var olan durumları ortaya koymaya çalışmıştır. Ayrıca bilimsel süreç becerilerinin tanımlanmasına yönelik görüşme sorusu hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları için öncelikle iki uzmana başvurulmuş ve bu doğrultuda verilen öneriler dikkate alınarak düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra iki öğrenci ile soruların anlaşılıp anlaşılmadığına yönelik pilot görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerin değerlendirilmesiyle öğretmen adaylarının anlamakta güçlük çektiği sorular yeniden düzenlenmiştir.

Görüşmede öğretmen adaylarına toplam 7 soru sorulmuştur. Hazırlanan sorular incelendiğinde (Ek:1 Görüşme soruları):

1. Örnek bir deney anlatılmış ve öğretmen adaylarından hipotez, bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişkenleri tanımlamaları ve verilen örnek deneyde belirlemeleri istenmiştir.
2. Bir deney düzeneği ve test edilecek hipotez verilmiş ve bu kurulan ve uygulanan deney düzeneğinin hipotezi test edip edemeyeceği öğretmen adaylarına sorulmuştur. Test edememesi durumunda neler değiştirilmesi gerektiğini belirtmeleri istenmiştir.
3. Bir deney düzeneği ve deneydeki gözlem sonuçları verilmiştir. Öğretmen adaylarından buradaki hipotez cümlesini kurmaları ve buna göre deney sonucunu yorumlamaları istenmiştir.

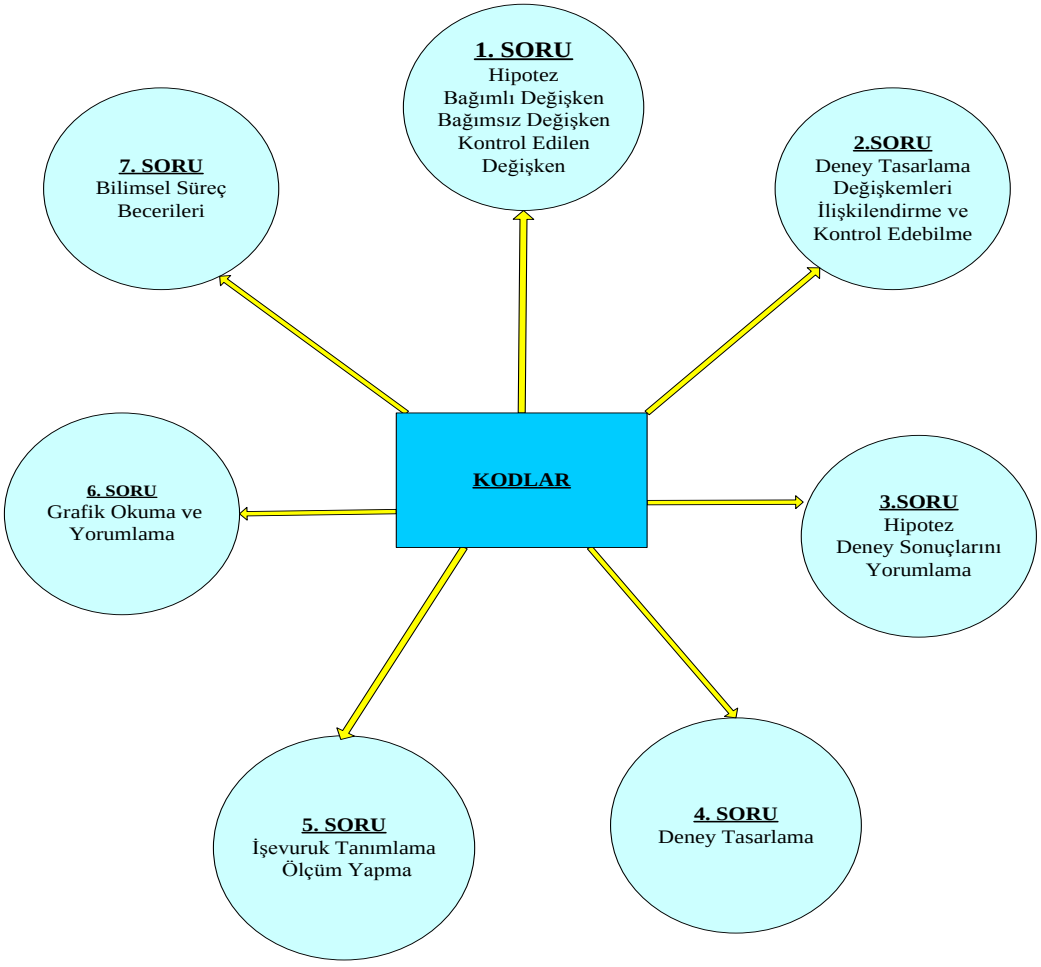
4. Bir hipotez cümlesi verilmiş ve bu hipotezi sınanabilmesi için öğretmen adaylarından deney tasarımları istenmiştir.
5. Bir hipotez verilmiş, bu hipoteze uygun tasarlanan deney anlatılmış ve deney sonuçlarının yorumlanabilmesi için nasıl bir ölçüm yapılması gerektiğini öğretmen adaylarından açıklamaları istenmiştir.
6. Bir deneyin sonuçlarını gösteren bir grafik verilmiş ve bu grafiği yöneltlen soruya göre öğretmen adaylarının okumaları istenmiştir.
7. Öğretmen adaylarına bilimsel süreç becerilerini tanımlamaları için örnek kazanımlar verilmiş ve tanımlamaları istenmiştir.

2.3.2. Verilerin toplanması

Burns, Okey ve Wise (1985) tarafından geliştirilen bilimsel süreç becerileri ölçeğindeki sorulara paralel olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla öğrencilerin bu konudaki bilgi düzeyleri ve yeterlilikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Burns ve diğerlerinin (1985) geliştirdiği ölçeğin alt boyutları incelendiğinde; değişkenleri tanımlama ve kontrol etme, hipotez kurma ve tanımlama, işevuruk tanımlama, deney tasarlama, grafik okuma ve verileri yorumlama şeklindedir. Görüşmeler sonucunda, öğretmen adaylarının her bir soruya verecekleri cevaplar birbirlerine benzerlik ve farklılık durumlarına göre herhangi bir değişiklik yapılmadan betimsel olarak verilmiş ve yorumlanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde HYPERSERCH programı kullanılmıştır. Her bir soru için ayrı ayrı kodlama listesi çıkarılmıştır ve kodlamalar yapılmıştır. Puanlayıcı güvenilirliği ve tutarlılığı için araştırmanın konu alanı ve nitel analiz konusunda uzman bir yardımcı araştırmacı ile çalışılmıştır. Araştırmada yardımcı araştırmacının da kodladığı verilerin tutarlılığı “Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı) x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Bu hesaplama sonucunda araştırmacıların analiz sonuçları arasında 0.87 oranında tutarlılık tespit edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği ve kodların tutarlılığı açısından oldukça yeterli bir yüzdeye ulaşılmıştır. Aşağıda her bir soruya yönelik oluşturulan kodlar şematik olarak verilmiştir.



Şekil 1: Belirlenen Kodlar

3. Bulgular

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda, öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler alt problemlere göre değerlendirilmiş ve aşağıda her bir alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1.Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Hipotez, Bağımlı, Bağımsız ve Kontrol Edilen Değişkeni Tanımlamaları ve Verilen Örnek Deneyde Belirlemesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Burada öğretmen adaylarına bir örnek deney (Bkz: Ek Soru 1) verilmiştir ve buna paralel olarak öncelikle öğretmen adaylarının hipotez, bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişkeni açıklamaları; verilen örnek olaydaki hipotezi kurmaları, bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişkenleri belirlemeleri istenmiştir. Buna göre, öğretmen adayları aşağıdaki açıklamaları yapmışlardır.

Görüşmeci: Hipotez kavramını tanımlar mısın?

A1: Her hangi bir deney çalışmasında ya da bir çalışmada doğruluğunu sınamak üzere oluşturulmuş varsayım.

Görüşmeci: Bura da 14 yaşındaki Ayşe deneyi yapmadan önce nasıl bir hipotez kurmuştur?

A1: Sıcaklığı, su miktarını, saksının genişliğini sabit tutarak, bitkinin gelişimine ışık etkiler diye bir hipotez kurmuştur.

A1; hipotezin doğruluğunun deney veya araştırmalarla sağlanacağından ve bir tahmin olmasından bahsederken değişkenler arasındaki ilişkilerden hiç bahsetmemiştir. Ayrıca verilen örnek deneydeki hipotezi doğru olarak tanımlamıştır.

A7: Hipotez kanıtlanmaya mahkûm bilgidir.

Görüşmeci: Biraz daha açıklayabilir misin?. Kanıtlanmaya mahkûm bilgiden kastın ne?

A7: Kanıtlanmamış teorinin bir önceki aşaması olarak değerlendiriyorum ben hipotezi. Kanıtlandığı zaman teori olacak.

Görüşmeci: Burada 14 yaşındaki Ayşe yukarıdaki deneyini yapmadan önce nasıl bir hipotez kurmuştur?

A7: Bitkinin beslenmesinde güneş ışığının nasıl etkilediğini merak ediyor. Hipotez olarak bitkinin beslenmesinde gün ışığının etkisi var mı yok mu?

A7; öğretmen adayı hipotezin kanıtlanması gerektiğine, kanıtlanınca teori olacağına vurgu yaparken, hipotezin işlenmemiş bilgi olduğunu belirtmiştir. Aslında burada deneylerle sınanabileceğinden ve değişkenler arasındaki ilişki tahminleri olmasından bahsetmemiştir. Öğretmen adayının hipotez ispatlanınca teori olacağını belirtmesi yanlış bir kavrama sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca deneyin hipotezi hakkında bir fikre sahip iken büyüme ve beslenme kavramları arasındaki ilişki karmaşası yaşamaktadır.

Genel olarak öğretmen adaylarının hipotezin bir varsayım olduğundan, deney veya araştırmalarla kabul ya da red edildiğinden bahsetmelerine rağmen, hipotezin bir denence olduğundan, hipotezi test ederken araştırma ya da deneylerde bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişkenlerin olduğundan ve bunlar arasındaki ilişkiden bahsetmedikleri ve tam bir hipotez cümlesi kuramadıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarında hipotezi her zaman bir deneyle kabul ya da red edileceğine dair bir yanlış algılamaya sahip oldukları görülmüştür.

İkinci olarak verilen örnek deneyden yararlanarak bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişkeni tanımlamaları ve deneydeki bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişkeni söylemeleri istenmiştir. Buna göre öğretmen adayları aşağıdaki açıklamaları yapmışlardır.

Görüşmeci: Bir deneyde bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişkenler vardır. Bana bunları tanımlar mısın?

A2: Bağımlı değişken bazı şeyleri değiştirerek sonucu değiştiren, bağımsız değişken hiçbir şeyden etkilenmeyen değişken, bağımlı değişkeni değiştiren şeylerdir.

Görüşmeci: Kontrol edilen değişken nedir?

A2: Kontrol edilen değişkeni ilk defa duydum ama sonucu olabilir belki.

Görüşmeci: Buradaki deneyde bağımsız, bağımsız ve kontrol edilen değişken nedir?

A2: Bağımsız değişken, ışık, bağımlı değişkende, bitkinin büyümesi, boy uzaması, kontrol edilen değişken burada varsa sabit tutulanlar olabilir, sıcaklık, süre olabilir.

A2; bağımlı değişkeni, bazı şeyleri değiştirerek sonucu değiştiren şeklinde tanımlamıştır. O bazı şeylerin bağımsız değişken olduğunu, bağımlı ve bağımsız değişken arasında bir ilişki olduğunu ve bu değişkenlerin araştırmada ya da deneyde önemli olduğundan bahsetmemiştir. Kontrol edilen değişken hakkında bir fikre sahip olmadığı için, deneyin sonucu olabilir şeklinde bir cevap vermiştir. Deneydeki bağımsız değişkenin ışık; bağımlı değişkenin bitkinin boy uzaması ve büyümesi

olduğunu söylerken, kontrol edilen değişken hakkında bir şey söylememiştir. Deneydeki kontrol edilen değişkenlerin sıcaklık ve süre olabileceği tahmininde bulunmuştur. Kontrol edilen değişkeni söylerken kendinden emin değildir. Toprak türü ve miktarının, kullanılan bitkinin aynı olmasından ve verilen su miktarının eşit olmasından bahsetmemiştir. Ayrıca bağımlı değişkeni belirtirken yaprak rengi ve gövde durumundan bahsetmemiştir.

Görüşmeci: Bağımlı, bağımsız ve kontrol edilebilen değişkeni tanımlar mısın?

A4: Bağımlı değişken, deney sırasında değiştirilmesinde deneyi ne kadar etkilediğini gözlemlediğimiz değişken. Bağımsız değişken; bağımlı değişkenden etkilenecek kendisi bu süreç içerisinde değişen değişken. Kontrol edilen değişken, kontrol edilen değişken yani hocam bu hani sabit bıraktığımız kontrol ve deney grubunda sabit bıraktığımız değişkene denir.

Görüşmeci: Bu durumda bu deneyde bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişkenler nelerdir?

A4: Bağımlı değişken burada bir dakikada burada bağımlı değişken gün ışığı, bağımsız değişken yaprak rengi ve gövdenin durumu, kontrol edilen değişkenlerde saksıların aynı büyüklükte olması, benzer saksı çiçeklerinin olması, aynı miktarda suyun konması, aynı sıcaklıkta konmalarıdır.

A4; öğretmen adayı bağımlı değişkeni, deney sırasında değiştirildiğinde deneyin sonucunu ne kadar etkilediğini gözlemlediğimiz değişken; bağımsız değişkeni, bağımlı değişkenden etkilenecek süreç içerisinde yani deney sırasında değişen değişken; kontrol edilen değişkenin kontrollü deneylerde deney ve kontrol grubunda sabit tuttuğumuz faktörlerin tümü olduğunu açıklamıştır. Burada öğretmen adayı bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkiden bahsederken aslında bağımlı ve bağımsız değişkeni birbirine karıştırmıştır. Bağımlı değişkenin bağımsız değişkenden etkileneceğinden ve bağımlı değişkenin süreç içerisinde bağımsız değişkenden etkilenecek değişeceğinden bahsetmemiştir. Bu tanımlamayı yaparak bağımlı değişkenin gün ışığı, bağımsız değişkenin yaprak rengi ve gövde durumu, kontrol edilen değişkenlerin ise saksıların aynı büyüklükte olmaları, aynı tür bitkinin kullanılması, aynı miktarlarda su verilmesi ve aynı sıcaklıklarda olmalarını olduğunu söylemiştir. Aynı tür toprağın kullanılmasından bahsetmemiştir.

Öğretmen adaylarını genel olarak değerlendirildiğinde, bağımlı değişkeni ve bağımsız değişkeni tam olarak tanımlamasalar da örnek deneydeki bağımlı değişkeni ve bağımsız değişkeni belirlemede daha iyi oldukları, kontrol edilen değişkeni ve deneydeki kontrol edilen değişkeni belirlemede hemen hemen tüm öğretmen adaylarının doğru tanımladıkları ve doğru tespit ettikleri belirlenmiştir. Fakat bazı öğretmen adaylarının teorik bilgideki eksiklikten dolayı bazı kavramları karıştırdıkları görülmektedir.

3.2.Fen Bilgisi Öğretmen Adayları Verilen Örnek Bir Deneydeki Hipotezin Test Edilip Edilmeyeceğini Teorik Bilgilerini Kullanarak Belirlemesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Burada öğretmen adaylarına bir örnek deney (Ek 1: Soru 2) verilmiştir ve buna paralel olarak öncelikle öğretmen adaylarının kurulan deney düzeneğinin belirlenen hipoteze göre yeterli olup olmadığını ve yetersiz ise neden yetersiz olduğunu açıklamaları istenmiştir. Buna göre öğretmen adayları aşağıdaki açıklamaları yapmışlardır.

Görüşmeci: Ali'nin buradaki hipotezi ortam sıcaklığı çimlenmeyi etkiler. Ali'nin bu hipotezi test edebilmesi için aşağıdaki düzenek yeterli midir?

A2: Ortam sıcaklığı yok yeterli değildir.

Görüşmeci: Neden yeterli değildir açıklar mısın?

A2: Gübre kullandığı kaptaki gübre kullanmasaydı bu hipotezi test edebilirdi.

A2; verilen deney düzeneğinin hipotezi test etmek için yeterli olmadığını belirtmiştir. Sebebinin ise, kontrollü bir deneyde her iki düzenekte sabit olması yani kontrol altına alınması gereken faktörlerin sabit tutulmadığını yani her ikisine gübre konulmaması gerektiğini söylemiştir. Fakat burada bağımlı değişkenin kontrol edilen değişkenden nasıl etkileneceğinden bahsetmemiştir.

A7: Bence yeterli.

Görüşmeci: Neden yeterli sen böyle bir deney düzeneği kurarsan bu hipotezi test edebilir misin?

A7: Test edemez. İkisinde de aynı şekilde olması gerekir. Burada gübre var bura da yok buraya da gübre konması gerekir. Sadece sıcaklık ön değişken olması lazım. Eğer ortam sıcaklığın çimlenmeye etkisini inceliyorsa.

A7; diğer öğretmen adayları gibi, hipotezin test edilemeyeceği sonucuna ulaşmıştır. Sebebinin ise, gübrenin her iki düzenekte de aynı olmaması olduğuna vurgu yapmasına rağmen gübrenin burada kontrol edilen değişken olduğunu belirtmemiştir. Gübrenin bağımsız değişken olduğunu söylemiştir. Bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişkenler hakkında 1. Soru'da olduğu gibi bir fikre sahip olamamasından dolayı deneyin test edilememesinin sebebini teorik olarak açıklayamamıştır.

A8: Ortam sıcaklığı çimlenmeyi etkiler hipotezi için, test edeceğim şey ortam sıcaklığı olduğu için ortam sıcaklığı hariç diğer bütün özelliklerin iki düzenekte de birbirine denk olması lazım, ıslak pamuk, tohumlar denk yalnız birinde gübre var diğerinde yok bunu da sabitlememiz gerekiyor. Bu halde bu düzenek hipotezi test etmek için yeterli değil.

Görüşmeci: Bu deneydeki bağımlı ve bağımsız değişkeni tanımlar mısınız?

A8: Bağımlı değişkenimiz, çimlenme olayı, bağımsız değişkenimizde sıcaklık.

A8; öğretmen adayı deney düzeneğinin yetersiz olduğunu ve bunun sebebini her iki düzenekte gübrenin olması ya da olmaması durumunda (yani gübrenin sabitlenmesi) hipotezin test edilebileceğinden bahsetmiştir. Sıcaklıkla deneyin test edileceğini belirtmiştir ve ayrıca bağımlı ve bağımsız değişkeni doğru açıklamıştır.

Tüm öğretmen adayları, bu durumda verilen örnek deneyde hipotezin test edilemeyeceğini söylemişlerdir. Verilen bir hipotezi test etmek için deney düzeneği kurma becerisine sahip oldukları düşünülebilir.

3.3.Fen Bilgisi Öğretmen Adayları Yapılış Basamakları ve Deney Sonuçları Verilmiş Olan Deneyin Hipotezini Tahmin Etmeleri ve Deney Sonuçlarını Bilimsel Bilgilerle İlişkilendirmelerine Ait Bulgular

Burada öğretmen adaylarına bir örnek deney (Ek 1: Soru 3) verilmiştir ve buna paralel olarak öncelikle öğretmen adaylarının verilen örnek deneyin hipotezini belirlemeleri ve buna göre deney sonuçlarını yorumlamaları istenmiştir. Buna göre öğretmen adayları aşağıdaki açıklamaları yapmışlardır.

Görüşmeci: Yeşil bir bitkinin dalına geçirilen saydam naylon torbanın ağız kısmı hava almayacak biçimde şekildeki gibi bağlanarak, ışıklı bir ortamda birkaç gün bekletiliyor. Süre bitiminde torbanın içindeki yaprakların sarardığı diğer yaprakların ise yeşilliğini koruduğu gözleniyor. 7. sınıf öğrencisi Deniz yukarıdaki deney düzeneğini oluşturuyor ve yukarıdaki deney sonuçlarını gözlemliyor. Burada Deniz hangi hipotezi test etmiş olabilir?

A3: Oksijen gerekliliğini test etmiş olabilir yani bitkinin yaşamını devam ettirebilmesi, fotosentez yapabilmesi için oksijen gereklidir, hipotezini test etmiş olabilir.

Görüşmeci: Bitkinin yaşamını devam ettirebilmesi ya da fotosentez yapması için oksijen gereklidir hipotezini test ettiğine göre ve buradaki gözlem sonuçlarına göre deney sonuçlarını nasıl yorumlarsın?

A3: Bitki oksijensiz bir ortamda fotosentez yapamaz ve yaşamını devam ettirmez sonucuna ulaşırım.

A3; bitkinin yaşamını devam ettirebilmesi için oksijenin gerekli olduğunu söylemiştir ve bu açıklamaya göre hipotezini, “ bitkinin yaşamını devam ettirebilmesi, fotosentez yapabilmesi için oksijen gereklidir” şeklinde oluşturmuştur. Fakat deneyde gözlemlenen sonuçlar ile kurduğu hipotez arasındaki ilişkiyi ve süreçte geçen durumları yorumlayamadığı görülmektedir. Oluşturulan hipotez kavramsal olarak yanlıştır ve bu nedenle deney sonucu da yanlış yorumlanmıştır.

A4: Bitkiler fotosentez yaparlar ama aynı zamanda solunumda yaparlar. Bitkiler de nefes yani solunum yaparlar. Hani fotosentez dışında sonuçta onlarda şey yapıyorlar. Yaşamaları içinde onların belli bir ortamda bulunmaları gerekiyor. Naylon torba geçirmişler hani yani bu durum solunumla alakalı. Bitkiler de solunum yapar.

Görüşmeci. Deneyin sonuçlarını sen nasıl yorumlarsın?

A4:Bitkinin yapraklarının sararmış olması gerekir.

Görüşmeci: Neye göre bitkinin yaprakları sararmış olabilir?

A4: Bu bitki ışık alıyor, fotosentez yapacak, fotosentez sırasında karbondioksiti alıp oksijen verecek ama bir yerden sonrada nişasta üretecek. Nişasta ürettikten sonra, kendi besinin üretecek sonuçta ama; daha sonra kloroplastlarla alakalı da bir durum. Bitkiye rengini veren klorofiller var, klorofillerle alakalı bir durum var ama....

Görüşmeci: Klorofillerle alakalı bir durum var burada diyorsun.

A4: Evet sonuçta bitkinin rengi kayboluyor, bitkiye naylon torba geçiriliyor ama...

Görüşmeci: Sence naylon torba geçirmesinin amacı ne orada?

A4: Sonuçta fotosentez yapar ki yine ışık var ama hava almayacak. Fakat bir şey sorucam bu naylon torba içinde hava var mı yok mu?

Görüşmeci: İlk başta var tabiki.

A4: Hani hiç hava yoksa sonuçta ilk başta fotosentezde olmaz da. :) Ya ben ilk önce şey diye düşündüm aslında bitkinin terlemesi falan o yüzden torba geçirmiş buharlaşma olacak onu görecektiyim diye de. Bitkinin yaprakları sararıyor ya bilmiyorum ya klorofil yani bitkinin gene bence solunum ve fotosentezi ile alakalı bir durumu var ama hangisi. Bitkinin yaprakları sararıyor, fotosentez, fotosentez sonuçta klorofil, fotosentez sonucunda bitki hani klorofil falan üretecek hani besin üretecek eee üretmediği takdirde bitkinin yaprakları sararacak.

A4; öğretmen adayı burada deneyin hipotezi hakkında bir sonuca ulaşamamıştır ve bu nedenle deneyin yapılış amacını yani hipotezi belirleyemediğinden dolayı deney sonucunu yorumlayamamıştır. Bunun nedeni, yapılan deneyle ilgili teorik bilgide eksikliği olmasından kaynaklanabilir.

Genel olarak öğretmen adaylarının buradaki deney düzeneği ve gözlemlerine göre, bir hipotez oluşturamadığı ve sonuçları yorumlayamadığı bulunmuştur. Bu durum fotosentez konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarından ya da bir hipotezin nasıl kurulacağına dair bilgilerinin olmamasından kaynaklanabilir.

3.4.Fen Bilgisi Öğretmen Adayları Verilen Hipoteze Göre Bir Deney Tasarlayıp, Bu Tasarlanan Deneyde Bağımlı, Bağımsız Ve Kontrol Edilen Değişkenleri Düzenlemelerine İlişkin Bulgular

Burada öğretmen adaylarına bir hipotez verilmiştir (Ek 1: Soru 4) ve buna paralel olarak öğretmen adaylarının verilen hipoteze uygun olarak bir deney tasarımları ve tasarladıkları deneydeki bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişkenleri belirtmeleri istenmiştir. Buna göre, öğretmen adayları aşağıdaki açıklamaları yapmışlardır.

Görüşmeci: Bir tohumun çimlenmesi tohuma verilen su miktarına bağlı olarak değişir hipotezini test etmek isteyen on üç yaşındaki Ahmet nasıl bir deney tasarlar? Ayrıntılı olarak bana anlatır mısın? Tasarladığın deneydeki bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişkenleri de belirtir misin?

A2: İki tane kabım olur. İkisine de aynı cins tohum koyarım aynı ortamda ve aynı sıcaklıkta bulundururum, ışığı aynı olur yani kontrol edilen değişkenleri sabitleyim, tohum miktarı, tohumun cinsi, aynı miktarda pamuk, daha sonra bağımsız değişkenim olan su miktarını değiştiririm. Burada birine su veririm birine su vermem ve deneyi yapar ve sonuçları çimlenme olayı gerçekleşinceye kadar gözlerim. Gözlem sonuçlarına göre hipotezimin doğru olup olmadığını sonucuna varırım.

A2; yapacağı deneyi hipotezinden yola çıkarak kontrol edilen değişkenleri sabitlemiş ve bağımsız değişkeni belirterek bunun üzerinde ne yapacağını anlatmıştır. Fakat bağımlı değişkenin çimlenme olayı olduğundan bahsetmemiştir. Deney sonucunu belirleyebilmek için hangi beceriyi kullanacağını ve deneyin işlem basamaklarını söylemiştir.

A5: Sadece su miktarını değiştirilerek iki deney düzeneği oluşturulması gerekiyor. Burada su bağımsız değişkendir. Kontrol edilen değişkenler olması lazım ki deney kontrollü ve gerekli sonuçlar çıksın. Onun için aynı toprakta, aynı tohum miktarıyla, aynı tohumla hatta aynı boyutta tohumla yapması gerekiyor. Sadece su miktarı değiştirilecek ve belirli periyotlarla da gözlem yapması ve gözlem sonuçlarını yorumlanması gerekir.

A5, A2 gibi hipoteze uygun olarak bir deney tasarlamıştır. Deneyin yapılış basamaklarını, deneydeki bağımsız ve kontrol edilen değişkenlerin neler olduğunu ve deney sonuçlarını ya da hipotezin doğruluğunu belirleyebilmek için gereken becerinin ne olması gerektiğini açıklamıştır. Fakat bağımlı değişkenin ne olduğunu söylememiştir. A5'in 1. görüşme sorusuna verdiği cevap incelendiğinde bağımlı ve bağımsız değişkeni birbiri ile karıştırdığı görülmektedir. Bu nedenle bağımlı değişkenin ne olduğunu söyleyememiş olabilir. Deney sonuçları üzerinde kontrol edilen değişkenlerin önemine dikkat çekmiştir.

Bütün öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri basamağı olan verilen hipoteze yönelik deney tasarlama becerisine sahip olduğu gözlenmektedir. Fakat deney tasarlarken hipoteze göre, bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişkenleri belirlerken sıkıntı yaşadıkları görülmektedir.

3.5.Fen Bilgisi Öğretmen Adayları Verilen Örnek Deneye Göre İşevuruk Tanımlama ve Verileri Kaydetme Becerisine Ait Bulgular

Burada öğretmen adaylarına bir örnek deney (Ek 1: Soru 5) verilmiştir ve buna paralel olarak öğretmen adaylarının verilen hipoteze uygun olarak işevuruk tanımlama yapmaları ve deney verilerini nasıl kayıt edeceklerini belirtmeleri istenmiştir. Buna göre; öğretmen adayları aşağıdaki açıklamaları yapmışlardır.

Görüşmeci: Suyun yani saf suyun kaynama noktasını inceleyen bir araştırma yapılmaktadır. Sınanan hipotez suya katılan maddeler suyun kaynama noktasını yükseltir. Bu nedenle aynı basınç altında ve üç tane behere aynı miktarda ve oda sıcaklığında su konulur. Daha sonra biri saf su olarak kalır ve diğerlerine bir miktar tuz ve şeker koyar. Bu beherler aynı şiddette yanan ispirto ocağına

koyar ve her bir beher kaynayınca kadar beklenir. Bu deneyde suyun kaynama noktasının nasıl değiştiğini anlamak için nasıl bir ölçüm yapılmalıdır?

A3: Termometre kullanarak ölçüm yaparım. Bunu da kullanırken her bir kapa birer tane termometre koyarım ve bu üç beherdeki su kaynarken ki sıcaklıklarını termometre ölçerim. Bu ölçümler sonucunda büyük ihtimale su 100 santigrat derecede kaynayacak ve tuz ve şeker koyduğumuz beherlerin daha yüksek bir sıcaklıkta kaynayacağını düşünüyorum. Bu değerleri aslında başlangıçtan itibaren belirli zaman aralıkları ile oluşturduğum bir tabloya kaydedirim ve kaynama sırasındaki değerleri de kaydedirim. Bu kayıt ettiğim değerleri inceleyerek, diğer beherlerdeki suyun kaynama noktasını şekerin ve tuzun nasıl etkilediğini yorumlarım.

A3; hipoteze uygun olarak yapılacak olan işevuruk tanımlamayı ve verileri nasıl kayıt etmesi gerektiğini belirtmiştir. Deney sonucu hakkında doğru bir tahminde bulunmuştur.

A6: Kaynama noktasını nasıl değiştiğini anlamak için o zaman termometre ile ölçüm yapacaksın. Üç tane beherim var önce saf suyun kaynama noktasını bulursun. Ondan sonra tuz atarsın, onun kaynama noktasını bulursun, şeker için aynı şeyi yaparsın ve bunları karşılaştırırsın. Kaynama noktasındaki artma ve azalmayı sorduğu için kaynama noktasındaki hani köpürme oluyor ya o an termometre ile ölçüm yaparım.

A6; işevuruk tanımlamayı yaparken, deney verilerinin nasıl kayıt edileceğine yönelik bir açıklama yapmamıştır. Kaynama kavramı ile ilgilide sıkıntıları mevcuttur.

Genel olarak bütün öğretmen adaylarının işevuruk tanımlama becerisi hakkında açıklama yapmalarına rağmen çoğu öğretmen adayının deney verilerinin nasıl kayıt edileceğine dair bir açıklama yapmadıkları dikkati çekiyor. Verilen örnek deneydeki kavram hakkında bilgi sahibi olan ve bir deneydeki bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişkenleri belirleyebilen öğretmen adayların bu becerileri daha rahat sergiledikleri görülmektedir. Bir öğretmen adayı kaynama ve buharlaşmanın gerçekleştiği durumları birbiri ile karıştırdığı görülmüştür.

3.6.Fen Bilgisi Öğretmen Adayları Verilen Bir Grafiği Okuyup Yorumlama Becerisi Gösterme Durumlarına İlişkin Bulgular

Burada öğretmen adaylarına bir örnek (Ek 1: soru 6) verilmiştir ve buna paralel olarak öğretmen adaylarının verilen örneğe uygun olarak grafiği okumaları ve yorumlamaları istenmiştir. Buna göre, öğretmen adayları aşağıdaki açıklamaları yapmışlardır.

Görüşmecî: Aşağıda fotosentez hızının sıcaklığa bağlı olarak değişimi ile ilgili bir grafik verilmiştir. Yeşil bitki aşağıdaki koşulların hangisinde bulunduğu fotosentez hızı en fazladır.

A3: Optimum sıcaklık yani tepe değerinde olduğunda maksimum olur fakat sıcaklığı daha da artırdığımda fotosentez bundan olumsuz yönde etkilenecektir. Çünkü enzimlerin çalışmasını negatif yönde etkilediği için bu sıcaklık 26 ile 30 derece arasında olması gerekir. Ayrıca yüksek ışık şiddetinde fotosentez hızı en fazla olur. Işık şiddetini ve sıcaklığı değiştirdiğimde fotosentez hızı farklı olur.

A3 fotosentez hızının yüksek şiddette ışıktaki ve 26-30 santigrat derecede en fazla olacağını belirtmiştir. Grafiği doğru olarak okumuş ve yorumlamıştır.

A5: Yeşil bitki, grafiğe göre yüksek şiddetteki ışıktaki ve optimal sıcaklıktadır. Yani 20 ile 30 santigrat derecedeki sıcaklıkla fotosentez hızı en fazla olur.

A5, A3 gibi fotosentez hızının yüksek şiddette ışıktaki ve 20-30 santigrat derecede en fazla olacağını belirtmiştir. Grafiği doğru olarak okumuş ve yorumlamıştır.

A8: 20 ile 30 santigrat derece arasındaki bir noktada en hızlı olur. Bura da bir de ışık vermiş, ışık şiddetinin yüksek olması lazım.

A8, A5, A3 gibi fotosentez hızının yüksek şiddette ışıktaki ve 20-30 santigrat derecede en fazla olacağını belirtmiştir. Grafiği doğru olarak okumuş ve yorumlamıştır.

Bir öğretmen adayı hariç tüm öğretmen adaylarının grafiği okuma ve yorumlama becerilerine sahip olduğu görülmektedir. Fen ve Teknoloji Dersinde grafik okunması ve bu grafiğin yorumlanması kavramların anlaşılmasında önemli olduğu unutulmamalıdır.

3.7.Fen Bilgisi Öğretmen Adayları Bilimsel Süreç Becerilerinin Tanımlamalarına Ait Bulgular

Burada öğretmen adaylarına öncelikle BSB'nin açılımının ve sonrada Bilimsel Süreç Becerilerinin ne olduğunu açıklamaları istenmiştir. Buna göre öğretmen adayları aşağıdaki açıklamaları yapmışlardır.

Görüşmec: “Ali bir ilköğretim okulunda öğretmendir. Fen ve teknoloji zümre başkanı yeni programa göre eğitim alan Ali'ye yeni programda anlayamadığı noktaları anlamak için sorular sorar.” Ali'ye şu soruları yöneltir. Bu durumda siz Ali'nin yerinde olsaydınız aşağıdaki soruları nasıl cevaplardınız.

Zümre Başkanı Ayşe: Hocam 6. sınıf programında Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme ünitesindeki hücre ile ilgili olarak öğrenci kazanımlarından 1.1. Bir hayvan hücresi ve bitki hücresini mikroskopta gözlemleyerek çizer (BSB-1,2,3) kazanımına baktığımda ve buna benzer bir çok kazanımın sonunda BSB yazıyor.

Buradaki BSB ne anlama gelmektedir ve nasıl tanımlanmaktadır?

A2: BSB bilimsel süreç basamakları. Şimdi Bloom diye bir bilim insanı var kendisi öğrenilen şeyin ne düzeyde öğrenildiğine dair basamaklar belirlemiş. Bu üç altı, altı basamaktan oluşuyor kendisi. 1. yani bir öğrenci en düşük bilgi basamağında olabilir diyor. Yani şu demek oluyor, bir tanımlı aynen yapabilir, öğretilen bir tanımlı aynen yapması, kavrama basamağı, ikinci basamaktır diyor buda bilginin bir üst basamağıdır. Kavrama basamağında ise öğrenci diyor bilgiye nazaran biraz daha yüksektir, örneğin bir grafiği yazıya döker, bir yazıyı grafiğe dökebilir diyor. Ondan sonra, uygulama basamağı vardır diyor. Burada da öğrenci bilgiyi alır, kavrar ve daha sonra öğrenci günlük hayatta veya herhangi bir yerde uygulamaya dökebilir diyor. Dördüncü basamağı analizdir, Bloom'a göre, dördüncü basamakta öğrenci bir şeyi analiz edebilir diyor mesela bir kompozisyonun ana fikrini çıkarması örnek verilebilir. Ve bu basamak diğer üç basamağın üstünde bir basamaktır diyor. Ondan sonra sentez basamağı var, sentez basamağında öğrenci artık özgün bir şeyler ortaya çıkarır diyor, en sonunda değerlendirme basamağı var, artık öğrenci bu konuya sentez yapabilecek düzeye gedikten sonra diğerlerini değerlendirme yeteneğine ulaşır diyor. Burada BSB yani bilimsel süreç basamaklarından 1,2,3 basamaklarından bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarını bu kazanımda kazanacağından bahsetmektedir.

A2, BSB'nin açılımını tam olarak belirtememiştir ve Bilimsel Süreç Becerilerini Bloom'un Taksonomisi ile karıştırmıştır.

A4: Bilimsel süreç becerileri demektir.

Görüşmec: Bilimsel süreç becerileri nedir?

A4: Bilimsel süreç becerileri, sonuçta dersimiz fen ve teknoloji dersi, fen ve teknoloji dersi bilimsel bilgileri içeren bir ders yani fizik, kimya, biyolojinin hepsini oluşturan bir ders olduğu için öğretmen adaylarının bilimsel alanda yani geleceğe yönelik kendilerini bilimsel yöntemlerle ifade

etmesini sağlayan, onların deneyler, gözlemler yapmalarını sağlayan, etkinlikler tasarlamalarını sağlayan, zihinsel anlamda onların gelişmesini sağlayacak beceriler.

A4, BSB'nin açılımını doğru tanımlamıştır ve bilimsel süreç becerilerin öğretmen adaylarının zihinsel olarak gelişimini sağlayan ve fen bilimlerindeki deney, gözlem, etkinlik yapmalarını ve kendilerini bilimsel yöntemlerle ifade etmesini sağlayan beceriler olduğuna değinmiştir. Sadece fen bilimlerine özgü becerileri içerdiğine vurgu yapmıştır. Gündelik yaşamla ilişkisinden bahsetmemiştir.

Bilimsel süreç becerileri, bilim insanlarının doğru davranışlarını yansıtan, pek çok bilimsel disipline uygun ve geniş anlamda transfer edilebilir becerilerdir. Bunlar farklı şekillerde gruplandırılmışlardır. Bilimsel süreç becerileri, bir bilginin ortaya konmasında ya da bir problemin çözümünde kullanılan bilim insanlarının kullandığı yollardır. 2004 İlköğretim Fen Teknoloji Dersi Öğretim Programında ise bilimsel süreç becerileri, bilgi oluşturmada, problemler üzerine düşünmede ve sonuçları formüle etmede kullandığımız düşünme becerileri olarak tanımlanmıştır. Bu beceriler, bilim insanlarının çalışmaları sırasında kullandıkları becerilerdir. Bu önemli becerileri öğretmen adaylarına kazandırarak onların kendi dünyalarını anlamalarına, öğrenmelerine yardımcı olunabilir (Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı, 2005:42). 2013 Fen Bilimleri Dersi programında ve yeni geliştirilen 2017 taslak programda da beceri boyutunun altında aynı şekilde yer verilmiştir ve önemine vurgu yapılmıştır (Fen Bilimleri Öğretim Programı, 2013; Fen Bilimleri Öğretim Programı, 2017). Bilimsel süreç becerilerinin birçok alt boyutu vardır. Bunlar Padilla, Okey ve Garrad (1984)'e göre, 1. Temel bilimsel süreçleri: gözlem yapmak, numaraları kullanmak, sınıflama yapmak, iletişim kurmak, tahminde bulunmak, çıkarım yapmak; 2. Üst düzey ya da bütünleştirilmiş bilimsel süreçleri: değişkenleri kontrol etmek, operasyonel tanımlama, hipotez kurmak ve deney yapmak şeklindedir. Öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde hemen hemen yarısı yanlış tanımlamaya gitmiştir ve Bloom Taksonomisi ile karıştırmıştır. Ayrıca programda kazanımlarda yer alan kısaltması olan BSB'yi doğru olarak açılımını yapamamışlardır.

4. Tartışma ve Sonuç

“Hipotez” kavramının tanımına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; hemen hemen bütün öğretmen adaylarının hipotezin test edilebilmesi için deney ve araştırma yapılması gerektiğinden, bir varsayım olduğundan ve doğruluğunun kanıtlanması gerektiğinden bahsetmelerine rağmen hipotez kurulurken bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişkenler arasındaki ilişkilerin önemli olduğuna vurgu yapmadıkları görülmüştür. Fakat bilimin doğası gereği bilimsel iddialar yani hipotezler sadece kontrollü bir deneyle ispatlanmaz (Doğan, Çakıroğlu & Çavuş, 2012). Ayrıca görüşme yapılan öğretmen adaylarının yarısı verilen örnek deneydeki hipotezi doğru tanımlamıştır. Diğer öğretmen adayları ise verilen örnek deneydeki hipotezi ya kısmen doğru ya da yanlış tanımlamışlardır. Bazı öğretmen adayları ise deney sonuçlarını hipotez olarak algılamıştır ya da verilen örnek deneydeki kavramları karıştırdığı için tam bir hipotez cümlesi kuramamıştır. Sinan ve Uşak (2011) biyoloji öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucunda hipotez kurma ve sinama yönünden öğretmen adaylarının zayıf olduklarını tespit ederken; Aktaş ve Ceylan (2016) ise fen bilgisi öğretmen adaylarının hipotez kurma becerilerinin orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Genel olarak bakıldığında öğretmen adaylarının verilen konu ile ilgili hipotez kurma ve sınamada sıkıntı yaşadıkları göze çarpmaktadır. Ayrıca Özdemir ve Işık (2015)'in öğretmen adayları ile ilgili yaptıkları çalışmada; öğretmen adaylarının uygulama öncesindeki durumunu değerlendirmişler ve ölçüm, verileri yorumlama, hipotez kurma, değişkenleri belirlenme ve test etme, tahminde bulunma ve sonuç çıkarma gibi becerileri çok sık kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları bağımlı değişkeni genel olarak bağımsız değişkendeki değişikliklerden etkilenen değişken olduğuna vurgu yapmışlardır. Dört öğretmen adayı bağımlı değişkeni doğru tanımlarken, bağımsız değişken ve deneyin sonucu ile olan ilişkisinden bahsetmiştir. Diğer öğretmen

adaylarından üçü bağımlı ve bağımsız değişkeni birbiri ile karıştırmıştır. Biri ise bazı şeyleri değiştirerek sonucu değiştiren değişken olarak yanlış bir tanımlamaya gitmiştir. Bağımsız değişkeni ise, üç öğretmen adayı tanımlamıştır, üç öğretmen adayı ise bağımlı ve bağımsız değişkeni birbiri ile karıştırmıştır. İki öğretmen adayı ise bağımsız değişkeni tanımlayamamıştır. Beş öğretmen adayı verilen örnek deneydeki bağımlı değişkeni doğru olarak belirlemesine rağmen, üç öğretmen adayı bağımlı ve bağımsız değişkeni karıştırdığı için yanlış belirlemiştir. Dikkati çeken bir husus bir öğretmen adayının bağımsız değişkeni tanımlayamamasına rağmen deneydeki bağımsız değişkeni doğru tanımlamasıdır. Kontrol edilen değişkeni ise genel olarak hemen hemen tüm öğretmen adayları doğru tanımlamıştır ve verilen örnek deneydeki kontrol edilen değişkenleri hepsini söylemeseler de belirtebilmişlerdir. Bir öğretmen adayı kontrol edilen değişken hakkında bir cevap vermemiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının bağımlı ve bağımsız değişken hakkında bir fikre sahip olduğu söylenebilir ve bazı öğretmen adaylarının teorik bilgidaki eksiklikten dolayı bazı kavramları karıştırdıkları görülmüştür. Şimşek Laçın (2010) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının hipotez kurma, değiştirme ve kontrol etme ve değişkenleri belirleme konusunda sıkıntı çektiklerini tespit ederken, Aktaş ve Ceylan (2016) fen bilgisi öğretmen adayları ile ilgili yaptıkları çalışmada değişkenleri tanımlama ve kontrol etmede düşük düzeyde olduklarını tespit etmişlerdir.

Tüm öğretmen adaylarının deney düzeneğinin yeterliliği hakkındaki durumları değerlendirildiğinde, verilen örnek deneyde hipotezin test edilemeyeceğini söylemişlerdir ve deney düzeneğinin yetersiz olduğuna vurgu yapmışlardır. Altı öğretmen adayı gübrenin kontrol edilen değişken olduğunu ve bunun her iki düzenekte de sabitlenmesi gerektiğini ancak bu şekilde hipotezin test edilebileceğini belirtmişlerdir. Bu durumda Fen bilgisi öğretmen adaylarının bir deneydeki hipotezi dikkate alarak düzenlenen kontrollü bir deney düzeneğinde hipotezin doğru test edilebilmesi için neler yapılması gerektiğini daha doğrusu bilimsel süreç becerilerinin alt boyutu olan deney yapma becerisine sahip oldukları söylenebilir. Bunu nedeni üniversitede bölümleri gereği aldıkları laboratuvar derslerinin etkisi olabilir.

Hipotez kurma ve deney sonuçlarını hipoteze göre yorumlama becerisi ile ilgili sonuçlar incelendiğinde; sadece iki öğretmen adayı deneyin hipotezini ve deney sonuçlarını doğru olarak tanımlamıştır ve diğer tüm öğretmen adayları buradaki deney düzeneği ve gözlemlerine göre bir hipotez oluşturamamış ve deney sonuçlarını yorumlayamamıştır. Ayrıca gözlenen bir diğer husus deney sürecini bir öğretmen adayı doğru teorik bilgi ile aşama aşama anlatmıştır. Diğer öğretmen adayları deney sürecindeki olabilecek durumlar hakkında bir açıklama yapmamıştır. Bu sonuçlara göre, öğretmen adaylarının hipotez kurma ve deney sonuçlarını yorumlamada eksik oldukları düşünülebilir. Ancak birinci örnek deneydeki hipotezi hemen hemen tüm öğretmen adaylarının doğru tespit ettiği düşünülürse öğretmen adaylarının alan bilgisi eksikliğinden kaynaklanan problemler nedeni ile yanlış kurduğu düşünülebilir. Fakat verilen örnek deneyin ilköğretim fen ve teknoloji dersi kapsamında yapıldığını hatta bu sorunun OKS sınavı sorularından alındığını unutulmamalıdır. Ayrıca öğretmen adaylarının bir hipotez cümlesinin tam olarak nasıl kurulacağına ilişkin eksiklikleri olduğu görülmüştür. Şimşek Laçın (2010) yaptığı çalışmada ise, yapılış basamakları verilen bir deneyin amacını belirlemede öğretmen adaylarının başarılı olduğu tespit edilirken, Sinan ve Uşak (2011)'deki çalışmalarında öğretmen adaylarının hipotez kurma ile ilgili becerilerde ve deney düzeneği kurma, deney yönergesini anlamada sorun yaşadıklarını tespit etmişlerdir.

Hipoteze yönelik deney tasarlama ve deney sonucunu yorumlama becerisinde bütün öğretmen adaylarının iyi olduğu gözlenmektedir. Ayrıca bağımlı ve bağımsız değişkeni belirlemede bazı öğretmen adaylarının birinci örnek deneyde gözlenen gibi sorun yaşadıkları görülmektedir. Kontrol edilen değişkenlerin belirlenmesinde fazla sıkıntı yaşamadıkları dikkati çekmektedir. Burada şu gözlenmiştir, öğretmen adayları verilen bir hipoteze uygun kontrollü bir deney tasarlayabilmektedirler bunu yaparken aslında deney ya da araştırmadaki bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişkenleri göz önünde bulundurmaktadırlar fakat bunu belirtmeleri istendiğinde

yapamamaktadırlar. Bu da bağımlı ve bağımsız değişkenin tanımının ne olduğunu bilmemelerinden kaynaklanabilir. Aktaş ve Ceylan (2016)'ın yaptıkları çalışmada araştırma tasarlama ve sonuçları yorumlama becerilerinde öğretmen adaylarının yüksek düzeyde bilgi ve beceriye sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

İşevuruk tanımlama becerisi ile ilgili araştırma sonuçları incelendiğinde, bütün öğretmen adaylarının bu beceriye sahip oldukları fakat çoğu öğretmen adayının deney verilerinin nasıl kaydedileceğine yönelik bir açıklama yapmadığı belirlenmiştir. Verilen örnek deneydeki kavram hakkında bilgi sahibi olan ve bir deneydeki bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişkenleri belirleyebilen öğretmen adayların bu becerileri daha rahat sergiledikleri ve deney sonucu hakkında doğru tahminde bulundukları görülmektedir. Bir öğretmen adayı kaynama ve buharlaşmanın gerçekleştiği durumları birbiri ile karıştırdığı görülmüştür. Bu araştırma sonuçları Aktaş ve Ceylan (2016)'ın çalışması ile çelişmektedir.

Grafiği okuma ve yorumlama becerisi ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, bir öğretmen adayı hariç tüm öğretmen adaylarının bu beceriye sahip olduğu görülmektedir. Fen ve Teknoloji Dersinde verilen örnek olayda olduğu gibi grafik okunması ve bu grafiğin yorumlanması kavramların anlaşılmasında önemlidir. Bu becerinin gelişmesinde öğretmen adaylarının ilköğretimden üniversiteye kadar fen, matematik özellikle üniversitede almış oldukları laboratuvar derslerinde bu beceriyi kullanmaları olabilir.

Bilimsel süreç becerileri ve içeriği hakkındaki, öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde beş öğretmen adayının; bilimsel süreç becerileri ve alt boyutları hakkında doğru tanımlamaya, üç öğretmen adayının yanlış tanımlamaya gittiği ve yanlış tanımlayanların ise Bloom Taksonomisi ile karıştırdığı sonucuna ulaşılmıştır ve Şimşek Laçın'nın (2010) çalışması ile paralellik göstermektedir. Gerek öğretmenlerle gerekse öğretmen adaylarıyla yapılan diğer nitel analiz çalışmalarında; bilimsel süreç becerilerini net olarak tanımlayamadıkları fakat farkındalıklarının olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Karşı, Şahin & Ayas, 2009; Türkmen & Kandemir, 2011; Yıldırım, Atilla, Özmen & Sözbilir, 2013). Ayrıca Celep ve Bacanak (2013)'ın çalışmasında ise genel olarak bilimsel süreç becerilerini tanımladıkları fakat alt basamaklarını tam olarak bilemediklerini tespit edilmiştir. Bu nedenle programda kazanımlarda yer alan kısaltması olan BSB'yi doğru olarak açılımını yapamamışlardır. Canbazoglu (2008)'de yaptığı tez çalışmasında ise öğretmen adaylarının BSB'nin açılımını yapamadıklarını tespit etmiştir ve bunun nedeninin öğretmen adayların okul deneyimi dersi kapsamında gittikleri okullardaki dersleri düzenli takip etmedikleri ve üniversitede öğretim programı bilgilerinin gelişmesini sağlayacak derslere yeteri kadar önem vermedikleri olduğunu belirtmiştir. Buda öğretmen adaylarının yeni geliştirilen Fen Bilimleri Dersi öğretim programı hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Bilimsel süreç becerilerinin tanımını doğru yapan öğretmen adayları tanımlarında bilimsel süreç becerilerini problem çözerken kullanılan beceriler, bilim insanlarının hipotezi test ederken kullandıkları beceriler ve öğretmen adaylarının zihinsel olarak gelişimini sağlayan ve fen bilimlerindeki deney, gözlem, etkinlik yapmalarını ve kendilerini bilimsel yöntemlerle ifade etmesini sağlayan beceriler olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca bilimsel süreç becerilerinin sadece bilimsel bilginin yapılandırılmasında kullanılacağını vurgularlarken gündelik yaşamda kullanılabileceğini belirtmemişlerdir. Genel olarak bakıldığında öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin ne olduğunu tam olarak kavrayamadıkları söylenebilir. Karşı, Şahin ve Ayas (2009) yaptıkları çalışmada, dört öğretmenin bilimsel süreç becerilerini yanlış tanımladığı, altı öğretmenin doğru tanımladığı ayrıca dört öğretmenin lisans eğitimleri sırasında öğretmen el kılavuzundan bilimsel süreç becerilerini öğrendiği tespit edilmiştir. Bu durumda öğretmen adayları gibi öğretmenlerinde bilimsel süreç becerilerine yeteri kadar önem vermediği söylenebilir. Ayrıca Demir ve Baştürk (2016) sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin bilimsel süreç becerilerin günlük yaşamda önemli olduğunu vurgu yaptığını ve bu becerileri öğrencilere kazandırmada zorluk yaşadıklarını tespit etmişlerdir.

Bu sonuçlar ışığında öğretmen adaylarının bütünleştirilmiş süreç becerilerinin alt boyutu olan; hipotez kurma ve yorumlama, değişkenleri belirleme, grafiği okuma ve yorumlama, deney tasarlama, deney sonuçlarını yorumlama, işevuruk tanımlama ve deney verilerini kaydetme gibi alt boyutlarda iyi düzeyde beceriye sahip olduğu düşünülebilir. Fakat bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişkenlerin tanımlanmasında ve belirlenmesinde ve bir hipotez cümlesi kurmada sıkıntı yaşadıkları düşünülmektedir. Ayrıca genel olarak bakıldığında öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin ne olduğunu tam olarak kavrayamadıkları söylenebilir. Özpınar ve Aydoğan (2017) yapmış oldukları çalışmada; sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel süreç becerileri açısından orta düzeyde olduklarını tespit etmişlerdir. Şahin ve Öz Aydın (2016) yaptıkları çalışmada, fen ve teknoloji dersi programında yer alan insan ve çevre ünitesindeki etkinliklerin uygulanması sırasında programda yer alan bilimsel süreç becerilerinin ne kadar kullanıldığına ilişkin incelemeler yapmışlar. Sonucunda eğer öğretmenler bilimsel süreç becerilerine sahip ise uygulamalar sırasında programda belirtilen becerilerden daha fazlasının aktif olarak kullanıldığını gözlemişlerdir. Burada düşünülmesi gereken olay öğretmenlerin bu becerileri kendilerinin iyi bir şekilde kullanıyor olmasıdır. Ayrıca fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde okul dışı öğrenme ortamlarının etkililiği göz önünde bulundurulmalıdır (Ay, Anagün, & Demir, 2015).

Öneriler:

- İleriki çalışmalar da boylamsal çalışmalar tasarlanıp sonuçları incelenebilir,
- Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin gelişmesi için üniversitedeki eğitimlerinde laboratuvar derslerinde ve diğer derslerde bilimsel süreç becerilerinin önemine vurgu yapılabilir ve bu becerilerin gelişmesi için uygulamalar düzenlenebilir.
- Öğretmen adaylarına, bilimsel süreç becerilerin gündelik yaşamdaki önemi ve Fen Bilimleri Dersi Programında bilimsel süreç becerilerinin yeri ve uygulamaları hakkında eğitim derslerinde daha çok vurgu yapılabilir.
- Öğretmenlerin bilimsel süreç becerilerinin durumunu değerlendiren bir çalışma yapılabilir,
- Okulöncesinden üniversiteye kadar tüm eğitim-öğretim kademelerinde bilimsel süreç becerilerinin gelişimi için laboratuvar uygulamalarına daha çok önem verilebilir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, İ., ve Ceylan, E. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç beceri düzeylerinin belirlenmesi ve akademik başarıyla ilişki düzeyinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33).
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri spss uygulamaları*. Sakarya: Sakarya Kitapevi.
- Aslan, A. G. ve Tertemiz, N. (2004). İlköğretimde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 479-492.
- Ateş, S. ve Bahar, M. (2002). Araştırmacı fen öğretimi yaklaşımı sınıf öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin bilimsel yöntem yeteneklerinin geliştirilmesi. *V. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara: ODTU Eğitim Fakültesi.
- Ay, Y., Anagün, Ş.S., ve Demir, Z.M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenme hakkındaki görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and*

History of Turkish or Turkic Volume 10/15 Fall 2015, p. 103-118, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8702>

- Bahar, M (Ed.). (2006). *Fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bowen, G. M. & Roth, W-M. (1999). "Do-able" questions, covariation and graphical representation: do we adequately prepare preservice science teachers to teach inquiry? Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Boston.
- Bowen, G. M.& Roth, W.-M. (2005). Data and graph interpretation practices among preservice science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(10), 1063-1088.
- Bozdoğan, A. (2007). *Fen bilgisi öğretiminde çalışma yapıları ile öğretimin öğretmen adaylarının fen bilgisi tutumuna ve mantıksal düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Burke, S. A. (1996). *Teacher preferences for teaching problem solving and science process skills*. M.S. dissertation, Texas Woman's University, United States. ProQuest Digital Dissertations Database.
- Burns, J. C., Okey, J. R., & Wise K. C. (1985). Development of an integrated process skills test (TIPS II). *Journal of Research in Science Teaching*, 22 (2), 169–77.
- Canbazoglu, S. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı ünitesine ilişkin pedagojik alan bilgilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Carin, A. A. & Bass, J. E., (2001). *Teaching science as inquiry*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Celep, A. ve Bacanak, A. (2013). Yüksek lisans yapan öğretmenlerin bilimsel süreç becerileri ve kazandırılması hakkındaki görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(1), 56-78.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (1998). *The Landscape of qualitative research: theories and issues*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Doğan, N., Çakiroğlu, J., ve Çavuş, S. (2012). *Bilimin doğası ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Downing J. E. & Filer J. D. (1999). Science process skills and attitudes of preservice elementary teachers. *Journal of Elementary Science Education*, 11(2), 57-64.
- Germann, P. J., Aram, R. & Burke, G. (1996). Identifying patterns and relationships among the responses of seventh grade students to the science oprocess skills of designing experiments. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(1), 79-99.
- Germann, P.J. (1994). Testing a model of science proces skills acquisition: an interaction with parents' education, preferred language, gender, science ettitude, cognitive development, academic ability and biology knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 7(31), 749-783.
- Harlen, W. (2001). *Teaching, learning & assessing science 5-12*. (Third Edition). London: Paul Chapman Publishing Ltd.

- Jones, M. K. & Norman, J. T. (1989). *The effect of a preservice elementary science methods course emphasizing the mastery of science process skills on the development of integrated process skills and logical thinking*. Paper Presented at The National Association for Research in Science Teaching. San Francisco: CA, March 30 to April 1, 1989. (ERIC Document Reproduction Service No: ED 305267).
- Karlı, F., Şahin, Ç. ve Ayas, A. (2009). Determinin science teachers' ideas about the science process skills: A case study. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1, 890-895.
- M.E.B., (2004). *Milli eğitim bakanlığı talim ve terbiye kurulu başkanlığı fen ve teknoloji dersi programı*. Ankara: 2004.
- M.E.B., (2005). *Milli eğitim bakanlığı talim ve terbiye kurulu başkanlığı fen ve teknoloji dersi programı*. Ankara: 2005.
- M.E.B., (2013). *Milli eğitim bakanlığı talim ve terbiye kurulu başkanlığı fen bilimleri dersi öğretimi programı*. Ankara: 2013.
- M.E.B., (2017). *Milli eğitim bakanlığı talim ve terbiye kurulu başkanlığı fen bilimleri dersi öğretimi taslak programı*. Ankara: 2017.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millar, R. & Driver, R. (1987). Beyond processes. *Studies in Science Education*, 14(1), 33-62.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Erişim tarihi: 03.04.2011, <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx>
- Neie, V. E. (1972). Verbal predictive ability and performance on selected science process tasks. *Journal of Research in Science Teaching*, 9(3), 213-221.
- Özdemir, M., Özdemir, O., ve Parmaksız, R.Ş. (2016). İlkokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin ve okuduğunu anlama düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11/3 Winter 2016*, p. 1829-1848, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9317>
- Özdemir, O., & Hakan, Işık. (2015). Effect of inquiry-based science activities on prospective elementary teachers' use of science process skills and inquiry strategies. *Journal of Turkish Science Education*, 12(1).
- Özpınar, İ., ve Aydoğan, A. (2017). Öğretmen Adaylarının proje hazırlama süreçlerinin incelenmesi. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 12/6 2017*, p. 613-634, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11595>
- Padilla, M. J. (1980). Science activities- for thinking. *School Science and Mathematics*, 80(7), 601-608.
- Padilla, M. J., Okey, J. R. & Garrard; K. (1984). The effect of instruction on integrated science process skill achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 21(3), 277-287.
- Padilla, M.J., Okey, J.R & Dillashaw, F.G. (1983). The relationship between science process skills and formal thinking abilities. *Journal of Research in Science Teaching*, 20(3), 239-246.

- Rezba, R. J., Sprague, C., Fiel, R. L. & Funk, H. J. (1995). *Learning and assesing science process skills*. USA: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Rubin, R. L. & Norman, J. T. (1992). Systematic modelling versus the learning cycle: comparative effects on integrated science process skill achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(7), 715-727.
- Şahin, S., Öz Aydın, S., & Yurdakul, B. (2016). Seventh Grade science and technology course evaluation activities in the unit of human and environment according to the science process skills. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 10(1).
- Şahin-Pekmez, E. (2000). *Procedural understanding: teachers' perceptions of conceptual basis of practical work*. Unpublished PhD dissertation. UK: University of Durham.
- Şahin-Pekmez, E., Aktamış, H. ve Can, B. (2010). Fen laboratuvarı dersinin öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 93-112.
- Scharmann, L. C. (1989). Developmental influences of science process skill instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 26 (8), 715-726.
- Şimşek Laçın, C. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji ders kitaplarındaki deneyleri bilimsel süreç becerileri açısından analiz edebilme yetenekleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 433-445.
- Sinan, O. ve Uşak, M. (2011). Biyoloji öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 333-348.
- Tan, M., ve Temiz, B. K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13):89-101.
- Tobin, K. G. & Capie, W. (1982). Relationships between formall reasoning ability, locus of control, academic engagement and integrated process skill achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 19(2): 113-121.
- Türkmen, H. ve Kandemir, E. M. (2011). Öğretmenlerin bilimsel süreç becerileri öğrenme alanı algıları üzerine bir durum çalışması. *Journal of European Education*, 1(1), 15-24.
- Vitti, D. & Torres, A. (2006). *Practicing science process skills at home*. Erişim tarihi:24.02.2012, <http://www.nsta.org/elementaryschool/connections/200712TorresHandoutParentNSTAConn.pdf> .
- Yap, K. C. & Yeany, R. H. (1988). Valitadition of hierarchical relationships among piagetian cognitive modes and integrated science process skills for defferent cognitive reasoning levels. *Journal of Research in Science Teaching*, 25(4), 247-281.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M., Atilla, M. E., Özmen, H., ve Sözbilir, M. (2013). Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi hakkındaki görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 27-40.

Zorlu, Y., Zorlu, F., Sezek, F., ve Akkuş, H. (2014). Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile seviye belirleme sınavı sonuçlarının karşılaştırılması. *Ekev Akademi Dergisi*, 59(59), 519-532.

Ek 1: Görüşme Soruları

1. 8. sınıfa giden Ayşe bitkinin beslenmesinde gün ışığının nasıl etkilediğini merak etmektedir. Bu nedenle bir deney tasarlamaya karar verir. Aynı tür ve hemen hemen aynı büyüklükte iki saksı çiçeği, su, duvar termometresi ve iki adet etiket kullanarak bir deney tasarlar. Saksılara etiketleri yapıştırarak 1 ve 2 olarak numaralandırır. 1. saksıyı yaklaşık olarak 20 °C olan ışıklı bir yere koyar. 2. saksıyı çalışma ortamında oluşturduğu sıcaklığı yaklaşık 20 °C olan ışıksız bir ortama koyar. On gün süreyle 1. ve 2. saksıyı düzenli olarak eşit miktarda sular. Bu süreçte değişimleri gözlemleyerek yaprak rengini ve gövde durumuna ait bir çizelge oluşturur ve deney sonuçlarını kaydeder.

Burada 14 yaşında ki Ayşe deneyi yapmadan önce nasıl bir hipotez kurmuş olabilir?

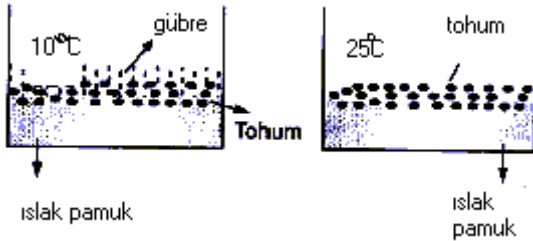
Bu deneydeki bağımsız değişkenler nelerdir?

Bu deneydeki bağımlı değişken nedir?

Bu deneydeki kontrol altında tutulan değişkenler nelerdir?

Buradan hareketle hipotez, bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişkenleri nasıl tanımlarsınız?

2. 7 sınıftaki Ali aşağıdaki deney düzeneğini oluşturmuştur. Ali'nin buradaki hipotezi: “ortam sıcaklığı çimlenmeyi etkiler”. Ali'nin bu hipotezi test edebilmesi için aşağıdaki düzenek yeterli midir? Yeterli değilse neden?



3.



Yeşil bir bitkinin dalına geçirilen saydam naylon torbanın ağız kısmı hava almayacak biçimde şekildeki gibi bağlanarak, ışıklı bir ortamda birkaç gün bekletiliyor. Süre bitiminde torbanın içindeki yaprakların sarardığı diğer yaprakların ise yeşilliğini koruduğu gözleniyor.

7. sınıf öğrencisi Deniz yukarıdaki deney düzeneğini oluşturuyor ve yukarıdaki deney sonuçlarını gözlemliyor. Burada Deniz hangi hipotezi test etmiş olabilir ve deney sonuçlarını siz nasıl yorumlarsınız?
4. “Bir tohumun çimlenmesi tohumu verilen su miktarına bağlı olarak değişir” hipotezini test etmek isteyen 13 yaşındaki Ahmet nasıl bir deney tasarlar. Ayrıntılı bir şekilde anlatınız?
5. Suyun (saf su) kaynama noktası inceleyen bir araştırma yapılmaktadır. Sınanan hipotez, suya katılan maddeler suyun kaynama noktasını yükseltir. Bu nedenle aynı basınç altında ve 3 tane behere aynı miktarda ve oda sıcaklığında su konulur, daha sonra biri saf su olarak kalır ve diğerlerine bir miktar şeker ve tuz konur. Bu beherler aynı şiddette yanan ispirto ocağına konur ve her beher kaynayınca kadar beklenir. Bu deneyde suyun kaynama noktasının nasıl değiştiğini anlamak için nasıl bir ölçüm yapılmalıdır?
6. Aşağıda fotosentez hızının sıcaklığa bağlı değişimi ile ilgili bir grafik verilmiştir. Yeşil bıkri aşağıdaki koşulların hangisinde bulunduğunda fotosentez hızı en fazla olur?

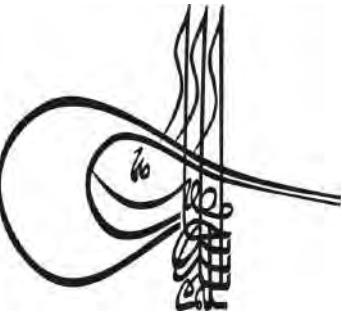


BSB nin tanımlanması, programdaki yeri ve önemi hakkındaki ve bazı değişkenlerle ilişkisi hakkındaki sorular

“Ali bir ilköğretim okulunda öğretmendir. Fen ve teknoloji zümre başkanı yeni programa göre eğitim alan Ali’ye yeni programda anlayamadığı noktaları anlamak için sorular sorar.” Ali’ye şu soruları yöneltir. Bu durumda siz Ali’nin yerinde olsaydınız aşağıdaki soruları nasıl cevaplardınız.

Zümre Başkanı Ayşe: Hocam 6. sınıf programında Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme ünitesindeki hücre ile ilgili olarak öğrenci kazanımlarından 1.1. Bir hayvan hücresi ve bitki hücresini mikroskopta gözlemleyerek çizer (BSB-1,2,3) kazanımına baktığımda ve buna benzer birçok kazanımın sonunda BSB yazıyor.

7. Buradaki BSB ne anlama gelmektedir ve nasıl tanımlanmaktadır?



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Çetin SEMERCİ – Doç. Dr. Çetin YAMAN – Doç. Dr. Mutlu TÜRKMEN

This article was checked by iThenticate.

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN PSİKOLOJİK ŞİDDETE MARUZ KALMA DÜZEYLERİNİN MOTİVASYON DÜZEYLERİ ÜZERİNE ETKİLERİNİN İNCELENMESİ*

Murat KUL** - Mustafa YILDIZ***

ÖZET

İnsanlığın geleceğine yön veren eğitim alanında en yüksek verimliliğe ulaşmanın yolu çalışanların yüksek motivasyon düzeyine ulaşması gerektiği düşünülmektedir. Eğitim örgütlerinde, mobbingin yaşanması veya yaşanma ihtimali hepimizin geleceği adına büyük bir sorundur ve eğitim örgütlerinde mobbing konusunun araştırılması gerekli kılmalıdır. Bu çalışmada, Kayseri ilindeki resmi ortaokul ve liselerde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin psikolojik şiddete maruz kalma düzeylerinin motivasyon düzeyleri üzerine etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, gönüllü katılım koşuluyla rassal örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen toplam 170 (67 Kadın ve 113 Erkek) katılımcıdan oluşmuştur. Veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, Yatıcı Ehi (2011) tarafından geliştirilmiş olan “Psikolojik Şiddet (Mobbing) Ölçeği” ve Aksoy (2006) tarafından geliştirilmiş olan “Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Katılımcıların psikolojik şiddet ve motivasyon düzeyleri puan ortalamalarının; yaş ve eğitim kademesi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olup olmadığının belirlenmesi amacıyla değişkenlere göre sırasıyla ANOVA’dan ve T-Testi’nden ayrıca katılımcıların psikolojik şiddete maruz kalma düzeylerinin motivasyon düzeyleri üzerine etkilerinin incelenmesi için ise Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi’nden yararlanılmıştır. Araştırmaya ilişkin bulguların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde; eğitim kademesi değişkenine göre Psikolojik Şiddet Ölçeği’nin mesleğe yönelik mobbing ve şahsa yönelik

* Bu çalışma Bartın Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri komisyonu tarafından desteklenmiştir. (ProjeNo:2016-SOS-CY-010)

** Yrd. Doç. Dr. Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekoklu, El-mek: muratkul@bartin.edu.tr

*** El-mek: m.yildiz.gsgm@gmail.com

mobbing alt boyutlarında ve psikolojik şiddet toplam ölçek boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yaş değişkenine göre katılımcıların motivasyon ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre eğitim kademesi ve yaş değişkenleri göz önüne alındığında diğer ölçek boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara ulaşılmamıştır. Katılımcıların psikolojik şiddete maruz kalma düzeylerinin motivasyon düzeyleri üzerine etkileri incelendiğinde katılımcıların mesleğe, şahsa ve sosyal yaşama yönelik mobbing düzeylerinin model bazında motivasyon düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları; yerli ve yabancı literatüre ait bilgiler ışığında karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır. Sonuç olarak; katılımcıların psikolojik şiddete maruz kalma düzeylerinin motivasyon düzeyleri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının artırılması ve artan motivasyonlarının muhtemel sonucu olarak yüksek performans sergileyebilmeleri için psikolojik şiddete maruz kalmalarına yol açan etkenlerin ortadan kaldırılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi ve spor öğretmeni, psikolojik şiddet, motivasyon.

INVESTIGATION ON THE EFFECTS OF MOTIVATION LEVELS OF PSYCHOLOGICAL VIOLENCE EXPOSURE LEVELS ON PHYSICAL EDUCATION AND SPORT TEACHERS

ABSTRACT

It is considered that the way to reach the highest efficiency in the field of education that gives the future of mankind needs to reach the high motivation level of the employees. In education organizations, the possibility of experiencing or experiencing mobbing is a big problem for the future of all of us and it has become necessary to investigate the subject of mobbing in educational organizations. In this study, it was aimed to investigate the effects of physical education and sports teachers' motivation levels of psychological violence exposure levels in official secondary and high school in Kayseri province. The study's study group consisted of a total of 170 (67 women and 113 men) participants selected using random sampling method on the condition of voluntary participation. As a data collection tool, personal information form, "Mobbing Scale" developed by Yatçı Ehi (2011) and "Motivation Level Scale" developed by Aksoy (2006) were used. Relational search model was used in the study. Participants' psychological violence and motivation levels were compared with the mean scores; Multiple Linear Regression Analysis was used to examine the effects of ANOVA and T-Test on variables and motivation levels of participants' psychological severity exposure levels in order to determine statistically significant differences according to age and education level variables. The level of significance was accepted as 0,05 in interpreting the findings related to the research. When the findings are examined; According to the educational stage variable, Psychological Violence Scale has statistically significant

differences in occupational mobbing and personal mobbing subscales and psychological violence total scale dimension. Statistically significant differences were found between participants' motivation scale average scores according to age variable. According to the research findings, when the education level and age variables were taken into consideration, no statistically significant differences were found in other scale dimensions. When the effects of participants' motivation levels on psychological violence exposure levels were examined, it was determined that participants' mobbing levels towards occupational, personal and social life had a statistically significant effect on model-based motivation levels. Research findings; in the light of information of domestic and foreign literature is discussed in comparative. As a result; participants were found to have a negative influence on the motivation levels of psychological violence exposure levels. Increasing participants' motivation for the teaching profession and the increasing motivation to be able to perform as high as a possible conclusion should expose the psychological aggression that has led them to be exposed.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

In today's conditions, people spend most of their time in the work environment. Therefore, social relations in working life have great importance in the life of the employee. Relations between individuals are of great importance for the convenience of business life. Because employees are the source of human power of institutions. Efficiency in a field like training is important. Education is a phenomenon that is as old as human existence, and education has also undergone significant institutional changes in the processes in which human history has undergone profound change (Türkmen, 2013). The way to reach the highest efficiency in the field of education is through the high motivation of the employees (Çobanoğlu, 2005).

Psycho-violence, motivation and a comfortable environment are terms that have similar and very close associations in the business environment. Comfortable environment; it is a must, peace, quiet, contention-free environment that must be in order to increase the efficiency that one desires especially to be formed (Püsküllüoğlu, 2004). One of the most effective roles in ensuring this environment has been approved and accepted by all segments of society, being teachers. In a healthy school environment, trainers can make themselves more peaceful, more vigorous and quicker to work. The peace and comfort that each trainer wants is a place of home environment instead of working environment (Taner, 2008).

Mobbing; the people in the working environment are in distress and disliking each other and they have to act badly by word or act (Tınaz, 2008).

Motivation is one of the main factors directly affecting productivity. Mobbing, or intimidation, appears to be a factor that negatively affects motivation. Increasing mobbing behaviors at work reduces the productivity of the employees and leads to health problems in the advanced dimension and thus to absenteeism problems (Tınaz, 2008).

An educational environment created without printing can actually give good and quality results to both educators and educated students. It will also increase the likelihood that students have shown to the school and the school environment (Dolunay, 2007). The sense of unity and cooperation of the school can create a much more beautiful and understanding environment when there are common opinions with administrative and educational ideas and understanding (Korkut, 2008). The productivity of the teacher will emerge at the extent that it can motivate itself to education and teaching; the relationship with students, family, institution and social environment will become a product of knowledge and cultural acquisitions (Ayaydın ve Tok, 2015). In order to have better data exchange in education, it is necessary to reveal a clearer structural ideology. As a result, the best way to achieve this is to create a healthy and peaceful educational environment (Zeytin, 2008). Teachers have a very important role in the fate of countries. The higher the status and working conditions of teachers in a country, the higher the level of development and welfare of the country. Therefore, the value to be taught must be given; the problems and problems of the teachers must be solved so that they can grow better and do their jobs better (Habacı vd., 2013).

In the light of literature information in this study, it was aimed to investigate the effects of physical education and sports teachers' motivation levels of psychological violence exposure levels in official secondary and high school in Kayseri province. In addition, since there is no study with physical education teachers regarding these variables in the literature, it can be considered important to fill this gap.

Purpose of Research

The purpose of this study is to examine the effects of physical education and sports teachers' motivation levels on psychological violence exposure levels in official secondary and high school in Kayseri province.

Method

Research Design

Relational search model was used in the research.

Study Group (Sampling)

The universe of the research is constituted of physical education and sports teachers working in secondary schools and high schools attached to the Ministry of National Education in 2015-2016 academic year in Kayseri province. The study group consisted of a total of 170 (67 female and 113 male) participants selected using random sampling method on the condition of voluntary participation.

Findings

When the findings are examined; according to the educational stage variable, Psychological Violence Scale has statistically significant differences in occupational mobbing and personal mobbing subscales and psychological violence total scale dimension. Statistically significant differences were found between participants' motivation scale average scores according to age variable. According to the research findings, when the education level and age variables were taken into consideration, no

statistically significant differences were found in other scale dimensions. When the effects of participants' motivation levels on psychological violence exposure levels were examined, it was determined that participants' mobbing levels towards occupational, personal and social life had a statistically significant effect on model-based motivation levels. Research findings; in the light of information of domestic and foreign literature is discussed in comparative.

Results and Discussion

As a result; participants were found to have a negative influence on the motivation levels of psychological violence exposure levels. Increasing participants' motivation for the teaching profession and the increasing motivation to be able to perform as high as a possible conclusion should expose the psychological aggression that has led them to be exposed.

According to Gökçe (2008), it is stated that the teachers meet with behavior towards psychological violence more in professional matters. Similar findings were also found in Ertek (2009). These findings support our research results.

Keywords: Physical education and sport teacher, psychological violence, motivation.

GİRİŞ

Günümüz şartlarında, insanlar zamanın büyük kısmını iş ortamlarında geçirmektedir. Bundan dolayı çalışma hayatındaki sosyal ilişkiler, çalışanın hayatında büyük öneme sahiptir. Kişiler arası ilişkiler, iş hayatının rahatlığı açısından büyük önem arz eder. Çünkü çalışanlar, kurumların insan gücü kaynağını oluşturur. Tüm toplumların geleceğine yön veren eğitim gibi bir alanda verimlilik kritik öneme sahiptir. Eğitim insanın varlığı kadar eski olan bir olgu olmakla beraber, insanlık tarihinin köklü değişim gösterdiği süreçlerde eğitim de kurumsal olarak önemli değişimler geçirmiştir (Türkmen, 2013). Eğitim alanında en yüksek verimliliğe ulaşmanın yolu çalışanların yüksek motivasyonundan geçmektedir (Çobanoğlu, 2005).

Çalışma ortamlarında motivasyonu, verimliliği ve iş doyumunu fark edilir şekilde ortaya çıkaran nedenlerin sentezlenmesinde işverenlere çok iş düşmektedir. İş alanlarında oluşan fazla baskı, çalışanların motive olması noktasında olumsuz etki yaratabilir. Çalışma ortamındaki motivasyonu ve iş verimliliği üzerinde büyük etkisi olan mobbing meselesi ülkemizde daha yakın zamanda sorun haline gelmesine bakarak, Avrupa Birliği ülkelerinde mobbing üzerinde uzun süre durulan bir meseledir (Aksoy, 2006).

Psiko-şiddet, motivasyon ve rahat bir ortam iş ortamında benzer ve çok yakın ilişkilere sahip terimlerdir. Rahat ortam; kişinin özellikle oluşmasını istediği verimin artması için olması şart bir olgu, huzur, sakinlik, çekişmesiz bir ortam anlamları taşır (Püsküllüoğlu, 2004). Bu ortamın sağlanmasında en etkili rollerden birinin öğretmenler olması toplumun her kesiminden onaylanmış ve kabullenilmiştir. Sağlıklı bir okul ortamında eğitimciler kendilerini daha huzurlu daha dinç ve işe kendisini daha çabuk adapte edebilirler. Buradan yola çıkarak her eğitimcinin isteği olan huzur ve rahatlık çalışma ortamlarına iş ortamı yerine ev ortamı havası estirir (Taner, 2008).

Günümüzde yönetim ve çalışma psikolojisi alanında çalışma yapan araştırmacılar, iş ortamıyla alakalı ruhsal bir sorundan kaynaklanan; iş ortamından uzaklaşma sorunu ile karşılaşmışlardır. Başta, iş ortamındaki rekabetten oluşan psikolojik baskılarla oluştuğu öngörülen, fakat sorunun ne olduğu önce farkına varılamayan ve özellikle istifa ederek işten ayrılan çalışanlar

arasında çok görülen bu duruma mobbing; Türkçe olarak ise psikolojik şiddet adı verilmektedir (Tınaz, 2011)

Mobbing; çalışma ortamındaki kişilerin birbirini tedirgin ve keyif kaçırıcı hareketler sergileyerek gerek sözle gerekse hareketle kötü muamelede bulunmalarıdır. Kişinin başka bir kişiye ya da grubun bir kişiye uygulamış olduğu sistemli ve planlı etik olmayan ahlaki değer taşımayan bu tür hareketler mağdur olan kişiyi ve hayatını aşırı derecede olumsuz etkilemekte hatta işten ayrılma sebebi bile olmaktadır (Tınaz, 2008).

Motivasyon diğer adıyla güdüleme kişiyi sebep sonuç ilişkisi içerisinde bir amaç çerçevesinde sonuca ulaştıran fiziki ve ruhsal hareketlerin tamamıdır. Motivasyon verimliliği doğrudan etkileyen başlıca faktörlerden biridir. Mobbing yani yıldırma ise motivasyona olumsuz etki eden bir faktör olarak belirmektedir. İş yerinde yıldırma davranışlarının artması çalışanların verimliliğini düşürmekte ileri boyutta sağlık sorunlarına dolayısıyla devamsızlık problemlerinin yaşanmasına sebep olmaktadır (Tınaz, 2008).

İnsanların gelecekte hayati öneme sahip olacakları gelişmişlik düzeyinin iyileştirilmesinde, eğitim öğretimde olumsuz sonuçlar doğuracak ve motivasyonu düşürecek etkenlerin ortadan kaldırılması, psikolojik şiddetin tamamen bitmesi ve bunun tersi olan, motive edecek fiziksel ve ruhsal olumlu etkenlerin artırılması ile mümkündür. Amaçlanan hedefe varmak için psikolojik şiddete kimlerin uğramasından ziyade, şiddeti uygulayanların hangi şartlarda neden ve niçin maruz bıraktıkları tespit ve telkini ile beraber çözüm noktasında uygulanacak kesin sonucun buna rehber olacağı kaçınılmazdır. Beraberinde motiveyi artıracak sebepler ve nedenlerin araştırılıp tespit edildikten sonra uygulamaya geçirilmesi de ortamın refahı için rehber konumda olacaktır (Çobanoğlu, 2005). Bütün bunlar göz önünde tutulduğunda huzura ve baskı olmadan oluşturulan bir eğitim ortamı, aslında hem eğitimi veren hem de eğitimi alan öğrenciler arasında güzel ve kaliteli sonuçlar verebilir. Ayrıca öğrencilerin okula ve okul ortamına göstermiş olduğu önemi artıracaktır (Dolunay, 2007). Okulun birlik ve beraberlik anlayışı, idari ve eğitici fikir ve anlayışı ile ortak görüşler olduğu zaman, çok daha güzel ve anlayışlı ortam oluşturabilmektedir (Korkut, 2008). Öğretmenin verimliliği, kendisini eğitim ve öğretime motive edebildiği ölçüde ortaya çıkacak; öğrenci, aile, kurum ve sosyal çevre ile olan ilişkileri, bilgi ve kültürel edinim ürününe dönüşecektir (Ayaydın ve Tok, 2015). Eğitim-öğretimde veri alış verişinin daha kaliteli olması için daha net ve açık bir yapısal ideolojinin ortaya çıkarılması şarttır. Sonuç olarak bunu sağlayabilmenin en iyi adımı sağlıklı anlaşılır ve huzurlu eğitim ortamının oluşturulmasıdır (Zeytin, 2008). Öğretmenler ülkelerin kaderlerinde çok önemli bir role sahiptir. Bir ülkede öğretmenlerin statüsü ve çalışma koşulları ne kadar yüksekse ülkenin gelişmişliği, refahı da o kadar yüksek seviyededir. Bu yüzden, öğretmene gereken değer verilmeli; onların daha iyi yetişmesi ve işlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenlerin sıkıntıları, sorunları çözülmelidir (Habacı vd., 2013).

Bu araştırma; beden eğitimi öğretmenlerinin motivasyon ve psikolojik şiddet düzeylerini etkileyen demografik değişkenlere ilişkin verilere ulaşıldığında ve psikolojik şiddetin motivasyon üzerindeki etkileri tespit edildiğinde bu bulguların sağlayacağı sonuçların yardımıyla beden eğitimi öğretmenlerinin motivasyonunu artırılması sağlanarak konu ile ilgili literatüre zenginlik katacağı düşünüldüğü için önem taşımaktadır. Ayrıca literatürde beden eğitimi öğretmenleri ile ilgili bu değişkenlerle her hangi bir çalışma yapılmamış olduğundan bu boşluğun doldurulması açısından önemli görülebilmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Konusu

Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin psikolojik şiddet (mobbing)'e maruz kalma düzeylerinin motivasyon düzeyleri üzerine etkisi araştırılmaktadır.

Araştırma Modeli

Kayseri'de Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin psikolojik şiddet (mobbing)'e maruz kalma düzeylerinin motivasyon düzeyleri üzerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır.

Ölçek Formunun Hazırlanması ve Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve konu ile ilgili ölçekler kullanılmıştır. Ölçek formu üç bölümden oluşmaktadır.

Ölçek formunun birinci bölümünde; Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin "Yaş" ve "Eğitim Kademesi" gibi demografik özelliklerinin bulunduğu "Kişisel Bilgi Formu"; ikinci bölümünde; katılımcıların motivasyon düzeylerini belirlemeye yönelik soruların yer aldığı "Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği"; üçüncü bölümünde ise katılımcıların psikolojik şiddete maruz kalma düzeylerini belirlemeye yönelik soruların yer aldığı "Psikolojik Şiddet (Mobbing) Ölçeği" yer almaktadır. Verilerin analiz edilmesi bölümünde SPSS 22.0 paket programından yararlanılmıştır.

Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği

Motivasyon Düzeyi Belirleme Ölçeği; Aksoy (2006) tarafından geliştirilmiş olup katılımcıların motivasyon düzeyini belirlemeye yönelik ifadelerin yer aldığı 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçek tek boyutlu olup likert tipi beşli derecelendirme ile hazırlanmıştır. Ölçeğin maddelerinin derecelendirilmesi; "1-Çok memnunum", "2-Memnunum", "3-Kararsızım", "4-Memnun değilim" ve "5-Hiç memnun değilim" şeklinde hazırlanmıştır.

Psikolojik Şiddete (Mobbing) Maruz Kalma Ölçeği

Psikolojik Şiddet (mobbing) Ölçeği Yatçı Ehi (2011) tarafından geliştirilmiş olup toplamda 34 maddeden oluşmakta ve likert tipi beşli derecelendirme ile hazırlanmıştır. Ölçek üç boyuttan oluşmakta olup "bireyin mesleğine dönük saldırılar", "bireyin sosyal hayatına yönelik saldırılar" ve "bireyin şahsına, itibarına yönelik saldırılar" şeklindedir. Ölçeğin maddelerinin derecelendirilmesi; "5- Hiçbir zaman", "4- Nadiren", "3- Ara sıra", "2- Çoğu zaman" ve "1- Her zaman" şeklinde hazırlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Kayseri ili, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokul ve liselerde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri oluşturmaktadır. Ölçek formu; rassal örnekleme yöntemi ile seçilen 120'si erkek ve 63'ü kadın olmak üzere toplam 183 beden eğitimi ve spor öğretmenine uygulanmıştır. Yanlış ve/veya eksik doldurulmuş 13 anket değerlendirilmeye alınmamış olup 170 geçerli anket formu araştırmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Kayseri Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra ölçek formu, araştırmacı eşliğinde Kayseri'deki beden eğitimi ve spor öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

Verilerin analizi bilgisayar ortamında SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 22.0 paket programında yapılmıştır. Tanımlayıcı veri analizinde; frekans, yüzde, ortalama, standart sapma analizlerinden yararlanılmıştır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin motivasyon ve psikolojik şiddet yaşama düzeylerini belirlemek amacıyla verilerin normal dağılımları dikkate alınarak parametrik testlerden T-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Ayrıca beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin psikolojik şiddete maruz kalma düzeylerinin motivasyon düzeyleri üzerine etkisini incelemek için “Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi”nden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden elde edilen verilerin analiz sonuçlarına yer verilmekte olup elde edilen istatistiksel analiz sonuçları tablo haline getirilip yorumlanmıştır.

Tablo 1. Araştırma Grubunun Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Yaş	n	%
22-30	33	19,4
31-39	67	39,4
40-48	38	22,4
49 ve üzeri	32	18,8
Toplam	170	100,0

Tablo 1’e göre frekans değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan toplam 170 beden eğitimi ve spor öğretmenin yaşı değişkeni ile ilgili frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır. Tabloya göre, en yüksek frekansa sahip 31-39 yaş değişkeni iken, ikinci sırayı 40-48 yaş, üçüncü sırayı 22-30 yaş ve son sırada ise 49 ve üzeri yaş değişkeni yer almaktadır.

Tablo 2. Araştırma Grubunun Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Eğitim kademesi	n	%
Ortaokul	64	37,6
Lise	106	62,4
Toplam	170	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan toplam 170 katılımcının eğitim kademesi değişkeni ile ilgili frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır. Tabloya göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin 106’sının lisede, 64’ünün ise ortaokulda görev yaptığı görülmektedir.

Tablo 3. Motivasyon ve Psikolojik Şiddete Maruz Kalma Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	En Küçük Değer	En Büyük Değer	Ortalama	Standart Sapma
Psikolojik Şiddet (Genel)	170	2,74	5,00	4,6590	,31701
Mobbing-mesleğine	170	2,31	5,00	4,3846	,50879
Mobbing-şahsına	170	1,20	5,00	4,8012	,44082
Mobbing-sosyal yaşama	170	3,69	5,00	4,9403	,17226
Motivasyon Düzeyi	170	1,06	4,00	2,4882	,63614

Tablo 3'e göre; araştırma grubunun psikolojik şiddete maruz kalma ve alt boyutları ile motivasyon düzeyi belirleme ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Psikolojik şiddet toplam ölçek boyutu ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde puan ortalamalarının en yüksek değer olan 5'e yakın olduğu görülmektedir ($4,6590 \pm 3,1701$). Katılımcıların mesleğine yönelik psikolojik şiddet alt boyutunun ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde puan ortalamalarının en yüksek değer olan 5'e yakın olduğu görülmektedir ($4,3846 \pm 5,0879$). Şahsa yönelik psikolojik şiddet alt boyutunun ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde puan ortalamalarının en yüksek değer olan 5'e yakın olduğu görülmektedir ($4,8012 \pm 4,4082$). Sosyal yaşama yönelik psikolojik şiddet alt boyutu ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde puan ortalamalarının en yüksek değer olan 5'e yakın olduğu görülmektedir ($4,9403 \pm 1,7226$). Katılımcıların motivasyon düzeyi ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde puan ortalamalarının en düşük ikinci seviye olan 2'ye yakın olduğu görülmektedir ($2,4882 \pm 6,3614$).

Tablo 4. Motivasyon ve Psikolojik Şiddete Maruz Kalma Düzeylerinin Eğitim Kademesi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Ölçeklerin Boyutları	Eğitim Kademesi	n	Ortalama	S.S.	Sd	t	p
Motivasyon Düzeyleri	Ortaokul	64	2.61	0.69	168	1.870	0,06
	Lise	106	2.41	0.60			
Psikolojik Şiddet	Ortaokul	64	4.60	0.43	168	-2.040	0.04
	Lise	106	4.70	0.24			
Mobbing Mesleğine	Ortaokul	64	4,28	0,60	168	-2,137	0,03
	Lise	106	4,45	0,43			
Mobbing Şahsına	Ortaokul	64	4,70	0,62	168	-2,207	0.03
	Lise	106	4,86	0,26			
Mobbing Sosyal Yaşama	Ortaokul	64	4,91	0,25	168	-1,873	0.06
	Lise	106	4,96	0,09			

Tablo 4'e göre; Katılımcıların mesleğine yönelik psikolojik şiddet alt boyutu puan ortalamaları eğitim kademesi değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır [$T_{(168)} = -2,137$; $p < 0,05$]. Şahsa yönelik psikolojik şiddet alt boyutu puan ortalamaları eğitim kademesi değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır [$T_{(168)} = -2,207$; $p < 0,05$]. Sosyal yaşama yönelik psikolojik şiddet alt boyutu puan ortalamaları eğitim kademesi değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$T_{(168)} = -1,873$; $p > 0,05$]. Psikolojik şiddet toplam boyut puan ortalamaları eğitim kademesi değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır [$T_{(168)} = -2,040$; $p < 0,05$]. Motivasyon düzeyi puan ortalamaları eğitim kademesi değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$T_{(168)} = 1,870$; $p > 0,05$].

Tablo 5. Araştırma Grubunun Motivasyon Düzeyleri Belirleme ve Psikolojik Şiddete Maruz Kalmanın Yaş İle İlgili ANOVA Sonuçları

Ölçeklerin Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı farklılık
Motivasyon düzeyi	Gruplar arası	5,186	3	1,729			
	Gruplar içi	63,204	166	,381	4,540	,004	31-39>40-48 31-39>49 ve üzeri
	Toplam	68,390	169				
Psikolojik şiddete maruz kalma	Gruplar arası	,240	3	,080			
	Gruplar içi	16,744	166	,101	,792	,500	-
	Toplam	16,984	169				
Mobbing Mesleğine	Gruplar arası	,894	3	,298			
	Gruplar içi	42,855	166	,258	1,154	,329	-
	Toplam	43,749	169				
Mobbing Şahsına	Gruplar arası	,214	3	,071			-
	Gruplar içi	32,625	166	,197	,363	,779	
	Toplam	32,840	169				
Mobbing Sosyal Yaşama	Gruplar arası	,111	3	,037			
	Gruplar içi	4,904	166	,030	1,252	,293	-
	Toplam	5,015	169				

Tablo 5 incelendiğinde; araştırma grubunun motivasyon ve psikolojik şiddete maruz kalma alt boyut düzeylerinin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre, katılımcıların psikolojik şiddete maruz kalma alt boyutlarından mesleğe yönelik psikolojik şiddet ($F(3-166)=1,154$; $p>0.05$), şahsa yönelik psikolojik şiddet ($F(3-166)=0,363$; $p>0.05$), sosyal yaşama yönelik psikolojik şiddet ($F(3-166)=1,252$; $p>0.05$) ve psikolojik şiddete maruz kalma toplam ölçeği ($F(3-166)=0,792$; $p>0.05$) puan ortalamaları arasında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır. Fakat katılımcıların motivasyon düzeyi puan ortalamaları arasında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F(3-166)=4,540$; $p<0.05$). Bu anlamlı farklılık 31-39 yaş grubu değişkeni ile 40-48 ve 49 ve üzeri yaş değişkeni grupları arasında olup her iki durum için de bu farklılığın 31-39 yaş grubu lehinde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 6. Psikolojik Şiddet Boyutlarının Motivasyon Düzeylerini Tahminine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Std. Hata	Beta	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	4,992	1,268	-	3,935	,000	-	-
Mobbing-Mesleğine	-,560	,096	-,472	-5,861	,000	-,481	-,414
Mobbing-Şahsına	-,041	,121	-,029	-,343	,732	-,250	-,027
Mobbing-Sosyal Yaşama	-,032	,304	-,009	,107	,915	-,218	,008
Bağımlı değişken: MOTİVASYON							
R=0.482, R ² =0.232, F(3,166)=16.738, p=0.000, Durbin-Watson (D.W.) Statistic=1.901							

Tablo 6 incelendiğinde; katılımcıların motivasyon düzeyleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen, psikolojik şiddet alt boyutlarının (mesleğe yönelik mobbing, şahsa yönelik mobbing ve sosyal yaşama yönelik mobbing) motivasyon düzeyini ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda; mesleğe, şahsa ve sosyal yaşama yönelik mobbing değişkenleri birlikte motivasyon üzerinde anlamlı bir etki ($R = 0,482$; $R^2 = 0,232$) sergilemişlerdir ($F_{(3-166)} = 16,738$; $p < 0,05$). Söz konusu üç değişken birlikte motivasyon puan ortalamalarındaki değişimin yaklaşık % 23'ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin motivasyon üzerindeki göreceli önem sırası; mesleğe yönelik mobbing ($\beta = -0,472$), şahsa yönelik mobbing ($\beta = -0,029$) ve sosyal yaşama yönelik mobbing ($\beta = -0,009$) olarak bulunmuştur. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında yordayıcı değişkenlerden yalnızca mesleğe yönelik mobbing değişkeninin ($p < 0,05$) motivasyon üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre motivasyonu yordayan regresyon denklemi:

Motivasyon Düzeyi = $4.992 - 0.560 \times \text{Mesleğe Yönelik Psikolojik Şiddet} - 0.041 \times \text{Şahsa Yönelik Psikolojik Şiddet} - 0.032 \times \text{Sosyal Yaşama Yönelik Psikolojik Şiddet}$ olarak ifade edilmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin psikolojik şiddete maruz kalma ve motivasyon düzeyleri ile ilgili bulgulara yönelik sonuçlara, tartışmalara ve önerilere yer verilmektedir.

Araştırma bulgularına göre; motivasyon düzeyleri puan ortalamaları arasında eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur (Tablo 4). Bu bulgu değerlendirildiğinde eğitim kademesi değişkeni motivasyon üzerinde istatistiksel açıdan belirleyici bir değişken olmadığı sonucu çıkarılabilmektedir. Çalışmaya benzer nitelikteki araştırmaları ilkökul ve ortaokullarda sınıf ve branş öğretmenlerine uygulayan Avcı (2015), Kulpcu (2008), Kocaoğlu (2007), Duman (2014) ve İbak (2010) tarafından benzer sonuçlar elde ederek bulgularımızı destekledikleri görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre psikolojik şiddet ve alt boyutlarının eğitim kademesi değişkenine göre incelendiğinde psikolojik şiddet, mesleğine ve şahsına değişkenlerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Tablo 4). Bu bulgu değerlendirildiğinde eğitim kademesi değişkeni psikolojik şiddet üzerinde istatistiksel açıdan belirleyici bir değişken olduğu sonucu çıkarılabilmektedir. Eğitim kademesinin ilkökul ve ortaokul türlerinde bir çalışma yapan Eğerci (2009) ve Ural (2009) branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerine uyguladıkları araştırmalarında öğretmenlerin psikolojik şiddet davranışlarına maruz kalmalarında okul türüne göre anlamlı bir farklılık görmüşlerdir. Bu bulguya göre, ortaokul öğretmenlerinin yıldırma davranışlarına ilkökul öğretmenlerine göre daha fazla maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum değerlendirildiğinde; beden eğitimi ve spor öğretmeni açısından eğitim kademesinin artması beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iş yükü ve sorumluluk aldığı öğrencilerdeki yaş düzeylerinin artması ile bağlantılı olarak ve kurumda karşılaştıkları baskı ile beraber psikolojik şiddet durumunun artacağı sonucuna ulaşılabilir.

Yapılan çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaş dağılımlarına bakıldığında çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunlukta 31-40 yaş aralığında oldukları görülmektedir. Diğer yandan çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları eğitim kademelerine bakıldığında ise lisede görev yapan öğretmenlerin sayısının çok daha fazla olduğu görülmektedir. Motivasyon düzeyinin yaş aralığındaki ortalamaları belirlemek amacıyla yaptığımız karşılaştırma için varyans analiz sonucuna göre farklı yaş grubuna sahip beden eğitimi öğretmenlerinin motivasyona yönelik tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Tablo 5). Yaş aralıkları incelendiğinde 22-30 yaş grubu beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin motivasyonlarında mesleğe yeni başlama yılı baz alındığında mesleğin yıpratma durumu daha az

olduğu için yüksek değerler ortaya çıktığı görülmektedir. [31-39] ve [49 ve üzeri] yaş grubundaki katılımcılar incelendiğinde ise yaş seviyesi yükseldikçe stres ve sorunların da artması ve dolayısıyla beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin derslerinde motive olma durumlarının azaldığı düşünülmektedir. Farklı branşlardaki öğretmenlere uygulanan benzer çalışmalarda Kulpcu (2008), Candoğan (2015), Duman (2014) benzer sonuçlar elde etmişlerdir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında, Psikolojik şiddetin mesleğine boyutunun negatif yönde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin motivasyon düzeyini yordaması muhtemel bir sonuçtur. Mesleğine boyutunda kişinin iş ortamında yaşadığı tahmin edilen sorunlar ön planda olduğu için meslek boyutunun psikolojik şiddet düzeyi arttıkça beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinde azalma olacağı tahmin edilebilmektedir. Şahsına ve sosyal yaşama alt boyutları ise motivasyonla ters orantıda tahmin edildiği için yine negatif yönde fakat bağımlı değişken üzerinde fazla bir etkiye sahip değildir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlarına bakıldığında, psikolojik şiddetin “meslek” alt boyutunun motivasyon düzeyini belirleme üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu saptanmıştır. Yordayıcı değişkenlerle (mesleğe, şahsa ve sosyal yaşama) birlikte yordanan değişken durumundaki motivasyon düzeyini %23 oranında açıkladığı anlaşılmaktadır ($R^2=0.232$, $p<0.05$) (Tablo 6). Gökçe (2008)’ye göre, öğretmenlerin daha çok mesleki konularda psikolojik şiddete yönelik davranışlarla karşılaştıklarını ifade etmektedir. Yine benzer bulguları Ertek (2009)’da çalışmasında ortaya koymuştur. Bu bulgular araştırma sonuçlarımızı destekler niteliktedir.

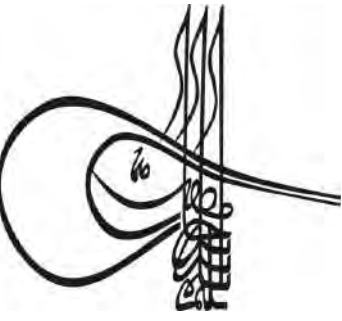
Çalışma sonuçları göz önüne alınarak bazı önerilere yer verilirse: Araştırma tüm eğitim kurumlarındaki çalışanlara uygulanarak kıyaslama veya ilişkilendirme yapılarak şekil ve boyut kazandırılabilir. Eğitim ve öğretim kurumlarında motivasyonu düşüren büyük etkenler arasında yer aldığı düşünülen psikolojik şiddete yönelik önleyici nitelikte birtakım tedbirler alınabilir. Özellikle geleceğin idareci, yönetici, bilim adamı ve öğretmenlerini yetiştiren ve toplumu inşa eden en önemli unsurlardan biri olan öğretmenlere yönelik nitel, nicel veya karma (nicel + nitel) çalışmalar daha fazla ve önemle uygulanarak araştırma sonuçları çeşitlendirilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin motivasyon düzeylerini düşürecek etkenler belirlenip ortadan kaldırılarak ya da azaltılarak eğitim-öğretimin kalitesi ve verimliliği artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, H. (2006). *Örgüt ikliminin motivasyon üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Avcı, L. (2015). *Öğretmenlerin mobbing yaşama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ayaydın, M., Tok, H., (2015). Motivasyonu etkileyen faktörlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Gaziantep örneği). *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 10/11 Summer 2015, p. 187-200, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8530> ISSN:1308-2140, Ankara-Turkey.
- Candoğan, R. (2015). Öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklediği motivasyon yaklaşımları. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Çobanoğlu, Ş. (2005). *Psikolojik şiddet işyerinde duygusal saldırı ve mücadele yöntemleri*, İstanbul: Timaş Yayınları.

- Dolunay, S. K. (2007). Okul kültürü ve Türkçe öğretimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (3), 9-22.
- Duman, N. (2014). *Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyon faktörleri ve öğretmen görüşleri: Ankara ili ilköğretim ve lise okulları örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eğerci, Ç. T. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin maruz kaldıkları psikolojik şiddetin (mobbingin) örgütsel güven düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ertek, Ş. S. (2009). *Yıldırma ve yıldırma mağduru öğretmenler üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gökçe, A. T. (2008). *Mobbing: İş yerinde yıldırma eğitim örneği*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Habacı, İ., Karataş, E., Adıgüzel, F., Ürker, A., Atıcı, R. (2013). Öğretmenlerin güncel sorunları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/6 Spring 2013, p. 263-277, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8020>, Ankara-Turkey.
- İbak, S. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenleri güdüleme rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sarıyer ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kocaoğlu, M. (2007). *Mobbing (işyerinde psikolojik taciz, yıldırma) uygulamaları ve motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Korkut, A. (2008). *İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürünü algılama düzeyleri: Büyükçekmece örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kulpcu, O. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticileri motive etmede kullanılacak motivasyon araçları üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Püsküllüoğlu, A. (2004). *Türkçe sözlük*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Taner, D. (2008). *Öğretmenlerin umutsuzluk düzeyi ile okul kültürü arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tınaz, P. (2008). *İşyerinde psikolojik taciz*. (2. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Tınaz, P. (2011). *İşyerinde Psikolojik Taciz (mobbing)*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Türkmen, M. (2013). Erken cumhuriyette beden eğitimi ve sporun ideolojik temelleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8/6 Spring 2013, p. 729-740, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8020>, Ankara-Turkey.

-
- Ural, C. P. (2009). *Psikoşiddete maruz kalmış öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yatçı Ehi, D. (2011). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik şiddete (mobbing) ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Harran Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlı Urfa.
- Zeytin, N. (2008). *İlköğretim okullarında bürokratikleşme ve okul kültürü*.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Zafer KURTASLAN – Yrd. Doç. Dr. Özlem KILINÇER – Yrd. Doç. Dr. Emre ÜSTÜN

This article was checked by iThenticate.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MÜZİK OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Aylin MENTİŞ KÖKSOY*

ÖZET

Müzik eğitimi, insanın her döneminde hem zihinsel hem duyuşsal hem de psiko-motor gelişimine katkı sağlayan en önemli araçlardan biridir. Günümüz eğitiminde, kendine güvenen, sosyal yönü kuvvetli ve yaratıcı yanı güçlü olan öğrencilerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyete göre, üniversiteye başlamadan önce müzik eğitimi alıp almama durumuna göre, bir enstrüman çalıp çalamama durumuna ve sınıf düzeyine göre müzik okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği 3.ve 4. sınıfta okuyan 61'i kız, 29'u erkek olmak üzere toplam 90 öğrenci oluşturmuştur.. Veri toplama aracı olarak Afacan ve Şentürk (2016) tarafından geliştirilen "müzik okuryazarlığı ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının müzik okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk şarkılarını tanıma ve uygulamaya yönelik okuryazarlık düzeyleri, şarkılarda yöntem- teknik bilgisi ve kullanma becerisi okuryazarlık düzeyleri, müziksel algı ve sesini kullanma becerisi ve eğitsel müzik dağarcığına yönelik bilgisi okuryazarlık düzeyleri yüksek bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının orff yöntem bilgisi ve orff çalgıları uygulama becerisi okuryazarlıklarının ise düşük olduğu bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre, öğretmen adaylarının müzik okuryazarlıklarının birbirine benzer olduğu görülmüştür. Üniversiteye başlamadan önce müzik eğitimi alıp almama durumuna göre ve bir enstrüman çalıp çalamama durumuna göre öğretmen adaylarının müzik okuryazarlıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyine göre ise; hem 3. Sınıfta hem de 4. Sınıfta

*  Yrd. Doç. Dr. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi ABD, El-mek: aylinmentiskoksoy@gmail.com

öğrenim gören öğretmen adaylarının çocuk şarkılarını tanıma ve uygulamaya yönelik beceri okuryazarlıklarının, şarkılarda yöntem-teknik bilgisi ve kullanma becerisi okuryazarlıklarının, müziksel algı ve sesini kullanma becerisi okuryazarlıklarının ve eğitsel müzik dağarcığına yönelik bilgisi okuryazarlıklarının yüksek olduğu görülürken orff çalgıları uygulama becerisi okuryazarlıklarının; 3. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yüksek, 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ise düşük olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuryazarlık, müzik okuryazarlığı, sınıf eğitimi

EXAMINATION OF CLASSROOM TEACHER CANDIDATES' MUSIC LITERACY LEVELS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

ABSTRACT

Music education is one of the most important tools contributing to psychological and affective as well as psycho-motor development during every period of an individual. In today's education, it is aimed to educate and train students who are confident, socially strong and creative. Therefore, this study aims to examine the classroom teacher candidates' music literacy levels in terms of sex, whether or not they received music education before starting university, whether or not they can play an instrument and grade level. The study sample was made of a total of 90 3rd and 4th year students (61 females, 29 males) who were studying Elementary Education at Niğde Ömer Halisdemir University's Faculty of Education during the spring semester of 2016-2017 academic year. "Music Literacy Scale", developed by Afacan and Şentürk (2016), was used as the data collection tool. According to study results, classroom teacher candidates' music literacy levels were high. Classroom teacher candidates' music literacy levels on recognition and application of children's songs, on song methods and techniques and skills to use them, on musical perception and the skill to use vocals and on knowledge about educational music lexicon were found high. Classroom teacher candidates' music literacy levels of knowledge about orff approach and skills to use orff instruments were found low. According to the gender variable, teacher candidates' music literacy is similar. It has been observed that teacher candidates have a high level of musical literacy, depending on whether or not they are studying music and if they can not play an instrument. According to the class level; to teach the literacy, musical perception and vocalization of literacy and educational music in order to teach and use the children's songs of the teacher candidates who are studying at both the 3rd and the 4th class; orff instruments with high literacy; application skills literacy; It has been determined that the teacher candidates who are studying in the 3rd grade have a lower number of prospective teachers who are in the 4th grade.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

One of the most important branches of art education is music education and teaching. A dimension of art education, music education is basically the process of developing a musical behavior, and changing a musical behavior or developing change in musical behavior (Uçan, 2005). In this context, music education is undoubtedly one of the most effective educational tools for social, affective and psychomotor development of the individual. In today's education, it is aimed to raise self-confident individuals who can think critically, express themselves clearly and who are socially strong, creative and aesthetically sensitive. Music education plays a very effective role in acquiring these basic skills. During primary school education, music classes are taught by classroom teachers. These periods are a process in which the child is interested in musical activities, and the habit of making and listening to music forms. Therefore, meeting the needs of children in this process is possible by them learning music by doing and living. This requires classroom teachers to have adequate basic music knowledge, skills to apply this knowledge and the technical equipment. In music classes, classroom teachers should be able to sing, play instrument, and perform musical activities, and direct students in improvisations and activities that develop musical creativity. In addition to these, classroom teachers are expected to have wide repertoire of children's songs, decipher songs in children's songs, and renew their song repertoire accordingly (Afacan & Şentürk, 2016).

Some of the objectives of the music education courses offered to teacher candidates in the departments of elementary education are rhythmic reading (bona), musical reading (solfege) and writing, deciphering, teaching playing and singing skills, knowing the notes, signs and terms in children's songs and having basic music knowledge. Today, there are not many studies on music literacy. Therefore, in order to make a contribution to the field, this study aims to examine the music literacy levels of classroom teacher candidates. Accordingly, the answers to the following questions were sought in the study:

1. Do the classroom teacher candidates' music literacy levels significantly differ according to sex?
2. Do the classroom teacher candidates' music literacy levels significantly differ according to whether they have received music education before starting university or not?
3. Do the classroom teacher candidates' music literacy levels significantly differ according to whether they play an instrument or not?
4. Do the classroom teacher candidates' music literacy levels significantly differ according to grade levels?

Methodology

Study Design

The study employed the causal-comparative design, one of the quantitative research designs. Causal comparison research is a type of research aimed at determining the causes of an existing situation or event, the variables affecting these causes, or the results of an effect (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010).

Study group

The study was conducted with 90 teacher candidates. 11,5% (n=11) of the 90 teacher candidates participating in the study is in their third year, and 18,5% (n=70) is in fourth year. 67,8% (n=61) of the teacher candidates are female, and 32,2% (n=29) are male. 35,6% (n=32) of the teacher candidates had previously received music education, whereas 64,4% (n=58) did not receive any music education. While 43,3% (n=39) of the teacher candidates play an instrument, 46,2% (n=51) of them do not.

Data Collection Tool

In the study, "Music Literacy Scale", developed by Afacan and Sentürk (2016), was used as the data collection tool. The Music Literacy Scale consists of 32 items and five factors. These factors are: 1, "The Skill of Recognizing and Applying the Terms in Children Songs", 2, "The Knowledge of Methods and Techniques in Songs and Skill of Using These Methods and Techniques", 3, "Music Perception and Skill of Using Voice", 4, "Knowledge Related to the Educational Music Repertoire", and 5, "Knowledge of Orff Method and Skill of Playing Orff Instruments". The scale was developed as a 5-point Likert type scale with anchors of 5=Strongly Agree, 4= Agree, 3= Undecided, 2=Disagree, and 1=Strongly Disagree. As a result of exploratory factor analysis of the scale, factor loads are between .86 and .45. The Cronbach's Alpha coefficients were calculated to calculate the reliability coefficients of the scale. The coefficients were found to vary between .71 and .86 between the sub-dimensions.

Data Analysis

In the study, whether the scores showed normal distribution was examined before the analysis of the data. For this purpose, the skewness and kurtosis values of the scores were examined, and the scores did not show excessive deviation from the normal distribution. Therefore, whether teacher candidates' music literacy levels showed significant difference according to sex, the state of their previous music education and the state of them playing an instrument was examined with the independent samples t-test, one of the parametric methods. Since the number of third-year teacher candidates are low, whether teacher candidates' music literacy showed significant difference according to their grade levels or not was tested with Mann-Whitney U Test, one of the non-parametric methods.

Findings and Interpretations

Whether or not teacher candidates' music literacy levels showed significant difference according to the scale's The Skill of Recognizing and Applying the Terms in Children Songs, The Knowledge of Methods and Techniques in Songs and Skill of Using These Methods and Techniques, Music Perception and Skill of Using Voice, Knowledge Related to the Educational Music Repertoire, and Knowledge of Orff Method and Skill of Playing Orff Instruments sub-dimensions was examined with the independent samples t-test, one of the parametric methods. When the scores from The Skill of Recognizing and Applying the Terms in Children Songs sub-dimension were examined, it can be said that teacher candidates' literacy levels regarding recognizing children songs and applying them were high. When the scores from The Knowledge of Methods and Techniques in Songs and Skill of Using These Methods and Techniques sub-dimension were examined, it can be said that teacher

candidates' literacy levels regarding their knowledge of methods and techniques and their skills of using these methods were high. According to the scores of Music Perception and Skill of Using Voice sub-dimension, teacher candidates' literacy levels regarding their music perception and their skills of using voice were high. Teacher candidates' literacy levels regarding their educational music repertoire knowledge were found to be high when their scores of Knowledge Related to the Educational Music Repertoire sub-dimension were examined. However, when the scores from Knowledge of Orff Method and Skill of Playing Orff Instruments sub-dimension were examined, it can be said that teacher candidates' literacy levels regarding their orff method knowledge and their skills of playing orff instruments were low. When the scores of the scale were examined, it can also be said that teacher candidates' music literacy were high. Although male teacher candidates' scores of The Skill of Recognizing and Applying the Terms in Children Songs sub-dimension were higher than the female teacher candidates, this difference was not significant ($t_{(88)}=-,436$; $p>0,05$). When the mean scores were examined, it was seen that teacher candidates' scores of The Knowledge of Methods and Techniques in Songs and Skill of Using These Methods and Techniques sub-dimension were above the scale mean score. Thus, their literacy levels regarding their knowledge of methods and techniques and their skills of using these methods were high. Although male teacher candidates' scores of Knowledge Related to the Educational Music Repertoire sub-dimension were higher than the female teacher candidates, this difference was not significant ($t_{(88)}=-1,579$; $p>0,05$). The mean scores of the teacher candidates who had received music education before starting the university from The Knowledge of Methods and Techniques in Songs and Skill of Using These Methods and Techniques sub-dimension was $\bar{X}=33,51$, whereas the mean scores of the teacher candidates who had not received music education was $\bar{X}=34,45$. Despite the fact that the mean scores of the teacher candidates who had not received any music education before starting university from The Knowledge of Methods and Techniques in Songs and Skill of Using These Methods and Techniques sub-dimension was higher than the teacher candidates who had received music education before starting university, this difference was not significant ($t_{(88)}=-,739$; $p>0,05$). Although the mean scores of the teacher candidates who played an instrument was higher than the teacher candidates who did not play an instrument, this difference was not significant ($t_{(88)}=1,190$; $p>0,05$). Although the mean scores of the 4th-year teacher candidates from the Knowledge Related to the Educational Music Repertoire sub-dimension was higher than the mean scores of the 3rd-year teacher candidates, this difference was found not to be significant ($U=353,500$; $p>0,05$).

Discussion, Conclusion And Recommendations

According to the study results, when the teacher candidates' scores from the Music Literacy Scale sub-dimensions are taken into consideration, it was determined that literacy of teacher candidates in "recognizing children songs and applying them", "knowledge of methods and techniques and their skills of using these methods and techniques" and "music perception and their skills of using voice" was high, whereas their literacy in "orff method knowledge and their skills of playing orff instruments" was low. In terms of sex, it was determined that female and

male teacher candidates' scores from the “recognizing children songs and applying them” sub-dimension were above the scale’s mid-point. Therefore, it was found that their literacy in recognizing children songs and applying them was high.

It was determined that teacher candidates’ knowledge of methods and techniques and their skills of using these methods and techniques scores were above the scale’s mid-point, thus their literacy in knowledge of methods and techniques and their skills of using these methods and techniques was high. It was also determined that candidates’ music perception and their skills of using voice scores above the scale’s mid-point, therefore their literacy in music perception and their skills of using voice was high. It can be said that teacher candidates’ knowledge related to the educational music repertoire scores were above the scale’s mid-point, thus their literacy in educational music repertoire was high.

Since the orff method knowledge and their skills of playing orff instruments scores of teacher candidates who played an instrument were above the scale’s mid-point and the orff method knowledge and their skills of playing orff instruments scores of teacher candidates who did not play an instrument were below the scale’s mid-point, orff method knowledge and their skills of playing orff instruments literacy of teacher candidates who played an instrument was found to be higher compared to the literacy of teacher candidates who did not play an instrument. Teacher candidates’ music literacy scores were above the scale’s mid-point. Therefore, teacher candidates’ music literacy was found to be high.

According to whether or not teacher candidates played an instrument, it was found that their scores from the recognizing children songs and applying them were above the scale’s mid-point, thus their literacy in recognizing children songs and applying them was high. Since the teacher candidates’ scores from the knowledge of methods and techniques and their skills of using these methods and techniques were above the scale’s mid-point, their literacy in knowledge of methods and techniques and their skills of using these methods and techniques was found to be high. It was also found that teacher candidates’ scores from the music perception and their skills of using voice were above the scale’s mid-point, their literacy in music perception and their skills of using voice was high. Since the teacher candidates’ scores from the knowledge related to the educational music repertoire were above the scale’s mid-point, their literacy in knowledge related to the educational music repertoire was found to be high. However, it was determined that orff method knowledge and their skills of playing orff instruments literacy of teacher candidates who played an instrument was found to be higher than the teacher candidates who did not play an instrument. Since the music literacy scores of candidates who played an instrument and the ones who did not were above the scale’s mid-point, it was determined that their music literacy was high.

According to the grade level of the teacher candidates, it was found that the scores of the 3rd- and 4th-year candidates from the recognizing children songs and applying them were above the scale’s mid-point, therefore their literacy in recognizing children songs and applying them was high. It was determined that the scores of the 3rd- and 4th-year candidates from the knowledge of methods and techniques and their skills of using these methods and techniques were above the scale’s mid-

point, therefore their literacy in the knowledge of methods and techniques and their skills of using these methods and techniques was high. The scores of the 3rd- and 4th-year candidates from the music perception and their skills of using voice were found to be above the scale's mid-point. Thus, their literacy in music perception and their skills of using voice was high. It was found that the scores of the 3rd- and 4th-year candidates from the knowledge related to the educational music repertoire were above the scale's mid-point, thus their literacy in the knowledge related to the educational music repertoire was high. Since the orff method knowledge and their skills of playing orff instruments scores of 3rd- year teacher candidates were above the scale's mid-point and the orff method knowledge and their skills of playing orff instruments scores of 4th-year teacher candidates were below the scale's mid-point, orff method knowledge and their skills of playing orff instruments literacy of 3rd-year teacher candidates was found to be higher compared to the literacy of 4th-year teacher candidates. It was determined both 3rd- and 4th-year teacher candidates' music literacy scores were above the scale's mid-point, therefore their music literacy was found to be high. Generally, there were no significant differences according to the variables ($p>0,05$).

The following recommendations can be given as a result of the study results obtained from the data analysis:

- In schools where there are not any music teachers, classroom teachers teach the music classes. Therefore, classroom teacher candidates should be provided with opportunities to improve their music literacy. They should be offered courses equipping them with the basic competencies. In addition, both classroom teachers and music teachers should be given opportunities to improve themselves through in-service trainings.
- Observation forms and performance evaluation forms can be used in order to measure musical reading and writing skills. It is believed that it will be very beneficial to provide physical opportunities and equipment for the music classes to taught and developed effectively.
- Courses should be developed for classroom teacher candidates, particularly for orff instruments, and they must be directed and motivated towards these courses.

Keywords: Literacy, music literacy, elementary education.

Giriş

Okuryazarlık, bize etkili şekilde iletişim kurmamıza izin veren ve dünyayı anlamlı hale getiren okuma, yazma, bakma ve konuşma kabiliyetidir (<https://www.qld.gov.au/education/schools/student/pages/literacy>). Bugos (2016) okuryazarlığı öğrendiklerimizi dikkate alarak, okuma, yazma, konuşma, dinleme ve düşünmek için bireylerin kabiliyetlerini içeren gerçek dünya işlerinde iletişim yapma kabiliyeti olarak görür. Bununla birlikte,, medya, bilgisayar, dijital, bilgi, teknoloji, görsel okuryazarlığı ve müzik okuryazarlığı gibi birçok türde okuryazarlık bulunmaktadır. Müzik okuryazarlığı temel müzikal becerileri, yani müzik skorlarını okuma anlamına gelmektedir. Müzik okuryazarlığı müziğin anlamını okumadır (Csíkos & Dohány, 2016). Diğer bir deyişle, müzik okuryazarlığı geniş manada müzikal bir metin ile uygun şekilde performans yaparak, dinleyerek, düşünerek ve yaratarak etkileşim yapabilme kabiliyeti olarak tanımlanabilir (Draper, 2010). Levinson (1990), müzik okuryazarlığının bir kültürel veri olmasının ötesinde insanın dinlediği müziği daha iyi anlayabilmesi için birinci derecede gerekli

olduğunu öne sürmektedir. Buna göre, günümüz müzik yaşamının temelini müziksel iletişim oluşturmakta ve müziksel iletişim olmadan müziksel etkileşim, dolayısıyla da müziksel öğrenmenin olması mümkün değildir (akt. Aslan & Deniz, 2011, s. 26).

Dil yardımıyla gazete, dergi, kitap okuruz ve harfler, ses, anlam ve duygudan oluşan üç boyutlu olayları yaratır. Aynı üç boyutlu düzenlemeyi müzik ile de yaparız. Biz sayfalardaki notalara bakar ve onlardan ifade, seslendirme ve ses ile üç boyutlu bir olay yaratırız. Fakat bir cümleyi okuma ve anlama ile bir müzik parçasını yorumlama ve okuma arasında büyük farklılıklar bulunmaktadır. Kelimenin anlamını anlamada, cümleyi okumada, gramer, imla ve telaffuzda problem yaşamayız ama iş müziğe gelince bir çoğumuzun gerçekten müzikal grameri (harmony), imlayı (melodiyi) veya hatta telaffuzu (artikülasyon) anlamada notaları okuruz (Samuels, 2000) ve bu becerinin sanat eğitimiyle desteklenmesi gerekmektedir.

Sanat eğitimi bireyin, sosyal, bedensel ve ruhsal gelişimine sağladığı katkıdan dolayı oldukça büyük bir öneme sahiptir. (Adar & Sarı, 2014; akt. Okan-Akın, 2017, s. 565). Sanat dalları arasında büyük bir etkileme gücü olduğuna inanılan müzik, “ seslerle düşünme, seslerle yaşamı duyumsama ve geliştirme “ olarak ifade edilebilir (Akarsu, 2017)

Sanat eğitiminin en önemli dallarından biri de müzik eğitimi ve öğretimidir. Sanat eğitiminin bir boyutu olan müzik eğitimi temelde, bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranış değiştirme veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma, müziksel davranış geliştirme sürecidir (Uçan, 2005). Bu bağlamda, bireyin sosyal, duyuşsal ve psikomotor gelişiminde en etkili eğitim araçlarından biri de şüphesiz müzik eğitimidir. Günümüz eğitim anlayışında özgüveni yüksek, eleştirel düşünebilen, sosyal yönü güçlü, kendini ifade edebilen, yaratıcı ve estetik duyarlılığa sahip bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Müzik eğitimi de bu temel becerilerin kazandırılmasında son derece etkili bir rol oynamaktadır. İlkokul eğitimi sürecinde müzik dersleri sınıf öğretmenleri tarafından verilmektedir. Bu dönemler çocuğun müziksel etkinliklere ilgi duyduğu, müzik yapma ve dinleme alışkanlığının oluştuğu bir süreçtir. Dolayısıyla, çocukların bu süreçte beklentilerinin karşılanması, müziği yaparak yaşayarak öğrenmeleri ile mümkün olabilir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin yeterli düzeyde temel müzik bilgisi ile uygulama becerisi ve teknik donanımına sahip olmalarını gerektirmektedir. Sınıf öğretmenleri, müzik derslerinde şarkı söyleme, çalgı çalabilme, müzikli etkinlikler yapabilme, doğaçlama ve müziksel yaratıcılığı geliştirici çalışmalarda öğrencilerini yönlendirebilecek nitelikte olmalıdır. Bunun yanında çok sayıda çocuk şarkılarından oluşan bir dağarcığa sahip olması, çocuk şarkılarında deşifre yapabilmesi, buna bağlı olarak şarkı dağarcığını yenileyebilmesi öğretmenden beklenen yeterliliklerdir (Afacan & Şentürk, 2016).

Etkili bir öğretmende bulunması gerekli olan önemli bir değişken de, mesleki donanım ve niteliklerdir. Bu nitelikler, genel kültür, alan bilgisi, meslek bilgi ve iletişim becerileridir. Öğretmenin etkili bir şekilde görevini yerine getirebilmesi, mesleki nitelikleri oluşturan özelliklere iyi bir derecede sahip olmasına bağlıdır. Öğretmen, yaşadığı toplumun sosyal ve kültürel özelliklerini bilmelidir. Yerel, ulusal ve evrensel kültür özelliklerini ve değerlerini öğrenciye aktarabilmelidir. Toplumda yaygın olan yanlış inanç ve değerleri uygun bir yaklaşımla düzeltmeli; onların bu değerleri doğru öğrenmelerine yardımcı olmalı ve sağlamalıdır (Akbulut, 2006).

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı 2006-2007 Eğitim Öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmak üzere yeniden düzenlenmiştir. Buna göre, müzik dersi, müzik adıyla III. yarıyıl da bir saati teorik, iki saati uygulama olmak üzere haftada 3 saat, müzik öğretimi adıyla IV. yarıyıl da bir saati teorik, iki saati ise uygulama olmak üzere haftada 3 saat şeklinde öğretimi gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür. Söz konusu iki bölümle ilgili açıklamalar aşağıdaki gibidir.

“Müzik: Müziğin temel bileşenleri, temel müzik bilgileri; nota bilgisi, müzikte aralık kavramı, müzikte ritm kavramı, şarkı dağarcığı oluşturulması; Türkiye’de ve dünyada müzik tür ve biçimleri; geleneksel müzikten çağdaş müziğe geçiş, çalgı öğretimi, toplu çalma ve söyleme,

eğitimde müziğin rolü, yaratıcılığı geliştirmede müziksel işitme. Müzik Öğretimi: Müzik öğretim yöntem ve teknikleri, nota öğretimi teknikleri, ritm ve melodiden yararlanarak orff çalgılarıyla çocuklar için şarkıların düzenlenmesi, çalınının şarkı öğretiminde etkili kullanımı, oyun, müzik, dans, drama ve konuşma ilişkisi, müzik-estetik ilişkisi ile müziksel beğenin geliştirilmesi, müzik dersi etkinliklerinin diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi, ilköğretim müzik programı ile ilgili etkinlik uygulamaları” (Yükseköğretim Kurulu; akt. Akgül-Barış & Özata, 2009, s. 31).

Sınıf öğretmenliği bölümlerinde olan müzik eğitimi derslerinin öğretmen adaylarına kazandırmak istediği hedefler arasında çocuk şarkılarında ritimsel okuma (bona), müziksel okuma (solfej) ve yazma, deşifre edebilme, çalma ve söyleme yeteneğini kazandırmak, çocuk şarkılarında geçen nota, işaret ve terimleri bilmek, temel müzik bilgisine sahip olmak müzik okuryazarlığı kazandırmaktır. Günümüzde müzik okuryazarlığı ile ilgili yok denecek kadar az çalışma vardır. Bundan dolayı alana katkı sağlaması açısından, bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının müzik okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının müzik okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının müzik okuryazarlık düzeyleri üniversiteye başlamadan önce müzik eğitimi alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının müzik okuryazarlık düzeyleri bir enstrüman çalıp çalamama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının müzik okuryazarlık düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel araştırma desenlerinden nedensel karşılaştırma araştırma deseni ile yürütülmüştür. Nedensel karşılaştırma araştırması, ortaya çıkmış var olan bir durumun ya da olayın nedenlerini, bu nedenleri etkileyen değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik bir araştırma türüdür (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

Çalışma Grubu

Çalışma 90 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışmaya katılan 90 öğretmen adayının %11,5'i (n=11) 3. Sınıfa, %18,5'i (n=70) 4. Sınıfa devam etmektedir. Öğretmen adaylarının %67,8'i (n=61) kadın, %32,2'si (n=29) erkektir. Öğretmen adaylarının %35,6'sı (n=32) daha önce bir müzik eğitimi almışken, %64,4'ü (n=58) müzik eğitimi almamıştır. Öğretmen adaylarının %43,3'ü (n=39) bir enstrüman çalırken, %46,2'si (n=51) çalmıyordu.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Afacan ve Şentürk (2016)'ün hazırlamış olduğu “Müzik Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Müzik okuryazarlığı ölçeği 32 madde ve 5 faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler 1. Faktör, “Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri Tanıma ve Uygulama Becerisi”; 2. Faktör, “Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi”; 3. Faktör, “Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi” 4. Faktör, “Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi”; 5. Faktör “Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi” şeklindedir. Ölçek, tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), hiç katılmıyorum (1) şekilde 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır.

Ölçeğin açıklayıcı faktör analizi sonucunda faktör yüklerinin .86 ile .45 arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenirlik katsayılarını hesaplamak için Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmış ve alt boyutlar arasında .71 ile .86 arasında değiştiği bulgusu elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin analizine geçilmeden önce puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla puanlara ilişkin çarpıklık ve basıklık değerler incelenmiş ve puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının müzik okuryazarlıklarının cinsiyet, müzik eğitimi alıp almama durumuna ve enstrüman çalıp çalmama durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı parametrik yöntemlerden Bağımsız Örneklemeler t-testi incelenmiştir. 3. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sayılarının az olmasından dolayı ise öğretmen adaylarının müzik okuryazarlıklarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise parametrik olmayan yöntemlerden Mann Whitney U Testi ile sınanmıştır.

Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının ölçeğin alt faktörleri olan çocuk şarkılarını tanıma ve uygulamaya yönelik becerisi, şarkılarda yöntem-teknik bilgisi ve kullanma becerisi, müziksel algı ve sesini kullanma becerisi, eğitsel müzik dağarcığına yönelik bilgisi, Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği parametrik yöntemlerden Bağımsız Örneklemeler t-testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 1. Betimsel İstatistikler

	$\bar{X}$	Std. Sapma	En küçük Değer	En büyük Değer	Çarpıklık	Basıklık
Çocuk şarkı_yöntem	35,91	7,25	17,00	50,00	-,384	-,274
müziksel_algı	34,04	6,99	13,00	45,00	-,623	,640
eğitsel_müzik	17,56	4,61	5,00	25,00	-,563	,131
orff_yöntem	16,60	4,98	6,00	25,00	-,396	-,440
okuryazarlık	8,71	3,81	3,00	15,00	-,068	-1,106
	112,82	23,93	49,00	160,00	-,340	,015

Öğretmen adaylarının çocuk şarkılarını tanıma ve uygulamaya yönelik beceri alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 10 en yüksek puan ise 50'dir. Çocuk şarkılarını tanıma ve uygulamaya yönelik beceri alt boyutundan alınan puanlar incelendiğinde, alınan en düşük puanın 17, en yüksek puanın 50 ve ortalamanın ise $\bar{X}=35,91$ olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının çocuk şarkılarını tanıma ve uygulamaya yönelik beceri alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması ölçek orta puanın $[30 (10+50)/2]$ üstündedir. Dolayısıyla Öğretmen adaylarının çocuk şarkılarını tanıma ve uygulamaya yönelik beceri okuryazarlıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının şarkılarda yöntem-teknik bilgisi ve kullanma becerisi alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 9 en yüksek puan ise 45'dir. Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi alt boyutundan alınan puanlar incelendiğinde, alınan en düşük puanın 13, en yüksek puanın 45 ve ortalamanın ise $\bar{X}=34,04$ olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması ölçek orta puanın (27) üstündedir. Dolayısıyla Öğretmen adaylarının Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi okuryazarlıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının müziksel algı ve sesini kullanma becerisi alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 5 en yüksek puan ise 25'dir. Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi alt

boyutundan alınan puanlar incelendiğinde, alınan en düşük puanın 5, en yüksek puanın 25 ve ortalamasının ise $\bar{X}=17,56$ olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının müziksel algı ve sesini kullanma becerisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması ölçek orta puanın (15) üstündedir. Dolayısıyla Öğretmen adaylarının müziksel algı ve sesini kullanma becerisi okuryazarlıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgisi alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 5 en yüksek puan ise 25'dir. Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgisi alt boyutundan alınan puanlar incelendiğinde, alınan en düşük puanın 6, en yüksek puanın 25 ve ortalamasının ise $\bar{X}=16,60$ olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgisi, alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması ölçek orta puanın (15) üstündedir. Dolayısıyla Öğretmen adaylarının eğitsel müzik dağarcığına yönelik bilgisi okuryazarlıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının orff yöntem bilgisi ve orff çalgıları uygulama becerisi alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 3 en yüksek puan ise 15'dir. Orff yöntem bilgisi ve orff çalgıları uygulama becerisi alt boyutundan alınan puanlar incelendiğinde, alınan en düşük puanın 3, en yüksek puanın 15 ve ortalamasının ise $\bar{X}=8,71$ olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması ölçek orta puanın (9) altındadır. Dolayısıyla Öğretmen adaylarının Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi okuryazarlıklarının düşük olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının Müzik okuryazarlık ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 32 en yüksek puan ise 160'dir. Ölçekten alınan puanlar incelendiğinde, alınan en düşük puanın 49, en yüksek puanın 160 ve ortalamasının ise $\bar{X}=112,82$ olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanların ortalaması ölçek orta puanın (96) altındadır. Dolayısıyla Öğretmen müzik okuryazarlıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Çarpıklık katsayıları incelendiğinde, bu değerlerin -1 ile +1 arasında değer aldığı görülmektedir. Basıklık değerleri incelendiğinde ise orff yöntem bilgisi ve orff çalgıları uygulama becerisi alt boyutundan alınan puanlar dışındaki değerlerin -1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği görülmektedir.

Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 2. Cinsiyete göre Bağımsız örneklem t testi

Okuryazarlık	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	P
Çocuk	Kadın	61	35,66	6,52	88	-,436	,665
	Erkek	29	36,45	8,69			
Şarkı yöntem	Kadın	61	33,93	6,94	88	-,216	,829
	Erkek	29	34,28	7,23			
Müziksel algı	Kadın	61	17,25	4,60	88	-,923	,358
	Erkek	29	18,21	4,63			
Eğitsel müzik	Kadın	61	16,03	5,26	88	-1,579	,118
	Erkek	29	17,79	4,16			
Orff yöntem	Kadın	61	8,66	4,04	88	-,199	,843
	Erkek	29	8,83	3,33			
okuryazarlık	Kadın	61	111,53	23,75	88	-,748	,457
	Erkek	29	115,55	24,45			

Kadın öğretmen adaylarının çocuk şarkılarını tanıma ve uygulamaya yönelik beceri alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=35,66$; erkek adayların ise $\bar{X}=36,45$ olduğu görülmektedir. Erkek öğretmen adaylarının çocuk şarkılarını tanıma ve uygulamaya yönelik beceri alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması kadın adaylardan yüksek olmasına rağmen bu farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t(88)=-,436$; $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise öğretmen adaylarının çocuk şarkılarını tanıma ve uygulamaya yönelik beceri puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da çocuk şarkılarını tanıma ve uygulamaya yönelik beceri okuryazarlıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Kadın öğretmen adaylarının şarkılarda yöntem-teknik bilgisi ve kullanma becerisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=33,93$; erkek adayların ise $\bar{X}=34,28$ olduğu görülmektedir. Erkek öğretmen adaylarının Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması kadın adaylardan yüksek olmasına rağmen bu farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t(88)=-,216$; $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise öğretmen adaylarının Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi okuryazarlıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Kadın öğretmen adaylarının müziksel algı ve sesini kullanma becerisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=17,25$; erkek adayların ise $\bar{X}=18,21$ olduğu görülmektedir. Erkek öğretmen adaylarının Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması kadın adaylardan yüksek olmasına rağmen bu farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t(88)=-,923$; $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise öğretmen adaylarının Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi okuryazarlıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Kadın öğretmen adaylarının eğitsel müzik dağarcığına yönelik bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=16,03$; erkek adayların ise $\bar{X}=17,79$ olduğu görülmektedir. Erkek öğretmen adaylarının Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması kadın adaylardan yüksek olmasına rağmen bu farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t(88)=-1,579$; $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise öğretmen adaylarının Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgisi puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgisi okuryazarlıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Kadın öğretmen adaylarının orff yöntem bilgisi ve orff çalgıları uygulama becerisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=8,66$; erkek adayların ise $\bar{X}=8,83$ olduğu görülmektedir. Erkek öğretmen adaylarının Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması kadın adaylardan yüksek olmasına rağmen bu farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t(88)=-,199$; $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise öğretmen adaylarının Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi ölçek orta puanın altında olduğu dolayısıyla da orff yöntem bilgisi ve orff çalgıları uygulama becerisi okuryazarlıklarının düşük olduğu söylenebilir.

Kadın öğretmen adaylarının müzik okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=111,53$; erkek adayların ise $\bar{X}=115,55$ olduğu görülmektedir. Erkek öğretmen adaylarının aldıkları puanların ortalaması kadın adaylardan yüksek olmasına rağmen bu farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t(88)=-,748$; $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise öğretmen adaylarının müzik okuryazarlık puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da müzik okuryazarlıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Okuryazarlık Düzeylerinin Üniversiteye Başlamadan Önceki Müzik Eğitimi Alıp Almama Durumuna Göre Anlamlı Bir Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 3. Üniversiteye başlamadan önceki müzik eğitimi alıp almama durumuna göre Bağımsız örneklem t testi

Okuryazarlık	Müzik eğitimi	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Çocuk	Evet	32	35,81	7,80	88	-,095	,924
	Hayır	58	35,97	6,99			
Şarkı yöntem	Evet	32	33,51	6,87	88	-,739	,462
	Hayır	58	34,45	7,08			
Müziksel algı	Evet	32	16,78	4,520	88	-1,186	,239
	Hayır	58	17,98	4,64			
Eğitsel müzik	Evet	32	16,50	5,05	88	-,141	,888
	Hayır	58	16,66	4,98			
Orff yöntem	Evet	32	9,72	3,73	88	1,188	,062
	Hayır	58	8,16	3,77			
Okuryazarlık	Evet	32	112,13	23,65	88	-,205	,838
	Hayır	58	113,21	24,27			

Üniversiteye başlamadan önce müzik eğitimi alan öğretmen adaylarının çocuk şarkılarını tanıma ve uygulamaya yönelik beceri alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=35,81$; almayan adayların ise $\bar{X}=35,97$ olduğu görülmektedir. Almayan öğretmen adaylarının çocuk şarkılarını tanıma ve uygulamaya yönelik beceri alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması alan adaylardan yüksek olmasına rağmen bu farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t_{(88)}=-,095$; $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise hem alan hem de almayan öğretmen adaylarının çocuk şarkılarını tanıma ve uygulamaya yönelik beceri puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da çocuk şarkılarını tanıma ve uygulamaya yönelik beceri okuryazarlıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Üniversiteye başlamadan önce müzik eğitimi alan öğretmen adaylarının şarkılarda yöntem-teknik bilgisi ve kullanma becerisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=33,51$; almayan adayların ise $\bar{X}=34,45$ olduğu görülmektedir. Almayan öğretmen adaylarının Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması alan adaylardan yüksek olmasına rağmen bu farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t_{(88)}=-,739$; $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise hem alan hem de almayan öğretmen adaylarının Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da şarkılarda yöntem-teknik bilgisi ve kullanma becerisi okuryazarlıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Üniversiteye başlamadan önce müzik eğitimi alan öğretmen adaylarının müziksel algı ve sesini kullanma becerisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=16,78$; almayan adayların ise $\bar{X}=17,98$ olduğu görülmektedir. Almayan öğretmen adaylarının Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması alan adaylardan yüksek olmasına rağmen bu farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t_{(88)}=-1,186$; $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise hem alan hem de almayan öğretmen adaylarının Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi okuryazarlıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Üniversiteye başlamadan önce müzik eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitsel müzik dağarcığına yönelik bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=16,50$; almayan

adayların ise $\bar{X}=16,66$ olduğu görülmektedir. Almayan öğretmen adaylarının Eğitsel Müzik Dağılımına Yönelik Bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması alan adaylardan yüksek olmasına rağmen bu farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t(88)=-,141$; $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise hem alan hem de almayan öğretmen adaylarının Eğitsel Müzik Dağılımına Yönelik Bilgisi puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da Eğitsel Müzik Dağılımına Yönelik Bilgisi okuryazarlıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Üniversiteye başlamadan önce müzik eğitimi alan öğretmen adaylarının orff yöntem bilgisi ve orff çalgıları uygulama becerisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=9,72$; almayan adayların ise $\bar{X}=8,16$ olduğu görülmektedir. Alan öğretmen adaylarının Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması almayan adaylardan yüksek olmasına rağmen bu farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t(88)=1,188$; $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise alan öğretmen adaylarının Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi ölçek orta puanın üstünde ve almayan öğretmen adayların altında olduğu dolayısıyla da Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi okuryazarlıklarının alan öğretmenlerinin yüksek almayan öğretmenlerin düşük olduğu söylenebilir.

Üniversiteye başlamadan önce müzik eğitimi alan öğretmen adaylarının müzik okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=112,13$; almayan adayların ise $\bar{X}=113,21$ olduğu görülmektedir. Almayan öğretmen adaylarının aldıkları puanların ortalaması alan adaylardan yüksek olmasına rağmen bu farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t(88)=-,205$; $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise hem alan hem de almayan öğretmen adaylarının müzik okuryazarlık puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da müzik okuryazarlıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Okuryazarlık Düzeylerinin Bir Enstrüman Çalıp Çalamama Durumuna Göre Anlamlı Bir Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 4. Bir enstrüman çalıp çalamama durumuna göre Bağımsız örneklem t testi

Okuryazarlık	Enstrüman çalma	N	$\bar{X}$	Ss	sd	T	p
Çocuk	Evet	39	36,80	7,45	88	1,011	,315
	Hayır	51	35,24	7,08			
Şarkı yöntem	Evet	39	34,39	6,82	88	,404	,687
	Hayır	51	33,78	7,18			
Müziksel algı	Evet	39	18,10	4,30	88	,984	,328
	Hayır	51	17,14	4,83			
Eğitsel müzik	Evet	39	17,51	4,76	88	1,531	,129
	Hayır	51	15,90	5,07			
Orff yöntem	Evet	39	9,44	3,60	88	1,590	,115
	Hayır	51	8,16	3,91			
Okuryazarlık	Evet	39	116,08	23,63	88	1,190	,237
	Hayır	51	110,22	24,07			

Bir enstrüman çalan öğretmen adaylarının çocuk şarkılarını tanıma ve uygulamaya yönelik beceri alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=36,80$; çalmayan adayların ise $\bar{X}=35,24$ olduğu görülmektedir. Çalan öğretmen adaylarının çocuk şarkılarını tanıma ve uygulamaya yönelik beceri alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması çalmayan adaylardan yüksek olmasına rağmen bu farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t(88)=1,011$; $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise hem çalan hem de çalmayan öğretmen adaylarının çocuk şarkılarını tanıma ve uygulamaya yönelik beceri

puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da çocuk şarkılarını tanıma ve uygulamaya yönelik beceri okuryazarlıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Bir enstrüman çalan öğretmen adaylarının şarkılarda yöntem-teknik bilgisi ve kullanma becerisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=34,39$; çalmayan adayların ise $\bar{X}=33,78$ olduğu görülmektedir. Çalan öğretmen adaylarının Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması çalmayan adaylardan yüksek olmasına rağmen bu farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t_{(88)}=,404$; $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise hem çalan hem de çalmayan öğretmen adaylarının Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi okuryazarlıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Bir enstrüman çalan öğretmen adaylarının müziksel algı ve sesini kullanma becerisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=18,10$; çalmayan adayların ise $\bar{X}=17,51$ olduğu görülmektedir. Çalan öğretmen adaylarının Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması çalmayan adaylardan yüksek olmasına rağmen bu farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t_{(88)}=,984$ $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise hem çalan hem de çalmayan öğretmen adaylarının Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi okuryazarlıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Bir enstrüman çalan öğretmen adaylarının eğitsel müzik dağarcığına yönelik bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=17,51$; almayan adayların ise $\bar{X}=15,90$ olduğu görülmektedir. Çalan öğretmen adaylarının Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması çalmayan adaylardan yüksek olmasına rağmen bu farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t_{(88)}=1,531$; $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise hem alan hem de almayan öğretmen adaylarının Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgisi puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgisi okuryazarlıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Bir enstrüman çalan öğretmen adaylarının orff yöntem bilgisi ve orff çalgıları uygulama becerisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=9,44$; çalmayan adayların ise $\bar{X}=8,16$ olduğu görülmektedir. Çalan öğretmen adaylarının Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması çalmayan adaylardan yüksek olmasına rağmen bu farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t_{(88)}=1,590$; $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise çalan öğretmen adaylarının Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi ölçek orta puanın üstünde ve çalmayan öğretmen adayların altında olduğu dolayısıyla da Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi okuryazarlıklarının çalan öğretmenlerinin yüksek çalmayan öğretmenlerin düşük olduğu söylenebilir.

Bir enstrüman çalan öğretmen adaylarının müzik okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=116,08$; çalmayan adayların ise $\bar{X}=110,22$ olduğu görülmektedir. Çalan öğretmen adaylarının aldıkları puanların ortalaması çalmayan adaylardan yüksek olmasına rağmen bu farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t_{(88)}=1,190$; $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise hem çalan hem de çalmayan öğretmen adaylarının müzik okuryazarlık puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da müzik okuryazarlıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Okuryazarlık Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Anlamlı Bir Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 5. Sınıf düzeyine göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Okuryazarlık	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
çocuk	3sınıf	10	36,60	7,88	44,55	445,50	379,500	,942
	4 sınıf	77	35,99	6,78	43,93	3382,50		
Şarkı yöntem	3sınıf	10	34,90	5,34	44,30	443,00	372,000	,914
	4 sınıf	77	34,23	6,86	43,39	3298,00		
Müziksel algı	3sınıf	10	18,40	4,06	48,10	481,00	344,000	,583
	4 sınıf	77	17,62	4,50	43,47	3347,00		
Eğitsel müzik	3sınıf	10	16,40	4,65	40,85	408,50	353,500	,674
	4 sınıf	77	16,64	5,01	44,41	3419,50		
Orff yöntem	3sınıf	10	9,20	5,18	47,45	474,50	350,500	,644
	4 sınıf	77	8,64	3,67	43,55	3353,50		
Okuryazarlık	3sınıf	10	115,50	23,32	43,25	432,50	377,500	,973
	4 sınıf	77	113,12	23,09	43,53	3308,50		

3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının çocuk şarkılarını tanıma ve uygulamaya yönelik beceri alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=36,60$ 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayların ise $\bar{X}=35,99$ olduğu görülmektedir. 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının Çocuk Şarkılarını Tanıma ve Uygulamaya Yönelik Beceri alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylardan yüksek olmasına rağmen bu farklılık anlamlı bulunmamıştır ($U=379,500$; $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise hem 3. sınıfta hem de 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının çocuk şarkılarını tanıma ve uygulamaya yönelik beceri puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da çocuk şarkılarını tanıma ve uygulamaya yönelik beceri okuryazarlıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının şarkılarda yöntem-teknik bilgisi ve kullanma becerisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=34,90$; 4. sınıfta öğrenim gören adayların ise $\bar{X}=34,23$ olduğu görülmektedir. 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 3. sınıfta öğrenim gören adaylardan yüksek olmasına rağmen bu farklılık anlamlı bulunmamıştır ($U=372,000$; $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise hem 3. sınıfta hem de 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi okuryazarlıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının müziksel algı ve sesini kullanma becerisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=18,40$; 4. sınıfta öğrenim gören adayların ise $\bar{X}=17,62$ olduğu görülmektedir. 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 3. sınıfta öğrenim gören adaylardan yüksek olmasına rağmen bu farklılık anlamlı bulunmamıştır ($U=344,00$; $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise hem 3. sınıfta hem de 4. Sınıfta öğrenim öğretmen adaylarının Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi okuryazarlıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitsel müzik dağarcığına yönelik bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=16,40$; 4. sınıfta öğrenim gören adayların ise $\bar{X}=16,64$ olduğu görülmektedir. 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 3. sınıfta öğrenim gören

adaylardan yüksek olmasına rağmen bu farklılık anlamlı bulunmamıştır ($U=353,500$; $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise hem 3. sınıfta hem de 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgisi puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgisi okuryazarlıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının orff yöntem bilgisi ve orff çalgıları uygulama becerisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=9,20$; 4. sınıfta öğrenim gören adayların ise $\bar{X}=8,64$ olduğu görülmektedir. 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 3. sınıfta öğrenim gören adaylardan yüksek olmasına rağmen bu farklılık anlamlı bulunmamıştır ($U=350,500$; $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının orff yöntem bilgisi ve orff çalgıları uygulama becerisi ölçek orta puanın üstünde ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayların altında olduğu dolayısıyla da orff yöntem bilgisi ve orff çalgıları uygulama becerisi okuryazarlıklarının 3. sınıfta öğrenim gören öğretmenlerinin yüksek 4. sınıfta öğrenim gören öğretmenlerin düşük olduğu söylenebilir.

3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının müzik okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=115,50$; 4. sınıfta öğrenim gören adayların ise $\bar{X}=113,12$ olduğu görülmektedir. 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının aldıkları puanların ortalaması 4. sınıfta öğrenim gören adaylardan yüksek olmasına rağmen bu farklılık anlamlı bulunmamıştır ($U=377,500$; $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise hem 3. sınıfta hem de 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının müzik okuryazarlık puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da müzik okuryazarlıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre; cinsiyet bakımından kadın ve erkek öğretmen adaylarının çocuk şarkılarını tanıma ve uygulamaya yönelik beceri puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da Çocuk Şarkılarını Tanıma ve Uygulamaya Yönelik Beceri okuryazarlıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi okuryazarlıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi okuryazarlıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgisi puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgisi okuryazarlıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi ölçek orta puanın üstünde ve çalmayan öğretmen adayların altında olduğu dolayısıyla da Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi okuryazarlıklarının çalan öğretmenlerinin yüksek, çalmayan öğretmenlerin ise düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının müzik okuryazarlık puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da müzik okuryazarlıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Üniversiteye başlamadan önce müzik eğitimi alıp almama durumuna göre öğretmen adaylarının, Çocuk Şarkılarını Tanıma ve Uygulamaya Yönelik Beceri okuryazarlıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi okuryazarlıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi okuryazarlıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgisi puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgisi okuryazarlıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Orff Yöntem Bilgisi ve Orff

Çalgıları Uygulama Becerisi ölçek orta puanın üstünde ve almayan öğretmen adayların altında olduğu dolayısıyla da Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi okuryazarlıklarının alan öğretmenlerinin yüksek almayan öğretmenlerin düşük olduğu tespit edilmiştir. Müzik okuryazarlık puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da müzik okuryazarlıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bir enstrüman çalıp çalamama durumuna göre öğretmen adaylarının, Çocuk Şarkılarını Tanıma ve Uygulamaya Yönelik Beceri puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da Çocuk Şarkılarını Tanıma ve Uygulamaya Yönelik Beceri okuryazarlıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi okuryazarlıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi okuryazarlıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgisi puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgisi okuryazarlıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi okuryazarlıklarının çalan öğretmenlerinin yüksek, çalamayan öğretmenlerin ise düşük olduğu tespit edilmiştir. Hem çalan hem de çalamayan öğretmen adaylarının müzik okuryazarlık puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da müzik okuryazarlıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf düzeyine göre ise; hem 3. sınıfta hem de 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının Çocuk Şarkılarını Tanıma ve Uygulamaya Yönelik Beceri puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da Çocuk Şarkılarını Tanıma ve Uygulamaya Yönelik Beceri okuryazarlıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hem 3. sınıfta hem de 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi okuryazarlıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hem 3. sınıfta hem de 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi okuryazarlıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hem 3. Sınıfta hem de 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgisi puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgisi okuryazarlıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi ölçek orta puanın üstünde ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının altında olduğu dolayısıyla da Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi okuryazarlıklarının 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yüksek, 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ise düşük olduğu tespit edilmiştir. Hem 3. sınıfta hem de 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının müzik okuryazarlık puanlarının ölçek orta puanın üzerinde olduğu dolayısıyla da müzik okuryazarlıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak değişkenlere göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çünkü ($p>0,05$)'dir. Öğretmen adaylarına, müzik okuryazarlığıyla ilgili alanyazın tarandığında çok sınırlı sayıda çalışma vardır. Bunlardan biri, Aslan & Deniz (2011), ilköğretim mezunu öğrencilerin müzik okuryazarlık düzeyleri adlı çalışmalarıdır. Okuryazarlık kavramı odağında yapılandırılan farklı disiplinlere ilişkin çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan bu çalışmadaki değişkenlere ilişkin kimi bulgular okuryazarlıkla ilgili sözü edilen bu çalışmanın bulgularıyla karşılaştırılarak tartışılmaya çalışılmıştır. Ünsal (2015); Meslek lisesi ve teknik lise öğrencilerinin bilgi okuryazarlık düzeyleri adlı çalışmasında, Ertek (2013) *Sınıf öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi* adlı yayınlanmamış yüksek lisans tezinde, Tekin, Aslan & Yağız (2016); Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel Okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi ve Çepni, Palaz & Ablak (2015) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin çeşitli

değişkenlere göre incelenmesi adlı çalışmalarında cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu da bizim çalışmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Fakat Bacanak (2002) Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen okuryazarlıkları ile fen-teknoloji-toplum dersinin uygulanışını değerlendirmeye yönelik bir çalışma adlı yayınlanmamış yüksek lisans tezinde kız öğretmen adaylarının fen okuryazarlığı düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, kız öğrencilerin, derslere daha ilgili ve öğrenmeye daha meraklı olmasına bağlı olarak açıklanabilir. Bu da bizim çalışmamızın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Sınıf düzeyi açısından Çepni, Palaz & Ablak (2015) çalışmalarında bizim çalışmayla benzer sonuçlar görülürken, Aslan & Deniz (2011) çalışmalarında ise 9. Sınıf öğrencilerinin müzik okuryazarlığı testinden ortanın altında bir not aldıkları görülmektedir. Dolayısıyla müzik okuryazarlıklarının yetersiz olduğu görülmüştür. Bu da bizim çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Araştırmada elde edilen verilerin analiz edilmesi neticesinde ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki önerileri gün ışığına çıkarmıştır:

- Müzik öğretmenin olmadığı okullarda müzik derslerine sınıf öğretmenleri girmektedir. Bundan dolayı sınıf öğretmeni adaylarının müzik okuryazarlığı düzeylerinin geliştirilmesine imkân verilmeli, bu öğretmen adaylarının fakültede temel yeterliklere sahip olacak biçimde yetiştirilmesi, daha sonra da hem sınıf öğretmenlerinin hem de müzik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerle kendilerini geliştirmelerine olanak sağlanmalıdır.

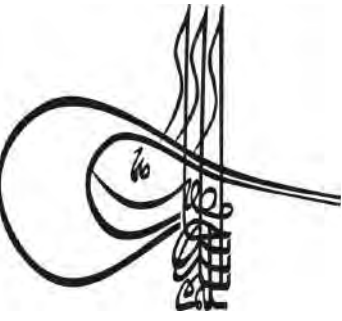
- Müziksel okuma ve yazma becerilerinin ölçmek amacıyla gözlem formu ve performans değerlendirme formları uygulanabilir. Okullarda müzik dersinin nitelikli bir şekilde yapılabilmesi ve geliştirilebilmesi için fiziksel imkân ve donanımın sağlanmasının çok faydalı olacağı düşünülmektedir.

- Özellikle okullarda orff çalgılarına yönelik sınıf öğretmeni adaylarına kurslar düzenlenmeli ve bu kurslara yönlendirilmeleri ve motive edilmeleri sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Afacan, Ş. ve Şentürk, N. (2016). Okul öncesi ve sınıf eğitimi anabilim dallarına yönelik müzik okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, Vol: 7, Issue: 25, pp. (228-247).
- Akarsu, S. (2017). Müzik dersinde öğrenme öğretme süreci ile ilgili öğrenci görüşleri, *Turkish Studies (International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic)*, 12(33), s. 33 – 48.
- Akbulut, E. (2006). Günümüz müzik eğitimcisi nasıl olmalıdır? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 23-28.
- Akgül – Barış, D. ve Özata, E. (2009). Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Alınan Müzik-Müzik Öğretimi Derslerinin Öğretmenlik Uygulamalarındaki Yansımaları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 9, Sayı 18, Aralık 2009, s. 27- 42.
- Aslan, L. ve Deniz, J. (2011). “İlköğretim mezunu öğrencilerin müzik okuryazarlık düzeyleri”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 34, 25-34.
- Bacanak, A. (2002). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen okuryazarlıkları ile fen-teknoloji-toplum dersinin uygulanışını değerlendirmeye yönelik bir çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü*, Trabzon.
- Bugos, J. (2016). Contemporary research in music learning across the lifespan. Routledge: Taylor & Francis Group.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). Bilimsel Araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Csikós, C., & Dohány, G. (2016). Connections Between Music Literacy and Music-Related Background Variables: An Empirical Investigation. *Visions of Research in Music Education*, 28. Department of education and training, literacy and numeracy fact sheet, supporting your child, P.1, Queensland Government. Erişim tarihi: 22 Şubat 2018. <https://www.qld.gov.au/education/schools/student/pages/literacy>
- Çepni, O., Palaz, T. Ablak, S., (2015). “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Şefik Yaşar Armağanı), Volume 10(11), p. 431-446.
- Draper, R.J., Broomhead, P., Jensen, A.P., Nokes, J.D., & Siebert D. (Eds.). (2010). (Re)Imagining content-area literacy instruction. New York: Teachers College Press.
- Ertek, Z. Ö. (2013). Sınıf öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Gazi Üniversitesi*, Ankara.
- Levinson, J. (1990). “Musical Literacy”, *Special Issue: Cultural Literacy and Arts Education (Spring)*, *Journal of Aesthetic Education*, 24(1), 17-30.
- Okan – Akin, N. (2017). Görsel sanatlar eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi uygulamaları *Turkish Studies, (International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic)* 12(25), s. 561 – 576.
- Samuels, D. (2000). Achieving music literacy. Erişim tarihi: 22 Şubat 2018. <http://www.pas.org/docs/default-source/SoundEnhancedPdfs/achieving-music-literacy.pdf?sfvrsn=2>
- Tekin, N., Aslan, O. & Yağiz, D. (2016). Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 23-50. doi:10.17539/aej.76710
- Tufan, S. (2006). “Okul Öncesi Müzik Öğretmeni Profili”. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, 26-28 Nisan, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, Denizli.
- Uçan, A. (2005). Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye’deki Durum. (3. Basım). Ankara: *Evrensel Müzikeyi*.
- Ünsal, H. (2015). Meslek lisesi ve teknik lise öğrencilerinin bilgi okuryazarlık düzeyleri, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi (Journal of Theoretical Educational Science)*, 8(3), 421 – 436.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Osman ÇEPNİ – Yrd. Doç. Dr.

Bahadır KILCAN – Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ – Yrd. Doç. Dr. Yusuf İNEL

This article was checked by iThenticate.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ÇERÇEVESİNDE HUKUK OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ*

Sibel OĞUZ HAÇAT** - Mehmet Ali ÇAKMAK***

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlık düzeylerini belirlemektir. Çalışmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu maksimum çeşitlilik örnekleme yolu kullanılarak seçilen NUTS (The Nomenclature of Territorial Units for Statistics) 1'i oluşturan ve 12 bölge içerisinde 2012-2013 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 3407 ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler kişisel bilgi formu, hukuka yönelik duyuşsal eğilimler ölçeği, hukuk davranış ölçeği ve hukuk bilgi testi olmak üzere dört bölümden oluşan "Temel Eğitim Hukuk Okuryazarlığı Anketi" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri için SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılmış, analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Hukuk okuryazarlığını oluşturan bileşenler ile bağımsız değişkenler arasında ilişkisiz (bağımsız) örneklemeler için "t- Testi", ilişkisiz örneklemeler için "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)" ve hukuk okuryazarlığı bileşenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla "Basit Korelasyon" analizi yapılmıştır. Ayrıca çalışmada varyansların homojen olmaması durumunda "Welch Testi" ile veriler analiz edilmiştir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı ölçeğinden aldıkları toplam puanın ortalamasına bakıldığında, sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı düzeylerinin belirlenen değerlere göre yüksek

* Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı'nda Prof. Dr. Mehmet Ali Çakmak'ın danışmanlığında yapılan Sibel Oğuz Haçat'ın "Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Eğitimi Çerçevesinde Hukuk Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi" konulu doktora tezinden üretilmiştir.

**  Yrd. Doç. Dr. Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD, El-mek: soguz@kastamonu.edu.tr
ORCID:

***  Prof. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD, El-mek: mcakmak@gazi.edu.tr

düzeyde olduğu görülmüştür. Hukuk okuryazarlığı boyutları olan bilgi, duyuş ve davranışta pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde Türkiye’ de ülkemizde hukuk okuryazarlığını konu alan çalışmaların az olduğu görülmektedir. Bu alanla ilgili çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Hukuk Okuryazarlığı, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ortaokul Öğrencileri

DETERMINING THE LEGAL LITERACY LEVELS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN THE FRAME OF SOCIAL STUDIES EDUCATION

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the legal literacy levels of eighth grade students. The study employs a descriptive survey model and covers 3407 eight grade secondary school students from 12 different regions forming NUTS1(The Nomenclature of Territorial Units for Statistics) in 2012-2013 school year. The sample was designed on the principle of maximum variation sampling method. Based upon the essays written by using a “Basic Education Legal Literacy Questionnaire” consisting of four sections-(1) personal information form, (2) scale for affective tendencies toward law, (3) law behavior scale, and (4) law knowledge test- was developed and used in line with the aims of the study. The quantitative data was analyzed with the help of SPSS (Statistical Package for Social Scientists), and a significance level of 0,005 was used in the analysis. For irrelevant (independent) samples between the components composing legal literacy and independent variants, t-test; for irrelevant samples, “One-Way Variance Analysis (ANOVA)”; and with the aim of revealing whether there existed a significant relation among legal literacy components, “Simple Correlation Analysis” were applied. The data was also analyzed with “Welch Test” when the variances were not homogenous. When the mean value of the total score that the eighth-grade students got from legal literacy scale was observed, it was seen that their legal literacy levels were relatively higher than the specified values. It was found out that there existed a positive mid-level significant correlation for the legal literacy dimensions of knowledge, perception, and behavior. Studies in this field can be done.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

The subjects covered in legal courses are in parallel with the subjects of the social studies course. However, the literature lacks an in-depth study investigated how legal issues are included in basic education curricula. Thus, it is important to address the acquisitions for legal issues in curricula and to build awareness of legal issues in order to raise good citizens. The life sciences course taught in the first three years of basic education and the social studies course taught in 4th-, 5th-, 6th-, and 7th-

grades aim to achieve these goals. The main objective of the social studies course is to help students gain social skills and socialize and to educate them as good citizens. Good citizens fulfill their duties towards the state and duties of the state towards citizens, know their rights, seek their rights lawfully, preserve core values, are open to development, have a peaceful attitude towards others, adopt the qualities of the Republic of Turkey and develop a sense of responsibility, adhere to rules and warn those who do not adhere to rules, and use their rights such as the right to education, the right to vote, etc. Thus, this study stemmed from the need to determine students' attitudes towards and interest in legal issues and to find out the extent to which students know about legal issues included in the social studies curriculum and whether students transform their knowledge of legal issues into behavior. The purpose of this study is to determine eighth-grade students' levels of legal literacy.

Methods

This study used descriptive survey research design. The study group consisted of 3407 secondary school eighth-grade students selected through maximum variation purposive sampling during the 2012-2013 academic year. Among them, 1784 (52.4%) are female and 1623 (47.6%) are male. The data were collected using the four-section "Basic Education Legal Literacy Questionnaire" including a personal information form prepared by the researcher for the purpose of the study and based on essays and acquisitions for topics on law in social studies course, an affective tendencies towards law scale, a law behavior scale, and a law knowledge test. The quantitative data were analyzed using SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) software. $p < 0.05$ was considered statistically significant. The study used an independent samples t-test for relations between the legal literacy components and independent variables, one-way analysis of variance (ANOVA) for independent samples, and a simple correlation analysis to determine whether there is a significant correlation between legal literacy components. One-way ANOVA was used when the assumption of homogeneity of variance was met; Welch's t-test was used when the assumption of homogeneity of variance was violated. A post hoc multiple comparison test was used to find out which groups significantly differ from each other. The results of Scheffe's test was used in the interpretation of the data when the test of homogeneity of variances showed the homogeneity of variances. Otherwise, Tamhane's T2 multiple comparison test was used.

Results

The affective tendencies towards law scale, the law behavior scale, and the law knowledge test were used to determine eighth-grade students' levels of legal literacy. Mean total scores of the eighth-grade students for these legal literacy components, standard deviation, and their levels were separately determined. According to the analysis results, among the eighth-grade students, 15.5% (529) were within the score range of 24 to 76, 83.3% (2845) within the score range of 77-128, and 1.0% (33) within the score range of 129 to 180. The mean score of students' total scores for these legal literacy components was found to be $\bar{X} = 128.94$. Accordingly, the eighth-grade students had a moderate level of legal literacy. However, as the calculated value falls between moderate and high levels, it can be interpreted that it is closer to the high level.

The eighth-grade students' levels of legal literacy significantly differed by gender [$t_{(3405)} = 13.356$; $p < .05$]. Female students' mean score of legal literacy ($\bar{X} = 133.31$) was higher compared to male students ($\bar{X} = 124.13$).

The eighth-grade students' levels of legal literacy significantly differed by the variable mother's education level [$F_{(Welch)} = 37.087$; $p < .05$]. Tamhane's T2 was performed to determine between which groups the differences occurred.

The eighth-grade students' levels of legal literacy significantly differed by the variable father's education level [$F_{(Welch)} = 28.721$, $p < .05$].

The eighth-grade students' levels of legal literacy significantly differed by their level of curiosity about law [$F_{(Welch)} = 17.772$; $p < .05$].

The eighth-grade students' levels of legal literacy did not significantly differ by their level of interest in legal issues [$F_{(Welch)} = .510$; $p > .05$].

The eighth-grade students' levels of legal literacy significantly differed by their level of understanding legal issues [$F_{(Welch)} = 22.520$; $p < .05$].

The eighth-grade students' levels of legal literacy significantly differed by the presence of a family member with high legal awareness [$t_{(3405)} = 5.982$; $p < .05$].

There were moderate positive correlations between the dimensions affective tendencies and law knowledge ($r = .42$; $p < .01$), between the dimensions law knowledge and law behavior ($r = .40$; $p < .01$), and between the dimensions affective tendencies and law behavior ($r = .64$; $p < .01$).

Discussion, Conclusion and Suggestions

The literature includes domestic and overseas studies on legal literacy. Overseas studies (Schimmel & Fischer, 1987; Hasan, 1994; Gordon, 1996; Wagner, 2007; Schimmel & Militello, 2007; Young, Kraglund-Gauthier & Foran, 2007; Mason, 2007; Eberwein, 2008; Bartlett, 2008; Cooper, 2011) mostly focus on school principals, teachers, families and women. They mostly investigate laws on school management, student rights, how well laws on disciplinary punishment are known and the extent to which they can be practiced, raising women's awareness of legal matters, and women's knowledge of their rights. The present study involves secondary school students and brings a new perspective to legal literacy. Differently from previous studies, this study addresses how legal issues are taught in social studies classes and investigates students' attitudes towards legal issues in relation to their age group and experiences. It also contributes to the literature in that it demonstrates individuals' awareness of legal issues at an early age.

The domestic literature lacks research on legal literacy among secondary school students. However, it includes research on pre-service social studies teachers' legal literacy (Kara, 2017), research on the way by which legal issues are included in the general aims, concepts, values and acquisitions in the social studies curriculum of 2005 (Oğuz, 2013b; Kara & Tangülü, 2017), and research on the effect of activities activating secondary school students' high conceptual skills on their understanding

of legal issues in the social studies course and on the retention of concepts (Sabancı, 2014). Additionally, bar associations in a number of cities held workshops focusing on family education and legal literacy for adults. The Family Education Program designed by the General Directorate of Family and Community Services, Ministry of Family and Social Policies, includes resources prepared for use in the education for family members.

Oğuz (2013b) highlights the relationship between law and the social studies curriculum and further emphasizes the importance of legal literacy in teaching social studies. She also indicates the acquisitions for legal literacy covered in the curriculum and suggests an exemplary activity for the dimensions of legal literacy. In order to determine eighth-grade students' levels of legal literacy, the present study used the affective tendencies towards law scale, the law behavior scale, and the law knowledge test considering the social studies curriculum. The mean score of eighth-grade students' total scores for the legal literacy components was found to be $\bar{X} = 128.94$. Accordingly, the eighth-grade students had a moderate level of legal literacy. Patil and Lavanya (2012) investigated legal literacy among secondary students and also found that they had a moderate level of legal literacy. Previous research on legal literacy among pre-service teachers (Kara, 2017) has also reported parallel results. Thus, different age groups do not affect the level of legal literacy. In this regard, it is of utmost importance to effectively teach legal issues within the scope of the social studies course. When students become legal literates, it helps them to maintain a better student life and become responsible citizens. The task of educating good and responsible citizens in school belongs to teachers. Research analyzing educators' legal literacy of and its implications for teacher preparation programs noted the impacts and fear of legal issues on the educational practices of teachers, school principals, and academics and also identified the areas of school law that should be included in teacher preparation programs (Wagner, 2007). Thus, the level of legal literacy is important in every age group.

A statistically significant difference was found in eighth-grade students legal literacy scores based on gender. The difference was in favor of female students. Accordingly, they had a higher level of legal literacy compared to male students. In order to promote male students' legal literacy, the cause of this situation can be explored, and the needed education and training setting can be provided. There was also a statistically significant difference in eighth-grade students' legal literacy scores based on mothers' education level. The difference was in favor of those with a high school-graduate and university-graduate mother. The higher mothers' education level is, the higher students' legal literacy scores are. There was also a statistically significant difference in eighth-grade students' legal literacy scores based on fathers' education level in favor of those with a high school-graduate and university-graduate father. Similar to the result concerning mothers' education level, the higher fathers' education level is, the higher students' legal literacy scores are. Accordingly, parents' education levels affect students' levels of legal literacy. Thus, work on legal literacy for adults can be carried out throughout Turkey. Yanılmaz (2012) provides information on teaching adults their rights, the definitions of attorneys, prosecutors and judges; the introduction of their duties and courts, security and law enforcement

agencies, how to write a petition when there is a problem, and how to use the right to information. In this regard, education programs for family members are held within the scope of the Family Education Program designed by the General Directorate of Family and Community Services, Ministry of Family and Social Policies.

A statistically significant difference was found in eighth-grade students legal literacy scores based on their level of curiosity about law. The difference was in favor of students with a high level of curiosity. The higher students' levels of curiosity about law is, the higher students' legal literacy scores are. No significant difference was found in eighth-grade students legal literacy scores based on their level of interest in legal issues. There was a statistically significant difference in eighth-grade students' legal literacy scores based on their level of understanding legal issues. The difference was in favor of students with a moderate level of understanding and those with an above moderate level of understanding. There was also a statistically significant difference in eighth-grade students' legal literacy scores based on the presence of a family member with high legal awareness. The difference was in favor of those who have a family member with legal awareness. Additionally, there were also mild to moderate positive correlations between the legal literacy components including affective tendencies, knowledge, and behavior. The legal literacy dimensions including affective tendencies, law knowledge, and law behavior were designed within a certain scope, further research can prepare complementary scale items and reapply the scale.

Keywords: Legal Literacy, Social Studies Teaching, Secondary School Students

1. Giriş

Hukuk, sosyal düzen ve güven ortamının sağlanmasında önemli bir misyonu yerine getirmektedir. Bu ortamlarda çocuk suçlarının artması, adalet kavramına yönelik bireyin tutumu, bireyin hakları ve özgürlükleri, hukuk sisteminin işleyişi, yasalara uyulması, vatandaşın sorumlulukları gibi konularla bireyler her zaman karşılaşmaktadır (Gargia ve Michaelis, 2001). Toplumda bu düzen ve güvenin sağlanabilmesi için bireylerin hukuk kurallarını bilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda demokratik bir toplumun temelini oluşturan hukuk, hukuk sistemi ve bu hukuk sistemini oluşturan kurumlar hakkında bilginin yayılması, vatandaşlık için temel bir gereksinimdir (Savage ve Armstrong, 2000). Bu temel gereksinimlerden dolayı hukuk eğitiminin önemi giderek artmaktadır. Bununla birlikte bireylerin hukuk okuryazarlığı da önem kazanmaktadır. Ancak hukuk okuryazarlığı (legal literacy), hukukçu olma anlamında değil, hukuk alanındaki temel kavramları bilme, hukuk dilinden anlama, hukuk sisteminin işleyişi ve organları konusunda genel bilgi sahibi olma anlamına gelmektedir (Snaveley ve Cooper, 1997).

Başlangıçta, hukuk okuryazarlığı kavramı, profesyonel mesleki hukuk eğitiminin bir boyutunu ifade etmek için kullanılmıştır. Hukuk okuryazarı olma baroya katılımdaki mevzuatları, yargıları, düşünceleri, dilekçeleri ve yasal kanıtları yazma ve okuma yeteneğine sahip olma anlamına gelmektedir. Bu, hukuk okuryazarlığının, hukuka hâkim bir şekilde yapılmış edebi bir tanımıdır. Bu anlamda kullanıldığında, hukuk okuryazarlığı öğrencilere düşünmeyi ve avukatlar gibi iletişim kurmayı öğreten hukuk fakültesinin yasal yazma programlarının bir önceliğidir (Zariski, 2011). Aynı zamanda hukuk okuryazarlığı, adalet sistemine olan erişim haklarına ulaşma, yabancı hukuk terimlerini tanıma yeteneği olarak ifade edilmektedir (Council of Canadian Administrative

Tribunals, 2005: 11; White, 1983: 143). Ayrıca elde olan yasal kaynaklar, yasal süreç ve kanunun esası hakkında değiştirici değerlendirme yapma yeteneği olarak da tanımlanmaktadır (American Bar Association, 1989: 5). Horton' a (2008: 3) göre okuryazarlık kişi yaşamının her halini etkileyen davranışları, pozitif tutumları ve öğrenilebilir becerileri kapsamaktadır. Bu kapsamda hukuk okuryazarlığı hukuk bilgisi, hukuk konularını algılama ve hukuk bilgisinin davranışla ifade edilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Schimmel ve Militello, 2007; Gordon, 1996). Tüm bu tanımlardan yola çıkarak hukuk okuryazarlığının hukuk bilgisi, beceri ve tutum olmak üzere üç temel bileşeni olduğu belirtilmektedir. Hukuk okuryazarlığının bir alt boyutu olan hukuk bilgisinde anayasa hukuku, idari hukuk ve ceza hukuku gibi konularına yer verilmektedir. Bu konuların içeriğinde bulunan devlet yapısı ve yönetimi, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, yaptırım, adalet, sorumluluk, disiplin gibi ceza hukuku kavramlarının bireyler tarafından öğrenilmesi amaçlanmaktadır. Beceri alt boyutunda, bireylerin günlük yaşamda hukuk bilgilerini kullanabilmeleri ifade edilmektedir. Bireylerin hukuk konularına ait algılarının belirlenmesi, bu konulara ilişkin düşüncelerinin belirtilmesi ise tutum alt boyutunda ortaya çıkartılması amaçlanmaktadır (Oğuz, 2013b: 163). Bu bağlamda hukuk ilintili derslerde, temel hukuki kavramlar, anayasa ve insan hakları bildirgesi, hukuk sistemi, ceza hukuku, tüketici hukuku ve aile hukuku gibi konularla birlikte öğrencilerin ilgilerine göre de hukukla alakalı konular işlenmektedir (Savage ve Armstrong 2000: 84).

Hukuk ilintili derslerde yer alan konuların sosyal bilgiler dersi konuları ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Ancak hukuk konularının temel eğitim programlarında nasıl yer aldığı konusunda ayrıntılı bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Bu nedenle iyi bir vatandaş yetiştirilmesi için hukuk konularına ait farkındalık yaratılması ve bu konulara ait, programdaki kazanımların ele alınması gerekmektedir. Sonuç olarak temel eğitimin ilk üç yılında okutulan hayat bilgisi dersi ile 4., 5., 6. ve 7. sınıflarda okutulmakta olan sosyal bilgiler dersi bu amaçların gerçekleşmesini hedeflemektedir. Sosyal Bilgiler dersinin temel amacı, öğrencilere sosyal becerileri kazandırarak, onların toplumsallaşmalarını sağlamak ve onları iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir. İyi bir vatandaş, devletin yurttaşa, yurttaşın devlete karşı görevlerini yerine getiren, haklarını bilen, hakkını ve bunları yasal yollarla arayan, temel değerleri koruyarak gelişime açık ve çevresine barışçıl bir şekilde yaklaşan, Türkiye Cumhuriyeti'nin niteliklerini benimseyip sorumluluk duygusu geliştiren, kurallara uyan ve uymayanları uyaran, eğitim hakkı, seçme hakkı gibi hak ve özgürlüklerini kullanabilen özelliklere sahip kişi demektir. Bu nedenle, sosyal bilgiler programında yer alan hukuk konularının öğrenciler tarafından bilinmesinin ne düzeyde olduğu, hukuk konularına yönelik öğrencilerin ilgi ve tutumlarının nasıl olduğu ve bilgi düzeyinde öğrenilen konuların öğrenciler tarafından davranışa dönüştürülüp dönüştürülmediklerine dair bilgilerin ortaya çıkartılması, bu araştırmanın yapılmasını gerekli kılmıştır. Bu araştırmanın amacı, sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlık düzeylerini belirlemektir.

2.Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde, çalışmada izlenen araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, verilerin toplanması ile verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan tarama araştırmaları, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili olarak görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2011: 59).

2.2.Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yolu kullanılarak seçilen 2012-2013 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 1784'ü (%52,4) kadın, 1623'si (%47,6) erkek olmak üzere toplam 3407 ortaokul 8. sınıf öğrencisi

oluşturmaktadır. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, genelleme yapmak için çeşitlilik sağlamak değil; çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını belirlemek ve çeşitlilik gösteren durumlara göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışma grubunun demografik özellikleri ile ilgili betimsel veriler Tablo 1’de yer almaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan çalışmalarda, Millî Eğitim İstatistikleri örgün eğitim 2011-2012 eğitim öğretim yılı için belirlenen ISCED 1997 (Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması) ve İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) kullanılmaktadır. Buna göre, öncelikli olarak, bölgelere göre örneklem belirleme çalışması yapılmış ve NUTS 1 (Nomenclature of Territorial Units for Statistics) düzeyi örneklem için uygun görülmüştür. NUTS 1 üzerinden yürütülen örneklem belirleme aşamasında, NUTS 1’i oluşturan 12 bölge içerisinde ulaşılabirlik, ekonomiklik, uygulama kolaylığı gibi kriterler göz önünde bulundurularak her bölgeden 1 ilden farklı okullar seçilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubunun İllere Göre Dağılımı

No	Bölge* (Nuts 1 / 12 Bölge)	Şehir	F	%
1	İstanbul	İstanbul	298	8,7
2	Batı Marmara	Tekirdağ	200	5,9
3	Ege	Muğla	292	8,6
4	Doğu Marmara	Bursa	260	7,6
5	Batı Anadolu	Ankara	299	8,8
6	Akdeniz	Adana	309	9,1
7	Orta Anadolu	Kayseri	304	8,9
8	Batı Karadeniz	Tokat	295	8,7
9	Doğu Karadeniz	Ordu	240	7,0
10	Kuzeydoğu Anadolu	Erzurum	298	8,7
11	Ortadoğu Anadolu	Bingöl	330	9,7
12	Güneydoğu Anadolu	Şanlıurfa	282	8,3
Toplam			3407	100,0

2.3. Veri toplama araçları

Ölçme araçlarını geliştirme sürecinde, 8. sınıf öğrencilerinin hukuk ile ilgili kazanımları anlama düzeylerini belirlemek amacıyla ilk olarak literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra 4., 5., 6. ve 7. sınıflardan oluşan bir grup öğrenciye Sosyal Bilgiler dersi kapsamında gördükleri hukuk konuları ile ilgili kompozisyon yazdırılmıştır. Problem durumuna göre betimsel araştırmalarda anket, çoktan seçmeli, açık uçlu, görüşme, gözlem, boşluk doldurma vb. sorulardan oluşan ölçme araçları kullanılabilirken (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 48) bu çalışmada kompozisyonlardan ve Sosyal Bilgiler dersi hukuk konularının kazanımlarından yola çıkılarak araştırmanın amacına göre Oğuz (2013a) tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, hukuka yönelik duyuşsal eğilimler ölçeği, hukuk davranış ölçeği ve hukuk bilgi testi olmak üzere 4 bölümden oluşan “Temel Eğitim Hukuk Okuryazarlığı Anketi” kullanılmıştır. Kullanılan ankette tutumları oluşturan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelere (Tavşancıl, 2010: 72) göre düzenlenmiştir. Bu çalışmada dört bölümden oluşan hukuk okuryazarlığı anketinin dış geçerliliği için sosyal bilgiler eğitimi, hukuk eğitimi, eğitim bilimleri ile ölçme değerlendirme alanlarında çalışan uzmanlardan görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşlere göre bazı maddelerde ifade değişikliğine gidilmiştir.

Uzman görüşü alındıktan sonra hukuk okuryazarlığı ölçeği, Kastamonu ilinde öğrenim gören 5 öğrenci ile ön uygulama yapılmıştır. Böylece öğrencilerin anlamakta zorluk çektiği ya da yanlış anladığı maddeler ve pilot uygulamada karşılaşılabilecek sorunlar önceden tespit edilebilmiştir. Hukuk okuryazarlığı anketinin ön uygulaması tamamlandıktan sonra pilot uygulamaya geçilmiştir. Pilot uygulama Kastamonu ilinde öğrenim gören 704 sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir.

Hukuk okuryazarlığı anketini oluşturan bölümler ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları hakkındaki bilgiler alt başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu bölümde sekizinci sınıf öğrencilerine onların hukuk okuryazarlıkları üzerinde etkili olabileceği düşünülen 9 soru sorulmuştur. Grubu tanımak için sorulan demografik bilgiler öğrencilerin cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, değişkenlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.3.2. Hukuk Bilgi Testi

Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk bilgilerini belirlemek amacıyla 30 maddeden oluşan hukuk bilgi testi pilot uygulamadan sonra 25 madde ile son halini almıştır. Her bir madde için özet istatistikleri veren, maddelerin aritmetik ortalamalarını, standart sapmalarını, basıklık ve çarpıklık değerlerini, KR-20 güvenirlik katsayısını hesaplayan ITEMAN (Şencan, 2005: 679) programı ile hukuk bilgi testinin güvenirlik katsayısı, testin güçlük indeksi ve ayırt edicilik gücü hesaplanmıştır. 704 kişi ile yapılan araştırmanın ön uygulamasında kullanılan başarı testinin KR₂₀ güvenirlik katsayısı 0,87 olarak bulunmuştur. Daha sonra testin güçlük indeksi ve ayırt edicilik analizleri yapılmıştır. Bu analizler sonucunda testin güvenirliğini düşüren, madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik gücü düşük 5 madde (22, 25, 26, 29, 30) hukuk bilgi testinden çıkarılmıştır. Son hali ile hukuk bilgi testi 25 maddeden oluşmuş ve KR₂₀ güvenirlik katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2009: 171). Buna göre hukuk bilgi testinin güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Madde güçlük indeksi 0' a yaklaştıkça madde zorlaşırken 1'e yaklaştıkça madde kolaylaşmaktadır. Madde güçlük indeksinin 0,50 olması ise sorunun orta güçlükte olduğunu gösterir (Atılgan, 2017a: 298). Bu çalışmada da kullanılan hukuk bilgi testinin madde güçlük indeksi ortalamasının 0,58 olması bu testin kullanılabilir bir değer aralığında olduğunu ve orta güçlükte bir test olduğunu göstermektedir. İlgili literatür de madde ayırt edicilik indeksinin -1 ile +1 arasında değerler alabildiği ifade edilmektedir. Ayrıca 0,19 ve daha küçük değerlerin kesinlikle testte yer almaması; 0,40 ve daha yüksek bir değer olması ise çok iyi işleyen maddelerin olduğu ve testte yer alması gerektiği belirtilmektedir (Atılgan, 2017b). Bu çalışmada madde ayırt edicilik gücünün 0,67 olduğu tespit edilmiştir. Buna göre hukuk bilgi testinin ayırt edicilik derecesinin çok iyi olduğu söylenebilir.

2.3.3. Hukuk Duyuşsal Eğilimler Ölçeği

Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuka yönelik duyuşsal eğilimlerini belirlemek amacıyla 31 maddeden oluşan ölçek uzman görüşü alındıktan ve pilot uygulamadan sonra 26 maddeye düşürülmüştür. Ölçek 5'li likert türünde yapılandırılmıştır. Hukuka yönelik duyuşsal eğilimler ölçeğinin güvenirlik değerini belirlemek için güvenirlik testi yapılmış ve ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik değerinin 0,76 olduğu belirlenmiştir. Hukuka yönelik duyuşsal eğilimler ölçeğinin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce gözlenen korelasyon katsayıları büyüklüğü ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştıran bir indeks olan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçütü ve korelasyon matrisinde değişkenlerin en azından bir kısmı arasında yüksek oranlı korelasyonlar olduğu olasılığını test eden Bartlett testi (Kalaycı, 2010) yapılmıştır. Örneklemen faktör analizi için uygun olduğunu test eden KMO testi ölçüm değeri 0,876, Bartlett testi ki kare değeri 4322,816 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen Ki kare (χ^2) değerinin 0,01 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Bu sonuç verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiğini ve faktör analizinin bir sayıltısının karşılandığı anlamına gelmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Veri setinin faktör analizine uygun olduğuna yönelik bu sayıltı sağlandıktan sonra “Temel Bileşenler Analizi (Principal Component)” yöntemi

kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçek, 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar, Hukuka Güven, Hukuka İlgi, Hukuki Sorumluluk ve Hukuki Yaptırım'dır.

2.3.4. Hukuk Davranış Ölçeği

Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuka karşı davranışlarını belirlemek amacıyla 31 maddeden oluşan ölçek uzman görüşü alındıktan ve pilot uygulamadan sonra 29 maddeye düşürülmüştür. Ölçek 5'li likert türünde yapılandırılmıştır. Hukuk Davranış Ölçeğinin güvenirlik değerini belirlemek için güvenirlik testi yapılmıştır ve ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik değerinin 0,81 olduğu belirlenmiştir. Hukuk davranış ölçeğinin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla açıcı faktör analizi yapılmadan önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. Örneklemin faktör analizi için uygun olduğunu test eden KMO testi ölçüm değerinin 0,900, Bartlett testi ki kare değeri 6111,323 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen Ki kare (χ^2) değerinin 0,01 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Veri setinin faktör analizine uygun olduğuna yönelik bu sayıltı sağlandıktan sonra "Temel Bileşenler Analizi (Principal Component)" yöntemi kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçek, 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar, hukuku uygulama, günlük hayatla ilişkilendirme ve kuralıdır.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmanın nicel verileri SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılmış, analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Hukuk okuryazarlığını oluşturan bileşenler ile bağımsız değişkenler arasında birbirinden bağımsız iki grubun veya örneklemin bir bağımlı değişkenle ortalamalarının karşılaştırılarak aralarında önemli bir farklılığın olup olmadığını belirlemede kullanılan istatistiksel bir teknik olan (Ekiz, 2009: 146) ilişkisiz (bağımsız) örneklem için "t- Testi", İlişkisiz üç ya da fazla örneklemin ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemede kullanılan parametrik test olan (Ekiz, 2009: 149) ilişkisiz örneklem için "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)" ve hukuk okuryazarlığı bileşenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla da iki sürekli değişken arasındaki ilişki ile ilgili olan (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 141) "Basit Korelasyon" analizi yapılmıştır. Ayrıca hesaplanan korelasyon katsayısı 0,30'dan düşük olursa anlamlı bir ilişkinin var olduğu söylenmemektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 141). Standart testler güvenilir ve kavram gelişimlerini ölçebilecek bir karakterde olduğu için (Çepni, 2010: 223) bu çalışmanın normal dağılıma uyduğu varsayılmaktadır. Varyansların Homojenliği Testi (Test of Homogeneity of Variances) tablosunda elde edilen anlamlılık (significant) değerinin 0,05'ten büyük olması homojen olduğu belirtilirken (Çepni, 2010: 232) varyansların homojen olması durumunda "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)", varyansların homojen olmaması durumunda ortalamalar arası kıyaslamayı yapmak için (Antalyalı, 2010: 137) kullanılan "Welch testi" kullanılabildiği ifade edilmektedir. Bu çalışmada da varyansların homojen olmaması durumunda "Welch Testi" ile veriler analiz edilmiştir. Gruplar arasında bulunan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için "Çoklu Karşılaştırma Testi (Post Hoc Testi)" kullanılmıştır. "Varyansların Homojenliği Testi (Test of Homogeneity of Variances)" sonucunda varyansların homojen olduğu sonucuna ulaşıldığında "Scheffe" testinin verdiği sonuçlar, varyansların homojen olmadığı sonucuna ulaşıldığında "Tamhane's T2" testinin verdiği sonuçlar, yorumlarda kullanılmıştır.

Hukuk bilgi testinin değerlendirilmesinde doğru cevaba "1" puan, yanlış ve boş cevaplara ise "0" puan verilmiştir. Buna göre 25 soruluk hukuk bilgi testinden alınabilecek en düşük puan "0" iken en yüksek puan "25"tir. Hukuk okuryazarlığını oluşturan bileşenlerden hukuka yönelik duyuşsal eğilimler ölçeği 5'li likert şeklinde yapılandırılmıştır. Toplamda 26 maddeden oluşan ölçekte 8 olumsuz madde, 18 olumlu madde bulunmaktadır. Buna göre ölçekten alınabilecek en düşük puan 26 iken en yüksek puan 130'dur. Benzer şekilde hukuk davranış ölçeği de 5'li likert şeklinde

yapılandırılmıştır. 29 maddeden oluşan hukuk davranış ölçeğinin 6 olumsuz madde, 20 olumlu maddedir. Buna göre ölçekten alınabilecek en düşük puan 29 iken en yüksek puan 145'tir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlık düzeylerinin belirlenebilmesi için hukuka yönelik duyuşsal eğilim ölçeği, hukuk davranış ölçeği ve hukuk bilgi testinden yararlanılmıştır. Öncelikle sekizinci sınıf öğrencilerinin bu 3 alt boyuttan aldıkları toplam puanlarının ortalaması alınarak hangi düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Daha sonra Mcbeth, Hungerford, Marcinkowski, Volk ve Meyers (2008) tarafından geliştirilen bir yöntemle sekizinci sınıf öğrencilerinin tüm ölçeklerden alacağı standartlaştırılmış bir maksimum puan (60) belirlenmiştir. Daha sonra bu standartlaştırılmış puana göre her bir ölçekten ve alt boyutlardan alınabilecek en yüksek puanların hesaplanabilmesi için çarpanları tespit edilmiştir. Bu çarpan değerleri Tablo 2' de yer verilmiştir.

Tablo 2: Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Hukuk Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesinde Kullanılan Çarpan Değerleri ve Her Bir Ölçekten Alınabilecek Maksimum Puanlar

Hukuk Okuryazarlığı Bileşenleri	Özel Kavramsal Boyut	Soru Sayısı	Puan Aralığı	Çarpanı	Alınabilecek Maksimum Puan
Bilgi		25	0-25	2,4	60
	Hukuka Güven	10	10-50	0,46	23
	Hukuka İlgi	9	9-45	0,46	21
Duyuşsal Eğilim	Hukuki Sorumluluk	4	4-20	0,45	9
	Hukuki Yaptırım	3	3-15	0,46	7
					Toplam=60
	Hukuku Uygulama	18	18-90	0,41	37
Davranış	Günlük Hayatla İlişkilendirme	6	6-30	0,43	13
	Kuralsızlık	5	5-25	0,40	10
					Toplam=60
Toplam Puan		80	55-300		180

Tablo 2' de görüldüğü gibi her bir ölçekten alınabilecek olan en yüksek puanın "60" olabilmesi için hukuk bilgi testinin çarpan değeri "2,4", duyuşsal eğilimler ölçeğinin çarpan değeri "0,46", davranış ölçeğinin çarpan değeri "0,41" olarak bulunmuştur. Standartlaştırılmış puana göre en yüksek hukuk okuryazarlık düzeyi 180 olarak en düşük hukuk okuryazarlık düzeyi de 24 puan olarak tespit edilmiştir. Daha sonra en düşük puan ile en yüksek puan arasında düşük-orta-yüksek olmak üzere hukuk okuryazarlık düzeyi üç kategoriye ayrılmıştır. Buna göre 24-76 puan arası düşük, 77-128 puan arası orta, 129-180 puan arası yüksek hukuk okuryazarlık düzeyini göstermektedir.

3.Bulgular ve yorum

3.1. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Hukuk Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Hukuk okuryazarlık düzeyi, düşük- orta- yüksek olmak üzere üç kategoride değerlendirilmiştir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlık düzeyleri Tablo 3' te görüldüğü gibidir.

Tablo 3: Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Hukuk Okuryazarlık Düzeyleri

Hukuk Okuryazarlığının Bileşenleri	Alt	Düşük	Orta	Yüksek	$\bar{X}$	S
Bilgi	Aralık	0-20	21-40	41-60	35,32	13,96
	f	675	1187	1545		
	%	19,8	34,8	45,3		
	f	750	1708	949		
Duyuşsal Eğilim	Aralık	12-28	29-44	45-60	46,70	5,64
	f	8	1074	2325		
	%	0,2	31,2	68,2		
	f	455	1403	1549		
Davranış	Aralık	12-28	29-44	45-60	46,92	5,48
	f	17	868	2522		
	%	0,5	25,5	74,0		
Toplam	Aralık	24-76	77-128	129-180	128,94	20,54

Tablo 3' te görüldüğü gibi hukuk bilgi testinde 0-20 puan arası düşük; 21-40 puan arası orta ve 41-60 puan arası yüksek düzey olarak belirlenmiştir. Buna göre 0-20 puan aralığına giren sekizinci sınıf öğrencilerinin oranı %19,8 (675); 21-40 puan aralığına giren sekizinci sınıf öğrencilerinin oranı ise %34,8'dir (1187). 41-60 puan aralığına giren sekizinci sınıf öğrencilerinin oranı ise %45,3'dir (1545). Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk bilgi testinden aldıkları toplam puanın ortalaması $\bar{X} = 35,32$ bulunmuştur. Bu değere bakıldığında sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk bilgi düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Duyuşsal eğilimler ölçeğinde 12- 28 puan arası düşük; 29- 44 puan arası orta ve 45-60 puan arası yüksek düzey olarak belirlenmiştir. Buna göre 12-28 puan aralığına giren sekizinci sınıf öğrencilerinin oranı %0,2 (8), 29-44 puan aralığına giren sekizinci sınıf öğrencilerinin oranı %31,2 (1074) ve 45-60 puan aralığına giren sekizinci sınıf öğrencilerinin oranı ise %68,2'dir (2325). Sekizinci sınıf öğrencilerinin duyuşsal eğilimler ölçeğinden aldıkları toplam puanın ortalaması $\bar{X} = 46,70$ olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuka yönelik duyuşsal eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Davranış ölçeğinde 12-28 puan arası düşük; 29-44 puan arası orta ve 45-60 puan arası yüksek düzey olarak belirlenmiştir. Buna göre 12-28 puan aralığına giren sekizinci sınıf öğrencilerinin oranı %0,5 (17); 29-44 puan aralığına giren sekizinci sınıf öğrencilerinin oranı %25,5 (868) ve 45-60 puan aralığına giren öğrencilerin oranı ise %74,0'dir (2522). Sekizinci sınıf öğrencilerinin davranış ölçeğinden aldıkları toplam puanın ortalaması $\bar{X} = 46,92$ olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk konularına karşı davranışlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlık düzeylerinin belirlenebilmesi için hukuk bilgi testi, hukuka yönelik duyuşsal eğilimler ölçeği ve hukuk davranış ölçeğinden yararlanılmıştır. Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığının bu alt bileşenlerinden aldıkları toplam puanların ortalamaları, standart sapmaları ve hangi düzeyde oldukları ayrı ayrı tespit edilmiştir. Buna göre 24-76 puan aralığına giren sekizinci sınıf öğrencilerinin oranı %15,5 (529); 77-128 puan aralığına giren sekizinci sınıf öğrencilerinin oranı %83,3 (2845) ve 129-180 puan aralığına giren sekizinci sınıf öğrencilerinin oranı ise %1,0'dir (33). Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığının dört ayrı bileşeninden aldıkları toplam puanların ortalaması $\bar{X} = 128,94$ olarak

hesaplanmıştır. Bu değere göre sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Fakat hesaplanan değer orta ile yüksek düzey sınırı arasında kaldığından yüksek düzeye yakın bir değer bulunduğunda yorumlanabilir.

3.2. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Hukuk Okuryazarlığı Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4’ de gösterilmektedir.

Tablo 4: Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Hukuk Okuryazarlığı Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Hukuk Okuryazarlığı Ölçeği	Kız	1784	133,31	18,94	3405	13,356	,000
	Erkek	1623	124,13	21,16			

Tablo 4’ teki analiz sonuçlarına göre sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk bilgi düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(3405)} = 13,356$; $p < ,05$]. Kız öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 133,31$), erkek öğrencilerin hukuk okuryazarlığı puanlarının ortalamasından ($\bar{X} = 124,13$) yüksektir. Bu bulgu, hukuk okuryazarlığı düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.3. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Hukuk Okuryazarlığı Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanlarının anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Welch testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5’ te gösterilmektedir.

Tablo 5: Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Hukuk Okuryazarlığı Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Welch Testi Sonuçları

	Grup	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S
Hukuk Okuryazarlığı Ölçeği	1	Okuryazar değil	327	115,79	20,66
	2	İlkokul	1498	129,89	19,62
	3	Ortaokul	720	127,95	19,64
	4	Lise	633	133,37	19,17
	5	Üniversite	196	134,63	22,58
	6	Yüksek lisans-Doktora	33	118,70	31,79
	Toplam		3407	128,94	20,54
	İstatistik	sd1	sd2	p	Tamhane
Welch	37,087	5	289,340	,000	1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 2-4, 3-4, 3-5

Tablo 5’teki analiz sonuçlarına göre, sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanları ile anne eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(Welch)} = 37,087$; $p < ,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda annesi okuma yazma bilmeyen sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 115,79$) ile

annesi ilkököl mezunu olan sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanları ortalaması ($\bar{X}=129,89$), annesi ortaokul mezunu olan sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanları ortalaması ($\bar{X}=127,95$), annesi lise mezunu olan sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanları ortalaması ($\bar{X}=133,37$) ve annesi üniversite mezunu olan sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanları ortalaması ($\bar{X}=134,63$) arasında ilkököl, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan sekizinci sınıf öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yine annesi ilkököl mezunu olan öğrencilerin hukuk bilgi okuryazarlığı puanları ortalaması ($\bar{X}=129,89$) ile annesi lise mezunu olan sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanları ortalaması ($\bar{X}=133,37$) arasında annesi lise mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yine annesi ortaokul mezunu olan sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanları ortalaması ($\bar{X}=127,95$) ile annesi lise mezunu olan sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanlarının ortalaması ($\bar{X}=133,37$) ve annesi üniversite mezunu olan sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanlarının ortalaması ($\bar{X}=134,63$) arasında annesi lise ve üniversite mezunu olan sekizinci sınıf öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Genel olarak bulgulara bakıldığında anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin hukuk okuryazarlığından aldıkları puanlarında yükseldiği görülmektedir. Bu bulguya göre anne eğitim seviyesinin yükselmesinin öğrencilerin hukuk okuryazarlığı üzerinde olumlu bir etki yaptığı söylenebilir.

3.4. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Hukuk Okuryazarlığı Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanlarının baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Welch testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6' da gösterilmektedir.

Tablo 6: Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Hukuk Okuryazarlığı Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Welch Testi Sonuçları

	Grup	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S
Hukuk Okuryazarlığı Ölçeği	1	Okuryazar değil	82	112,00	20,05
	2	İlkokul	1053	127,00	20,41
	3	Ortaokul	793	126,83	19,89
	4	Lise	910	130,93	19,63
	5	Üniversite	493	135,74	19,81
	6	Yükseklisans-Doktora	76	128,11	26,39
	Toplam		3407	128,94	20,54
	İstatistik	sd1	sd2	p	Tamhane
Welch	28,721	5	416,698	,000	1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 1-6, 2-4, 2-5, 3-4, 3-5, 4-5

Tablo 6' daki analiz sonuçlarına göre sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı düzeyleri baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(Welch)}=28,721, p < 0,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda babası okuma yazma bilmeyen sekizinci

sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanlarının ortalaması ($\bar{X}=112,00$) ile babası ilkokul mezunu olan sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanlarının ortalaması ($\bar{X}=127,00$), babası ortaokul mezunu olan sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanlarının ortalaması ($\bar{X}=126,83$), babası lise mezunu olan sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanlarının ortalaması ($\bar{X}=130,93$), babası üniversite mezunu olan sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanlarının ortalaması ($\bar{X}=135,74$) ve babası yüksek lisans-doktora mezunu olan sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanlarının ortalaması ($\bar{X}=128,11$) arasında babası ilkokul, ortaokul, lise, üniversite ve yüksek lisans-doktora mezunu olan sekizinci sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Babası ilkokul mezunu olan sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanlarının ortalaması ($\bar{X}=127,00$) ile babası lise mezunu olan sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanlarının ortalaması ($\bar{X}=130,93$) ve babası üniversite mezunu olan sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanlarının ortalaması ($\bar{X}=135,74$) arasında babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Babası ortaokul mezunu olan sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanlarının ortalaması ($\bar{X}=126,83$) ile babası lise mezunu olan sekizinci sınıf öğrencilerin hukuk bilgi testi puanlarının ortalaması ($\bar{X}=130,93$) ve babası üniversite mezunu olan sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanlarının ortalaması ($\bar{X}=135,74$) arasında babası lise ve üniversite mezunu olan sekizinci sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Babası lise mezunu olan sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanlarının ortalaması ($\bar{X}=130,93$) ile babası üniversite mezunu olan sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanlarının ortalaması ($\bar{X}=135,74$) arasında babası üniversite mezunu olan sekizinci sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel olarak bulgulara bakıldığında baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin hukuk okuryazarlığından aldıkları puanlarında yükseldiği görülmektedir. Bu bulguya göre baba eğitim seviyesinin yükselmesinin öğrencilerin hukuk okuryazarlığı üzerinde olumlu bir etki yaptığı söylenebilir.

3.5. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Hukuk Konularına Karşı Duyduğu Merak Düzeyine Göre Hukuk Okuryazarlığı Puanlarına İlişkin Bulgular

Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanlarının hukuk konularına karşı duydukları merak düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7: Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Hukuk Okuryazarlığı Puanlarının Hukuk Konularına Duyulan Merak Düzeyine Göre Welch Testi Sonuçları

Hukuk Okuryazarlığı Ölçeği	Grup	Hukuk Konularına Duyulan Merak Düzeyi		N	$\bar{X}$	S
	1	Hiç Merak Etmiyorum		416	118,44	23,02
	2	Çok Az Merak Ediyorum		784	127,47	19,89
	3	Orta Düzeyde Merak Ediyorum		1688	131,53	19,17
	4	Çok Merak Ediyorum		519	131,12	20,92
	Toplam		3407	128,94	20,54	
		İstatistik	sd1	sd2	p	Tamhane
	Welch	41,968	3	1162,837	,000	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4.

Tablo 7' deki analiz sonuçlarına göre sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı düzeyleri, hukuka karşı duyulan merak düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(Welch)}=17,772; p<,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre; hukuka karşı hiç merak duymayan sekizinci sınıf öğrencilerin hukuk okuryazarlığı puanları ortalaması ($\bar{X}=118,44$) ile hukuka karşı çok az merak duyan sekizinci sınıf öğrencilerin hukuk okuryazarlığı puanlarının ortalaması ($\bar{X}=127,47$), orta düzeyde merak duyan sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanları ortalaması ($\bar{X}=131,53$) ve hukuka karşı çok merak duyan sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanlarının ortalaması ($\bar{X}=131,12$) arasında hukuka karşı çok az merak duyan, orta düzeyde merak duyan ve çok merak duyan sekizinci sınıf öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hukuka karşı çok az merak duyan sekizinci sınıf öğrencilerin hukuk okuryazarlığı puanlarının ortalaması ($\bar{X}=127,47$) ile orta düzeyde merak duyan sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanları ortalaması ($\bar{X}=131,53$) ve hukuka karşı çok merak duyan sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanlarının ortalaması ($\bar{X}=131,12$) arasında hukuka karşı orta düzeyde merak duyan ve çok merak duyan sekizinci sınıf öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu hukuk merak düzeyi arttıkça sekizinci sınıf öğrencilerindeki hukuk okuryazarlığı düzeyinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir.

3.6. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Hukuk Konularına Karşı Olan İlgi Düzeyine Göre Hukuk Okuryazarlığı Puanlarına İlişkin Bulgular

Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanlarının hukuk konularına olan ilgi düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8' de gösterilmektedir.

Tablo 8: Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Hukuk Okuryazarlığı Puanlarının Hukuk Konularına Duyulan İlgi Düzeyine Göre Welch Testi Sonuçları

	Grup	Hukuk Konularına Duyulan İlgi Düzeyi		N	$\bar{X}$	S
Hukuk Okuryazarlığı Ölçeği	1	Daha Az İlgi Uyandırıyor		969	129,45	20,68
	2	Hemen Hemen Aynı		1401	128,98	20,85
	3	Daha Çok İlgi Uyandırıyor		1037	128,40	19,99
	Toplam			3407	128,94	20,54
		İstatistik	sd1	sd2	p	Tamhane
	Welch	,674	2	2153,324	,510	-

Tablo 8' deki analiz sonuçlarına göre sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanları hukuk konularına duyulan ilgi düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(Welch)}=,510; p>,05$]. Bu bulgu, sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanlarının hukuk konularına duyulan ilgi düzeylerine göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

3.7. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Hukuk Konularını Anlama Düzeyine Göre Hukuk Okuryazarlığı Puanlarına İlişkin Bulgular

Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanlarının hukuk konularını anlama düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Welch testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9' da gösterilmektedir.

Tablo 9: Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Hukuk Okuryazarlığı Puanlarının Hukuk Konularını Anlama Düzeyine Göre Welch Testi Sonuçları

	Grup	Hukuk Konularını Anlama Düzeyi	N	$\bar{X}$	S
Hukuk Okuryazarlığı Ölçeği	1	Ortalamanın Altında	337	121,80	21,88
	2	Ortalama	2452	129,28	19,87
	3	Ortalamanın Üstünde	618	131,48	21,60
	Toplam		3407	128,94	20,54
		İstatistik	sd1	sd2	p
	Welch	22,520	2	729,388	,000
					Tamhane
					1-2, 1-3

Tablo 9’ daki analiz sonuçlarına göre sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanları hukuk konularını anlama düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(Welch)}=22,520$; $p<,05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre, hukuk konularını ortalamanın altında anlayan sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanları ortalaması ($\bar{X}=121,80$) ile ortalama anlayan sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanları ortalaması ($\bar{X}=129,28$) ve ortalamanın üstünde anlayan sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanları ortalaması ($\bar{X}=131,48$) arasında ortalama ve ortalamanın üstünde anlayan sekizinci sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu hukuk konularını daha iyi anlayan sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuka yönelik daha çok hukuk okuryazarlığı puanları üzerinde olumlu bir etki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.8. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Ailede Hukuk Duyarlılığı Yüksek Olan Birey Bulunma Durumuna Göre Hukuk Okuryazarlığı Ölçeği Puanlarına İlişkin Bulgular

Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanlarının ailede hukuk duyarlılığı yüksek olan birey bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10’ da gösterilmektedir.

Tablo 10: Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Hukuk Okuryazarlığı Ölçeği Puanlarının Ailede Hukuk Duyarlılığı Yüksek Olan Birey Bulunma Durumuna Göre t- Testi Sonuçları

	Ailede Hukuk Konularına Duyarlı Birey Var mı?	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Hukuk Okuryazarlığı Ölçeği	Evet	1359	131,51	20,18	3405	5,982	,000
	Hayır	2048	127,23	20,61			

Tablo 10’ daki analiz sonuçlarına göre sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanları ailesinde hukuk duyarlılığı yüksek olan birey bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(3405)}=5,982$; $p<,05$]. Ailesinde hukuka duyarlı birey bulunan sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı puanları ortalaması $\bar{X}=131,51$ iken ailesinde hukuka duyarlı birey bulunmayan sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı ortalaması $\bar{X}=127,23$ ’ tür. Bu bulgu ailesinde hukuka duyarlı birey bulunan sekizinci sınıf öğrencilerinin ailesinde hukuka duyarlı birey bulunmayan sekizinci sınıf öğrencilerine göre hukuk okuryazarlığı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.9. Hukuk Okuryazarlığı Bileşenleri (bilgi-duyuş-davranış) Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığını oluşturan bileşenler (Bilgi-duyuş-davranış) arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemek için basit korelasyon yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11’ de gösterilmektedir.

Tablo 11: Hukuk Okuryazarlığını Oluşturan Bileşenler (bilgi-duyuş-davranış) Arasındaki İlişkiler

Bileşenler	Bilgi	Duyuşsal	Davranış
Bilgi	r	1	
	p		
	n	3407	
Duyuşsal	r	,422(**)	1
	p	,000	
	n	3407	3407
Davranış	r	,401(**)	,636(**)
	p	,000	,000
	n	3407	3407

**p<.01

Tablo 11’ deki analiz sonuçlarına göre, bilgi boyutu ile duyuşsal boyut arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki ($r=.42$; $p<.01$), bilgi boyutu ile davranış boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki ($r=.40$; $p<.01$), duyuşsal boyut ile davranış boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki ($r=.64$; $p<.01$) bulunmaktadır. Bu bulgu, hukuk okuryazarlığı boyutları bilgi, duyuş ve davranış arasında pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki vardır şeklinde yorumlanabilir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlgili literatür taramasında hukuk okuryazarlığı kavramına yönelik yurt içi ve yurt dışı çalışmalar bulunmaktadır. Yalnız yurt dışında yapılan çalışmalar (Schimmel & Fischer, 1987; Hasan, 1994; Gordon, 1996; Wagner, 2007; Schimmel, & Militello, 2007; Mason, 2007; Eberwein, 2008; Bartlett, 2008; Cooper, 2011; Young, Kraglund-Gauthier & Foran, 2014) incelendiğinde onların daha çok okul müdürlerine, öğretmenlere, ailelere ve kadınlara yönelik olduğu görülmektedir. Konuları ise okul yönetimine ilişkin kanunlar, öğrenci hakları, disiplin cezalarına ilişkin kanunların ne kadar bilindiği ve uygulamalarında ne kadarının yapılabildiğine, kadınların hukuk konularında bilinçlendirilmesi ve haklarının bilinmesine yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Ancak yapılan bu çalışma ortaokul öğrencileri kapsamında olup hukuk okuryazarlığı perspektifine farklı katkı sağlamaktadır. Bu farklılıkların sosyal bilgiler dersi kapsamında hukuk konularının öğretimi ile çalışma grubunun yaş grubu, yaşantılarından etkilenme durumu ve bu konulara karşı tutumlarıdır. Ayrıca erken yaştaki bireylerde hukuk konularının farkındalıklarını ortaya çıkarmak diğer yapılan araştırmalara da ön çalışma sağlayacağı düşünülmektedir.

Yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında ise ortaokul öğrencilerine yönelik hukuk okuryazarlığı üzerine bir çalışmaya rastlanamamaktadır. Fakat sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığına (Kara, 2017), 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan genel amaçlar, kavram, değer ve kazanımlarda hukuk disiplinine ait konuların nasıl yer aldığına (Oğuz, 2013b; Kara ve Tangülü, 2017) ve ortaokul öğrencilerin üst kavramsal faaliyetlerini aktif hale getiren etkinliklerin, sosyal bilgiler dersinde yer alan hukuk kavramlarına ilişkin anlamaları ve bu kavramların kalıcılığı üzerine etkisini araştırmaya (Sabancı, 2014) yönelik çalışmalar yer almaktadır. Ayrıca birkaç ilde bulunan barolar tarafından aile eğitimi üzerinde durulmuş ve yetişkinlere yönelik hukuk okuryazarlığı adı altında çalıştaylar yapılmaktadır. Ayrıca Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından geliştirilen Aile Eğitim Programı (AEP) çerçevesinde aile bireylerine yönelik eğitimlerde kullanılmak üzere hazırlanmış kaynaklara rastlamak mümkündür.

Oğuz (2013b), sosyal bilgiler öğretim programı ile hukuk disiplini arasındaki ilişkisini belirterek sosyal bilgiler öğretiminde hukuk okuryazarlığının önemini vurgulamaktadır. Ayrıca programda yer alan hukuk okuryazarlığı kazanımlarını belirtip hukuk okuryazarlığı boyutlarına yönelik bir etkinlik örneği göstermektedir. Yapılan bu çalışmada da sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlık düzeylerinin belirlenebilmesi için sosyal bilgiler öğretim programından yararlanılarak hazırlanan hukuk bilgi testi, hukuka yönelik duyuşsal eğilimler ölçeği ve hukuk davranış ölçeği kullanılmıştır. Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığının bu alt bileşenlerinden aldıkları toplam puanların ortalamaları, standart sapmaları ve hangi düzeyde oldukları ayrı ayrı tespit edilmiştir. Buna göre 24-76 puan aralığına giren sekizinci sınıf öğrencilerinin oranı %15,5 (529); 77-128 puan aralığına giren sekizinci sınıf öğrencilerinin oranı % 83,3 (2845) ve 129-180 puan aralığına giren sekizinci sınıf öğrencilerinin oranı ise % 1,0'dir (33). Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığının dört ayrı bileşeninden aldıkları toplam puanların ortalaması $\bar{X} = 128,94$ olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Patil ve Lavanya (2012) da, ortaokul öğrencileri arasında hukuk okuryazarlığı üzerine yapılan çalışmada hukuk okuryazarlık düzeyini ortalama düzeyde bulmuştur. Öğretmen adaylarıyla yapılan çalışma da (Kara, 2017) da benzer sonuç elde edildiği görülmektedir. Bu durumda yaş grubunun farklı olmasının hukuk okuryazarlık düzeyini etkilemediği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda hukuk okuryazarlık düzeyinin, sosyal bilgiler dersi kapsamında hukuk konularının etkili bir şekilde öğretimi ön plana çıkmaktadır. Hukuk okuryazar olmaları onlara daha iyi bir öğrenci hayatı sürmelerine ve aynı zamanda ülkenin sorumlu bireyler olmalarında yardımcı olacağı ifade edilmektedir. Okullarda iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirme görevi öğretmenlerindir. Öğretmen hazırlık programlarının etkileri ve eğitimcilerin hukuk okuryazarlıklarının değerlendirmesine yönelik çalışmada (Wagner, 2007) da öğretmen, okul müdürleri, üniversite öğretim elemanlarına yönelik eğitim öğretim uygulamalarındaki hukuki konularda etkisini ve korkularını, bu konuların öğretmen yetiştirme programlarında yer almasının gerekliliği ve okul hukuk alanlarının belirlenmesi belirtilmektedir. Bu durumda her yaş grubunda hukuk okuryazarlığı düzeyi önem kazanmaktadır.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı ölçeği puanları ile cinsiyet değişkeni arasında kız öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre hukuk okuryazarlık düzeyi kız öğrencilerde daha çok yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin düzeylerinin de yükseltilmesi için bu durumun nedeni araştırılıp gerekli eğitim öğretim ortamı sağlanabilir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı ölçeği puanları ile anne eğitim durumu değişkeni arasında annesi, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin hukuk okuryazarlığı ölçeğinden aldıkları puanları da yükselmektedir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı ölçeği puanları ile baba eğitim değişkeni arasında babası, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin hukuk okuryazarlığı ölçeğinden aldıkları puanları da yükselmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin anne ve baba eğitim durumlarının hukuk okuryazarlık düzeylerini etkilediği görülmektedir. Bu nedenle yetişkinlere yönelik hukuk okuryazarlıkları ile ilgili çalışmalar Türkiye'nin her yerinde yapılabilir. Yanılmaz (2012) da çalışmada, yetişkinlere yönelik kişi haklarının öğretimi, avukat, savcı, hakim gibi kişilerin tanıtılması ve görevleri ilgili bilgi mahkemeler, emniyet ve kolluk güçlerin neler olduğu, bir problem olduğunda bir dilekçenin yazımı ve bilgi edinme hakkının nasıl kullanıldığına dair bilgilere yer vermektedir. Bu kapsamda, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum

Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından geliştirilen Aile Eğitim Programı (AEP) çerçevesinde aile bireylerine yönelik eğitimler yapıldığı görülmektedir.

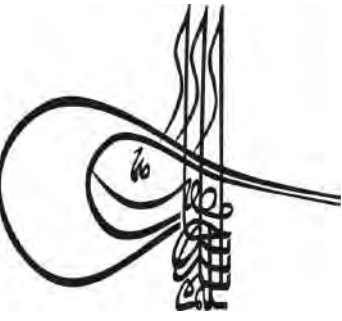
Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı ölçeği puanları ile hukuka karşı duyulan merak düzeyi arasında çok merak duyan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hukuka karşı duyulan merak düzeyi arttıkça öğrencilerin hukuk okuryazarlığından aldıkları puanları da yükselmektedir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı ölçeği puanları ile hukuk konularına karşı duydukları ilgi düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı ölçeği puanları ile hukuk konularını anlama düzeyi arasında ortalama düzeyde ve ortalamanın üstünde anlayan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı ölçeği puanları ile ailesinde hukuk duyarlılığı yüksek birey bulunma durumu arasında ailesinde hukuka duyarlı birey bulunanların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca hukuk okuryazarlığı bileşenlerini oluşturan bilgi, duyuş ve davranış arasında pozitif yönde orta düzeyine yakın anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Hukuk okuryazarlık alt boyutlarını oluşturan duyuşsal-davranışsal ve bilgi boyutları belli bir çerçeve kapsamında hazırlandığından tamamlayıcı ölçek maddeleri hazırlanıp yeniden uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- American Bar Association (1989). *Commission on public understanding about the law. Legal literacy survey summary*. Chicago: American Bar Association.
- Antalyalı, Ö. L. (2010). Varyans analizi (ANOVA-MANOVA). Ş. Kalaycı. (Ed.). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (ss. 131-182). Ankara: Asil.
- Atılğan, H. (2017a). Test geliştirme. H. Atılğan. (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss. 315-349).10. Baskı. Ankara: Anı.
- Atılğan, H. (2017b). Madde ve test istatistikleri. H. Atılğan. (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss. 295-316). 10. Baskı. Ankara: Anı.
- Bartlett, L. (2008). Literacy's verb: exploring what literacy is and what literacy does. *International Journal of Educational Development*. s. 737-753.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. 7. Baskı. Ankara: Pegem A.
- Cooper, T. M. (2011). *The legal literacy levels of educators in one family of schools in Ontario*. Submitted In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Master Of Eductaion. Nipissing University Schulich School Of Education. North Bay, Ontario.
- Council of Canadian Administrative Tribunals (2005) *Literacy and access to administrative justice in canada: a guide for the promotion of plain language*. Ottawa: Council of Canadian Administrative Tribunals. <http://www.ccat-ctac.org/en/pdfs/literacy/Literacyandjustice.pdf>. Adresinden 15.06.2012 tarihinde erişildi.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. 5. Baskı. Trabzon.
- Çokluk, Ö. , Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. 2. Baskı. Ankara: Pegem A.
- Eberwein, H. J. (2008). *Raising legal literacy in public schools, a call for principal leadership: a national study of secondary school principals' knowledge of public school law*. Submitted to the Graduate School of the University of Massachusetts Amherst in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of education.

- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 2.Baskı. Ankara: Anı yayıncılık.
- Gargia, J. and Michaelis, J.U. (2001). *Social studies for children (a guide to basic instruction)*. USA: Allyn & Bacon Company.
- Gordon, H. (1996). Analysis of the legal knowledge of secondary school principals in West Virginia. *Paper presented at the Annual Eastern Education Research Association Conference*. ED: 402697.
- Hasan, F. R. (1994). Limits and possibilities of law and legal literacy: experience of bangladesh women. *Economic and Political Weekly*, 29(44): 69-76.
- Horton, F. W. (2008). *Understanding information literacy: a primer*. Paris: UNESCO.
- Kalaycı, Ş. (2010). Faktör Analizi. Ş. Kalaycı. (Edt.). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. (321-331). Ankara: Asil.
- Kara, H. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Muğla.
- Kara, H. ve Tangülü, Z. (2017). Sosyal bilgiler öğretim programında hukuk ve politik okuryazarlığı üzerine bir durum incelemesi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 2(1), 1-28. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/309508> adresinden 12.12.2017 tarihinde erişim sağlandı.
- Karakaya, İ. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen. (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss.57-87). 2. Baskı. Ankara: Anı.
- Mason, D. M. (2007). Methods of teaching human rights: some examples from street law legal literacy programmes. *Journal of Commonwealth Law and Legal Education*. 5(2). s. 127-143.
- Mcbeth W., Hungerford H. R., Marcgnkowskğ, T., Volk T. and Meyers R. (2008). National Environmental Literacy Asessment Project: Year 1, National Baseline Study of Middle Grade Students; Final Research Report, Florida Institute of Technology, Melbourne, Unpublished Project Report. USA.
- Oğuz, S. (2013a). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler eğitimi çerçevesinde hukuk okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Oğuz, S. (2013b). Hukuk Okuryazarlığı. E. Gençtürk ve K. Karatekin (Ed.), *Sosyal Bilgiler için Çoklu Okuryazarlıklar* (ss. 160-176). Ankara: Pegem Akademi.
- Patil, S.S. ve Lavanya, C. (2012). A Study On Legal Literacy Among Secondary School Students. *Indian Streams Research Journal*. 2(7).
- Sabancı, O. (2014) *Üstkavramsal öğretim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yer alan hukuk konularını anlamaları üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Savage, T.V. and Armstrong, D.G. (2000). *Effective teaching in elementary social studies*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Schimmel, D., & Militello, M. (2007). Legal literacy for teachers: A neglected responsibility. *Harvard Educational Review*, 77(3), ss. 257-284
- Schimmel, D. and Fisher, L. (1987). *Parents schools and the law*. Columbia: National Committee For Citizens In Education.

- Snively, L. and Cooper, N. (1997). The Information literacy debate. *The Journal of Academic Librarianship*, 23 (1), ss. 9-13.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. 4. Baskı. Ankara: Nobel.
- Wagner, P. H. (2007) An evaluation of the legal literacy of educators and the implications for teacher preparation programs. California: *Education Law Association 53rd Annual Conferance*, November 16. ED: 499689.
- White, J. B. (1983). The invisible discourse of the law: reflections on legal literacy and general education. *University of Colorado Law Review* 54: 143-159.
- Yanılmaz, M. (2012). *Hukuk okuryazarlığı*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. http://www.aep.gov.tr/wp-content/uploads/2012/10/02_01_hukuk-okur-yazarligi.pdf adresinden 10/02/2018 tarihinde erişim sağlandı.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 10.Baskı. Ankara: Seçkin.
- Young, D. C., Kraglund-Gauthier, W. L., & Foran, A. (2014). Legal literacy in teacher education programs: Conceptualizing relevance and constructing pedagogy. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 24(1), 7–19
- Zariski, A. (2011). *What is legal literacy*. <http://sals.lms.athabascau.ca>. Adresinden 21 Aralık 2011 tarihinde erişildi.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Ocak 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL – Prof. Dr. Tahir BALCI – Yrd. Doç. Dr. Aysın KALAYCI

This article was checked by iThenticate.

ANREGUNGEN FÜR DAS FACH „VERGLEICHENDE LANDESKUNDE“ IN DER DEUTSCHLEHRER-AUSBILDUNG AN DER ULUDAĞ UNIVERSITÄT

Arzu ORHAN*

ZUSAMMENFASSUNG

Heutzutage ist die Landeskunde nicht mehr aus dem Fremdsprachenunterricht auszuschließen. Die vorliegende Studie befasst sich mit dem Themenbereich Landeskunde im Rahmen des Deutschen als Fremdsprache Deutschlehrer-ausbildung an der Uludağ Universität. Sie beschäftigt sich mit der Frage, welchen Stellenwert die Landeskunde für die Fremdsprachenlerner in der Deutschlehrer-ausbildung an der Uludağ Universität hat und welche landeskundlichen Themenbereiche oder Informationen in Lehrveranstaltungen weitergegeben werden können. Wichtig dabei ist es, dass die Lehrkraft mit seiner Denkweise und Perspektive, das Landeskundliche und die Kultur in der Lehrveranstaltung so vermittelt, dass bei den Fremdsprachenlernenden keine einseitigen Eindrücke entstehen, sondern ein inhaltsreiches, anspruchsvolles und repräsentatives Bild des Landes und seiner Menschen. Den Landeskundeunterricht auf attraktive und anziehende Weise zu gestalten, ist die Aufgabe der Lehrkraft. In dieser Studie wurde versucht, mithilfe von Fragebögen festzustellen, welche Rolle die Landeskunde-vermittlung an der Deutschlehrer-abteilung der Uludağ Universität hat. Bezüglich der Antworten der Studierenden konnte festgestellt werden, dass die Vermittlung landeskundlicher Information im gesamten Deutschlehrer-studium eine wichtige Rolle spielt. Landeskunde ist dementsprechend wichtig für die Fremdsprachenlerner der Deutschlehrer-abteilung der Uludağ Universität. Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ist damit also keine nicht umzugehende Schwierigkeit, auch andererseits eine Möglichkeit. Die Fremdsprachenlerner haben ein anschauliches Bild der nicht vertrauten Wirklichkeit vermittelt bekommen, und haben die Erfahrung gemacht, dass ohne Verbindung der Landeskunde die deutsche Sprache nur schwer zu erlernen ist.

Schlüsselwörter: Fremdsprachendidaktik, Deutsch als Fremdsprache, Landeskundevertretung

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ ALMAN DİLİ EĞİTİMİ BÖLÜMÜNDEKİ „KARŞILAŞTIRMALI ÜLKEBİLGİSİ“ DERS UYGULAMA ÖNERİLERİ

ÖZET

Ülke bilgisi, yabancı dil dersinin önemli ve vazgeçilmez bir parçasıdır. Bu çalışma, Uludağ Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı ders programında yer alan Ülke Bilgisi dersi ile ilgilidir. Ülke bilgisinin Uludağ Üniversitesi Alman Dili Eğitiminde nasıl bir rol aldığını ve hangi ülke bilgisi konuları ya da bilgileri bu derste verildiğini açıklamaya çalışmaktadır. Çoğu zaman ülke bilgisi dersi, bu derste ülke bilgisi ve kültürü ile ilgili bilgi vermek isteyen öğretim elemanının ön gördüğü konulara bağlı kalıyor. Bu yüzden, bu çalışmanın da göstermek istediği, derste öğrencilere tek yönlü bir izlenim yaratmadan, ilgili ülkenin ve insanların farklı, çeşitli ve onları temsil eden doğrultuda ülke bilgisi konularını ve bilgilerini öğrencilere vermektir. Ülke bilgisini etkili ve ilginç bir yöntem ile aktarmak öğretim elemanının görevleri arasındadır. Bu araştırmada Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi öğrencilerine uygulanan bir anket ile ülke bilgisinin önemi gösterilmeye çalışılmaktadır. Öğrencilerin çoğu, anketlerde yabancı dil derslerin de ülke bilgisinin yeterli derecede yer aldığını belirtmiştir. Öğrencilerde, Ülke Bilgisi dersinde ilgili ülke hakkında daha gerçekçi bir izlenim oluştuğu ve Alman Dilini ülke bilgisi olmadan daha zor öğrenilmesi gerçeğini göstermektedir. Ülke bilgisinin, kültürleri ve ilgili ülkeleri yakınlaştırdığı bir gerçek, böylece de dile olan ilgiyi artırmaktadır. Bu çalışma Alman Dili Eğitiminde ülke bilgisinin önemli rol aldığını ve öğrencilerin motivasyonunu yükselttiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Dersi, Alman Dili Eğitimi, Ülke bilgisi Aktarımı

SUGGESTIONS IN THE PRACTICE FOR “COMPARATIVE COUNTRY KNOWLEDGE” IN THE FIELD OF GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN GERMAN TEACHER TRAINING AT ULUDAĞ UNIVERSITY

ABSTRACT

Cultural study is a very important and indispensable part of foreign language teaching. The present study deals with the topic of cultural study in the field of German teacher training at Uludağ University. It deals with the question of which role the cultural study has in the German teacher training at Uludağ University and which cultural issues or information can be taught in the class. Often the teaching of cultural study depends on the teachers' ideas, which wants to convey cultural studies and cultural information in the classroom, so it is important, as

this study also shows, to introduce cultural information and issues into the classroom in such a way that learners do not experience one-sided impressions, but a diverse, differentiated and representative image of the country and its people. Communicating cultural studies in an effective and interesting way is the task of the teacher. In this study, it was attempted to use the questionnaire survey to ascertain the significance that cultural studies have in the German teacher's studies for the learners at the Faculty of Education at Uludağ University. The questionnaires have shown that for the majority of students, cultural study is an important part of their studies, and that students perceive the importance of culture for foreign language teaching. By means of cultural study, the learners are given a vivid picture of foreign reality, and that it is difficult to learn the German language without the connection of culture. Cultural studies bring culture and its countries closer, and thus the interest in language increases. The study has shown that cultural study plays an important role in teaching German and that it can help to increase learner motivation and work effectiveness.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

The present study deals with the topic of cultural studies in the field of German as a foreign language, specifically with the cultural studies in German teacher training at Uludağ University. It addresses the question, what is the role of cultural studies for students in the German teacher training at Uludağ University.

Nowadays, the cultural study is no longer excluded from foreign language teaching, it is an essential part of German as a foreign language teaching (Leanarts 2012: 9). If you look back at the past of the DaF class, you can see that in addition to the different approaches in the didactics and methodology of German as a foreign language, the cultural studies has been literary, cognitive and communicative, today it is more interculturally oriented (Wormer, 2003b: 439ff.).

In order to obtain scientific findings, an attempt was made to use the quantitative research method to obtain on schedule and systematic procedure. In order to understand the importance of the cultural study in DaF and the experience of the students with the German-speaking culture, the students of the German teacher's department at Uludağ University were asked to complete an anonymous questionnaire (appendices 1 and 2).

Since 2006-2007, the lecture "Interkulturelle Landeskunde" translated as ("Intercultural Cultural Studies") has taken its place in the university program for the German teacher department at the faculties of education, also at the Uludağ university the lecture "Interkulturelle Landeskunde" is conducted in the summer semester with three lessons per week. If one considers that the imparting of cultural knowledge in German lessons provides the students with the necessary knowledge to understand the new culture and appropriate linguistic behavior in everyday situations in the other country, the cultural study should not be assigned as a subordinate role. Students also want to learn about the people who speak this language when learning a foreign language. If

information on the target language country is brought closer and more familiar, then the interest in language and the motivation to learn will become greater at the same time (Huneke & Steinig, 1997: 51). At Uludağ University, in addition to the lecture "Interkulturelle Landeskunde", there is an attempt to provide space for all language teaching courses in the teaching of cultural studies.

Method

It was a lively group of students, which showed great joy in learning and participation in the lectures. The student group was motivated for this course, so you could learn as a teacher with many contributions and a positive atmosphere. In this respect one can say that the students could work together with each other in the group. For the most part, it did not present any problems for the students to present their work results to the group. In these courses, the cooperation was supported by almost all students. In addition to the strong students, who always participated, students who had problems with spelling, grammar, and vocabulary also often came forward. Social behavior was so pronounced that students did not laugh at each other.

At the beginning, the students received a course plan for the semester 2016/17 for the topic "Deutschland und ihre 16 Bundesländer" translated as ("Germany and its 16 federal states") (Appendix 3). On the basis of this course plan, students were given the opportunity to become acquainted with this topic "Deutschland und ihre 16 Bundesländer" and familiarize themselves. They have created their working groups based on this work schedule. In the working instruction they were made aware on the website www.vitamin.de. On this website, the students have found a Pdf. version in which they could find information on the language learning magazine for young German teachers abroad. Here you will find numerous areas for short, playful and successful exercises with simple structures that can be used efficiently, actively and interactively in lessons, and are simply fun.

All students have received the working instruction to explore this website and to become familiar with this website. As first step, the students have formed 16 working groups. Each group has developed a federal state and entered the respective cities, landscapes, rivers. This gives them the opportunity to get the facts. Based on the website www.vitamin.de, students have agreed on a common theme that particularly distinguishes their state. Then they have prepared a presentation. With the help of the offered worksheets of the website www.vitamin.de the information for the respective federal state was completed. The materials that the students inserted and used for the presentation were shared in the class with all students.

This course focused on the communicative as well as the intercultural approach of cultural studies, so that the learners became aware of the difference between the two cultures through everyday situations and were able to develop an open attitude towards the target culture. However, it should also be emphasized that the success of foreign language teaching depends on the ability of the teacher. The teacher should be firstly "open" to engage with the cultural perspectives of his learners; secondly, s/he should be prepared to rely on the interaction

with the learner and empathize with the role of the learner, and thirdly, s/he should be more sensitive for problem areas "(Yuan, 2007).

Conclusions and Recommendations

In this study, an attempt was made to find an answer based on the questionnaire item "What is the significance of regional studies in German teacher education for students at the Faculty of Education at Uludağ University?" In any case, students of German language teaching should be confronted with such questions of teaching practice in their training, so that they can acquire appropriate knowledge and awareness of the problem and, on this basis, they are able to develop their own teaching suggestions on various questions and topics. From such points of view, the course with the theme "Deutschland und ihre 16 Bundesländer" translated as ("Germany and its 16 federal states") can be an example. This example can be adapted to the individual needs of the learning group and edited in addition to the unchanged use.

Apart from the benefits for later professional practice, such courses can also be of great help in preparing students for an Erasmus stay in a German-speaking country.

Based on the respondents' answers, it could be stated that the provision of cultural information plays an important role in the entire German teacher's studies. Cultural studies is important for the foreign language learners of the German Teachers Department at Uludağ University. Although it is only a very modest survey, it nevertheless expresses that it has a certain representative value and that reality shows that knowledge of the land should actually have its place in every class. In summary, cultural study is and should be an important part of the study for the majority of students. It plays a major role for both students and teachers who seek to integrate cultural aspects into their courses. Cultural studies essentially remain the art of searching and questioning, of asking and questioning (Fischer 2007: 18).

The teaching of cultural studies should find its place in the courses in the beginner classes, and thus the language skills are built. Thus, foreign language learners can get an idea of the other and be interested in the new. Consequently, the students have their previous knowledge, which they can also include in the courses. As a result, the active participation of the students in the lessons of cultural study will be promoted, so that the foreign language learners will have fun while doing it.

Keywords: Foreign Language Education, German Department, Comparative Country Information

1. Einleitung

Die vorliegende Studie befasst sich mit dem Themenbereich Landeskunde im Rahmen des Deutschen als Fremdsprache, konkret mit der Landeskunde in der Deutschlehrerausbildung an der Uludağ Universität. Sie erforscht die Frage, welche Rolle die Landeskunde für die Studierenden in der Deutschlehrerausbildung an der Uludağ Universität hat.

Heutzutage ist die Landeskunde nicht mehr aus dem Fremdsprachenunterricht auszuschließen, sie ist ein wesentlicher Gegenstand des Deutsch als Fremdspracheunterrichts.

(Leanarts, 2012: 9). Wenn man in die frühere Zeit des DaF-Unterrichts blickt, kann man bemerken, dass neben den unterschiedlichen Ansätzen in der Didaktik und Methodik von Deutsch als Fremdsprache die Landeskunde literarisch, kognitiv und kommunikativ aufgetreten sind, heute ist sie vielmehr interkulturell orientiert (Wormer, 2003b: 439ff.). Festzustellen ist, dass das Bedürfnis von Informationen und neuem Wissen über ein Zielsprachenland immer existierte. „Selbst die Reduktion auf ein praktisches - instrumentelles Verständnis des Sprachunterrichts kann man auf die kulturelle Einbettung der Sprache nicht ganz verzichten (Hackl, 2010: 1465).

Wenn man zurückgreift, wurde seit Mitte der siebziger Jahre der Landeskundevermittlung im DaF-Unterricht mehr Anerkennung gewidmet. In der Fremdsprachenlehre überwiegte die Perspektive, dass Sprache und Kultur nicht getrennt voneinander vermittelt werden sollten (Sauer, 1975: 8; Raether, 1977: 282; Schmied, 1980: 290). Zu dieser Zeit konnte man in den Lehrbüchern der siebziger Jahre auf viele landeskundliche Informationen über die Zielkultur antreffen. In den achtziger Jahren wurden die Aufgaben der landeskundlichen Informationen neu überarbeitet und überprüft. Neue Bezeichnungen wie „interkulturelle Landeskunde“ (Zeuner, 1997), und damit verbundene Begriffe wie „interkulturelles Fremdsprachenlernen“ und „interkulturelle Kompetenzen“ sind zu dieser Zeit aufgetreten. Heute ist die „interkulturelle Landeskunde“ im Fremdsprachenunterricht als eine der wichtigsten Funktion der Fremdsprachenforschung gesehen (Dietrich, 1986: 86; Fischer, 1985: 203; Raasch & Hüllen & Zapp, 1983; Krumm, 1992: 16; Neuner, 1994: 14; Bannert, 1995: 221; Penning, 1995: 626; Goethe-Institut 1996; Zeuner, 1997: 16; Siegenthaler, 2001).

Die moderne Fremdsprachendidaktik definiert die Landeskunde sehr umfangreich. Schmied erklärt die Landeskunde als „die Gesamtheit der kulturellen, sozioökonomischen, geschichtlichen Begebenheiten“ (Schmied, 1980: 290) eines Landes. Die Landeskunde ist eine Möglichkeit zur interkulturellen Fertigkeit u.a. durch das Verstehen des Fremden, d. h. durch das Gegenübertreten von Problemen, die beim Verstehen zwischen Menschen verschiedener Kulturen zum Vorschein kommen können. So gesehen sollten landeskundliche Themenpunkte im Fremdsprachenunterricht interkulturell bearbeitet werden (Tapan, 2000: 39; House 1996: 2; Nolda, 1995: 94; Bannert, 1995: 221).

Die Landeskunde war und ist ein intensives Diskussionsthema und hatte und hat das primäre Ziel, gesellschaftliche Themen vermehrt in den Fremdsprachenunterricht aufzunehmen. Mehrere Reihen von Artikeln und Bibliografien führten in den 80'er Jahren zu angeregten Gesprächen mit der Landeskunde (Neuner, 1994: S.14; Veeck & Linsmayer, 2001: 1161). Diese verstärkte Tendenz brachte hervor, dass z.B. die Fachzeitschriften ÖDaF-Mitteilungen, Fremdsprache Deutsch und Info Deutsch eigene Themenhefte der Landeskunde einen Platz widmeten (Yuan, 2007: 18). Durch die unterschiedlichen Ansätze, die „heute in der gegenwärtigen Didaktik noch mehr oder weniger einzeln oder gemischt zu finden“ sind (Yuan, 2007), sollten die Ansätze nicht voneinander getrennt zu betrachten sein. Durch sie wurde die Landeskunde immer aufs Neue aufge bessert, was zu regelmäßigen Umorientierungen und Erneuerungen führte.

2. Landeskunde im Fremdsprachenunterricht

Wenn Fremdsprachenlerner eine Fremdsprache sprechen wollen, müssen sie sich schriftlich und mündlich ausdrücken können. Meist reicht es nicht aus, einfach eine Fremdsprache mit ihren Regeln anzueignen. „Sprachenlernen ist immer Kulturen lernen“ so erwähnt es Krumm (Krumm, 1998: 524). Die Kultur der zu erlernenden Sprache, also die Zielkultur, ist durchaus als genauso wichtig anzusehen, wie die Sprechfertigkeit und die Schreibfertigkeit. Erdmenger/Istel (1973: 30) geben drei grundsätzliche Ziele, die im Fremdsprachenunterricht eng miteinander verbunden sind, an:

„1. die Vermittlung von sprachlichen Fertigkeiten (Hörverstehen/Sprechen; Leseverstehen/Schreiben)

2. die Vermittlung von Kenntnissen (über die Sprache und auch über die Kultur des Volkes, das die Sprache spricht) und

3. das Hinarbeiten auf bestimmte Haltungen (der Unvoreingenommenheit, der Aufgeschlossenheit, der Toleranz, dem fremden Volk und seiner Sprache gegenüber, vor allem aber gegenüber der Verständigungsbereitschaft als Grundvoraussetzung jeglicher Kommunikation).“

So kann man sagen, dass Fremdsprachenunterricht ohne landeskundliches Wissen fast unmöglich sei (Yılmaz & Şeref, 2013). Dieses führte zur Erkenntnis, dass beim Erlernen einer Fremdsprache immer auf landeskundliche Bestandteile anzutreffen sind und sein sollten. Laut Gigerl wird derzeit allgemein bestätigt, „dass die Auseinandersetzung mit Landeskunde bereits in der ersten Unterrichtsstunde in einer Fremdsprache beginnt“, weil die Fremdsprachenlernenden, mit eigenen Erfahrungen, Vorstellungen und schon erworbenen Kenntnissen über das entsprechende Land der Zielkultur in den Fremdsprachenunterricht kommen (Gigerl, 2011: 79).

Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ist damit also keine nicht umzugehende Schwierigkeit, auch andererseits eine Möglichkeit. Genauer gesagt, eröffnet es uns eine große Zahl von Chancen, die Sprache und die Menschen hinter dieser Kultur genauer kennenzulernen und letztendlich auch zu verstehen. Man lernt eine Sprache im Grunde genommen in den seltensten Umständen nicht nur um diese nur sprechen zu können. Man möchte das zu Eigen Gemachte auch im alltäglichen Leben anwenden (Memiş, 2016).

Im Landeskundeunterricht ist daher darauf zu achten, den Fremdsprachenlernenden die Empathiefähigkeit für die Zielkultur hervorzurufen, damit es zu keinen positiven/negativen Stereotypen kommt, und nicht das Verständnis für Widersprüche und Gegenpole entstehen. Laut Gigerl (2011) soll die Landeskunde Vermittlung im Fremdsprachenunterricht den Fremdsprachenlernern unterstützen, zur Einsicht zu kommen, dass „Unterschiedliches gleichberechtigt nebeneinander stehen kann.“ Hierbei handelt es sich auch um „die Entwicklung von Fähigkeit, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften“ (Zeuner, 2010). Es befasst sich mit dem Einfühlungsvermögen der Fremdsprachenlernenden für die andere Kultur (Bölükbaş & Keskin, 2010). Die Lernenden sollen bestärkt werden, die eigene Kultur mit der fremden nebeneinander zu stellen und zu vergleichen. Somit wird der kulturelle Vergleich bewusst belebt. Und durch das Verstehen und Zulassen der anderen Kultur kommt es zur ausgebauten Ansicht der eigenen Kultur (Yuan, 2007).

Beim Vermitteln von Kultur sollte die Neugier und Aufrichtigkeit für das Fremde der Fremdsprachenlernenden geweckt, ihnen die Möglichkeit gegeben werden, außerhalb seiner Perspektive blickend, verschiedene Ansichten der Zielkultur kennenzulernen (Ünver, S. & Genç, A., 2009). Der landeskundliche Fremdsprachenunterricht soll ein Antrieb für die Fremdsprachenlernenden sein, sich mit der eigenen „altgewohnten“ Kultur und der „neu erlernten Kultur“ näher zu beschäftigen.

Der Stellenwert der Landeskunde hat sich besonders im 21. Jahrhundert auffallend entwickelt. Infolge der Globalisierung ist es möglich und oft auch erforderlich geworden, in andere Länder zu reisen. Informationen über die Sitten, Gebräuche und Traditionen der Zielkultur würden die Fremdsprachenlerner begünstigen. Schon kleinste charakteristische und typische Landeskundeinformationen wie zum Beispiel die korrekte Weise der Begrüßung können einen Aufenthalt im Land der Zielkultur angenehm und brauchbar gestalten. Deshalb hat und sollte die Landeskunde einen Platz im Fremdsprachenunterricht besetzen. Demnach kann man sagen, dass moderne Fremdsprachenprogramme darauf basieren, dass sich Fremdsprachenlerner nicht nur mit Sprachstrukturen auseinander setzen sollen, sondern sich auch mit kulturellen Eigenschaften der

Länder befassen sollen, deren Sprachen sie lernen. So werden Feingefühl, Rücksicht und Verständnis zwischen Menschen unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Abstammung gefördert (Akpınar-Dellal, 2005: S.1)

Betrachtet man also Landeskunde als eine Disziplin in “Deutsch als Fremdsprache” findet sie ihren Platz im kommunikativen und im interkulturellen Ansatz, und ist somit als ein von Beginn an eingebauter Gegenstand des Fremdsprachenunterrichtes aufgefasst.

3. Landeskunde in der Deutschlehrerabteilung an der Uludağ Universität

Seit 2006-2007 hat die Vorlesung „Interkulturelle Landeskunde“ seinen Platz im Hochschulprogramm für die Deutschlehrerabteilung an den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten eingenommen, auch an der Uludağ Universität wird die Vorlesung „Interkulturelle Landeskunde“ im Sommersemester mit drei Wochenstunden durchgeführt. Wenn man in Betracht zieht, dass die Vermittlung landeskundlicher Information im Deutschunterricht für die Studierenden die erforderliche Kenntnis zum Verstehen der neuen Kultur und zum passenden sprachlichen Benehmen in Alltagssituationen im anderen Land liefert, sollte der Landeskunde keine untergeordnete Rolle zugeteilt werden. Studierende möchten auch etwas über die Menschen erfahren, die in dieser Sprache kommunizieren, wenn sie eine Fremdsprache lernen. Wenn landeskundliche Erklärungen über das Zielsprachenland näher gebracht und geläufig gemacht werden, dann werden auch gleichzeitig die Neugier an der Sprache und die Lernmotivation größer (Huneke & Steinig 1997: 51). An der Uludağ Universität wird versucht, neben der Vorlesung „Interkulturelle Landeskunde“, in allen sprachvermittelnden Lehrveranstaltungen der Landeskunde Vermittlung Platz zu geben.

3.1. Lerngruppenanalyse

Die Studierenden an der Uludağ Universität studieren Deutsch als Fremdsprache für das Lehramt. Das bedeutet, sie bekommen nach dem Studium die Gelegenheit an staatlichen Schulen, Kursen oder Privatschulen das Fach Deutsch zu unterrichten (Mollaoğlu & Ceylan, 2010). Die Studierenden in dieser Studie sind im ersten Studienjahr, jedoch haben sie sich ein Jahr davor ausführlich mit Deutsch in der Vorbereitungsklasse beschäftigt. Deshalb wird in dieser Studie nicht von Studierenden mit Nullkenntnissen in der deutschen Sprache ausgegangen, sondern von Studierenden, die 14 wochenlang 30 Stunden sich mit Deutsch beschäftigt haben. Somit kann gesagt werden, dass die Studierenden in dieser Studie bereits über Deutschkenntnisse im Niveau von B1 verfügen. Anhand dieser Tatsache soll diese Studie den Studierenden gewähren, verschiedene Darbietungsmöglichkeiten oder verschiedene Lehrverfahren im Unterricht auszuprobieren, wie hier zum Beispiel die Kombination von den sprachlichen Fertigkeiten und der Landeskunde.

3.2. Wahrnehmung der Landeskunde bei den Studierenden an der Uludağ Universität: eine Umfrage

Für den Gewinn wissenschaftlichen Feststellungen wurde versucht, anhand der quantitativen Forschungsmethode einen planmäßigen und systematischen Ablauf zu erhalten. Um den Stellenwert der Landeskunde im DaF-Unterricht und die Einsicht der Studierenden mit der deutschen Kultur zu erfassen, wurden die Studierenden dazu gefordert, einen anonymen Fragebogen (Anhang 1 und 2) zu beantworten.

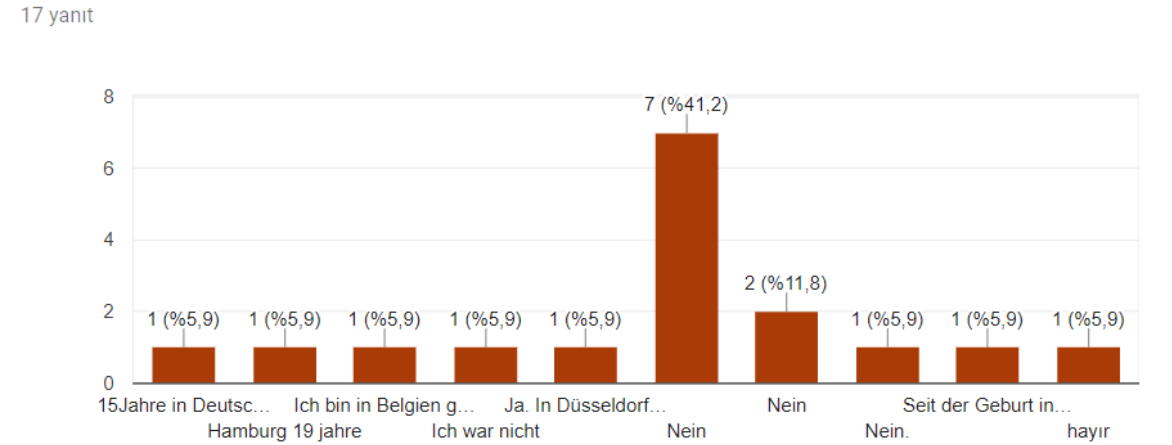
Als Einführungsfragen stehen die ersten Fragen im Fragebogen, um festzustellen, wie alt die Fremdsprachenlerner sind, welche Abteilung sie besuchen und in welchem Semester sie an der Deutschlehrerabteilung sind.

Die siebzehn befragten Studierenden waren Studierende des 2. Semesters der Deutschlehrerabteilung an der Uludağ Universität. Sie sind zwischen siebzehn und zweiundzwanzig Jahre alt und studieren seit zwei Jahren Deutsch an der Deutschlehrerabteilung an der Uludağ Universität.

Im Folgenden werden einige Fragen des Fragebogens dargestellt und die entsprechenden Antworten erläutert, die dazu dienen sollen, den Stellenwert der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht näher zu erläutern.

Die 4. Frage bezog sich auf den Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land. Auf diese Frage haben acht von den befragten Studierenden in einem deutschsprachigen Land gelebt. Drei von den befragten Studierenden waren für eine kurze Zeit in einem deutschsprachigen Land und sechs von den befragten Studierenden waren noch nie in einem deutschsprachigen Land.

4. Waren Sie bis jetzt in einem deutschsprachigen Land? Wenn ja, wo, mit wem und wie lange?

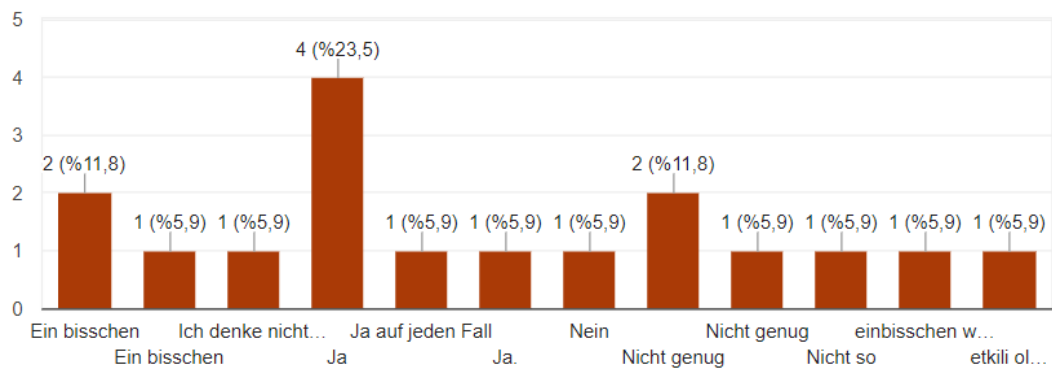


Grafik 1: Bewertungen der Studierenden zu der Frage 4

Der Kontakt mit den Menschen, die in dem entsprechenden Land leben, gibt den Fremdsprachenlernern das Gefühl von Vertrautheit. Im Zusammenhang damit, ging es in der 6. Frage um die effektive Kommunikation mit deutschsprachigen Personen der Studierenden. Die Studierenden, die in den deutschsprachigen Ländern gelebt haben, fanden ihre Kenntnisse in der Fremdsprache genug, um mit Personen im deutschsprachigen Raum wirkungsvoll zu kommunizieren. Die anderen Studierenden waren der Meinung, nicht effektiv kommunizieren zu können. Während sie ihre Sprachkenntnisse als genug ansehen, kommen sie zugleich zu dem Ergebnis, dass eine intensive Beschäftigung mit dem Wortschatz und der kulturellen Ansicht zu einer effektiveren kommunikativen Fähigkeit führen würde.

6. Sind Ihre Sprachkenntnisse genug,um mit deutschsprachigen Personen effektiv zu komunizieren?

17 yanıt

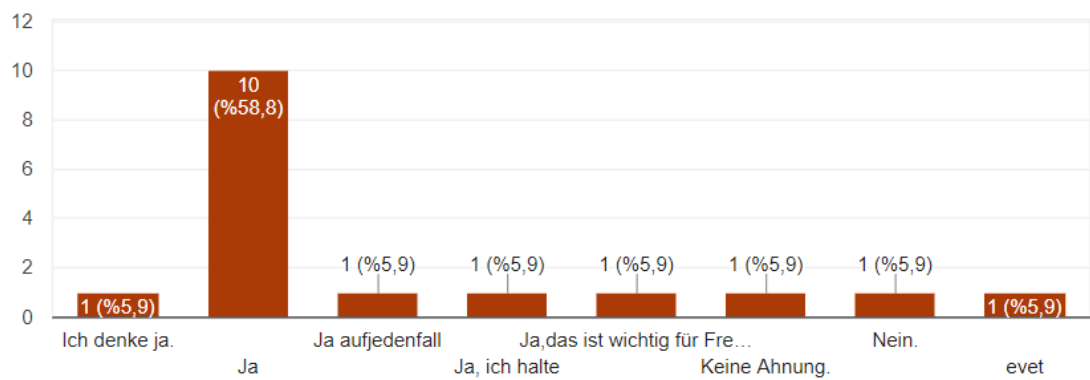


Grafik 2: Bewertungen der Studierenden zu der Frage 6

Die Frage 7 bezog sich darauf, ob die Studierenden die Kultur für einen wichtigen Aspekt im Fremdsprachenunterricht halten. Alle der befragten Studierenden fanden Kultur für einen wichtigen Aspekt im Fremdsprachenunterricht.

7. Halten Sie die Kultur für einen wichtigen Aspekt im Fremdsprachenunterricht?

17 yanıt



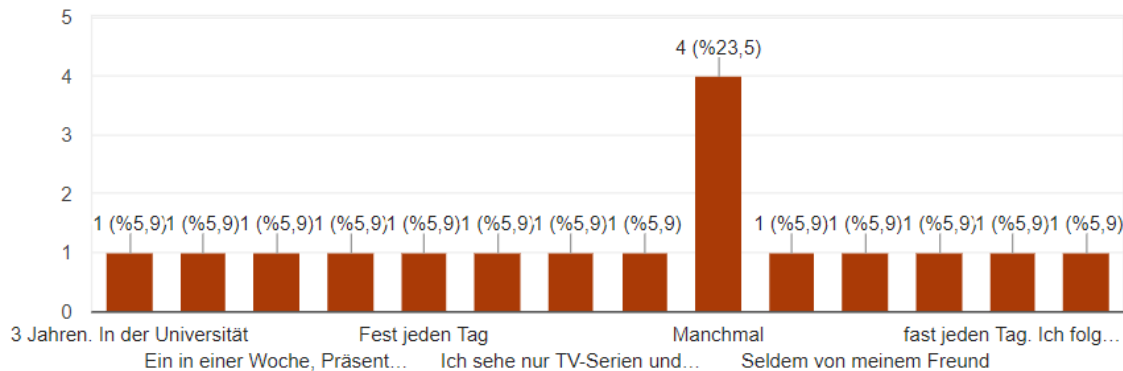
Grafik 3: Bewertungen der Studierenden zu der Frage 4

Die Frage 8 sollte einen Einblick geben, wie oft die Studierenden etwas über die Kultur der deutschsprachigen Länder lernen und wie oft und auf welche Art. Hier haben die Studierenden angegeben, dass sie nicht viele Blickpunkte der deutschsprachigen Kultur im Deutschunterricht aneignen. Einige erwähnten, dass sie im Lehrbuch „Netzwerk“ Themen begegnen, die mit Kultur in Zusammenhang sind. Einige Studierende haben angegeben, dass sie durch Fernsehserien und das Internet wie die „Deutsche Welle“ zu dem Thema Kultur der deutschsprachigen Länder lernen.

Außerdem haben alle die erwähnt, dass sie einmal die Woche in der Lehrveranstaltung „Interkulturelle Landeskunde“ Informationen zu diesem Thema von der entsprechenden Lehrkraft erhalten haben.

8. Wie oft lernen Sie etwas über die Kultur der deutschsprachigen Länder? Auf welche Art?

17 yanıt

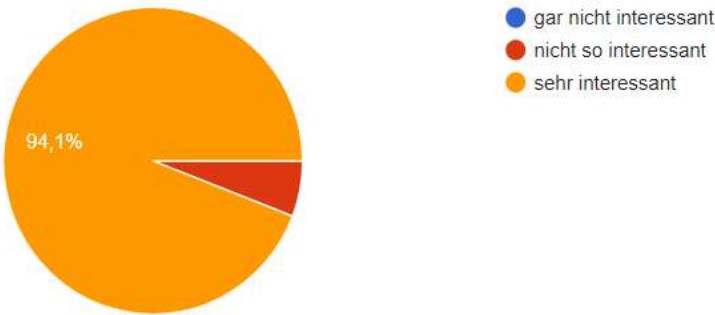


Grafik 4: Bewertungen der Studierenden zu der Frage 8

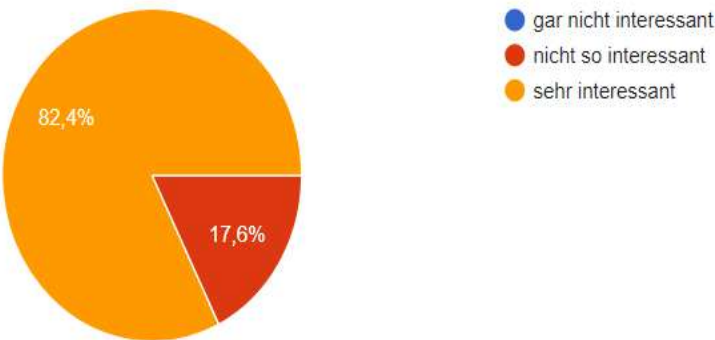
In der 10. Frage sollten die Studierenden verschiedene Blickpunkte der Landeskunde als „gar nicht interessant“, „nicht so interessant“ oder „sehr interessant“ anstreichen. Mit dieser Frage wurde versucht festzustellen, zu welchen anderen Themen, die nicht auf der Liste (Anhang2) aufgelistet waren, die Studierenden Interesse zeigen würden. Als Antwort haben 10 von den Befragten keine anderen Themen angegeben, zu denen sie gerne etwas mehr erfahren wollen. Die restlichen Befragten haben Themen wie die Sprache und Entstehung, das deutsche Schulsystem, Esskultur, Dialekte, deutsche Geschichte, reisen nach Deutschland, Österreich und die Schweiz aufgezählt, einige waren der Meinung, dass die Themen auf der Liste genug sind.

Auf der Tabelle (Anhang 2) der verschiedenen landeskundlichen Themenbereiche wurden entweder die aktuellsten Themenpunkte wie das Studieren in Deutschland, die Musik-Charts für Deutschland, sehenswerte Städte in Deutschland oder die eigentümlichsten Themen wie, was typisch deutsch ist als „sehr interessant“ bewertet. In Bezug dazu kann gesagt werden, dass die Studierenden sich für das Leben in Deutschland interessieren und an ein Studium in Deutschland in Frage ziehen. Themen, wie Fasching, deutsche Fernsehserien, der erste Bundespräsident der Bundesrepublik Deutschland wurden eher unter „gar nicht interessant“ oder „nicht so interessant“ untergeordnet.

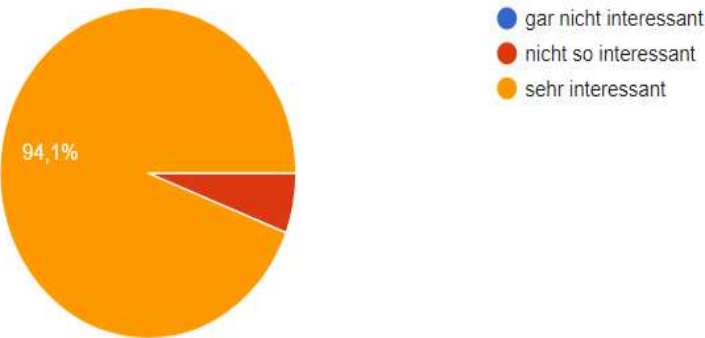
6. Studieren in Deutschland



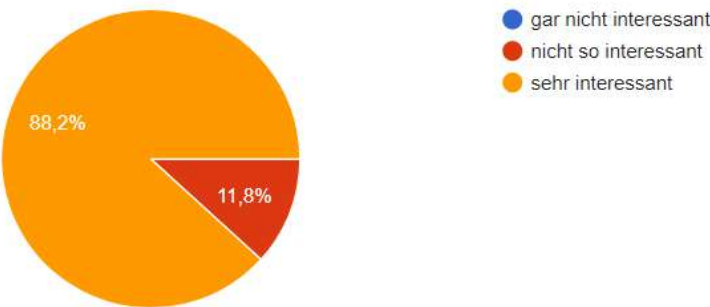
10. Das Familienleben in Deutschland



11. Sehenswerte Städte in Deutschland



12. Was ist typisch deutsch



Grafik 5: Aus diesen Grafiken können wir die Themen sehen, die für die Studierenden als „sehr interessant“ bewertet wurden

3.3 Methodische Analyse

Die Studierenden werden in der Lehrveranstaltung „Interkulturelle Landeskunde“ mit 3 Wochenstunden je Lehrveranstaltung unterrichtet. In dieser Lehrveranstaltung liegt der Schwerpunkt auf dem Kompetenzbereich „Sprechen“. Die Sprechfertigkeit ist hierbei ein im Mittelpunkt stehender Punkt, die oft mit anderen Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben, Hören, Landeskunde und Internet vermittelt wird.

Es handelte sich um eine lebhafte Gruppe von Studierenden, was sich einerseits in großer Lernfreude und Teilnahme an den Vorlesungen zeigte. Die Studentengruppe ließ sich für diese Lehrveranstaltung motivieren, deshalb konnte man als Lehrkraft mit vielen Beiträgen und positiver Atmosphäre erfahren. Insofern kann man sagen, dass die Studierenden mit jedem anderen in der Gruppe zusammenarbeiten konnten. Es bereitete den Studierenden größtenteils keine Probleme, ihre Arbeitsergebnisse vor der Gruppe zu präsentieren. In diesen Lehrveranstaltungen wurde die Mitarbeit von fast allen Studierenden getragen. Neben den starken Studierenden, die sich immer beteiligten, meldeten sich auch oft Studierende, die noch Probleme mit der Rechtschreibung, der Grammatik und dem Wortschatz hatten. Das Sozialverhalten war insofern stark ausgeprägt, dass sich die Studierenden nicht gegenseitig auslachten.

Zu Beginn haben die Studierenden einen Verlaufsplan für das Semester 2016/17 für das Thema „Deutschland und ihre 16 Bundesländer“ erhalten (Anhang 3). Anhand dieses Verlaufsplans haben die Studierenden die Möglichkeit erhalten, sich in diese Lehrveranstaltung mit dem Thema „Deutschland und ihre 16 Bundesländer“ einzuarbeiten und sich mit diesem Thema vertraut zu machen. Sie haben anhand dieses Arbeitsplanes ihre Arbeitsgruppen erstellt. In der Arbeitsanweisung wurden sie auf die Internetseite www.vitamin.de aufmerksam gemacht. Auf dieser Internetseite haben die Studierenden eine Pfd.-version gefunden, in der sie Informationen zu der Sprachlernzeitschrift für junge Deutschlehrer im Ausland finden konnten. Hier finden sie viele Abschnitte für kurze, spielerische und wirksame Übungen mit einfachen Strukturen, die im Unterricht produktiv, aktiv und interaktiv genutzt werden können und einfach Spaß machen. Zu erwähnen ist hier, dass das Internet im Fremdsprachenunterricht und bei der Landeskundevermittlung für die Fremdsprachenlernenden verschiedene Möglichkeiten bietet. Es stellt zum einen authentische und aktuelle Informationen bereit, zum anderen trifft der Fremdsprachenlernender auf multimediale Hilfsmittel von zeitgemäßen und zu verlässigen Materialien, wie Textabschnitten, Bildern und Videos. Im Zusammenhang mit dem Internet haben die Studierenden Freude am Aufbauen von neuen Informationen gefunden, diese Informationen zu

der Zielkultur entwickelt. Dieser Einsatz mit dem Internet hat wiederum ihre Motivation in der Lehrveranstaltung aufrechterhalten.

Alle Studierenden haben die Arbeitsanweisung erhalten, diese Internetseite zu erforschen und sich in diese Internetseite einzuarbeiten. Als ersten Schritt haben die Studierenden 16 Arbeitsgruppen gebildet. Jede Gruppe hat ein Bundesland erarbeitet und die jeweiligen Städte, Landschaften, Flüsse eingetragen. (Anhang 4) Damit haben sie die Möglichkeit erhalten, das Faktenwissen zu erhalten. Anhand der Internetseite www.vitamin.de haben Studierenden sich auf ein gemeinsames Thema geeinigt, welches ihr Bundesland besonders auszeichnet. Anschließend dazu haben Sie eine Präsentation vorbereitet. Mit Hilfe der angebotenen Arbeitsblätter der Internetseite www.vitamin.de wurden die Informationen für das jeweilige Bundesland vervollständigt. Die jeweiligen Materialien, die die Studierenden für die Präsentation eingesetzt und verwendet haben, wurden in der Klasse an alle Studierenden weitergeleitet.

4. Zusammenfassung

In dieser Lehrveranstaltung stand der kommunikative sowie der interkulturelle Ansatz der Landeskunde im Zentralpunkt, damit die Fremdsprachenlerner durch Situationen im Alltag den Unterschieden zwischen beiden Kulturen erkennen und begreifen und eine offene Auffassung im Gegensatz zu der Zielkultur entstehen lassen konnten. Jedoch ist hier auch zu betonen, dass der Erfolg des Fremdsprachenunterrichts von der Fähigkeit der jeweiligen Lehrkraft abhängt. Demnach sollte die Lehrkraft „erstens offen sein, um sich auf die kulturellen Perspektiven seiner Lernenden einzulassen, zweitens sollte er bereit sein, sich auf die Interaktion mit den Lernenden zu stützen und sich in die Rolle der Lernenden einzufühlen, und drittens sollte er eine größere Sensibilität für Problemfelder entwickeln“ (Yuan, 2007).

Durch den Einsatz der interkulturellen Dimension in den Fremdsprachenunterricht hat der Begriff „Kulturvermittlung“ des Ziellandes eine neue Bedeutung erhalten. Deshalb sollte die Lehrkraft versuchen, jeden Text in der Unterrichtspraxis zu erweitern und zu vertiefen um die erworbenen Deutschkenntnisse zu verwenden, und zur selben Zeit mit dieser Vermittlung zur Förderung der interkulturellen Lernziele beisteuern. Die Herausarbeitung von landeskundlichen und interkulturellen Verhältnissen in jeder Unterrichtseinheit ermöglicht nämlich der Lehrkraft die landeskundlichen und interkulturellen Perspektiven der Texte und Dialoge zu begreifen und auszudrücken. Damit erzielt man eine Grundlage für einen interkulturellen Unterricht, der die Interessen der Lerner mit einbezieht.

Wichtig ist für das Ziel des landeskundlichen Lernens “nicht die Aneignung bestimmter Kenntnisse über ein Land, sondern der Erwerb allgemein kultureller Sensibilität und die Fähigkeit zur Rollendistanz” (Penning, 1995: 626). Im Bezug dazu, war der Zielpunkt dieses Unterrichtsplans, dass die Studierenden eine andere Wirklichkeit der deutschsprachigen Länder wahrgenommen haben, in diesem Fall von Deutschland, sodass sie eine aufnahmebereite Ansicht gegenüber der fremdartigen Kultur entwickelten und eine aufmerksame Einstellung gegenüber den gesellschaftlichen Schwierigkeiten einnahmen. Die Triebkraft der Studierenden wurde in dieser Lehrveranstaltung durch das Näherkommen an die deutsche Kultur anhand der Internetseite [vitamin.de](http://www.vitamin.de) und die auf dieser angebotenen Arbeitsblätter ermöglicht.

Es wurde festgestellt, dass Landeskunde eine zentrale Rolle zu erfüllen hat. Der Fremdsprachenlerner bekommt durch Landeskunde Vermittlung die nötigen Kenntnisse, um sich im fremden Land zu orientieren und die Sprache sachgemäß anwenden zu können. Für eine erfolgreiche Kommunikation mit den Muttersprachlern braucht man nicht nur den Wortschatz sondern auch die Anschauungsweise der Menschen, ihre Gewohnheiten und Verhaltensweisen in entsprechenden Alltagssituationen kennen zu lernen (Seçkin Polat & Dilidüzgün, 2015). Durch diese Vermittlung kann man eventuelle Fehler und Missverständnisse im Kontakt zu den Menschen vermeiden. Für

Fremdsprachenlerner und auch für die Studierenden der Deutschlehrerabteilung der Uludağ Universität war es selbstverständlich, Informationen über die Menschen, die diese Sprache sprechen und über die Kultur des Landes erwerben zu wollen. Die Studierenden waren sich dessen bewusst und haben oft selbst und freiwillig nach noch mehr Informationen gefordert z.B. über die über die ungezwungenen Bedingungen und das Leben der Bewohner eines Landes, seine politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Lagen und Tendenzen.

Neben dieser Rolle erfüllte die Landesvermittlung auch die Motivation der Fremdsprachenlerner eine Sprache zu lernen. Zu beobachten war, dass die Lernmotivation von Studierenden und das Interesse an Sprache gleichzeitig größer wurden, wenn Informationen über das Zielsprachenland dem Fremdsprachenlerner näher gebracht wurden. Durch die Vermittlung der neuen Kultur und für die Fremdsprachenlerner interessanten und abwechslungsreichen landeskundlichen Themen wurden die Aufmerksamkeit, die Aktivität und das Interesse am einzelnen Thema geweckt. Damit wurde eine Lehrveranstaltung ohne Langeweile und mit viel Kreativität bei den Studierenden erreicht.

Eine weitere wichtige Aufgabe der Landeskunde ist es außerdem, die Persönlichkeit der Fremdsprachenlernenden zu entwickeln. Dadurch, dass sie die Gewohnheiten und Lagen der Zielkultur und deren Menschen kennen lernen, soll eine positive Auffassung gegenüber der Zielkultur aufgebaut werden. Negative Auffassungen sollen dagegen in der Lehrveranstaltung abgebaut werden. Das gilt für den Anfängerunterricht, sowie für den Fortgeschrittenen Unterricht. Schon bei der ersten Begegnung mit der Fremdsprache, sei es in der Grundschule oder an der Universität, ist es wichtig, dass die Lehrkraft sich bemüht diese Vorurteile der Studierenden aufzuklären und zu korrigieren (Seyhan Yücel, 2017).

5. Ausblick

In der vorliegenden Studie wurde versucht, mittels der Fragebögen auf die Frage „Welchen Stellenwert hat die Landeskunde im Deutschlehrerstudium für die Studierenden an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Uludağ Universität?“ eine Antwort zu finden.

Deutschlehrerstudenten sollten jedenfalls in ihrer Ausbildung mit derartigen Fragen der Unterrichtspraxis ausgesetzt werden, so dass sie sich ein entsprechendes Wissen und Problembewusstsein erwerben und auf dieser Basis selbst Unterrichtsanregungen zu verschiedenen Fragen und Themen zusammenstellen können. Unter solchen Gesichtspunkten kann die Lehrveranstaltung mit dem Thema „Deutschland und ihre 16 Bundesländer“ ein Beispiel sein. Dieses Beispiel kann neben der unveränderten Verwendung auch den persönlichen Bedürfnissen der Fremdsprachenlerner im Unterricht angepasst und bearbeitet werden.

Solche Lehrveranstaltungen können, abgesehen vom Nutzen für die spätere Berufspraxis, auch der Vorbereitung der Studierenden auf einen Erasmusaufenthalts in einem deutschsprachigen Land eine große Hilfe sein.

Bezüglich der Antworten der Studierenden konnte festgestellt werden, dass die Vermittlung landeskundlicher Information im gesamten Deutschlehrerstudium eine wichtige Rolle spielt. Landeskunde ist wichtig für die Fremdsprachenlerner der Deutschlehrerabteilung der Uludağ Universität. Obwohl es sich nur um eine sehr schlichte Meinungsumfrage geht, bringt sie doch zum Ausdruck, dass sie eine gewisse ausschlaggebende Bedeutung hat und die Wirklichkeit zeigt, dass Landeskundewissen eigentlich in jeder Lehrveranstaltung ihren Platz haben sollte. Es lässt sich zusammenfassend sagen, dass Landeskunde für mehr als die Hälfte der Studierenden ein wichtiger Gegenstand ihres Studiums ist und sein sollte. Sie erfüllt eine wichtige Aufgabe sowohl für die Studierenden, als auch für die Lehrenden, die versuchen, landeskundliche Einsichten in ihre Lehrveranstaltungen zu integrieren. Landeskunde bleibt damit hauptsächlich das Geschick des Forschens und Fragens, des Nachforschens und Anzweifeln (Fischer 2007: 18).

Die Landeskundevertretung sollte in den Lehrveranstaltungen in den Anfängerklassen seinen Platz finden, und somit zu unterstützen, die sprachlichen Kenntnisse aufzubauen. Somit können sich die Fremdsprachenlerner ein Bild vom Anderen machen und sich für das Neue interessieren. Dadurch haben die Lerner ihre Vorkenntnisse, die sie auch in die Lehrveranstaltungen miteinbeziehen können. Damit wird das aktive Mitmachen der Lernenden im Landeskundeunterricht gefördert, so dass die Lernenden dabei Spaß haben.

Anhang 1



Değerli Öğrenci,

Alman Dili Eğitimi “Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi” dersin hocası olarak daha kaliteli ve etkili ders verebilmek ve bu ders ile ilgili ihtiyaçlarını daha doğru ders içerikleri, daha iyi bir ders sunmak amacındayım. Görüş ve önerileriniz benim için çok önemlidir. Bu nedenle aşağıdaki soruları cevaplamanızı, düşüncelerinizi yazmanızı rica ediyorum. Uygun bulduğunuz şıkki işaretleyiniz.

Zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim.

Kreuzen Sie die Themen an, über die Sie mehr erfahren möchten. Auf welche Art interessant finden Sie jedes Thema?	gar nicht interessant	nicht so interessant	sehr interessant
1. Begrüßung: küssen oder umarmen			
2. Der erste Bundespräsident der Bundesrepublik Deutschland			
3. Auf welche Art wird Ostern/Weihnachten zelebriert			
4. Fasching, die fünfte Jahreszeit			
5. Das Freizeitverhalten der Jugendlichen in Deutschland			
6. Studieren in Deutschland			
7. Der Fall der Berliner Mauer			
8. Die erfolgreichsten Fernsehserien in D.			
9. Die aktuellsten Musik-Charts für Deutschland			
10. Das Familienleben in Deutschland			
11. Sehenswerte Städte in Deutschland			
12. Was ist typisch deutsch			
13.			
14.			

Anhang 2



Değerli Öğrenci,

Alman Dili Eğitimi "Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi" dersin hocası olarak daha kaliteli ve etkili ders verebilmek ve bu ders ile ilgili ihtiyaçlarını daha doğru ders içerikleri, daha iyi bir ders sunmak amacındayım. Görüş ve önerileriniz benim için çok önemlidir. Bu nedenle aşağıdaki soruları cevaplamanızı, düşüncelerinizi yazmanızı rica ediyorum. Uygun bulduğunuz şıkkı işaretleyiniz.

Zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim.

1. Wie alt sind Sie? (bitte in Jahren)
2. In welchem Semester sind Sie?
3. Seit wann lernen Sie Deutsch?
4. Waren Sie bisher in einem deutschsprachigen Land? Wenn ja, wo, mit wem und wie lange?
5. Haben Sie in einem deutschsprachigen Land für eine längere Zeit gelebt? Wenn ja, in welchem?
6. Sind Ihre sprachlichen Kenntnisse genug, um mit Menschen im deutschsprachigen Raum erfolgreich zu kommunizieren?
7. Halten Sie die Kultur für eine wichtige Ansicht im Fremdsprachenunterricht?
8. Wie häufig lernen Sie etwas über die Kultur der deutschsprachigen Länder? Wie?
9. Möchten Sie mehr über die deutsche/österreichische/schweizer Kultur erfahren?
10. Fallen Ihnen noch Themen ein, die nicht in der Tabelle stehen, über die Sie mehr erfahren möchten?

Anhang 3 “Arbeitsplan”

A. Erstellen einer Deutschland-Landkarte:

- a) Es sollen sich 16 Arbeitsgruppen bilden, die je ein Bundesland “erarbeiten”, d.h. sie bereiten eine eigene Landkarte des Bundeslandes vor. Dazu werden dann schrittweise, die Städte, Landschaften, Flüsse usw. eingetragen. Damit soll Faktenwissen vermittelt werden.
- b) Die Mitglieder der einzelnen Arbeitsgruppen einigen sich auf ein gemeinsames Thema, das ihr Bundesland besonders auszeichnet und bereiten dafür eine Präsentation vor. Themen können z. B. berühmte Persönlichkeiten, Sehenswürdigkeiten, Essen, Feste, Industrie, Kunst usw. sein.
- c) Zu jedem Thema soll am Schluss immer versucht werden mit folgender Aussage anzuschließen "Wie ist es in ihrem Land / in ihrer Kultur?" (Interkulturelle Landeskunde)

B. Arbeit mit der Internet-Seite:

http://www.deutsch-vitamine.de/seiten/aktuell/lehrer_archiv.html

- a) Die Arbeitsgruppe wählt ein bestimmtes Thema aus und bereitet damit eine Unterrichtsstunde mit Hilfe der angebotenen Arbeitsblätter vor (für die anderen Gruppenmitglieder sollen die Arbeitsblätter vorher kopiert und bereitgestellt werden).
- b) Anschließend wird eine methodische Besprechung mit der Lehrkraft vorgenommen. Dies soll in einem Kurzbericht schriftlich festgehalten werden.
- c) Bitte Texte mit „** mittelschwere Texte“ (B1 nach GER) auswählen.

Prüfungsplan:

- zu A: Fakten, Informationen zu den einzelnen Bundesländern werden abgefragt
- zu B: Die im Seminar bearbeiteten Arbeitsblätter aus [vitamine.de](http://www.deutsch-vitamine.de) werden abgefragt.

Gruppenmitglieder	Bundesland /Thema	Vitamine.de Thema	Datum der Präsentation
Öğrenci 1	Bayern	Nr. 57	20.02.2017
Öğrenci 2	Thüringen	Nr. 51	20.02.2017
Öğrenci 3	Nordrhein-Westfalen	Nr. 52	06.03.2017
Öğrenci 4	Berlin	Nr. 49 + 36	13.03.2017
Öğrenci 5	Rheinland Pfalz	Nr. 58	20.03.2017
Öğrenci 6	Bremen	Nr. 56	03.04.2017
Öğrenci 7	Hessen	Nr. 54	10.04.2017
Öğrenci 8	Hamburg	Nr. 56	03.04.2017
Öğrenci 9	Badenwürttemberg	Yok Nr. 50	10.04.2017
Öğrenci 10	Sachsen-Anhalt	Yok Nr. 69	17.04.2017
Öğrenci 11	Saarland	Nr. 60	08.05.2017
Öğrenci 12	Mecklenburg-Vorpommern	Nr. 53	08.05.2017
Öğrenci 13	Brandenburg	Nr. 62	08.05.2017
Öğrenci 14	Niedersachsen	Yok	15.05.2017
Öğrenci 15	Schleswig Holstein	Nr. 61	15.05.2017
Öğrenci 16/17	Sachsen	Nr. 55	15.05.2017

Anhang 4 „Landkartenbeispiele zu den Bundesländern“



Bild 1: Das Bundesland «Bremen» vorbereitet von Student 6



Bild 2: Das Bundesland «Brandenburg» vorbereitet von Fatma Erkan

Anhang 4 „Landkartenbeispiele zu den Bundesländern“

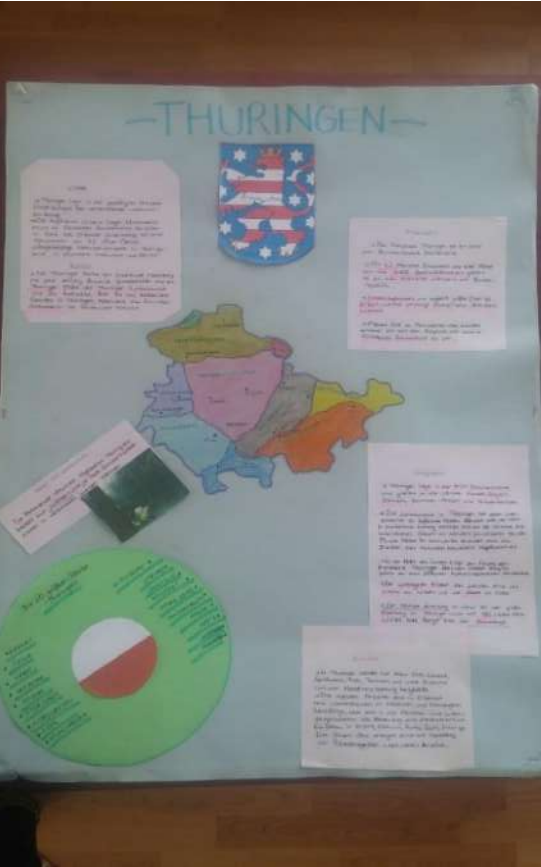


Bild3: Das Bundesland «Thüringen» vorbereitet von Student 2



Bild 4: Das Bundesland «Nordrhein-Westfalen» vorbereitet von Student 3

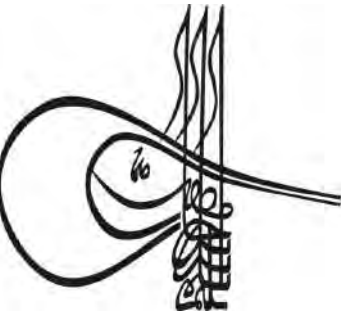
LITERATURVERZEICHNIS

- Akpınar-Dellal N. (2005). „Interkulturelles Lernen“ in der Unterrichtspraxis Ergebnisse einer empirischen Forschung an zwei Anadolu-Gymnasien, *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, ISSN 1205-6545, 10. Jahrgang, Nummer 2, p.1.
- Bannert M. (1995). Interkulturelle Lehr- und Lerntätigkeit im Fremdsprachenbereich. In Gauss, Rainer, Harasek, Anneliese. (Hrsg.). *Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen*, Wien: Jugend und Volk, (S. 221-234).
- Bölükbaş, F., & Keskin, F. (2010). „Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarmadaki İşlevi“, *TURKISH STUDIES - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 5/4 Fall 2010, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, p.221-235.
- Dietrich, I. (1986). Gesellschaftliche Implikationen im Konzept des kommunikativ-funktionalen Fremdsprachenunterrichts. In Geringhausen, Josef, Seel, Peter C. (Hrsg.) *Methodentransfer oder angepasste Unterrichtsmethoden*, München: Goethe-Institut, S.79-98.
- Erdmenger, M. (1996). Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Erişim: 12.03.2017. https://books.google.com.tr/books?id=0sap8h_huH0C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false
- Fischer, G. (1985). Die Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 11, S. 203-219.
- Fischer, R. (2007). Einmal DACH und zurück. Was aus den Anfängern wurde – oder vielleicht doch noch werden kann. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 2/2007, 7-24.
- Frank Leanarts (2012). Deutsch als Fremdsprache in Alltag und im Beruf un-/plugged inter-/aktiv. *Band 4: Deutsche Landeskunde und Musik*, Bestellnummer:01-028-234, LehrerSelbstVerlag, S. 9.
- Gigerl, M. (2011). Landeskunde- Von Anfang an! In: *ÖDaF-Mitteilungen* 2. Wien: Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache 2011, S. 79-83.
- Goethe-Institut (1996). Erlebte Landeskunde. *Handbuch für die Spracharbeit. Teil 5*.München: Goethe-Institut.
- Hackl, W. (2010). Informationsorientierte Landeskunde. In: Helbig, Gerhard / Götz, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: Walter de Gruyter, S.1465-1471.
- House, J. (1996). Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 1(3), pp.21.
- Huneke, H. W. & Steinig, W. (1997). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Berlin: Erich Schmidt, 51–61. Journal für junge Deutschlehrer. http://www.vitaminde.de/images/stories/vitaminde/ueber-uns/deutschlehrer/Praesentation_vitaminde_aktuelle_Version.pdf Erişim: 15.01.2017.
- Krumm, H.J. (1992). Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 6, S. 16-20.
- Krumm, H.-J. (1998). Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 5/1998, 523-544. Majstersztyk, (2011).

- Landeskunde im Unterricht. <http://blog.goethe.de/majsterszytk/archives/36-Landeskunde-im-DaF-Unterricht.html> Erişim: 22.05.2017.
- Memiş, M.R. (2016). “Yabancı Dil Öğretiminde Eğitim Ortamı ve Kùltür Aktarımı / Educational Environment and Cultural Transmission in Foreign Language Teaching”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 11/9 Spring 2016, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9506>, p. 605-616.
- Mollaoğlu, A. & Ceylan Y. (2010). Die Integration der Grammatik und des Schreibunterrichts unter dem Aspekt der kreativen Schreibfertigkeit im ersten Studienjahr der Deutschlehrerausbildung. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakùltesi Dergisi*, 23 (1) 339-364. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/uefad/issue/166691/173487>
- Neuner, G. (1994). Fremde Welt und eigene Erfahrung - Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. *Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik 'Deutsch als Zweit- und Fremdsprache 3*, S. 14-39.
- Nolda, S. (1995). Grenzen des interkulturellen Lernens-nicht nur im Anfangsunterricht, in: Burger, Günter (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung*, Ismaning, S. 93-104.
- Penning, Dieter. 1995. Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts - facherübergreifend und/oder fachspezifisch? *Info DaF* 22 (6), S. 626-640.
- Oborović, I. (2013): “Die Rolle der Landeskunde im Germanistikstudium. Analyse am Beispiel des Instituts für Germanistik an der Philosophischen Fakultät der Universität Zagreb.” Wien.
- Penning D. (1995). Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts - facherübergreifend und/oder fachspezifisch? *Info DaF* 22 (6), S. 626-640.
- Raasch, A. & Hùllen, W. & Zapp, F. J. (Hrsg.) (1983). Schule und Forschung. Beiträge zur Landeskunde im Fremdsprachenunterricht, *Schriftenreihe für Studium und Praxis*, Frankfurt a.M.:Diesterweg.
- Raether, M. (1977). Die Landeskunde-Diskussion in der Romanistik. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 3*, S. 282-290.
- Schmied, S.J. (1980). Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen? In Wierlacher, Alois. (Hrsg.) *Fremdsprache Deutsch, Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*, München: Fink, S. 289-298.
- Sauer, H. (1975). Analyse Kriterien für landeskundliche Inhalte von Lehrwerken für den Englischunterricht. In Heuer, Helmut (Hrsg.) *Landeskunde, Illustrationen, Grammatik. Lehrwerke und Curriculum im fremdsprachlichen Unterricht*, Heft 2, Dortmund, S. 7-17.
- Seçkin Polat, Ö., Dilidüzgün, ř. (2015). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Şiir Etkinliklerinin Kùltürel İşlevi”, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 815- 834, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8042>, ANKARA-TURKEY.
- Seyhan Yücel, M. (2017). “Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar ve Yönelimler / Approaches and Orientations in Teaching Foreign Languages at an Early Age”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Tahsin Aktaş Armağanı) Volume 12/6,

ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number:
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11465>, p. 673-686.

- Siegenthaler, H. (1999). Zur Theorie und Praxis des hermeneutischen Fremdsprachenunterrichts. Angemeldete Beiträge zur Tagung ‚*Deutsch als Fremdsprache an der Universität Graz*‘. (<http://www.gewi.kfunigraz.ac.at/uldaf/tagungen/bei06a.htm>; letzter Zugriff März 2005)
- Tapan, N. (2000). Entwicklungen und Perspektiven der Deutschlehrerausbildung in der Türkei. In Tapan, Nilüfer, Polat, Tülin, Schmidt, Hans Werner. (Hrsg.). (2000). *Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung*. Dokumentation zum Workshop am 26./27. Mai 2000 in Istanbul (37 -44). Istanbul: Türkischer Lehrerverband i. Zus. mit dem Goethe-Institut Istanbul
- Ünver, S. & Genç, A. (2009). Proje Tabanlı “Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi” Dersi*Project Based “Comparative Country Knowledge” Course. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) S. 37: 189-200.
- Veeck, R. & Linsmayer, L. (2001). Geschichte und Konzept der Landeskunde. In: Helbig, Gerhard / Götz, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: Walter de Gruyter 2001, S.1160-1168.
- Wiebke, K. (2009). Landeskunde im Deutsch als Fremdsprachenunterricht im Wandel. <http://www.grin.com/de/e-book/163813/landeskunde-im-deutsch-als-fremdsprachenunterricht-im-wandel> Erişim: 23.04.2017.
- Wormer, J. (2003). Landeskunde als Wissenschaft. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 29. München: iudicium 2003, S. 435-470.
- Yılmaz, İ. & Şeref, İ. (2013). „Araplara Türkçe Öğretmek Amacıyla Hazırlanmış Kaşgarlı Mahmut Türkçe Öğretim Seti’nde Kültür Aktarımı”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 8/4, Spring 2013, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, p. 1479-1498.
- Yuan, L. (2007). Integrative Landeskunde. Ein didaktisches Konzept für Deutsch als Fremdsprache in China am Beispiel des Einsatzes von Werbung. München: iudicium.
- Zeuner, U. (1997). Landeskunde und interkulturelles Lernen in den verschiedenen Ausbildungsbereichen „Deutsch als Fremdsprache“ an der Technischen Universität Dresden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 2(1), 16 pp. (http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg-02-1/beitrag/zeuner.htm; letzter Zugriff März 2005)
- <https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Landeskunde>. Erişim: 12.06.2017.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Ocak 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Yrd. Doç. Dr. Hatice VATANSEVER
BAYRAKTAR - Yrd. Doç. Dr. Hatice KADIOĞLU ATEŞ

This article was checked by iThenticate.

JAPON EĞİTİM SİSTEMİNE GENEL BİR BAKIŞ

H. Gülhan ORHAN KARSAK*

ÖZET

Uzakdoğu'nun okyanusta sıkışmış ülkesi Japonya, kuvvetli sorumluluk ve rekabet duygusuyla, II. Dünya Savaşı'ndan sonra büyük değişimlere sahne olmuştur. Yüzölçümüyle ülkemizin yarı büyüklüğündeki, nüfusumuzun iki katına sahip bir zamanların samurai memleketi Japonya, bugün başarılı ekonomisiyle, yönetim becerileriyle, uluslararası ilişkileri ve eğitim sistemiyle ABD'yi de geçerek dünyanın önde gelen ülkelerinden biri olmayı başarmıştır. Japonya'nın her alanda olduğu gibi eğitimdeki başarısı da tesadüfi değildir. Çocuklarını eğitime başlatacakları zaman, öncelikle son teknoloji donanımlı gelişmiş kurumlarını gezdirip, sonrasında geçmişlerinde derin bir yara olan Hiroşima'yı göstererek, ülkelerini kalkındırmalarının gereğini ve önemini benimsetmekle işe başlarlar. Japonya'da temel eğitim yasalarını farklılaştırma, akademik yetenek anketlerini ülke çapında yönetip akademik beceriyi geliştirme, mesleki kurumları artırarak öğretmen yeterliklerini geliştirme planları yapılmıştır. Ayrıca, zorunlu eğitim maliyetlerini karşılamak için ulusal hazineden fon sağlama yenilikleri getirilerek, ulusal hükümetin yerel yönetimlerin eğitim giderlerini destekleyecekleri kararları alınmıştır. Başarısızlığa uğradıklarında, kendileri başarısız olduğu için değil, gruplarını dolayısıyla ülkelerini başarısız kıldıkları için üzülen Japonlar, eğitim sistemlerini de işbirlikli bir takım çalışmasına dayandırmaktadırlar. Çocuk eğitimine, otoriteye itaati kazandırmakla başlayan Japon eğitim sisteminde, zorunlu olmamasına rağmen devam oranı yüksek olan okulöncesi eğitimle akranlarıyla birlikte sistemli eğitime başlanır. Zorunlu temel eğitim, 6 yıllık ilkököl ve 3 yıllık ortaokul ile devam etmektedir. Bu çalışmada, Japonya'nın genel özellikleri, devlet sistemi incelenerek, ardından ayrıntılı olarak eğitim sistemine yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Japon eğitim sistemi, ilköğretim, lise, yükseköğretim, öğretmen eğitimi.

*  Yrd. Doç. Dr. Kırklareli Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: gorhan811@gmail.com

AN OVERVIEW OF JAPANESE EDUCATION SYSTEM

ABSTRACT

Japan, which is stuck in the ocean in the Far East, with strong sense of responsibility and competition, II. Great changes have been the scene since World War II. Today, Japan's half-size, twice the size of our population, the samurai country of Japan, has managed to become one of the world's leading nations by passing the United States today with its successful economy, management skills, international relations and educational system. The success of education in Japan is not a coincidence, as it is in every area. When they start their children's education, they start by hovering around the state-of-the-art facilities and showing Hiroshima, a deep wound in their past, to adopt the importance and importance of developing their country. In Japan, plans have been made to differentiate basic education laws, manage academic talent questionnaires nationwide, develop academic skills, and increase teacher qualifications by increasing vocational institutions. In addition, funding innovations from the national treasury have been introduced to meet the compulsory education costs and decisions have been taken by the national government to support the education costs of local governments. The Japanese, who are saddened that they are failing because of their failures, but because their groups have failed their countries, thus relying on cooperative teamwork in their education systems. In the Japanese education system, which started with the obedience of the child education to the authority, systematic education starts with the peers with the attendance rate which is high although the education rate is not compulsory. Compulsory basic education continues with 6-year primary school and 3-year secondary school. In this study, the general characteristics of Japan, the state system were examined and then the education system was detailed.

STRUCTURED ABSTRACT

The shaping of the objectives of the Japanese education system extends to the beginning of common dill education. The educational aims of the Japanese have always been shaped to protect their cultural values against the outside. The aims of Japanese education are based on two themes. The first is in a very rapidly changing world, to adapt to this change, to raise high literacy to a higher level; the other is to gain mathematical skills in catching the latest technology. For this, national values that will serve the needs of all people are combined and disciplined, which will increase the responsibility of the individual and strengthen his / her nature. Educational achievements and academic achievement have been the main goals and prestigious sources. According to the Japanese, mental skills are more determinative in the selection of labor force as a basic condition of a national economy. Therefore, it can be said that Japanese education regards the demands that arise in global formation as a basic rule to meet and to use in shaping national values. The aim of the Japanese education is not only to provide the value system and improve the skills to sustain the present generation, but also to pass it on to future generations.

There are two important western-based events that have changed the Japanese educational objectives. The first of these; The event between 1603-1867 which caused the beginning of the Meiji Period; cultural, commercial and political protection is in the midst of the period. The other is, with the loss of the World War II, programs initiated by the US military administration are initiated. In the years between these two external events, the aims of Japanese education; It can be said that Japanese leaders have determined the Japanese society to strengthen national identity, industry and military strength (Gökçe, 2007: 16)

From the 18th century onwards, the educational purpose of the widespread public masses, which enabled them to develop practical skills for production and trade, came to the forefront. The development of national identity in 1890 has been the main aim of education. After the Second World War, under the US military control, the Japanese began to establish a sense of education aimed at being a peaceful nation while at the same time contributing to the international system as a democratic state. After 1945; the main aim of Japanese education in order to create a democratic egalitarian social structure; As stated in the Basic Education Act of 1947, as a peaceful and democratic state, a society that respects human rights and self-confidence is said to raise full citizens. In 1952, however, they attempted to reform the educational goals set by the Americans and to reform Japanese politicians, and the national understanding; have traditionally shaped it (Gökçe, 2007: 161-163).

With the publication of the Education System Order in 1872, a contemporary education system was adopted in Japan. Education by this system In Japan, educational institutions are divided into three groups: national, local and private. Schools centrally managed by the Ministry of Education, Science and Culture are called 'national schools', schools 'local schools' governed by local governments (governorships, municipalities, special provincial administrations), schools managed by foundations, various individuals and organizations are called 'private schools' (Türkoğlu, 1998, Erdoğan, 2000, Akt Balcı, 2007, p 321). The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Regional Education Board, Municipalities and National Governorships are in charge of management of the education system (Türkoğlu, 1998, Erdoğan, 2000). The municipalities are responsible for compulsory education. Kindergarten, elementary school, secondary school, social education programs, physical education and sports, youth education, adult education are under the responsibility of the municipalities (Erdoğan, 2000). Japanese schools are well-equipped schools with extremely good physical conditions. The external surroundings of schools, internal arrangements and opportunities offered to students in the school are very good. The schools close to the central district are made up of several different buildings and are located within a campus. Even in the most remote villages, all these physical facilities (sports hall, library, etc.) are available (Bayrakçı, 2005).

The Japanese education system is called the "6,3,3,4" system. Teaching stages; pre-primary education, primary education (6 +3 years), secondary education (3 years) and higher education (4 years). In 1907, state compulsory education increased from four years to six years. The foundations of the six-year primary school system applied today in Japan were laid down in 1907. In the 1930s, the state decided to extend the

period of compulsory education again in order to reflect social change and modernization in the country. In 1941, it was decided to increase the number of compulsory education to eight years. Due to World War II, this decision could not be put into practice. The post-war democratic reforms also included education. One of the major changes made during this period was the removal of nine years of compulsory education (6 years primary school + 3 years junior high school). 98.5% of all children in elementary school were enrolled in the school. 90% of these children continued to state primary schools (Hideo, 2005, tra. Balcı, 2007: 322).

The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) is responsible for determining educational policies, curricula and textbooks. The government finances approximately 50% of its educational spending by covering school construction, teacher salaries and lunches provided to schools. The share of education's national income tends to decline in the last 20 years, yet it is above world standards because Japan allocates 12% of the national budget (7.7% military) (Demirel, 1998).

Even if the grades of the students are good, they can not jump the class. Programs in compulsory education are carried out everywhere in the same context. Teachers have to finish the program by the end of the semester (Toyoshima, 1992: 2; act: Stone, 1993). They are more committed to textbooks than to American or European teachers. The fiancé desires more knowledge, more intelligence (Economist, 1990: 23; tra.: Stone, 1993).

Public school curriculum emphasizes social work. This is within the scope of the Basic Education Act, which encourages social education and encourages the state and local governments to open institutions such as libraries and community houses (Demirel, 1998). Schools have an important place in writing. The writing is an important display of the level of education of people. Teachers shine by looking at their students' recognition and evaluation. They believe that it reflects the writing of the personality of the brushes as a mirror (Çetin, 1992: 20).

Preschool education is offered in kindergartens and day care homes. In kindergartens under the supervision of the Ministry, 3-5 year old children are educated 5 hours a day. Day care homes (nurseries) are established by the Ministry of Social Welfare for working mothers and accept students up to 5 years old from infancy and work 8 hours a day. 40% of the 3-year-old group and 92% of the 4-5-year-old group continue to kindergartens or nurseries (OERI, 1996, actor Erdoğan, 2000: 118). Primary education consists of 6 years of primary school, and 3 years of secondary school. This period covers a total of 9 years as compulsory basic education (Ministry of Foreign Affairs of Japan, 2005).

Japanese children who have reached the age of 6 as of April start primary school. The academic year begins in April and ends in March of the following year. It is carried out in two periods in Turkey. The number of annual working days while in Japan 240-250, 180 days in Turkey. Saturdays are also made in Japan half a day while training in Turkey. There are a total of 17 weeks of rest days in Japan between April-July, September-December and January-March. During these conventions, it is seen that the students set up tent camps in the national parks and went to see the country and the country with their teachers. In other

words, schools are accepted but education is ongoing (Guvenc, 1992; Demirel, 1998). Students are not tested at state primary schools but taken at private primary schools (Balci, 2007). Compulsory education is free. Children of poor families have difficulty with school meals, school trips, school needs, medical care, etc. are covered by national and local governments with special assistance (Demirel, 1998). Each school prepares its own curriculum appropriate to the 'curriculum', taking into account local needs and the stages of development and experience of pupils (Demirel, 1998).

Secondary school buildings are separate from primary and high school, but organization and physical environment are similar. Equipment is less than primary schools. Weekly course hours are 30 hours. Lesson times are 50 minutes. Teachers change according to the lessons. Each class has a supervisor. The following subjects are taught in junior high school: Japanese, social studies, mathematics, science, music, fine arts, health and physical education, industrial arts and home work, ethics education, special activities, English and elective courses. Special activities include activities such as student associations, club events, school ceremonies, school trips. Within the scope of elective courses, courses selected according to the abilities and desires of the students can be selected in French, English, German or other languages (Türkoğlu, 1998).

The transition from secondary school to junior high school in Japan is carried out by an examination held by the Regional Education Boards in March. While all government schools with certain administrative structures carry out the same test, the tests given according to the regional and local structure can vary. There are three types of high schools: full day, half day and letter. The full-day high school lasts 3 years and the others last at least 4 years. Six percent of the students choose a half-day school. Most general high schools follow an academic and, in addition, a professional program. The first year's curriculum focuses on general education. In the second year, students choose an area for themselves. Human sciences, social sciences, science and technology are the main areas to choose from.

Entry to the university is determined by the achievement score of the university entrance examination. Although the majority of students go to private universities as a result of the exam, state universities are more prestigious, especially for reasons such as the success of the Tokyo and Kyoto universities in particular and the graduation of many of the Japanese leaders from these schools. Universities select students from the 'university entrance exam' and take students according to the letter of recommendation from the high school. Higher education may be grouped into universities, associate degree schools, technology high schools and private higher education schools. Graduate education consists of two divisions: Master and Ph.D. The master degree lasts for two years after the bachelor degree and five years for the doctorate degree (Demirel, 1998).

Social education activities are carried out by the Regional Education Board. Generally, there is a professional counselor who is interested in social education in each regional education council. Social education takes place in 'Community centers'. One of the places where social education is widely done is 'Youth Houses'. Apart from that, there

are 'Children's Houses', 'Women's Education Center' and 'Visual and Auditory Library'. Besides, the use of libraries other than social education centers is also quite widespread (Erdoğan, 2000).

In general, teacher education in Japan is two types, namely teacher education in the faculties of education universities and open systems (Mete, 2013). Prospective teachers who complete the required number of credits in the university period and receive the teaching certificate must pass the examination prepared by the board of education or the local education directorate in order to take part in the public school. Examination may consist of written, oral, skill exam, thesis exam, natural talent exam and similar exams.

Teacher certification is required in order to be appointed as a teacher in Japan where teacher education is given special attention. Continuous certification varies in itself as first and second grade. Graduates of two-year colleges gain second-class certificates for primary and secondary school teachers, and graduates of four-year universities receive first-class certificates. At least one year of undergraduate education in the graduate schools is awarded a first class certificate in order to be a high school teacher, while the second grade certificate is given to the students who has been graduated and has got bachelor degree (Demirel, 2000; Balcı, 2007).

In summary, Japan, an island nation, is now governed by a parliamentary monarchy with the emperor and the government present in the country. The Japanese family is being trained with discipline, courtesy and responsibility, even with the influence of a strong religious belief. The sense of competition, which is the secret of Japanese development, accompanies them in the formation of Japanese identity. The purpose of Japanese education; in a rapidly changing world, to adapt to this change, to increase high literacy to the highest level and to gain mathematical skills in catching the latest technology (Gökçe, 2007). Japanese Education System; It is a system that is illustrated by the work of the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology and the Regional Education Board, National Governorships and Municipalities. There are national schools, ministries administered by local governments, private schools run by individuals or foundations in Japan. Even at the farthest Japanese school, technological equipment, sports facilities and library facilities are available. The academic year begins in April and ends in March of the following year.

In the Japanese education system, which emphasizes moral education with Confucius teachings of the past day, free and compulsory basic education is being carried out for 9 years with a 6-year primary school and a 3-year junior high school since 1947 after the preschool education with high attendance rate. In kindergartens under the supervision of the Ministry, 3-5 year olds are educated 5 hours a day. Day care homes (nursery) are established for the working mothers by the Ministry of Social Affairs and accept students who are up to 5 years old from infancy and work 8 hours a day (OERI, 1996, Akt Erdoğan, 2000: 118). In secondary school, the weekly lecture hours are 30 hours. Lesson times are 50 minutes. Teachers change according to the lessons. Each class has a consultant (<http://www.acilveilkoyardim.com/egitim/japonveturkegitimsistemi.htm>)

. Junior high school students are preparing for entrance exams at private schools called "Juku". There are three types of high schools: full day, half day and letter. The full-day high school lasts 3 years and the others last at least 4 years. There are also technical schools in high school setting. The duration of these schools is 5 years.

In high school there is a grading based on prestige. Students will be prepared for university in 'Juku' and 'Yobiko'. Universities select students from the 'university entrance exam' and take students according to the letter of recommendation from the high school. Both universities have both undergraduate and postgraduate training in their programs. Finally, bachelor's degree education lasted four years except for medicine, dentistry and veterinary medicine (Demirel, 2000; actress: Balcı, 2007).

Japanese and Turkish education systems are similar in terms of characteristics such as the age of starting elementary school, content of courses, passing grade and coeducation. Japanese education system, nine years of primary education, beginning of foreign language course with secondary school, high number of annual working days, three-semester teaching, no long holidays, education management both local and national governors and local governments education of the administration gives a better profile than the education system of our country because of the support from social and monetary aspects, the importance of character education and the high rate of literacy and schooling.

From here, it can be suggested that the number of annual working days in our country is increased, the education period is increased, the long summer vacation is shortened and spread to intervals, and the social development of the students is given importance. Even though foreign language education is started in the early years of primary school in our country, foreign language learning quality of the students can not be obtained. For this reason, application and research results on language teaching in Japan can be reviewed. Gaining support from the local government in the education system can be of benefit in better structuring of the system. In addition, non-formal education institutions such as 'juku', which enable university students to acquire tuition by providing lectures and prepare students for high schools and universities to take courses in appropriate fairs as well as to participate in various social events, can be evaluated in accordance with the culture of our country.

Keywords: Japan education system, primary, high school, higher education, teacher education.

1. Japonya'nın Genel Özellikleri

Japonya, Asya kıtasının doğusunda Pasifik Okyanusu'nda yer alan bir adalar ülkesidir. Kuzeyden güneye 3800 kilometre uzunluğunda, yay görünümündedir. Ülkenin yüzölçümü, 378.000 kilometre karedir. Bu ölçüm Avustralya yüzölçümünün yirmide birine, Amerika'nın yüzölçümünün yirmi beşte birine, İngiltere'nin bir buçuk katına ve ülkemizin yüzölçümünün yaklaşık yarısına denktir (Japonya Dışişleri Bakanlığı, 2005: 2). Japonya'nın dünya üzerindeki konumu, Şekil 1'de görülmektedir.

Şekil 1. Japonya'nın Dünya Üzerindeki Konumu



Japonya, Asya kıtasının doğusunda yer alan bir adalar ülkesidir. Hokkaido, Honşu, Şikoku ve Kiyuşiyu gibi dört büyük adanın yanı sıra çok sayıda irili ufaklı adalardan oluşmuştur. % 75'i dağlıktır, geri kalan kısımları ovalar ve düzlüklerle kaplıdır (Özey, 2000: 26-27). Japonya denizlerle çevrili olan yapısı ve denizlerindeki sıcak-soğuk su akıntıları balık türlerinin yaşamasına uygun bir habitat sunmaktadır (Japonya Dışişleri Bakanlığı, 2005: 2).

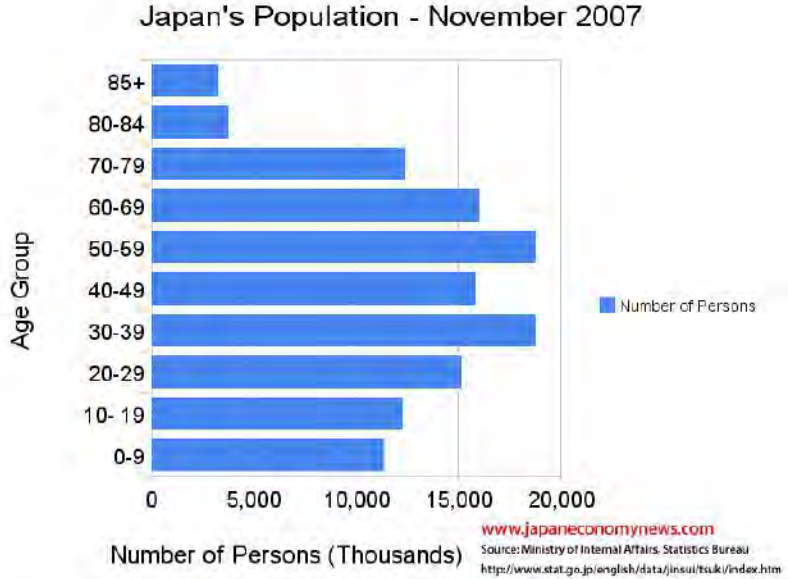
1.1. Japonya'nın Bölgeleri

Kırk yedi eyaletten oluşan ülke tarihsel geçmiş ve coğrafi özelliklere bağlı olarak dokuz bölgede toplanmıştır: Chugoku, Hokkaido, Kanto, Okinawa, Tohoku, , Shikoku, Kinki, Kyushu ve Chubu.

Özgün adetleri lehçeleri ve özgün geleneksel kültürüyle bölgeler birbirinden ayrılmaktadır. Örneğin; Tokyo'yu içinde yer aldığı Kanto bölgesi ve Osaka'nın içinde yer aldığı Kansai bölgesi arasında geleneksel sahne sanatlarının biçiminden yemeklerinin tadına kadar her alanda belirgin farklar vardır. Başkent Tokyo'dur. Diğer büyük şehirler de kendi bölgelerinin siyasal, ekonomik ve kültürel merkezleridir (Japonya Dışişleri Bakanlığı, 2005: 2).

1.2. Nüfus

Japonya, 2002'de 127.435.000 nüfusla dünyada 9.sırada yer alır (Kodansha International, 2002: 12). Ülkenin yüzölçümüyle kıyaslandığında nüfus yoğunluğu fazladır. Kilometre kareye düşen nüfus 342 kişidir. Bu sayı Fransa (107) ve ABD (29) nüfus yoğunluklarının çok üzerinde olmakla birlikte Belçika (333) ile neredeyse aynıdır (Japonya Dışişleri Bakanlığı, 2005: 4).

Şekil 2. Kasım 2007 Sonuçlarına Göre Japon Nüfusu (www.japaneconomynews.com).

1.3. İklim ve Bitki Örtüsü

Japon takım adalarında dört mevsim de görülür ve bunların büyük bir bölümü ılıman bölgededir. Ilıman iklim özelliği, her zaman büyük eğlenceler için fırsat oluşturmıştır. Mart'ın ilk günlerinden, Mayıs'ın sonlarına kadar ilkbahar, tüm ülkede insanlığın ve doğanın yeniden doğuşunun kutlandığı mevsimdir. Nilüfer, süsen, kamelya ve hardal bitkisi en çok açan çiçeklerdendir. Her yerde sayısız çiçek festivali kutlanır.

Yaz ayında pirinç ekimi yapılır ve tüm ülke yeşil bir örtüyle kaplanır. Bu mevsim dans festivalleriyle geçer. Kiraz yaprakları, akçaağaçlar, meşeler, kestane ağaçları ile ünlüdür.

Eylül ayında, bazı bölgelerde hala yazın etkileri sürerken, Ekim itibarıyla ülkenin her yerine sonbahar gelir. Hasat mevsimidir, pirinçler toplanır.

Japonya'da kış mevsimi, en kuzey kesimleri dışında çok şiddetli geçmez ve genellikle hava güneşlidir ve açıktır. Kuzey bölgelerde ise karlı geçer ve kar festivalleri düzenlenir (Japonya Ulusal Turizm Ofisi, 2005: 24-27).

1.4. Japonluk Duygusu

Japonlar 'nihon' kavramıyla, ülkesi, toprağı, ormanı, halkı, taşı, suyu, hükümeti, devletiyle tek bir bütünü düşünür. "Nihon" kavramında; birey, toplum, hükümet ve devlet bölünmez tek bir varlıktır. Japonluk duygusu, bireyin Japonya'ya karşı görev ve sorumluluklarını bilmesi duygusudur. Doğal özgürlüklerini ve haklarının bilen bir varlık olmak değildir. Türklerin 'devlet'ten görevi olarak gördüğü her özveriyi, Japon insanı 'nihon'un kendisinden beklediğine ve buna hakkı olduğuna inanır. Japon insanı için önce Japon olma sonra insan olma önemlidir. Ülkesinin çıkarı yabancıların ve kendisinin çıkarlarından önce gelir. Bu anlamda gerçek bir milliyetçidir (Güvenç, 1992:359-362). Japon karakterinin özelliklerini şöyle sıralayabiliriz:

- Kuvvetli bir milli şuur ve birlik duygusu
- Derin bir his dünyası ve sakinlik
- Kuvvetli bir dini inanış

- Otoriteye itaat
- Rekabet
- Kuvvetli bir sorumluluk duygusu
- Nezaket

Japonlar yaratıcı özelliklerinin yanı sıra uygulama ve yürürlüğe koymayı iyi bilen bir halktır. Herkesten bir şeyler öğrenilebileceğine inanırlar. Kendilerini ve kültürel varlıklarını her gün yenilemek oldukça önemlidir. Buna her zaman hazırdırlar. Japon toplumu, yeniyi alırken eskiyi değerlendirir, yeniliği tercih ederken yaşlıyı kınamaz, dışlamaz ve kötülemez. Yaşamı, eskiden yeniye doğru akan, geçmişten geleceğe doğru devam eden bir süreklilik olarak niteler (Güvenç ve diğerleri, 1998). Japonlar okumayı çok düşkündürler. Her mekanda okumaya çalışırlar. Bu potansiyel yayın çeşitliliğini de getirmektedir (Beauchamp, 1982, akt. Erdoğan, 2000: 105).

Japonlardaki sorumluluk duygusu yasal değildir; detaylı bir toplumsallaşma sürecinin bir sonucudur. Bu bağlamda, Japon eğitim sistemi de çocuklara uygun ‘ahlaki’ davranışları öğretmeye öncelik verir. Japon toplumu, Türk toplumunda da olduğu gibi birlikte hareket etmeyi önde tutan bir kültürün ürünüdür. Batılılar Japonların ortak değerlere, özellikle ekip sorumluluğuna olan aşırı eğilimlerini anlamlandırmada güçlük çekerler. Toplumun her bireyi tek başına uğraşın sonunda önemli bir şeyin ortaya çıkmayacağı düşüncesini tamamen içselleştirmişlerdir (Sığırı, 2006).

1.5. Ekonomi

Japonya’nın ekonomik alanda hızlı ilerlemesinin ilk önemli nedenini, Japon ferдинin karakterinde ve toplumunun yapısında aramak konuya en gerçekçi bir yaklaşım olmaktadır. 16. ve 17.yy’da, dış dünyaya sıkı sıkı kapıların kapatılması suretiyle uygulanan tecrit politikası, beyaz ırktan farklı yaratılmış olma Japonya’da kuvvetli bir milli şuur ve birlik yaratmıştır. 1854 gibi geç bir tarihte, Batı ile birden bire temasa geçildiğinde, aradaki mesafe iyi değerlendirilmiş ve kapatılması için Batıdan üstün görülen her şey alınmış ve bir tepki gösterilmeden uygulanmıştır. En eski ile en yeni yan yana getirilmiştir (Sadıklar, 1971: 249).

Japon doğal kaynakları oldukça sınırlıdır. Demir cevheri, yün, petrol, kömür, pamuk, buğday gibi temel gıda maddelerini dışarıdan almaktadır, dışarıya elektrik malzemeleri ve otomobil vermektedir. Buna rağmen Japonya, son otuz yılda büyük bir gelişme göstererek şu anda dünyanın en önde gelen endüstrisine sahip olmuştur. 1985 yılı itibariyle sahip olduğu GSMH açısından ABD’den sonra dünyada ikinci sırada iken, 1995 yılı OECD verilerine göre dünyada en fazla gayri safi milli hasılaya sahip ülke olmayı başarmıştır. 1985 yılından beri otomotiv yapımında en fazla üretime sahip ülkedir. 1959 yılından bu yana gemi yapımında dünyada birinci sıradadır. Japonya’nın en fazla ticaret yaptığı ülke ABD’dir. Buna karşılık, ABD’nin Kanada’dan sonra en fazla ihracat yaptığı ülkedir. Ekonomik gelişmişlik neticesinde yüksek bir yaşam standardına sahiptir (Erdoğan, 2000, s.103-104). Toplumun % 4.4’ü birincil sanayi alanlarında, % 27’si gemi, otomotiv yapımı, elektrik malzemeleri gibi ikincil sanayi alanlarında, % 67.4’ü ise hizmet ve diğer sektörlerde çalışmaktadırlar. Balıkçılıkta, dünyada 6. sırada gelmektedir. Fizik, biyoloji, kimya ve diğer alanlarda yüksek teknolojiyle araştırmalar yapılmaktadır. 2004 yılı sonunda 356.500 endüstriyel robot, hizmete sunulmuştur. Bu sayı dünyadaki toplam üretimin % 42’sini oluşturmaktadır (Japonya Dışişleri Bakanlığı, 2005).

Japonya ve Türkiye'nin ekonomik açıdan karşılaştırması Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Japonya ve Türkiye'nin Ekonomik Açıdan Karşılaştırılması
(<http://www.minikjaponya.com/>).

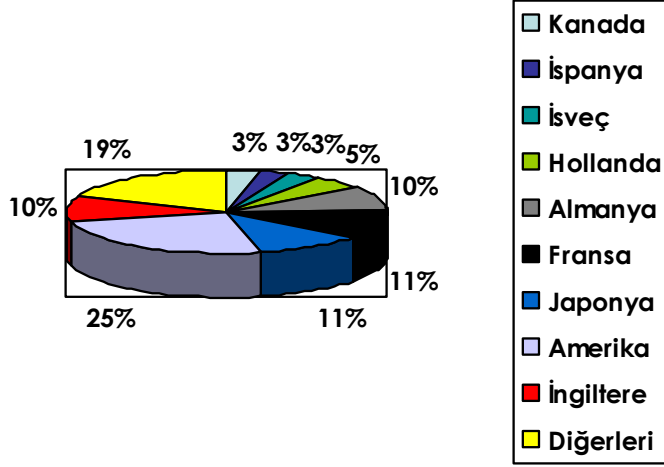
AÇIKLAMA	JAPONYA	TÜRKİYE
GDP -büyüme oranı	%2.3 (2003 tahmini)	%5 (2003 tahmini)
GDP - kişi başı	28.000 USD (2003 tahmini)	6.700 USD (2003 tahmini)
GDP - Sektörel dağılım	Endüstri: %30,9 Servis: %67,7 (2001 tahmini) Tarım: %1,4	Endüstri: %29,6 Servis: %58,5 (2002 tahmini) Tarım: %11,9
Fakirlik düzeyi altındaki nüfus	%0 (2001)	%18 (2001)
Enflasyon oranı (Tüketici fiyatları)	-%0,3 (2003 tahmini)	+%18,4 (2003 tahmini)
İşsizlik oranı	%5,3 (2003)	%11,3 (2003)
Endüstriler	Gemi, kimyasal, tekstil ve işlenmiş yiyecek. Araç motoru, elektronik donanım, makina araçları, çelik ve demir harici metal,	Çelik, petrol ürünleri, inşaat, ormancılık, kağıt Tekstil, işlenmiş gıda, otomobil, maden (kömür, krom, bakır, bor)
Tarım ürünleri	pirinç, şeker kamışı, sebzeler, meyva, domuz, kümes hayvanı, süt ürünleri, yumurta, balık	Tütün, pamuk, hububat, zeytin, şeker kamışı, baklagil, turunçgil, canlı hayvan
İhracat	447,1 milyar USD (2003 tahmini)	49,12 milyar USD (2003 tahmini)
İthalat	346,6 milyar USD	62,43 milyar USD

1.6. Uluslararası İlişkiler

Japonya, 1956'da Birleşmiş Milletler topluluğunda yer almasından bu yana, uluslararası toplumda önemli bir rol oynamaktadır. Japonya aynı zamanda bir G8 ülkeleri üyesidir. Japonya için özellikle diğer Asya ülkeleriyle olan ilişkiler uluslararası alanda öncelik taşımaktadır.

Dünya ekonomisinin gelişmesine katkı, çevrenin korunması, terörle mücadele gibi küresel sıkıntıların aşılması için destek verirken, bağları kuvvetlendirerek bölgesel düzenin sağlanmasında etkin bir rol oynar ve önde gelen dünya ülkeleriyle işbirliğinde bulunur. Bununla birlikte gelişmekte olan ülkelerin sosyal kalkınma çabalarına ve ekonomilerine de etkin biçimde destek olur. 1999'da Doğu Timor için başlattığı yardımları halen devam ettirmektedir. Etiyopya'da barışın korunmasına Temmuz 2000'den bu yana destek vermektedir. Irak halkına 2003'den bu yana su şebekesi, hastaneve diğer gerekli alt yapıyı yeniden kurmaları için yardım etmektedir. Japonya, Resmi Kalkınma Yardımı dağıtan ülkeler arasında öncü rol oynamaktadır. Yardımlar; gelişmekte olan ülkelerin beslenme, sağlık ve eğitim gibi temel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak geri ödemeleri olmayan hibeler biçiminde verilmektedir. Krediler ise bir ülkenin ekonomik gelişmesine katkıda bulunmayı hedefleyen büyük projelere (köprü ve yol inşaatı gibi) tahsis edilmektedir (Japonya Dışişleri Bakanlığı, 2005: 22). 2004'deki net Resmi Kalkınma Yardımı Şekil 4'de görülmektedir (Kalkınma Yardımı Komitesi, akt: Japonya Dışişleri Bakanlığı, 2005: 22).

Şekil 4. 2004'deki Net Resmi Kalkınma Yardımı



1.7. Din ve İnanış

Japon dini yaşamı, zengin ve çeşitlidir. Pek çok sayıdaki dini inanış arasından, uzun yıllardır Şinto, Budizm, Konfüçyonizm ve Hristiyanlık gibi dinler yaşanmaktadır. Japonya'da dini özgürlük vardır. Meiji Restorasyonundan sonra Şinto devlet dini olarak resmîyet kazanmıştır. Fakat bu statüsünü, II. Dünya Savaşı'ndan sonra kaybetmiştir. Japonya'da Şinto dinine inananların düzenledikleri pek çok festival görülmektedir.

Budizm, 6. yy'ın ortalarında Kore'den yayılmıştır. Prens Shotoku, büyük tapınakların kurulmasına önemli ölçüde destek vermiştir. Günümüzde yaklaşık 80000 Budizm tapınağı bulunmaktadır.

16. yy'ın ortalarında misyonerler, Japonya'ya Hristiyanlık'ı getirdiler. Temel olarak toplumda, Şinto ve Budizm dini görülmekle birlikte; Konfüçyonizm, Şamanizm, Taoizm'in etkileri de görülmektedir (Kodansha America, 2002: 110).

2.Devlet Sistemi

2.1. Tarihsel Gelişim

Milattan öncesine uzanan köklü bir tarihe dayanan Japonya, kültüründe yarattığı etkiler bakımından 5 ana tarihi dilimde değerlendirilebilir:

1. Hristiyan istilas ve propagandası dönemi (1338-1573)
2. Hristiyanlığa, sömürgeciliğe karşı birleşme dönemi (1573-1603)
3. Merkezi feodalite dönemi (1603-1868)
4. Endüstri ve çağdaşlaşma dönemi (1868-1912-1945)
5. Yeniden yapılanma ve ekonomik kalkınma dönemi (1945-Günümüze) (Kozlu, t.y.:1-2)

Japonya'daki ve Dünya'daki tarihsel gelişim Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. Japonya’da ve Dünya’da Tarihsel Gelişim (Japonya Dışişleri Bakanlığı, 2005: 14-15).

Zaman Kuruluş: M.Ö. 600	Japonya’daki Olay	Dünya’daki Olay
4.-5. yy	Budizm, Çince yazı karakterleri, yeni teknolojiler ve diğer kültürler getirilir.	Hristiyanlık dininin I. Konstantin tarafından tanınır.
593-794	Şehirler kurulur, Japonca hece alfabeleri kullanılmaya başlanır.	İslamiyet dini doğar.
1192-1590	Moğollar Japonya’ya saldırır. Feodal beyler arasındaki savaş tüm ülkeye yayılır.	Moğol ve Osmanlı İmparatorlukları kurulur, İng-Fra. Yüzyıl savaşları başlar, Amerika keşfedilir.
1946-2005	Edo Şogunluğu kurulur. (Tokugawa dönemi) Ticari gelişme başlar. Tapınak okulları artar. Samurai’ler yetişir. Japonya dünyaya kapanmıştır.	Sanayi Devrimi ve Fransız İhtilali gerçekleşir.
徳川幕府 1603-1853	Edo Ş. Yıkılır, Meiji restorasyonu başlar. Siyasal, sosyal sistemlerde değişimler olur. Zorunlu eğitim getirilir. Anayasa ilan edilir. I. Dünya ve Pasifik Savaşları gerçekleşir, atom bombaları atılır.	Buluşlar yapılır. I., II. Dünya Savaşları gerçekleşir. BM kurulur.
徳川幕府 1854-1945	Japon 1947 anayasası kabul edilir. Sosyal reformlar yapılır. BM’ye üye olur. Ekonomik büyüme gerçekleşir. Olimpiyat oyunu, fuarlar gerçekleştirilir.	Sovyetler Birliği, ilk uydusu uzaya fırlatır. İnsanlık uzaya ve aya gider. 2004’te Hint Okyanusu’nda büyük tsunami gerçekleşir.

2.2. Anayasa

En eski yasal düzenleme, 6. yy’da 17 maddelik anayasa ile 7.yy’da Taiho Yasası’na dayanır. Bunları temel alan, Japonların gerçek anlamdaki ilk anayasası, 1889 tarihli İmparatorluk Anayasasıdır. 1889 Meiji Meşrutiyet Anayasası’nın ilanı ile anayasal düzene geçen Japonya’da, hukuki batılılaşma; idari, ticari ve adli hukuk açısından 1895’te tamamlanmıştır. Bu anayasa ile Japonya’da 1890’dan 1932 yılına kadar süren bir seçimler ve çok partili rejim tecrübesi, siyasal çalkantılar ve inişli çıkışlı bir tarihi tecrübe olmuştur (Esenbel ve Demircioğlu, 1999:11).

Yürürlüğe girdiği 1947 yılından bu yana hiç değişikliğe uğramayan Japonya Anayasası’nın değiştirilmesi çetrefilli bir konudur. Yakın zamanda Japonya Senatosu’ndan (iktidar ortağı partilerin oylarıyla) geçirilen yasayla bunun kapısı aralanmıştır. Ancak yeni geçirilen yasaya göre anayasa değişikliği en erken 2010 yılında meclise sunulabilecektir. Hem senato hem de alt mecliste üçte iki çoğunlukla kabul edilmesi gereken değişiklik önerisi daha sonra da referanduma sunulacaktır.

Aradaki zaman uzundur. Başbakan Abe'nin şu an için bu konuda halktan aldığı destek yüksek olsa dahi, desteğin zamanla azalmayacağını garantiyi yoktur. Önümüzdeki yıllarda Asya'daki uluslararası ilişkiler denkleminde yaşanacak gelişmeler Japon halkının tekrar pasifizme kaymasına ve anti militarist normların güçlenmesine yol açabilir. Süreç içerisinde Japonya'da yaşanacak gelişmeler Doğu Asya uluslararası toplumun doğasını derinden etkileyecektir (Pehlivantürk, 2007:83).

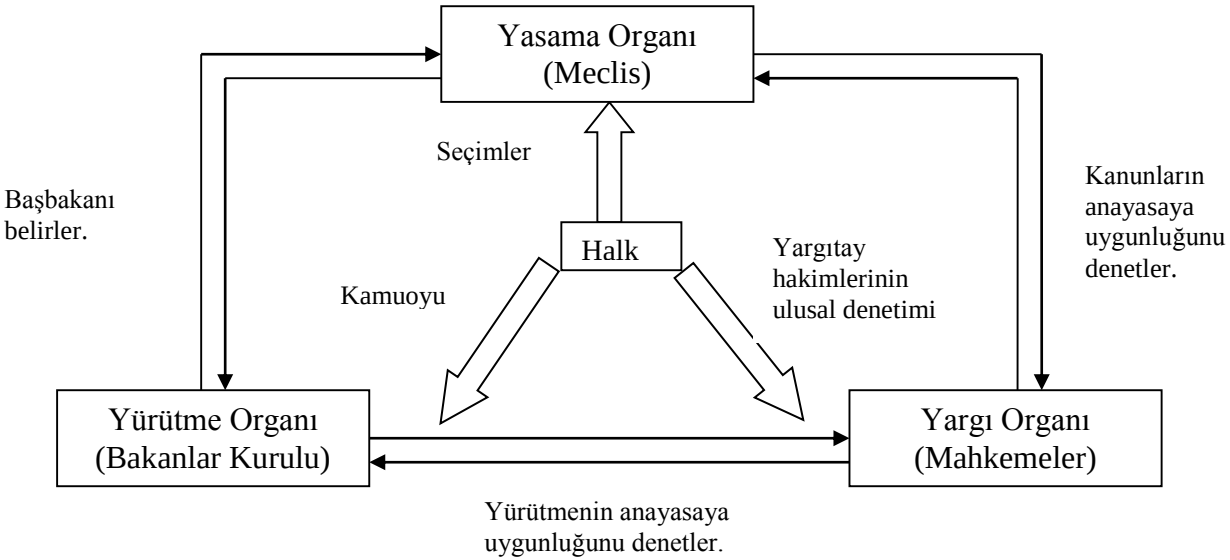
Şu an yürürlükte olan 1947 anayasasıdır. Anayasa üç ilkeye dayanmaktadır:

- Halkın egemenliği
- Temel insan haklarına saygı
- Savaştan feragat

Anayasa, devlet idaresinin üç organı olan yasama (Meclis), yürütme (Bakanlar Kurulu) ve yargının (mahkemeler) bağımsızlığını şart koşmaktadır yani Japon devlet sistemi güçler ayrılığına dayanır (Japonya Dışişleri Bakanlığı, 2005:21).

Şekil 5'te devlet idaresinin üç organına yer verilmiştir.

Şekil 5. Devlet İdaresinin Üç Organı (Japonya Dışişleri Bakanlığı, 2005: 21).



2.3. Yasama

Japonya'nın en yetkili olan kanun yapıcısı doğrudan halk tarafından seçilen 'Diyet' adı verilen 'Ulusal Parlamento'dur. 252 üyeli halk meclisi ve 512 üyeli temsilciler meclisi parlamentoyu oluşturur. Temsilciler meclisinin üyeleri 4 yıllığına halk meclisi üyeleri ise 6 yıllığına seçilirler. Ancak halk meclisinin üyelerinin yarısı üç yılda bir yenilenir. Japon siyasi yönetimi idari açıdan 47 bölgeye ayrılmıştır. Bütün kent, kasaba ve köylerin halk tarafından seçilmiş bir meclisi bulunur. Belediye başkanları ve valiler seçimle işbaşına gelmektedirler (Erdoğan, 2000,104).

2.4. Yönetim

Japon siyasi yönetiminde en tepede imparator bulunur. Başbakan da vardır. Bu şekliyle devlet yapısı anayasal monarşi olarak tanımlanabilir. Şu an yürürlükte olan 1947 anayasasına göre

işleyen siyasal yapıda İmparatorun yetkileri; anlaşmaların resmen açıklanması, parlamento oturumlarının açılması, resmi ödüllerin dağıtımı ve kabine üyelerinin atamalarını onaylama gibi yetkilere sahiptir. İmparatorun bu yetkileri kullanması için Bakanlar Kurulunun teklif ve onayı gerekmektedir.

Anayasada Japonya'nın sonsuza dek bozulmayacak şekilde babadan oğla geçen imparatorluk çizgisinde yönetilmesi gerektiğini ve imparatorun kutsal ve dokunulmaz olduğu vurgulanır. İmparatorun egemenlik hakları anayasa ile sınırlandırılmıştır. Yürütme görevi imparator adına Saltanat Heyetince yapılır. Diet Meclisi (Tenno Gikayı) İmparatorun seçtiği soylular kamarası ve halkın seçtiği temsilciler meclisinden oluşur. Meclis ve kabinede olduğu gibi ordu ve mahkemelerde imparatora karşı sorumludur. Ancak politikasını “ Zengin ülke, güçlü ordu” temeline dayandıran yeni Japonya'nın siyasal gelişiminde ordu ve güçlü endüstri kurumları önemli rol oynar ve bunun sonucunda özellikle Çin ve Rus zaferlerinden sonra oligarşik bir yönetim ağırlık kazanmaya başlar. 1930'larda Japon ordusu siyaset yoğun bir şekilde müdahale eder konuma gelmiştir (Yıldız, 2001).

Japonya'daki siyasal sistem modern otokrazi sistemine örnek olarak gösterilmektedir. Modern Otokrazi Sistemi temelinde Japonya siyasal sistemini açıklarsak: Burada, hiyerarşik bir otorite iktidarın geleneksel meşruluk kavramı üzerine kurulmuştur. Geleneksel otorite rahatsız olmadığı sürece değişim yoluna gidebilmekte ve çağdaş teknikler uygulanabilmektedir. Geleneksel yönetimin yerini alan bürokrasi, eğitimin modernleşmesine, sosyal faaliyetlerin genişletilip çoğaltılmasına, refahın sağlanmasına çalışır. Modern otokrasilerin temelinde geleneksel değerler ve din vardır. Bu değerler sistemi sayesinde siyasal yöneticiler, kral iktidarda kalmakta, sistemi kontrol altında tutabilmektedir. Bu sistemde kalkınma olayının geleneksel kurumları bozmamasına özen gösterildiğinden dikkatli davranılmaktadır (Çam, 2002).

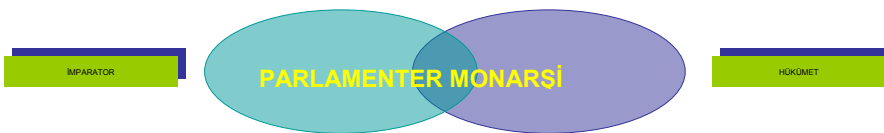
Japonya'da belediyelerin sorumlulukları, altyapının imarı ve inşası, refah ve diğer kamu hizmetlerinin verilmesi ve eğitimidir. Yönetim faaliyetlerinde belediyeler yerel halk ile oldukça yakındır. Yerel komitelerin üyeleri ve belediye başkanları yerel seçimlerde halk tarafından seçilir (Japonya Dışişleri Bakanlığı, 2005: 20).

2.5. İmparator ve Hükümet

İmparator ülkenin ve halkın birliğinin sembolüdür. Japonya'nın 125. imparatoru olarak İmparator Akihito, 1989'da, tahta çıkmıştır (Japonya Dışişleri Bakanlığı, 2005: 20).

İmparator ve ailesinin üyeleri yurt dışından gelen misafirleri ağırlar ve yurt dışı ziyaretlere çıkarlar. Amaç uluslar arası dostluğun geliştirilmesidir. Yaşlı ve engelliler için yapılmış tesislere ziyaretlerinde ve katıldıkları çeşitli etkinliklerde Japon vatandaşlarıyla geniş ölçüde iletişim kurarlar. Japon halkı tarafından oldukça saygı görürler (Japonya Dışişleri Bakanlığı, 2005: 20).

Ülkedeki parlamenter sistem İngiltere ve Kanada'ya benzer. ABD veya Fransa'nın aksine, Japonya'da başkan doğrudan seçimle belirlenir. Meclis üyeleri kendi aralarından bir kişiyi Başbakan seçerler. Başbakan, Bakanlar Kurulu'nu oluşturur ve idare eder. Bakanlar Kurulu, yürütme gücü bakımından Meclis'e karşı sorumluluk sahibidir (Japonya Dışişleri Bakanlığı, 2005: 20). Japon yönetim sistemi Şekil 6'da gösterilmektedir.



Şekil 6. Japon Yönetim Sistemi

2.6. Yargı

Yargı yetkisi, Yargıtay ile onun altında yer alan yüksek mahkeme, jürisiz mahkemeler ve bölge mahkemeleri gibi diğer mahkemelere tanınmıştır. Yargıtay, Hükümet tarafından atanan bir baş yargıç ve 14 yargıçtan oluşmaktadır. Davaların çoğu bölge mahkemeleri tarafından ele alınır. Ayrıca trafik ihlalleri gibi konularla uğraşan jürisiz mahkemeler de bulunur (Japonya Dışişleri Bakanlığı, 2005, 20).

3. Japon Eğitim Sistemi

3.1. Japon Eğitim Sisteminin Amacı

Eğitim amacının biçimlenişi, ortak dille eğitimin başlangıcına kadar uzanır. Japonların eğitim amaçları, sürekli olarak kültürel değerlerini dışarıya karşı korumaya yönelik olarak şekillenmiştir. Bu nedenle Japonlar, sürekli olarak, dünya düzeninde kendi değer sistemlerini ön plana çıkararak yer bulmaya ve gelişmeye çabalamışlardır.

Eğitim amaçlarının iki temeli vardır. Bunlardan birincisi, çok hızlı değişen bir dünyada, bu değişime uyum sağlayacak, okur-yazarlığı üst düzeyde bireyler yetiştirmek; diğeri ise, en son teknolojiyi yakalamak için Matematik becerisi kazandırmaktır.

Bunun için de bireyin sorumluluğunu artıracak ve doğasını güçlendirecek biçimde, tüm insanların gereksinimlerine hizmet edecek ulusal değerler birleştirilmiş ve disipline edilmiştir. Eğitimsel kazanımlar ve akademik başarı temel amaç ve iftihar kaynağı olmuştur. Japonlar'a göre ulusal bir ekonominin temel koşulu olarak işgücünün seçiminde zihinsel beceriler daha belirleyicidir. Dolayısıyla, Japonlar'ın eğitimi, global oluşumda ortaya çıkan talepleri karşılamada ve ulusal değerleri şekillendirmede kullanmak zorunda kaldıkları temel bir kural olarak gördükleri söylenebilir. Japonlar için eğitimin amacı, sadece şimdiki neslin sürdürülmesi için değer sistemi sağlamak ve becerileri geliştirmek değil, aynı zamanda gelecek kuşaklara bunları aktarmaktır. Eğitimin asıl amacı, bireysel kimliğin toplumsal çevreden etkilendiğinin ve toplumsal kimliğin bireysel davranışların bir ürünü olduğunun farkına varılmasıdır. Sosyal değişmeyi ve toplumun gelişmesini sağlamaktır (Gökçe, 2007:160).

3.2. Japon Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Japon İmparatorluğu'nun kuruluş tarihi M.Ö. 600 yılına kadar geçmişe gider. Yedinci yüzyılda Japonlar, Çin bilim ve sanatının etkisi altında kalmıştır. Japonların tarihte yakın etkileşim içine girdikleri toplumlardan bir diğeri de Kore halkıdır. M.Ö. beşinci yüzyılın sonlarına doğru Japonya'nın Çin yazısıyla karşılaşması Koreliler aracılığıyla gerçekleşmiştir. Ayrıca daha sonraları ikinci ve üçüncü yüzyıllarda Japonya'ya Korelilerin aracılığıyla pirinç tarımı, çömlekçilik ve metalürji gibi teknolojik yenilikler de girerken, birçok ileri beceriler ve sanatlar da Kore'den ve Çin'den gelip Japonya'ya yerleşen bilim adamları tarafından geliştirilmiştir (International Socceity for Education Information, 1987: Akt. Erdoğan, 2000).

Japonya'da toplumsal yaşama dair en eski olan düzenleme, altıncı yüzyılda Prens Shotoku tarafından yapılmış 17 maddelik anayasa ile 701 yılında yürürlüğe konan Taibo Yasası'na kadar uzanır. Her iki yasanın da oluşmasında Konfüçyüsçü düşüncenin etkileri vardır. Bu yasalar, Japonların yaşamlarını 1868'deki Meiji restorasyonuna kadar düzenlemiştir. Bu yasalar çerçevesinde yürütülen ilk eğitim uygulamaları soylular içindi ve devlet için memur yetiştirmeyi amaçlamaktaydı. Yüksek derecedeki devlet memuru çocukları 13-15 yaşlarında dokuz yıllık bir eğitim sürecinden geçiyordu (Güvenç ve diğ., 1998).

Japon eğitim amaçlarını değiştiren iki önemli Batı kaynaklı olay olmuştur. Bunlardan birincisi; 1603-1867 yılları arasında kalan ve Meiji Dönemi'nin başlamasına neden olan olay; kültürel, ticari ve politikada sıkı bir korumacılık içinde bulunan dönemin ortadan kaldırılmasıdır. Bir

diğeri ise, II. Dünya Savaşı'nın kaybedilmesiyle, ABD'nin askeri yönetimi tarafından yönlendirilen programların başlatılmasıdır. Bu iki dışsal olay arasında kalan yıllarda, Japon eğitiminin amaçlarını; Japon liderlerinin, Japon toplumunun ulusal kimliğini, endüstrisini ve askeri gücünü güçlendirecek biçimde belirledikleri söylenebilir (Gökçe, 2007:161).

1800'lerin ortasına kadar, 2000 yıldan daha fazla bir zamanda Japonya, nüfusunun ancak % 6'sını oluşturan Shogunlar ve onların Samurai oğulları tarafından feodal bir sistemle yönetilmiştir. Bu dönemde, yönetici ve yönetilenler için farklı eğitimler uygulanmıştır. Samurailer'in eğitim programında savaş sanatı ile ilgili derslerin yanında; güzel yazı sanatı, ahlak, Çin edebiyatı, nefsi terbiye, edebiyat ve tarih dersleri de bulunmakla birlikte; asıl amaç, güçlü savaşçılar yetiştirmek olmuştur. Kızlara, ev işlerine ilişkin beceriler öğretilirken, genel okullarda sıradan vatandaşlara okuma-yazma, hesap, ahlaki değerler, konuşma kuralları öğretilmiştir. 18. yy'dan itibaren, geniş halk kitlelerinin üretim ve ticarete yönelik pratik beceriler geliştirmelerini sağlayan eğitim amacı öne çıkmıştır. 1890'da ulusal kimliğin geliştirilmesi, eğitimin temel amacı haline getirilmiştir.

II. Dünya Savaşı'ndan sonra, Amerikan askeri kontrolü altında, Japonların bir yandan barışçı bir ulus olmaları amaçlanırken bir yandan da demokratik bir devlet olarak uluslar arası sisteme katkı yapmalarını sağlayacak bir eğitim anlayışı yerleştirilmeye başlandı. Yeni toplumun vatandaşları için eğitimin amacı, demokratik topluma tam olarak katılmak olmalıydı. Bunun için grup içinde işbirliği çabasının, sorun çözme ve kişilerarası iletişim becerisinin geliştirilmesi eğitimin amaçları arasında yer almıştır. Endüstrileşme sürecini gerçekleştirmede, Batı'nın eğitim amaçları kullanıldı.

1945'ten sonra; demokratik eşitlikçi toplumsal bir yapının yaratılmasını sağlamak amacıyla Japon eğitiminin temel amacı; 1947 Temel Eğitim Yasası'nda belirtildiği gibi; barışsever ve demokratik bir devlet olarak insan haklarına saygılı bir toplum ve kendine güveni tam vatandaşlar yetiştirmek biçiminde ifade edilmiştir. Ancak 1952'de Amerikalılar tarafından belirlenen eğitim amaçlarını, Japon politikacılar yeniden biçimlendirme çabasına girişmişler ve ulusal anlayışı; geleneksel olarak şekillendirmişlerdir (Gökçe, 2007:161-163).

"Temel Eğitim Kanunu" olarak adlandırılan yasaya göre Japon eğitiminin amaçları aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (Erdoğan, 2000):

1. Demokratik ve kültürel bir devlet oluşturmak ve bunun gücüyle dünya barışına ve refahına destek olmak,
2. Barışsever Japon halkını, beyinsel ve fiziksel olarak sağlam, gerçekçi ve adalet sever olgunluğa erdirmek,
- 3- Bireysel haklara ve değerlere saygınlık oluşturmak,
4. Çok çalışkan ve sorumluluk duyarlılığı yüksek ve bilinçli insanlar yetiştirmek,
5. Tüm bireylerin hür, açık fikirli, demokratikve açık sistemi benimseyen insanlar olmasını sağlamaktır.

Japon eğitiminin tarihsel gelişimi Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. Japon Eğitiminin Tarihsel Gelişimi (Erdoğan, 2000)

2.-7.yy Konfüçyüs Öğretileri	Japonlar, Çin ve Kore bilim ve sanatının etkisinde kalmıştır. Eğitimde Konfüçyüs öğretileri (öğrenmek,yardımseverlik, adalet,cömertlik, dürüstlük) temel alınmıştır. Soylulara 9 yıllık eğitim, halka evde eğitim verilmiştir.
12-16.yy	Savaşlar nedeniyle 1300 eğitim kurumu kapanmıştır. Açık kalanlar ise savaş eğitimi vermişlerdir. İlk ders kitapları yayınlanmıştır.
16-19.yy	Takugawa döneminde Samurai eğitimi (ahlak ve meslek eğitiminin birleşimi) verilmiştir ve özel bilim akademileri, özel eğitim okulu, misyonerlerin okulları açılmıştır. Meiji döneminde Batıya öğrenciler gönderilmiştir, Batı örnek alınmıştır. 1871’de ilk Milli Eğitim Bakanlığı kurulmuştur. Bakanlığa ait devlet okulları, özel ve resmi okullar açılmıştır. Batının (A-A-F) kitapları kullanılmış, öğretmenleri getirtilmiştir. Eğitim ücretlidir. 1893’ten itibaren mesleki ve teknik eğitim gelişmeye başlamıştır.
20.yy	1946’da Amerika, Japonya’da eğitim reformu için çalışmıştır (milliyetçilik-din-ahlak-tarih-coğrafya). 1947 Temel Eğitim Kanunu çıkarılmıştır. Kanunla; ➤ Demokratik ve kültürel devlet ➤ Beyinsel ve fiziksel olarak sağlam, gerçekçi, adaletsever olgunluk ➤ Bireysel haklar ve değerlere saygı ➤ Çok çalışkan ve yüksek sorumluluk duygusu ve bilinç ➤ Hürriyet, demokrasi, açık fikir, açık sistem yandaşlığı amaçlanmıştır. Zorunlu eğitimin 9 yıla çıkarılması (6+3) ve ücretsiz olması, yetişkin eğitimi, rehberlik, kütüphanelerin okul programının parçası olması, ortaokuldan sonra 5 yıllık mesleki eğitim imkanı sağlanmıştır.

Bugünkü eğitim sisteminin temel yapısı ve prensipleri 1947’de kabul edilen iki kanunla belirlenmiştir. Temel Eğitim Kanunu ve Okul Eğitimi Kanunu. Temel Eğitim Kanununda ilan edilen temel prensip eğitim fırsatlarında herkes için eşitliktir. Kanun ırk-din, cinsiyet, sosyal statü; ekonomik durum ve aile yapısına dayanan ayırımı yasaklar (Uluslararası Enformasyon Merkezi, 1989).

3.3. Japon Eğitim Sisteminin Yönetsel Yapılanması

1872 yılında Eğitim Sistemi Düzeni’nin yayınıyla çağdaş bir eğitim sistemi kabul edilmiştir. Bu sisteme göre Japonya’da eğitim kurumları ulusal, yerel ve özel olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı’nın merkezi yönetilen okulları “ulusal okul”, yerel yönetimlerin (valilik, belediyeler, il özel idareleri) yönettiği okullar “yerel okul”, vakıf, çeşitli kişi ve kuruluşlarca yönetilen okullar ise “özel okul” olarak adlandırılmaktadır (Türkoğlu, 1998; Erdoğan, 2000; Akt. Balcı, 2007, s. 321).

Ülke okullarının %28’i özel okuldur. Anaokulu öğrencilerinin %75’i, kreş öğrencilerinin %43’ü, ilkokul öğrencilerinin %1’i, ortaokul öğrencilerinin %3’ü, lise öğrencilerinin %28’i, üniversite öğrencilerinin %72’si, yüksek okul öğrencilerinin %89’u, teknik okul öğrencilerinin %7’si özel okullara gitmektedir (Türk, 2004; Uçar, 2004). Eğitim sisteminin yönetiminde Eğitim, Kültür,

Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, Bölge Eğitim Kurulu, Belediyeler ve Ulusal valilikler görev almaktadır (Türkoğlu, 1998; Erdoğan, 2000).

3.4. Japon Eğitim Sisteminin Örgütsel Yapılanması

Japon Eğitim Sistemi; Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı ile Bölge Eğitim Kurulu, Ulusal Valilikler ve Belediyelerin çalışmalarıyla örüntülenmiş bir sistemdir.

3.4.1. Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı

Japonya'da örgün eğitim ülkemizdekine benzer bir biçimde merkeziyetçi ve hiyerarşik bir yapıdadır. Eğitim, Bilim, Spor ve Kültür Bakanlığı MONBUSHO 1871 de kurulmuş ve İkinci Dünya Savaşı öncesi dönemde militarist bir gençliğin yetişmesine öncülük etmiştir. 1945 de Amerika'nın etkisiyle amaçları değişmiş ve 1947 de halen uygulanmakta olan 9 yıllık zorunlu ve karma eğitim sistemi yürürlüğe girmiştir (Akarsu, 1999). Eğitim Bakanlığı'nın adı, 2001 yılından itibaren Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı olarak değiştirilmişti (Heido, 2005; akt. Balcı, 2007). Merkezi eğitimin en üst yetkilisi olan Bakanlık; üniversiteler, lise üstü okullar, teknik okullar, müzeler, gençlik merkezleri ve araştırma enstitüleri gibi kurumları yönetmektedir. Bakanlığın temel sorumluluğu; eğitimsel, akademik, bilimsel, kültürel ve sportif aktiviteleri geliştirmek ve yaymaktır. Japon eğitim sisteminin yönetiminde, yetkilerin aşamalı olarak yerel yönetimlere verilmesi sonucunda Eğitim Bakanlığı'nın rolü daha çok yönetimde görev alan birimleri koordine etmek olmuştur (Balcı, 2007: 321).

3.4.2. Bölge Eğitim Kurulu

Devlete ait olan ilk ve ortaokullar Bölge Eğitim Kurulu tarafından yönetilir. Japonya'daki 47 bölgenin her birinde birer Eğitim Kurulu bulunmaktadır. Eğitim Kurulu beş üyeden oluşmaktadır. Özel öğretim kurumları ve liseler de Bölge Eğitim Kurulu'na bağlıdır (Türkoğlu, 1998).

3.4.3. Ulusal Valilikler

Belediyeler arası koordinasyonu ulusal valilikler sağlamaktadır. Müzeler, spor okulları ve tesisleri, özürülü çocuklar için açılan okullar, ulusal valiliklerin sorumluluğundadır (Erdoğan, 2000).

3.4.4. Belediyeler

Belediyeler, zorunlu eğitimden sorumludur. Anaokulu, ilkökul, ortaokul, sosyal eğitim programları, beden eğitimi ve spor, gençliğin eğitimi, yetişkin eğitimi belediyelerin sorumluluğu altındadır (Erdoğan, 2000). Her belediyede 3 veya 5 üyeden oluşan yerel eğitim kurulu vardır. Bunlar belediye meclisinin onayı ile belediye başkanı tarafından atanırlar. Yerel eğitim müdürü, yerel eğitim kurulu üyeleri arasından bölge eğitim kurulunun onayı ile seçilir. Yerel Eğitim Kurumları; İl ve Belediye Eğitim Kurulları'na finansman yardımı yapmakta, teknik rehberlik hizmeti sunmakta ve onlara önerilerde bulunmaktadır. Okulöncesi seviyesinden yükseköğretim seviyesine kadar uygulanması gereken genel standartları tespit etmekte, ilk ve ortaöğretimde okutulacak ders kitaplarını onaylamaktadır. Kısacası eğitim hizmetinin sunulmasında ulusal bütünlüğü sağlamaktadır (İpek, 2001).

Yerel eğitim kurumlarının görevleri şunlardır (Erdem ve diğ., 1997):

1. Yapı, tesis gereçlerin sağlanması, korunması,
2. Okul personelinin seçilip görevlendirilmesi, izin ve gezi yönergelerinin çıkartılması,
3. Ders ve dersliklerin örgütlenmesi, yönetim ve denetim,
4. Öğrenci devam durumlarının izlenip uygulanması,
5. Araç-gereçlerin seçimi, kabulü ve uygulanması,

6. Okul takvimi ile tatilin düzenlenmesi,
7. Öğle yemeği verme,
8. Danışma ve rehberlik hizmeti kurma,
9. Öğretim planlaması ve özel eğitim faaliyetlerini tespit eline,

10. Öğretmenlerin atanması veya görevlerine son verilmesi konusunda bölge eğitim kurullarına önerilerde bulunulması.

3.5. Japon Eğitim Sisteminin Okul Yapısı ve İşleyişi

Japonya’da okullar fiziksel olarak gelişmiş okullardır. Okulların çevreleri, iç düzenlemeleri ve okulların öğrencilere sunduğu imkânlar oldukça iyileştirilmiştir. Merkezî bölgelere yakın olan okullar farklı binalardan oluşmakta ve bir kampüs içine yerleşmiştir. Binalar arasındaki geçişler ise tüp geçitlerle sağlanmaktadır. Köylerde bile fiziksel imkânlar (spor salonu, kütüphane vb.) aynıdır (Bayrakçı, 2005).

Japon eğitim sistemi “6,3,3,4” sistemi olarak nitelenir. Öğretim kademeleri; okul öncesi eğitim, ilköğretim (6+3 yıl), ortaöğretim (3 yıl) ve yükseköğretimden (4 yıl) oluşmaktadır. 1907 yılında, devlet zorunlu eğitimi, dört yıldan altı yıla yükseltmiştir. Altı yıllık ilköğretim sisteminin temelleri 1907 yılında atılmıştır. Ülkedeki sosyal değişme ve modernleşmeyi yansıtmak amacıyla 1930’lu yıllarda devlet tekrar zorunlu eğitimin süresini uzatma kararı almıştır. 1941 yılında zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılmasına karar verilmiş, ancak II. Dünya Savaşı nedeniyle bu karar uygulamaya konulamamıştır. Savaş sonrası yapılan demokratik reformlar eğitimi de içermiştir. Bu dönem yapılan önemli değişikliklerden biri zorunlu eğitimin dokuz yıla (6 yıl ilköğretim+ 3 yıl ortaokul) çıkarılması olmuştur. Bu uygulamaya geçildikten sonra ilköğretim çağındaki tüm çocukların % 98,5’i okula kayıt yaptırmıştır. Bu çocukların % 90’ı devlet ilköğretilerine devam etmişlerdir (Hideo, 2005; akt. Balcı, 2007: 322).

Japon öğretiminin temelinde iki ana düşünce bulunmaktadır. Birincisi, tüm öğrenciler okul programını anlayacak ve başarabilecek yetenektedir. İkincisi, çalışkanlık ve detaylara dikkat gibi belli nitelikler tüm öğrencilere kazandırılabilir. Eğitim politikalarının, müfredatın ve ders kitaplarının seçiminden Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT; Monbuşo) sorumludur. Hükümet eğitim harcamalarının yaklaşık % 50’ sini (okul inşaatları, öğretmen maaşları ve okullarda verilen öğlen yemekleri) finanse etmektedir. Eğitimin milli gelirden aldığı pay son 20 yılda azalmıştır fakat dünya standartlarının üstündedir çünkü Japonya ulusal bütçenin % 12’sini eğitim için kullanmaktadır (%7.7’si askeriye) (Demirel, 1998).

Her okul kendi programını Eğitim Bakanlığının yayınladığı programa uygun olarak planlar (Uluslararası Enformasyon Merkezi, 1989).

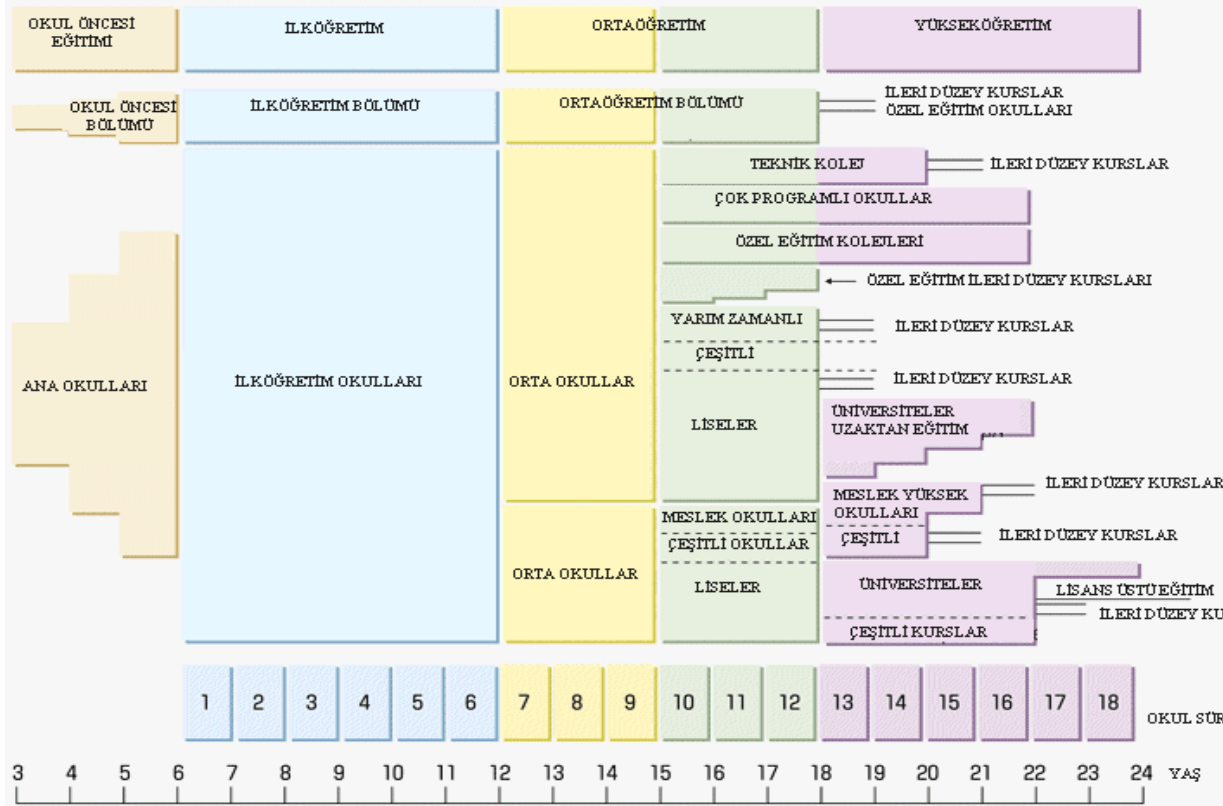
Öğrencilerin notları iyi olsa bile sınıf atlayamazlar. Zorunlu eğitimde programlar her yerde aynı içerikte gerçekleştirilmektedir. Belirlenen programı öğretmenler dönem sonuna kadar bitirmek zorundadırlar (Toyoshima, 1992:2; akt: Taş, 1993). Ders kitaplarına Amerikan ya da Avrupalı öğretmenlerden daha fazla bağlıdırlar. Fikirden daha çok bilgi, zekadan daha çok gayret isterler (Ekonomist, 1990:23; akt: Taş, 1993).

Resmi okullara ait müfredat programında sosyal çalışmalara önem verilmiştir. Bu, sosyal eğitimi teşvik eden ve devletin ve yerel idarelerin kütüphaneler müzeler ve halk evleri gibi kuruluşlar açmalarını isteyen Temel Eğitim Kanunu’nun kapsamı içindedir (Demirel, 1998).

Okullarda yazı oldukça önemlidir. Yazı, eğitim düzeyini belirten önemli bir göstergedir. Öğretmenler, öğrencilerini tanımayı ve değerlendirmeyi yazılarını inceleyerek gerçekleştirirler. (Çetin, 1992, 20).

Japon eğitim sisteminde okul basamakları Şekil 7’de gösterilmektedir.

Şekil 7. Japon okul basamakları (<http://www.mext.go.jp/english/org/struct/010.htm>).



3.5.1. Okulöncesi Eğitim

Okulöncesi eğitim, kreşlerde ve anaokullarında sunulmaktadır. Bakanlığın denetimindeki anaokullarında, 3-5 yaş çocuklar günde 5 saat eğitim görürler. Gündüz bakım evleri (kreş) ise, Sosyal Güvenlik Bakanlığı’nca, çalışan anneler için düşünülmüştür ve bebeklikten itibaren 5 yaşına kadar olan öğrencilere günde 8 saat hizmet verir. 3 yaş grubunun % 40’ı, 4-5 yaş grubunun % 92’si anaokullarına veya kreşlere gitmektedir (OERI, 1996; akt. Erdoğan, 2000:118).

Okulöncesi eğitimin temel amacı danslarla ve şarkılarla oyunlarla, “sağlık, insan ilişkileri, kendini ifade etme, dil gelişim, çevreye duyarlılık” konularında çocukların eğitilmesidir. Özendirici ödül var, zorlama yok. (<http://www.acilveilkyardim.com/egitim/japonveturkegitimsistemi.htm>) .

Anaokullarının programlarında Sağlık, Sosyal Yaşam, Doğa, Din, Müzik ve Ritim dersleri bulunmaktadır. Son yıllarda, ilkokula başlayan öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi anaokulunu bitirmiş olarak gelmektedir (Demirel, 1998).

Zorunlu olmayan ve çoğunlukla özel kurumlar tarafından sunulan okulöncesi eğitim çocuğun sosyalleşmesi, sağlıklı alışkanlıklar edinmesi ve ilkokula hazırlanmasında önemli bir adımdır. Eğitimde en kaliteli okula girme yarışı çoğu kez anaokulundan başlamaktadır (Akarsu, 1999).

Okul öncesi eğitimi ve anaokulları, oyun-şarkı gibi ritmik ve toplu eylem etkinliklerine, "serbest zaman" eğitimi şarkılı oyunlu grup çalışmalarına gönüllü katılıma, özendirici ödüle, yaratıcılığı ortaya çıkaran oyuncaklara yer verirler (Güvenç, 1992: 291).

Yeniden teşkilatlanma sonucu, resmi ve özel anaokullarının sayısı artmıştır. 1998 itibarıyla yaklaşık olarak 800.000 çocuk bu okullara kayıtlıdır. Ancak bu sayı hâlâ nüfusa oranla küçüktür. Bu

okulların organizasyonu ve donatımı mahalli kuralların sorumluluğuna bırakıldığından beri mali yönden kamu yardımı gören anaokullarında belirli bir gelişme görülmektedir (Demirel, 1998)

3.5.2. İlköğretim

İlköğretim 6 yıl süren ilkokuldan sonra, 3 yıl süren ortaokuldan oluşmaktadır. Bu süre zorunlu temel öğretim olarak toplam 9 yılı kapsar (Japonya Dışişleri Bakanlığı, 2005).

3.5.2.1. İlkokul

Nisan ayı itibarıyla 6 yaşını doldurmuş Japon çocukları, ilkokul birinci sınıfa başlar. Eğitim-öğretim yılı, Nisan ayında başlayıp, bir sonraki yılın Mart ayında sona eren üç döneme ayrılır. Türkiye’de iki dönem halindedir. Yıllık iş günü sayısı Japonya’da 240-250 iken, Türkiye’de 180 gündür. Japonya’da Cumartesi günleri de yarım gün eğitim yapılırken Türkiye’de yapılmamaktadır. Japonya’da dönemler arasında Nisan-Temmuz, Eylül-Aralık ve Ocak-Mart aylarındaki günlerde toplam 17 haftalık dinlenme tatilleri vardır. Bu tatiller sırasında öğrencilerin ulusal parklarda çadırılı kamplar kurduğu, öğretmenleriyle birlikte yurdu ve doğayı tanıma gezilerine çıktığı görülür. Şöyle ki, okullar tatildir ama “çocuğun dünyayı dolaşp tanıması” ilkesi yürürlüktedir yani eğitim sürmektedir (Güvenç, 1992; Demirel, 1998).

Zorunlu temel öğretim, altı yaşında, annelerin katıldığı önemli bir törenle başlar. Bu bir erişirme ve aşama törenidir. Bu törenle çocukluk dönemi biter, öğrencilik dönemi açılır (Güvenç, 1992). Japonya’daki ilköğretim okullarının büyük çoğunluğu devlet okullarıdır. Bu okullarda ders kitapları öğrencilere ücretsiz dağıtılmaktadır. Zorunlu eğitim süresince öğrenciler yaşadıkları bölgedeki okullara devam etmek zorundadırlar. Bunun nedeni belli okullardaki yığılmayı önlemektir (http://educationjapan.org/jguide/school_system.html, akt. Balcı, 2007). Öğrenciler devlet ilkokullarına sınavsız, özel ilkokullara ise sınavla alınmaktadır (Balcı, 2007). Zorunlu eğitim ücretsizdir. Yoksul ailelerin çocuklarının okul yemekleri, okul gezileri, okul ihtiyaçları, tıbbi bakım vb. gibi masrafları özel yardımlarla, ulusal ve yerel hükümetler tarafından karşılanmaktadır (Demirel, 1998).

Dersler ve her ders için zorunlu yıllık ders saati sayısı Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan "Okul Eğitim Kanunu'nun Uygulanmasını Düzenleyen Tüzük"te belirtilmektedir. Her dersin esas amacı ve her ders için her sınıfta verilecek olan öğretimin amaçları ve içeriği ise Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan ‘Ders Programı’nda ana hatlarıyla belirtilmektedir (Demirel, 1998).

Okulların bölgesel gereksinimleri ve öğrencilerin gelişme ve deneyim kazanma aşamalarını göz önünde tutarak ‘Ders Programı’na uygun kendi müfredat programını hazırlar (Demirel, 1998).

Sıradan bir ilkokulda; kütüphane, fen laboratuvarı, bilgisayar laboratuvarı, spor salonu, ev işleri atölyesi, piyano ve diğer müzik aletlerinin bulunduğu müzik odası bulunmaktadır. Devlet ilkokullarının büyük çoğunluğunda yüzme havuzu vardır. Hem ilkokulların hem de ortaokulların TV eğitim programlarından yararlanma imkanı bulunmaktadır. Öğrencilere çalışma alışkanlığının kazandırılmasına büyük önem veren Japon eğitim sisteminde, ilkokullarda okulun temizlik hizmetlerini yapmak için ayrıca personel bulunmamakta, bu hizmetler öğretmenler ve öğrenciler tarafından birlikte yapılmaktadır. Bu nedenle okula ayakkabıyla girilmemektedir. (Balcı, 2007).

Okul yapıları, Batılı çizgidedir. Çok gösterişli olmamakla birlikte temiz, bakımlı ve iyi donatılmış işlevsel yapılarıdır. Girişlerde, ayakkabı ve terlik dolapları ve rafları dikkat çeker. Okulda her öğrenciye bir sıra, bir kutu ve askı verilmiştir. Her öğretmene de bir çalışma masasıyla kilitli dolap verilmiştir. Masalar, ön ve yanlardan öteki masalara birleştirilebilmektedir. Öğretmen odaları, bütün okulun eğitim teknolojisi laboratuvarı gibidir. Her türlü araç vardır. Ayrıca öğretmenler odasının bir köşesi küçük bir kitaplık, diğer köşesi bir mutfak gibi düzenlenmiştir. Sınıfların

duvarları, öğretim levhaları, haritalarla, köşeleri ise müzik aletleriyle doludur. Bazı sınıflarda piyano bile vardır (Güvenç, 1992).

İlkokulun son sınıfı altıncı sınıfa ait örnek bir ders programı Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Altıncı Sınıfın Haftalık Ders Programı (Japonya Dışişleri Bakanlığı, 2005: 9).

	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
1	Fen	Japonca	Ev Ekonomisi	Güzel Sanatlar	Sosyal Bilgiler
2	Fen	Matematik	Matematik	Güzel Sanatlar	Genel Çalışma
3	Beden Eğitimi	Müzik	Beden Eğitimi	Matematik	Matematik
4	Matematik	Sosyal Bilgiler	Japonca	Sosyal Bilgiler	Japonca
Öğle Yemeği					
5	Japonca	Genel Çalışma	Müzik	Japonca	Ahlak Bilgisi
6		Genel Çalışma		Kulüp ve komite toplantıları	

3.5.2.2. Ortaokul

Ortaokullar zorunlu eğitimin son kısmı olup, üç yıl sürmektedir. Ortaokulu bitirdikten sonra öğrencilerin büyük bir kısmı lise eğitimine devam eder. 1986 yılı itibarıyla bu düzeydeki okullaşma oranı % 99.8'dir. Ortaokul mezunlarının % 97'si liseye devam etmektedir (Erdoğan, 2000).

Devlet okullarına devam edecek öğrencilerin ilkokuldan sonra hangi ortaokula gidecekleri yerel Eğitim Komisyonu tarafından coğrafi esaslara göre belirlenmektedir. Öğrenciler belirlenen ortaokullara gitmek zorundadırlar. Ulusal ve yerel ortaokullar ücretsizdir. Bu okullarda öğrencilerin kitap, öğle yemeği gibi giderleri okul tarafından karşılanmaktadır. 2003 yılında toplam okul sayısı 11,134'dür (76 devlet, 10,358 mahalli, 700). Öğrenci sayısı ise toplam 7,226,911'dir (E: 3,697,357, K: 3,529,554).

Ortaokulların amacı, sağlıklı sosyal yaşam için temel bilgi, beceri ve aklın kazanılmasına yardımcı olmaktır. İnsancıl yönü zenginleştirerek, bireyselliğin farkına varılmasını ve kendini geliştirmesini, kendine güven duymayı sağlamaktır.

Devlet okullarında üniforma giyme zorunluluğu vardır. Japon ilkokullarının çok disiplinlidir, ortaokullar ilkokullara kıyasla çok daha ciddi ve çok daha disiplinlidir.

Ortaokul binaları ilkokul ve lise binalarından ayrıdır fakat, fiziksel ortamlar benzerdir. Araç gereç donanımı ilkokullara oranla daha azdır. Okulların yarısında bilgisayar mevcuttur ve bu miktar hızla artmaktadır. Yönetim biçimi ilkokulla aynıdır.

Haftalık ders saatleri 30 saattir. Bir ders süresi 50 dakikadır. Derslere göre öğretmenler farklılaşır. Her sınıfın bir danışmanı vardır.

Ortaokulda şu dersler görülür: Japonca, sosyal çalışmalar, güzel sanatlar, sağlık ve beden eğitimi, matematik, fen bilgisi, müzik, endüstriyel sanatlar ve ev işleri, ahlak eğitimi, özel faaliyetler, İngilizce ve seçmeli dersler.

(<http://www.acilveilkyardim.com/egitim/japonveturkegitimsistemi.htm>).

Özel faaliyetler, öğrenci dernekleri, kulüp etkinlikleri, okul törenleri, okul gezileri gibi etkinlikleri kapsamaktadır. Seçmeli dersler kapsamında da Fransızca, İngilizce, Almanca ya da başka

bir dil ile mesleki dersler ve öğrencilerin yetenek ve isteklerine göre saptanan dersler seçilebilmektedir (Türkoğlu, 1998). Öğrenciler kendi seçtikleri bir müfredat dışı kulüp etkinliğine katılırlar. Erkek öğrenciler arasında beysbol kulüpleri çok favoridir. Judo ve futbol kulüpleri de ilgi görmektedir. Satranca benzetilebilecek bir oyun olan Go, Koro, Sanat, Bando, Çay töreni ve Çiçek düzenlemesi, Spor dalları kulüpleri de vardır (Japonya Dışişleri Bakanlığı, 2005).

Ortaokuldan alınacak puanlar, öğrencilerin iyi bir liseyi, daha sonra da iyi bir üniversiteyi kazanmaları ve iyi bir kariyer sahibi olmalarında çok etkilidir. Bu nedenle öğrenciler geç saatlere kadar okulda kalmakta, çeşitli kulüp ve etkinliklere katılmakta ve “Juku” adı verilen özel dershanelere devam etmektedirler (Balcı, m 2007).

Japonya’da zorunlu eğitim döneminde okula devam oranı %100’dür ve ilköğretimi bitiren öğrencilerin % 95’i liseye devam etmektedirler (Balcı, 2007).

3.5.3. Liseye Geçiş Sistemi

Ortaokuldan liseye geçiş, Mart ayında Bölge Eğitim Kurulları tarafından yapılan bir sınavla yapılır. Devlet liseleri aynı sınavı uygularken, bölgesel ve yerel yapıya göre yapılan testler farklılaşmaktadır. Sınav soruları Japonca, İngilizce ve Matematik olmak üzere üç konu alanından oluşur. Bazı yönetimler, fen bilimleri ile sosyal bilimlerle ilgili konuları da sınav sorularına eklemişlerdir. Sınav ortaokulun 3 sınıfındaki bilgileri içermekle birlikte soruların yarısı son sınıfta öğrenilen konulardan çıkar. Çoğunlukla öğrenciler bir tek liseye başvurabilirler. Okullar sınav derecesi ortaokullardaki derece ve başarılarına göre seçerler. Mart ayı giriş sınavlarının sonuçları ay sonunda açıklanır. (<http://54ahmetturk.sitemynet.com/japonturk.doc>, 8.5.2008).

3.5.4. Liseler

Tam gün, yarım gün ve mektupla olmak üzere üç tür lise vardır. Tam gün olan liseler 3 yıl, diğerleri de en az 4 yıl sürer. Öğrencilerin % 6’sı yarım günlük okulu seçmektedir. Genel liselerin çoğu akademik ve ilave olarak da mesleki bir program izler. İlk yıldaki müfredat, genel eğitim üzerinde odaklaşır. İkinci yıl, öğrenciler kendilerine bir alan seçerler. İnsan bilimleri, sosyal bilimler, fen bilgisi ve teknoloji, seçilebilecek başlıca alanlardır. Sadece akademik programı izleyen liseler toplam liselerin % 40’ını, sadece mesleki eğitim programını izleyen liseler de toplam liselerin % 24’ünü oluşturmaktadır. Özel ve devlet okullarının çoğu öğrencilerini kendileri seçer. Ayrıca lise ayarında teknik okullar bulunmaktadır. Bu okulların süresi 5 yıldır (üç yılı liseye denk) ve kabul şartları okuldan okula değişir. Liselerin % 60’ı üniversiteye öğrenci göndermek üzere konsantre olmuşlardır. Liselerde prestije dayalı bir dereceleme vardır. Üniversiteye en fazla öğrenci veren liseler hemen üniversitelerin yanı başında bulunur. Bu liselere öğrenci kabul edilmesi rekabete dayanmaktadır. Öğrencilerin aldıkları kurslar nedeniyle özellikle liselerde okul müfredatı ihmal edilmektedir. Öğrenciler, öğretmenlerinin üçte biri üniversite öğrencileri olan ‘Juku’ kar amaçlı paralı eğitim kurumlarında dersler almaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin sosyalleştikleri yerlerdir (Erdoğan, 2000). ‘Yobiko’ özel enstitü sınavları ya da ortak özelliklere sahip üniversite sınavları için eğitim veren yerlerdir.

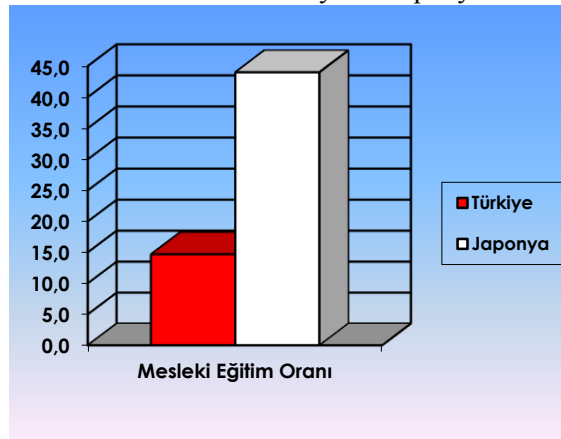
Tablo 5’te liselerdeki öğrenci dağılımı görülmektedir.

Tablo 5. Liselerde öğrenci dağılımı

2003 SAYILARI	LİSE	TEKNİK OKULLAR	MESLEK LİSELERİ
TOPLAM OKUL	5,450	63	3,439
DEVLET OKULU	15	55	90
MAHALLİ OKUL	4,117	5	208
ÖZEL OKUL	1,318	3	3,141
TOPLAM ÖĞRENCİ	3,809,801	57,875	786,135
ERKEK ÖĞRENCİ	1,927,499	47,660	361,949
KIZ ÖĞRENCİ	1,882,302	10,215	424,186

(<http://www.acilveilkyardim.com/egitim/japonveturkegitimsistemi.htm>).

Şekil 8. Mesleki ve Teknik okulların Türkiye ve Japonya’daki Oranı



3.5.5. Üniversiteye Geçiş Sistemi

Üniversiteye giriş, üniversite giriş sınavında alınan başarı puanına göre belirlenmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu özel üniversitelere gitmesine rağmen özellikle Tokyo ve Kyoto üniversiteleri gibi devlet üniversiteleri daha prestijlidir.

Üniversite giriş sınavı iki aşamalı olarak yapılmaktadır. Ulusal düzeyde baraj niteliğindeki birinci sınav ve üniversite idaresinin yaptığı ikinci sınavdır. Bazı üniversiteler birinci basamak sınavına göre değerlendirme yapmaktadırlar. Sınavda başarılı olamayan öğrenciler ertesi yıl sınava hazırlanıp tekrar girmektedir. Bu öğrencilere ‘ronin’ denilmektedir (<http://www.acilveilkyardim.com/egitim/japonveturkegitimsistemi.htm>).

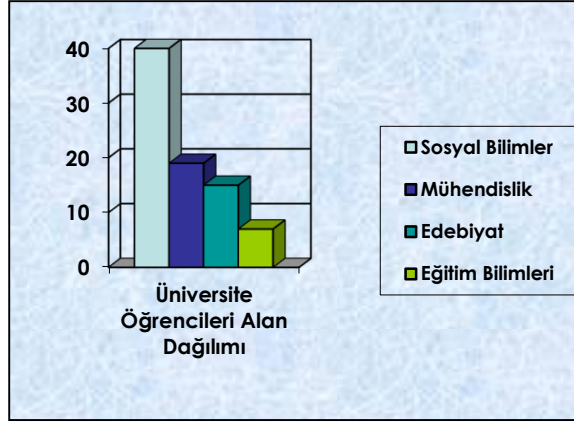
3.5.6. Yükseköğretim

İlk Japon üniversitesi, 1887 yılında Tokyo Üniversitesi adıyla, Tokyo’da hükümet tarafından kuruldu. 1947 yılında 59 üniversite vardı. II. Dünya Savaşı’ndan önce yaklaşık 540.000 üniversite öğrencisi bulunmaktaydı. Öğrencilerin % 70’i özel üniversitelere devam etmektedir. Üniversitelerin % 30’u Tokyo’da bulunmaktadır (International Society for Educational Information, 1986; akt: Erdoğan, 2000). Dünyadaki en iyi yüz üniversite sıralamasında özelleştirmeye önem verilen Amerika, İngiltere, Japonya üniversitelerinin bulunması dikkat çekici bir veridir (Yirci ve Kocabaş, 2013).

Üniversiteler, ‘üniversite giriş sınavı’ nı kazanan öğrenciler arasından seçim yapmakta ve liselerden verilen tavsiye mektuplarına göre öğrenci almaktadırlar. Üniversitelerin programlarında hem lisans hem de lisansüstü eğitim yer almaktadır. Sonunda bakalorya derecesi alınan lisans eğitimi, tıp, diş hekimliği ve veterinerlik hariç dört yıl sürmektedir (Demirel, 2000; akt: Balcı, 2007).

Şekil 9. (2003)Yükseköğrenim Öğrencilerinin Alan Dağılımı

(<http://www.acilveilkaydim.com/egitim/japonveturkegitimsistemi.htm>).



Yükseköğretim üniversiteler, ön lisans okulları, teknoloji yüksek okulları ve özel öğretim veren yüksekokullar olarak gruplanabilir. Üniversite harçları oldukça yüksektir; vakıflar, yerel yönetimler, hükümet, burs ve kredi şeklinde finansal destek sağlamaktadır.

Yüksekokullar (Tanki-daigaku), lise mezunlarına yönelik 2 ya da 3 yıllık eğitimi kapsar. Teknik okullar ise ortaokulu bitiren öğrencileri kabul etmekte ve teknisyenlerin eğitimi için 5 yıllık tam-gün eğitimi uygulamaktadırlar. Mezunlar teknisyen olmaktadır (<http://www.acilveilkaydim.com/egitim/japonveturkegitimsistemi.htm>).

2006 göstergelerine göre; yükseköğretimde ortalama öğrenim süresi Japonya’da 4.1 yıl olup, bir yükseköğretim kademe öğrencisi için yapılan kümülatif harcama Japonya’da yalnızca 47.031 Dolar’dır (<http://www.oecd.org/dataoecd/31/29/37393662.pdf>).

Ülkenin önde gelen yani geleneğe sahip, prestijli ve dolayısıyla en iyi öğrenciyi alan kamu üniversiteleri Tokyo, Kyoto, Tohoku, Hokkaido, Osaka, Kyushu ve Nagoya Üniversiteleridir. Özel üniversiteler arasında Keio, Waseda ve Nihon ile Hosei sayılabilir. Kamu üniversitelerinde eğitimin kalitesi genelde daha yüksektir.

Üniversitelerde sunulan dersler dört alana ayrılmaktadır. Genel eğitim, yabancı diller, sağlık ve beden eğitimi ile özel alan dersleri. Genel eğitimde beşeri bilimler sosyal bilimler ve doğa bilimlerinden dersler bulunur. Özel öğretim alanlarındaki dersler zorunlu, alan seçmeli ve serbest seçmeli derslerdir. Derslerin sayısını ve mezuniyet kredisini kurumlar belirlemektedir.

Maddi desteğe ihtiyaç duyanlara Japon Burs Derneği tarafından burs verilebilir. Ancak öğrencilerin ciddi bir bölümü okul ücretlerini ve günlük yaşam giderlerini çıkartmak için yarı zamanlı işlerde çalışmaktadır. Bu tür işlerden en yaygın olanı ortaokul ve lise öğrencilerine evlerinde ya da dershanelerde ders vermektir (Katsuta ve Nakauchi, 1995; Akt. Akarsu, 1999).

Bazı üniversiteler, gündüz çalışanlar için gece dersleri vermektedirler. Bunun dışında bazı üniversitelerde mektupla öğretim uygulanmaktadır. Üniversite eğitiminin sağladığı imtiyaz, bitirilen

üniversiteye göre değişir. Hükümette ve özel işletmelerde üst düzeyde çalışanların büyük çoğunluğu Tokyo Üniversitesi'nden mezun olmuşlardır. Bazı üniversitelerin bünyesinde uygulama okulları bulunmaktadır. Üniversite öğrencileri bu okullarda öğretmenlik uygulaması yapmaktadır. Özel alan öğretim okulları ve çeşitli okullar kategorisi Japon eğitim sisteminin özgün bir uygulamasını içerir. Çok sayıda mesleki, teknik ve pratik alana yönelik eğitim programları yakın gelecekte artırılması planlanan yaşam boyu öğrenim adaylarının en rahat gelişme fırsatı bulacakları programlardır (Erdoğan, 2000).

Japonya'da yükseköğretimin en önemli sorunu, gittikçe artan öğrenci sayısıdır. Bununla birlikte eğitim merkezleri, öğrencilerin profesörlerle yakın ilişki kurmalarını sağlayarak kişisel gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Fakat büyük üniversitelerde, böyle bir kişisel gelişimi sağlamak oldukça güçtür. Üniversiteler genel kültürü geliştirmeyi hedeflerken, bir yandan da uzmanlık bilgilerini vermeyi amaçlamaktadır. Genellikle genel kültür bilgileri, 4 yıllık üniversitenin ilk 2 yılında kazandırılmaya çalışılmaktadır. Geçmiş yıllarda üniversitelerde eğitim yöntemlerinin nasıl kullanılabileceği üzerinde pek durulmadı. Fakat sonraları, özelleştirilmiş alanlarda yöntemler üzerinde durulmaya başlandı. Giriş sınavı ayrıca önemli bir problem olarak sürmektedir. Bu problemi çözmek için pek çok girişimde bulunulmuştur. Fakat bu çabaların hiçbiri tamamen başarı getirmemiştir. Bu problemin çözülebilmesi için üniversiteler arasında iyi bir işbirliği gerekmektedir (Shinkokai, 1972).

3.5.7. Lisansüstü Eğitim

Lisansüstü eğitim ise iki bölüme ayrılmaktadır: Master ve doktora. Master eğitimi bakalorya derecesinden sonra iki yıl, doktora eğitimi ise beş yıl sürmektedir. Tıp ve dişçilik konuları için master eğitimi yoktur. Tıpta doktora eğitiminin süresi bakalorya derecesinden sonra dört yıldır (Demirel, 1998).

Master eğitimi yapan kuruluşlar, genellikle üniversitelere bağlı Mezuniyet Sonrası Eğitim Okullarıdır. 25 kadar millî üniversitelere bağlı ve 3-5 tane de özel üniversitelere bağlı bu tür eğitim okulu vardır. Ayrıca Okul Eğitimi, Öğretmen Yetiştirme, Beden Eğitimi Mezuniyet Sonrası Eğitim Okulları da vardır. Bazı üniversitelerde sosyal bilimlerle ilgili diğer mezuniyet sonrası okullar içinde eğitim yüksek lisans ve doktorasının yapıldığı da görülmektedir.

Doktora çalışmaları da genellikle eğitim, eğitim psikolojisi, beden eğitimi, okul eğitimi, özürlü çocuklar, okul eğitimi, teknik eğitim, eğitim metotları, temelleri, yönetimi, prensipleri v.s. alanlarda yapılmaktadır. Ama doktora eğitiminin çok az üniversitede yapılması hemen dikkat çekmektedir (Ergün, 1995:11-12).

3.5.8. Yaygın Eğitim

Okul dışında kalan yetişkinlere ve gençlere sunulan hizmetler 'sosyal eğitim' olarak adlandırılmaktadır. Sosyal eğitim etkinlikleri Bölge Eğitim Kurulu tarafından yürütülür. Genellikle her bölge eğitim kurulunda, sosyal eğitimle ilgilenen profesyonel bir danışman bulunmaktadır. Sosyal eğitim, 'Toplum merkezleri'nde gerçekleşir. Sosyal eğitimin yaygın bir şekilde yapıldığı yerlerden biri de 'Gençlik Evleri'dir. Bunun dışında, 'Çocuk Evleri', 'Kadın Eğitim Merkezi' ve 'Görsel ve İşitsel Kütüphane' bulunmaktadır. Ayrıca, sosyal eğitim merkezlerinin dışında kütüphanelerin kullanımı da oldukça yaygındır (Erdoğan, 2000).

4. Eğitimle İlgili Hizmetler

4.1. Okullarda Eğitim Yönetimi

Ülke genelindeki merkezi yapılanmanın yanı sıra yerel düzeyde her il ya da anakentin bir eğitim kurulu vardır. Bazı yerlerde liseler bu kurulların yönetiminde, ilkokullar ve ortaokullar ise daha küçük yerel ya da belediyeye bağlı eğitim kurullarının yönetimindedir. Bir başka deyişle kırsal bölgelerde belediye eğitim kurulları, kentlerde ise il eğitim kurulları söz sahibidir (Akarsu, 1999).

Japon okulları öğretmenler tarafından yönetilir. Tüm fonksiyonlar tecrübeli öğretmenlerin oluşturduğu komisyonlarca yürütülmektedir. Her öğretmenin kendisine ait bir çalışma masası bulunmaktadır ve bu masa üzerinde kitapları, dosyaları ve tabii ki dizüstü bilgisayarı bulunmaktadır. Japon evlerinin çok küçük olmasından dolayı evlerde çalışma masası bulunmadığı için, dersi biten öğretmenler kimi zaman saatlerce okulda kalmakta ve burada meslekî çalışmalarını tamamladıktan sonra evlerine gitmektedirler (Bayrakçı, 2005). Sınıflar düzeyinde örgütlenen öğretmenler yıllık planların hazırlanıp yürütülmesinden ve program dışı etkinliklerin düzenlenmesinden sorumludur (Akarsu, 1999). Okul müdürleri; birinci sınıf sertifika alanlar arasından seçilmektedir (Demirel, 1998).

Belli bir konuda (derste) birden çok öğretmen kullanımını gerektiren çok sınıflı büyük okullarda, bizdeki grup şefliğine ya da eğitim - öğretim şefliğine benzeyen Başöğretmenler, öğretmenler arasındaki koordinasyonu, öğretmenlerle yönetim arasındaki iletişimi, derslerle ders dışı eğitim faaliyetleri arasındaki amaç - maksat birliğini sağlıyorlar (Güvenç ve ark. 1998).

4.2. Ders ve Öğretmen El Kitapları

Bakanlık kendi kitaplarını yayınlamak yerine, özel şirketlerin hazırladığı ve Bakanlık tarafından programa uygunluk ve sunulabilirlik açısından incelenerek onaylanan kitapların yayınlanmasına izin vermeyi tercih etmektedir. Bakanlığın incelemesinden geçerek onaylanan kitaplara okullarda okutulma izni verilmektedir. Özellikle devlet okullarında sadece Bakanlığın onayından geçmiş kitaplar okutulmaktadır. İlköğretim düzeyindeki temel dersler için altı ve daha çok şirketin yayın yapmasına izin verilirken, lisedeki bazı dersler için daha az sayıda kitap yayınlanmaktadır. Bakanlık lise kitaplarını basit, orta ve ileri düzey olarak derecelendirmektedir. İlköğretim kitapları için böyle bir derecelendirme yoktur (Trelfa, 1998; Akt: Balcı, 2007).

Kitapları onaylayan Araştırma ve İnceleme Kurulu, profesörler ve her kademedeki öğretmenlerden oluşmaktadır. Kurul üyeleri, Bakanlık ve deneyimli program uzmanları tarafından atanmaktadır. Kitap hakkında kesin karar Bakan tarafından verilir (Trelfa, 1998; Akt: Balcı, 2007).

Ders kitabı yayınlayan şirketler, aynı zamanda öğretmen el kitabı da yayınlamaktadır. Bu kitapların kullanımı zorunlu değildir. El kitaplarında öğrenci ders kitabının kullanılmasına ilişkin açıklamalar, güzel örnekler ve öğretime ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bazı öğretmenler el kitaplarının gereksiz olduğunu ileri sürse de, birçok öğretmenin ders planlama aşamasında bu el kitaplarından yararlandıkları tespit edilmiştir (Trelfa, 1998; akt: Balcı, 2007).

4.3. 2002 Eğitim Reformu ve Okul Performansının Ölçülmesi

Japonya'da eğitim programlarına ilişkin çalışmalar aşamalı olarak sistemli bir şekilde yürütülmektedir. Programların çağın ihtiyaçları doğrultusunda düzenli gözden geçirilerek geliştirildiği ve uygulamalara ilişkin öğretmen görüşlerinin önemsendiği ileri sürülebilir (Balcı, 2007).

2002 yılında Bakanlık eğitim reformunu uygulamaya başlamıştır. Reformun temel amacı, olgulara ve hatırlamaya dayalı öğrenmeyi azaltarak göreve yönelik araştırma yaklaşımını benimsetmektir. Bu nedenle, öğrencileri bağımsız ve kendi kendini yöneten öğrenen olmaya teşvik etmek amacıyla ulusal eğitim programının üçte biri elenmiştir. Reform kapsamında 3.-9. sınıf öğrencilerinin Bütünleştirilmiş Çalışmalar dersini almaları gerekmektedir. Bu ders kapsamında öğrenciler öğretmenlerle birlikte projeler, geziler ve diğer uygulama etkinliklerini planlamakta, yerel çevre, tarih ve ekonomiyi öğrenmektedirler. Öğrenciler aynı zamanda yabancılarla düzenli bir iletişim içinde bulunarak konuşma İngilizcesi öğrenmektedirler. Birçok ilköğretim eğitimcileri ve öğrencisi "Bütünleştirilmiş Çalışmalar"dan zevk almasına rağmen, reform lise eğitimcileri arasında tartışmalara yol açmıştır. Lise eğitimcileri, "Bütünleştirilmiş Çalışmalar"ın ulusal programı sessizce yutacağını, reformun, eksik eğitilmiş öğrenci ve lise giriş sınavlarında düşük öğrenci performansı

sonuçlanacağını ileri sürmektedirler. Bu tartışmalara cevap olarak Bakanlık, yakın zamanlarda, “Bütünleştirilmiş Çalışmalar”ın tekrar gözden geçirileceğini duyurmuştur (Ellington, 2005; akt: Balcı, 2007).

Program hedeflerinin gerçekleşme düzeyleri sınıf bazında ölçülse de, okul performansı Bakanlık tarafından resmen ölçülmemektedir. Günümüzde Bakanlık, programın hedefine ulaşma derecesine belirlemek üzere örnekleme okullarda akademik başarı testi uygulamaktadır. Değerlendirme sonuçları programın geliştirilmesinde kullanılmaktadır. Gazeteler, iyi okullara devam eden öğrencilerin oranını yayınlarak halka okul performansı hakkında bilgi vermektedir (Trelfa, 1998; akt: Balcı, 2007).

Japonların birçoğu sınav sisteminin çok stresli ve çok katı olduğunu, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayamadığını ve çağdaş öğrencilerin öğrenmeye karşı az istekli olduklarını ifade etmektedirler. Bunun yanı sıra, birçok Japon özellikle lisedeki çocukların sergiledikleri olumsuz davranışların hissedilir biçimde artmasında okulun suçlu olduğunu düşünmektedir. Japon halkı eğitim sisteminin 21.yy için daha yaratıcı ve esnek vatandaşlar yetiştirmesi gerektiğine inanmaktadır (Ellington, 2005; akt: Balcı, 2007).

5. Japon ve Türk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması

Japon eğitim sisteminin temel amacı, demokratik ve kültürel bir devlet yaratarak dünya barışına ve refahına katkıda bulunmak, barışsever Japon devletini ve toplumunu oluşturan halkı, zihinsel ve fiziksel olarak sağlam, gerçekçi ve adalet sever olgunluğa ulaştırmak, bireysel haklara ve değerlere saygınlık kazandırmak, çalışkan, sorumluluk duygusu yüksek ve bilinçli insanlar yetiştirmektir (Erdoğan, 2000).

Millî Eğitimin genel amacı bütün bireyleri; Atatürk İnkılâp ve İlkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır

(http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/takvim/egitim_sistemi.html).

Genel amaçlar incelendiğinde, her iki ülkede de bireylerin zihinsel ve fiziksel gelişimlerinin yanı sıra, gerçekçilik, adalet severlik, çalışkanlık özelliklerini içeren karakter eğitiminin de önemsendiği görülmektedir. Genel olarak her iki ülkede de eğitimin temel amacının, bilinçli vatandaşlar yetiştirerek toplumun refah düzeyini artırmak olduğu söylenebilir.

Japon eğitim sisteminin yönetiminde bakanlığın yanı sıra ulusal valilik, bölge eğitim kurulu ve yerel eğitim kurulları görev almaktadır. Ülkemizde ise sadece bakanlık yürütmektedir. Türk

eğitim sisteminde merkezi yönetimin, Japon eğitim sisteminde ise yerinden yönetimin ağır bastığı söylenebilir.

Japonya'da bakanlık müzelerin, sosyal faaliyet alanlarının sorumluluğunu da taşır. Bu nedenle, bu ortamlar eğitim ortamı olarak kullanılmaktadır. Ülkemizde ise bakanlığın emrinde değildir ve eğitim amaçlı kullanılmak istendiğinde izin sorunları yaşanmaktadır.

Japonya'da zorunlu eğitim kapsamında olmamasına rağmen okulöncesi eğitim oldukça yaygındır. Türkiye'de ise okullaşma oranımız okulöncesinde oldukça düşüktür.

Her iki ülkede de ilk ve ortaöğretimde kullanılan ders programları bakanlık tarafından yapılmaktadır. Türkiye'den farklı olarak Japonya'da okullar, yerel gereksinimleri ve öğrencilerin gelişme-deneyim kazanma aşamalarını göz önünde bulundurarak Bakanlığın belirlediği programa uygun kendi eğitim programlarını hazırlayabilmektedirler. Ülkemizde ise bazı meslek okullarına programlarını çevresel koşullar ve ihtiyaçlar doğrultusunda daha çok esneklik tanınmaktadır.

Japon eğitim sisteminde 1947'den bu yana 9 yıllık zorunlu eğitim sistemi uygulanmaktadır, devam oranı bugün %100'dür. Öğle yemeği giderleri de devlet tarafından karşılanmaktadır. Ülkemizde ise 1997 yılında 8 yıllık zorunlu eğitim getirilmiştir. Çoğu okulda kalabalıktan dolayı, ikili öğretim yapılmaktadır. Tekli öğretim yapan kimi okullarda yemek yoktur, var olanlarda da ücretlidir. Zorunlu eğitime geçiş, ülkemizde okuryazarlık oranının düşük olmasının ve ülkenin, eğitimde gelişmiş ülkelerin standartlarını yakalayamamasının nedenlerinden biri olabilir.

Hem Japonya'da hem de Türkiye'de eğitim sistemi, yarışmacı niteliktedir, öğrenciler eğitim hayatları boyunca lise ve üniversite giriş sınavlarının baskısını yaşamaktadırlar. Bu nedenle özel dershaneler her iki ülkenin sisteminde de önemli bir yer tutmaktadır.

Ülkemizde öğretmenler bakanlıkça atanırken, Japonya'da Bölge Eğitim Kurulları tarafından yapılmaktadır (Balcı, 2007).

Öğretmenlerin değerlendirmeleri; hedef oluşturma, okul müdürü ile geri bildirim toplantıları, yeterliliği ve performansı öz-değerlendirme ve okul müdürünün resmi olarak değerlendirilmelerini içermektedir (Katsuno, 2013). Öğretmenlerin değerlendirilmeleri sürecinde öğretmenler, okul yönetimi politikalarıyla uyumlu olarak hedeflerini belirlemektedirler. Belirlenen hedefler, okul müdürleriyle ile yapılan görüşmelerde tartışılmaktadır. Okul müdürleri, ders gözlemleri yaparak öğretmenlerin öğretim uygulamalarını gözlemlemekte ve onlara performansları hakkında geri bildirimlerde bulunmaktadır. Öğretmenler eğitim yılı sonunda, belirledikleri hedeflerinin gerçekleşme düzeyi ile ilgili olarak öz-değerlendirmelerini yapmaktadırlar. Değerlendirme sürecinin bitiminde ise, okul müdürleri resmi olarak öğretmenlerin performanslarını değerlendirmektedirler (Katsuno, 2013). Japonya'da yapılan öğretmen değerlendirmesi sonuçlarının, öğretmenlerin terfilerinde ve maaş artışlarında kullanıldığı görülmektedir. Diğer bir yandan, Japonya'da 2009 yılında ortaya konulan düzenleme sonucunda, tüm öğretmenlerin on yıl görev yaptıktan sonra öğretmenlik sertifikalarını yenilemeleri gerekmektedir. Öğretmenlik sertifikalarını yenilemeyen öğretmenler ise, görevlerinden uzaklaştırılmaktadırlar (NCEE, 2015c; (Maya ve Yılmaz, 2017).

6. Sonuç ve Öneriler

Bir adalar ülkesi olan Japonya, günümüzde ülke idaresinde imparator ve hükümetin yer almasıyla parlamenter monarşi ile yönetilmektedir.

Japon aile yapısında kuvvetli bir dini inanışın etkileriyle de olsa gerek, çocuklar disiplin, nezaket ve sorumluluk duygularıyla terbiye edilirler. Japon kalkınmasının sırrı olan rekabet duygusu da Japon kimliğinin oluşmasında bunlara eşlik eder.

Japon eğitiminin amacı; çok hızlı değişen dünyada, bu değişime uyum sağlayacak, yüksek okur-yazarlığı üst düzeye çıkarmak ve en son teknolojiyi yakalamada matematik becerisi kazandırmaktır (Gökçe, 2007).

Japon Eğitim Sistemi; Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı ile Bölge Eğitim Kurulu, Ulusal Valilikler ve Belediyelerin çalışmalarıyla örüntülenmiş bir sistemdir.

Japonya’da bakanlıkça yönetilen ulusal okullar, yerel yönetimlerce yönetilen yerel okullar, şahıslar ya da vakıflarca yönetilen özel okullar mevcuttur.

En ücra köşedeki Japon okulunda bile teknolojik donanım, spor tesisi ve kütüphane imkanları mevcuttur. Eğitim-öğretim yılı, Nisan ayında başlayıp, bir sonraki yılın Mart ayında sona eren üç döneme ayrılır.

Geçmişten günümüze Konfüçyüs öğretileriyle ahlak eğitimine önem veren Japon eğitim sisteminde, zorunlu olmamasına rağmen devam oranı yüksek okul öncesi öğretimin ardından, 1947’den bu yana 6 yıllık ilköğretim ve 3 yıllık ortaokul ile toplamda 9 yıllık ücretsiz, zorunlu temel öğretim yapılmaktadır. Bakanlığın gözetiminde olan anaokullarında, 3-5 yaş çocuklar günde 5 saat eğitim alırlar. Gündüz bakım evleri (kreş) ise, Sosyal Güvenlik Bakanlığı’na, çalışan anneler için kurulmuş olup, bebeklikten itibaren 5 yaşına kadar olan öğrencileri kabul eder ve günde 8 saat çalışır (OERI, 1996; akt. Erdoğan, 2000:118). Ortaokulda, haftalık ders saatleri 30 saattir. Ders süreleri 50 dakikadır. Derslere göre öğretmenler değişir. Her sınıfın bir danışmanı bulunur (<http://www.acilveilkyardim.com/egitim/japonveturkegitimsistemi.htm>).

Ortaokul öğrencileri, “Juku” adı verilen özel dershanelerde liselere giriş sınavına hazırlanmaktadır. Tam gün, yarım gün ve mektupla olmak üzere üç tür lise vardır. Tam gün olan liseler 3 yıl, diğerleri de en az 4 yıl sürer. Ayrıca lise ayarında teknik okullar bulunmaktadır. Bu okulların süresi 5 yıldır.

Liselerde prestije dayalı bir dereceleme vardır. Öğrenciler, Jukularda ve Yobikolarda üniversiteye hazırlanırlar. Üniversiteler, “üniversite giriş sınavı”nı kazanan öğrenciler arasından seçim yapmakta ve liselerden verilen tavsiye mektuplarına göre öğrenci almaktadırlar. Üniversitelerin programlarında hem lisans hem de lisansüstü eğitim yer almaktadır. Sonunda bakalorya derecesi alınan lisans eğitimi, tıp, diş hekimliği ve veterinerlik hariç dört yıl sürmektedir (Demirel, 2000; akt. Balcı, 2007).

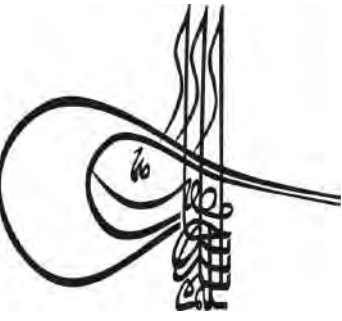
Japon ve Türk eğitim sistemleri, ilköğretime başlama yaşı, derslerin içeriği, sınıf geçme ve karma eğitim yapılması gibi özellikler açısından benzerlik göstermektedir. Japon eğitim sistemi, ilköğretime dokuz yıl olması, yabancı dil dersinin ortaokula başlaması, yıllık işgünü sayısının fazla olması, üç dönem halinde öğretim olması, uzun tatiller olmaması, eğitim yönetimi hem Bakanlıkça merkezi elden, hem de ulusal valilikler ve yerel yönetimce yerel elden yapılması, yerel yönetimin eğitime sosyal ve parasal açılarından destek vermesi, karakter eğitimine çok önem verilmesi, okuryazarlık ve okullaşma oranının yüksek olması ile ülkemiz eğitim sistemine göre daha iyi bir profil çizmektedir.

Buradan hareketle, ülkemizdeki yıllık işgünü sayısının artırılması, eğitim-öğretim döneminin üçe çıkarılması, uzun yaz tatilinin kısaltılarak aralıklara yayılması, öğrencilerin okuldaki sosyal gelişimine önem verilmesi, ülkemizde ilköğretim 4. sınıfta yabancı dil eğitimine başlansa da, öğrencilerin yabancı dil öğrenim kalitesi yakalanamamaktadır. Bu nedenle Japonya’nın dil eğitimi sonuçlarının araştırılması sağlanabilir. Eğitim sistemine yerel yönetimin desteğini almak, sistemin daha iyi yapılandırılmasında fayda sağlayabilir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin ders vererek harçlıklarını kazanmalarını sağlayan ve liselere ve üniversitelere hazırlanan öğrencilerin uygun fiyata hem ders almalarını hem de çeşitli sosyal etkinliklerde bulunmalarını sağlayan ‘juku’lar, yaygın eğitim kurumları ülkemiz kültürüne uygun olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, F. (1999). *Çağdaş Japonya'ya Türkiye'den Bakışlar*. İstanbul: Simurg Yayıncılık.
- Balcı, A. (2007). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bayrakçı, M. (2005). *Japonya'da Eğitim Amaçlı Bir Gezi*. Milli Eğitim Dergisi, 6(70).
- Çam, E. (2002). *Siyaset Bilimine Giriş*. İstanbul: Der Yay.
- Çetin, C. (1992). Japonya'da Eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 113.
- Demirel, Ö. (1998). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Kardeş Kitap ve Yayınevi.
- Erdem, A. R., Erdem, M. & Keleş, K. (1997). Türk ve Japon Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 235(Eylül).
- Erdoğan, İ. (2000). *Çağdaş Eğitim Sistemleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ergün, M. (1995). Japon Yükseköğretiminde Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Biliminin Yeri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 206 (Ocak): 9-12.
- Esenbel, S. ve Demircioğlu, M. A. (1999). *Çağdaş Japonya'ya Türkiye'den Bakışlar*. İstanbul: Simurg Yayınları.
- Gökçe, F. (2007). *Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim. Eğitim Sistemleri Amaçlarının Ülkelerdeki Genel Görünümü*. Ankara: Tek Ağaç Yayınları.
- Güvenç, B. (1992). *Japon Kültürü*. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Güvenç, B. ve Otkan, Pulat. (1998). *Japon Eğitimi*. İstanbul: MEB Basımevi.
- İpek, C. (2001). Japonya'da Yerel Yönetimler ve Eğitim. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(2), 175-187.
- Japonya Dışişleri Bakanlığı (2005). *Japonya'yı Tanıyalım*. Tokyo: Japonya Dışişleri Bakanlığı Yayınları.
- Japonya Ulusal Turizm Ofisi. (2005). *Japonya Rehberi*. Tokyo: Japonya Ulusal Turizm Ofisi Yayınları.
- Kodansha America (2002). *The Japan Book*. New York: Kodansha International.
- Maya, İ. Yılmaz, A. (2017). Eğitim Denetimi Sistemleri Bakımından PISA'da Başarı Gösteren Bazı Ülkeler İle Türkiye'nin Karşılaştırılması. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 12/3 2017, p. 467-492 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11438>, ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY.
- Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da Öğretmen Yetiştirme ve Atama Politikaları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8/12 Fall 2013, p. 859-878, ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY
- Özey, R. (2000). *Dünya ve Ülkeler Coğrafyası*. İstanbul: Aktif Yayıncılık.
- Pehlivan Türk, B. (2007). Japonya Anayasası, Ordu ve Japonya'nın Normalleşmesi. *Stratejik Analiz Dergisi*, 8(86): 83 Ankara: Asam Yayınları.
- Sadıklar, T. (1971). *Kalkınma Yolunda Japon Örneği ve Türkiye*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.

- Shinkokai, K. B. (1972). *Higher Education And The Student Problem In Japan*. Tokyo: General Printing Co. Ltd.
- Sıgır, Ü. (2006). Japonların Kültürel Özellikler Bağlamında Yönetmel, Ekonomik ve Sosyal Süreçlerinin Analizi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9).
- Taş, S. (1993). Japon Okulları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 187(Nisan): 21-23.
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı Eğitim. "Dünya Ülkelerinden Örneklerle"*. Adana: Baki Kitabevi.
- Uluslararası Enformasyon Merkezi. (1989). *Bugünkü Japonya*. Tokyo: Japonya Büyükelçiliği.
- Yirci, R. Kocabaş, İ. (2013). Eğitimde Özelleştirme Tartışmaları: Kavramsal Bir Analiz. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8/8 Summer 2013, ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY
- Yıldız, A.B. (2001). *Japon Anayasası ve Yönetim Yapısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi .Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- <http://54ahmetturk.sitemynet.com/japonturk.doc>
- <http://www.acilveilkyardim.com/egitim/japonveturkegitimsistemi.htm>
- <http://www.mext.go.jp/english/org/struct/010.htm>
- <http://www.oecd.org/dataoecd/31/29/37393662.pdf>
- http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/takvim/egitim_sistemi.html
- www.japaneconomynews.com
- <http://www.minikjaponya.com/>



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Caner KERİMOĞLU – Doç. Dr. Nevin AKKAYA

This article was checked by iThenticate.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMALARINDA GÖZLEMLENEN AKICILIK SORUNLARININ YAŞ VE CİNSİYET DEĞİŞKENLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Eylem Ezgi ÖZDEMİR* - Gülmira KURUOĞLU**

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında gözlemlenen akıcılık sorunlarını yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili Bayraklı ilçesindeki Ticaret Borsası Ortaokulu altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda (12-14 yaş) okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma grubunu belirlemek için güç analizi yapılmış ve çalışma grubu 60 öğrenci olarak belirlenmiştir. Her sınıftaki grupların dağılımı eşit olarak düzenlenmiştir. Yüz yüze yapılan görüşmelerle, her katılımcının en az 300 sözcükten oluşan konuşma örnekleri kaydedilmiş ve kaydedilen konuşma örnekleri çevriyazıya dönüştürülmüştür. Elde edilen veriler istatistiksel yöntemler aracılığıyla incelenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan bulgulara göre, öğrencilerin yaşı ve cinsiyeti, konuşmalarında gözlemlenen akıcılık sorunlarını anlamlı olarak etkilemektedir. Öğrencilerin konuşmalarında gözlemlenen akıcılık sorunları öğrencilerin sınıf düzeyine (yaşa) göre incelendiğinde en çok altıncı sınıfların konuşmalarında akıcılık sorunu olduğu, yedinci ve sekizinci sınıfların konuşmalarında ise altıncı sınıflara göre daha az akıcılık sorunu olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin konuşmalarında gözlemlenen akıcılık sorunları öğrencilerin cinsiyetine göre incelendiğinde ise, altıncı ve yedinci sınıflarda kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin konuşmalarında toplamda akıcılık sorunu türleri ortalamalarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sekizinci sınıfta ise, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin konuşmalarında toplamda akıcılık sorunu türleri ortalamalarına göre anlamlı bir fark bulunmuştur ve kız öğrencilerin konuşmalarında daha fazla akıcılık sorunu olduğu belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçların ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında gözlemlenen akıcılık sorunlarının belirlenmesi ile hem

* İD Arş. Gör. Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, El-mek: eylmezgi@balikesir.edu.tr.

** İD Prof. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilim Bölümü, El-mek: gulmira.kuruoglu@deu.edu.tr

kuramsal hem de uygulama açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: konuşmada akıcılık sorunu, ortaokul, yaş, cinsiyet.

AN INVESTIGATION OF FLUENCY PROBLEM ON MIDDLE SCHOOL STUDENTS ACCORDING TO AGE AND GENDER VARIABLES

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the speech disfluencies observed in the middle school students according to their age and gender variables. The sample of the study consisted of students studying at the Ticaret Borsası Middle School 6th, 7th and 8th grades (12-14 years) in the province of İzmir, district of Bayraklı. Power analysis was performed for the sample and it was identified as 60 students. The distribution of groups in each class is equally organized. Via face to face interviews, speech samples of at least 300 words of each participant were recorded and transcribed. The obtained data were analyzed by means of statistical methods. According to findings of the research, the age and gender of the students significantly affect the fluency problems observed in their speech. When examined by class level (age), it was determined that fluency was the most problematic in the 6th grade students, and the fluency problem in the 7th and 8th grade students is less. When examined by gender, there was no significant difference in total for speaking of 6th and 7th grade female and male students, according to the average of disfluency types. In the 8th grade, there was a significant difference between the female students and the male students in total, in terms of fluency problem averages, and it was determined that the female students had more disfluency in their speech. These findings are thought to be guiding in determining the fluency problems in the speech of middle school students and in raising awareness of disfluency in speaking in the literature.

STRUCTURED ABSTARCT

Perhaps one of the characteristics that distinguish humans from other living things, maybe the most important one, is that they have the ability to communicate. With this feature, speaking is a tool we often use to communicate. When the individual can not openly and precisely arrange all his / her speech immediately, he suspends his / her speech and stops silently and connects with some elements like time fillers. When he changes his mind or understands his mistake in speaking, he can add or change the words he says. Such deviations in speech are often called "disfluency".

In the studies for disfluency in speaking, the incidences, and the types, fluency problem seems to be used as synonymous with stuttering. However, the problem of stuttering and disfluency must be distinguished

from each other. In this respect, it is important to make a clear distinction between stuttering and fluency problem.

In recent studies, stuttering has been evaluated as qualitatively different from other disfluency samples, and stuttering has been studied under a separate heading because it is pathologic. In this study examines the problems of fluency other than stuttering. Fluency problems in speaking vary in terms of species.

Although there are different classifications in our study of middle school students we observed, we discussed the fluency problems as six types such as "filled gaps, filled words, repetitions, hesitations, false starts and prolongations."

The study was carried out by a mixed method in order to determine the disfluency in middle school students by examining their speech and assessing it by their age and gender variation. 60 students, who are selected by random sampling method from 6th, 7th and 8th grade students (12-14 years) in Ticaret Borsası Middle School, which is affiliated to the Ministry of National Education, in the province of İzmir, district of Bayraklı, in 2015-2016 school year, joined to the study. The selection of sample was made in accordance with the power analysis, and the sample was determined to be 20 students from each grade level. An equal number of students from each grade level and gender were selected.

To summarize the results obtained from the study, looking at the findings of the research, all of the disfluency types have been observed in the speeches of the middle school students, including "filled gaps ", "filled words", "repetitions", "hesitations", "prolongations" and "false starst". It has been determined that the incidence of these speech disfluency vary depending on the grade level (age) and gender of the students. In the analysis of the grade level (age) of the students and the use of disfluency types, statistically significant relation was found between students' grade levels (age) and the use of disfluency type. It can be said that as the grade level (age) increases, the disfluency decreases.

When the variation of the disfluency observed in the students' speech according to the grade level (age) was examined, it was found that mostly, the sixth grade students have disfluency. This is followed by the seventh and eighth grades respectively. It is seen that the grade level (age) affects the incidence of speech disfluency. In the sixth and seventh grades, there was no significant difference in the talk of male and female students compared to the average of total disfluency types. In the eighth grade, there was a significant difference between female students and male students in terms of the total disfluency averages, and it was concluded that female students had more speech disfluency than male students.

Analyzes based on the use of disfluency types and students' gender, showed that only 'filler word' difference was found between girls and boys in the sixth grade and that male students had more 'filler words' in their speech than girls. No significant difference was found in other disfluency types. In the seventh grade, only in 'filled words' was found to have a significant difference, and it was concluded that there were more 'filled words' in female students' speeches than male students. No significant difference was found in other disfluency types. In the eighth grade, only in 'filled gaps' was found to have a significant difference, and it was

concluded that there were more 'filler words' in female students' speeches than male students. No significant difference was found in other disfluency types.

When the speech disfluency observed in the students were examined by gender, a statistically significant relationship was found between the students' gender and the use of disfluency. It turns out that gender influences the use of speech disfluency. In the study, there was no significant difference between the speeches of male and female students in the sixth and seventh grades (12-13 years) according to the average of total disfluency types. In the eighth grade (14 years), there was a significant difference between female students and male students in terms of total disfluency types averages, and it was concluded that female students had more speech disfluency than male students.

Analysis of students' gender and the use of disfluency types showed that there was a significant difference between girls and boys in the sixth grade only in the filler word. It is obtained as a result that male students use more filler words in their speeches than female students. No significant difference was found in other disfluency types. In the seventh grade only a significant difference was found in the "filled word" and the result was that female students had more filler words in their speech than male students. No significant difference was found in other disfluency types. In the eighth grade, only a significant difference in "filled gaps" was found and the result was that female students had more full stops in their speech than male students. No significant difference was found in other disfluency types.

As a result, different studies in the fluency disorders observed in the speeches and the variation of them with age groups and gender had different results. The results of some studies indicate that disfluency in men is more prevalent and in some studies it is more common in women' speech.

Keywords: speech disfluencies, secondary school, age, gender.

1.Giriş

İnsanları diğer canlılardan ayıran özelliklerden biri belki de en önemlisi, iletişim kurma yetisine konuşarak sahip olmasıdır. Bu özelliği ile konuşma, iletişim kurmak için sürekli kullandığımız bir araçtır.

Konuşma, düşüncelerin sözle ifade edilmesidir (Korkmaz, 2010: 149). Bu ifade edişin herhangi bir nedenle kesintiye uğraması insan yaşantısını olumsuz yönde ve önemli ölçüde etkiler (Topbaş ve diğ., 2011: 14).

Birey tüm konuşmasını açık ve kesin olarak hemen düzenleyemediği zaman, konuşmasını askıya alır ve sessiz duraklar ve zaman doldurucular gibi bazı unsurları devreye sokar. Kararını değiştirdiği veya konuşmadaki hatasını anladığı zaman, söylediği kelimelere ilaveler yapabilir veya değiştirebilir. Konuşmadaki bu tür sapmalar genellikle “akıcılık sorunu” olarak adlandırılır. Şüphesiz, bunlar dil üretimindeki bariz hatalar değildir. Bireyin konuşmaya başlamadan ya da yapacağı değişikliklerle, düzeltme yapmadan önceki söz tasarımındaki sorunlardan kaynaklanır (Gurman, Aylett ve Lickey; Akt: Vural, 2008: 15).

Konuşmada görülen akıcılık sorunları, görülme sıklığı ve tiplerini inceleyen çalışmalarda akıcılık sorununun genellikle kekemelik ile eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir. Ancak kekemelik ile akıcılık sorunu birbirinden ayırt etmek gerekir (Zebrowski, 1991: 483).

Akıcılık sorunları ve kekemeliği ayırt etmeye ilişkin alanyazın bulguları, genellikle niceliksel farklılıklara işaret etmektedir ancak, yazarlar bazı önemli niteliksel farklılıklardan da bahsetmiştir (Myers ve Wall, 1981). Bu açıdan kekemelik ve akıcılık sorunu arasında net bir ayrımın yapılabilmesi önem taşımaktadır (Akgün, 2005: 17).

Son dönem araştırmaları, kekemeliğin niteliksel olarak diğer akıcılık sorunu örneklerinden farklı olduğu yönünde değerlendirilmekte ve kekemeliğin patolojik oluşu nedeniyle de kekemelik, patolojik akıcılık sorunu, diğerleri ise normal akıcılık sorunları adı altında incelenmektedir.

Bu çalışmada kekemelik dışında olan akıcılık sorunları incelenmektedir. Konuşmada akıcılık sorunları türler açısından çeşitlik göstermektedir. Farklı sınıflandırmalar mevcut olsa da çalışmalarda genelde akıcılık sorunu türlerini alfabetik olarak şu şekildedir: bağlamdaki dil bilgisel hataları düzeltme, boş duraklar, dil sürçmesi, dolu duraklar, onarımlar, yanlış başlangıçlar, yanlış seçilmiş sözlü öğelerin onarımı, tekrarlar, tereddütler... (Vural, 2008: 19). Biz çalışmamızda gözlemlediğimiz ortaokul öğrencilerin konuşmalarında akıcılık sorunlarını altı tür “dolu durak”, “dolgu sözcük”, “tekrar”, “tereddüt”, “uzatma” ve “yanlış başlangıç” olarak ele aldık.

“Dolu duraklar” konuşmadaki en belirgin akıcılık sorunu türlerindendir. Konuşmacı, tüm konuşmasını açık ve kesin olarak hemen düzenleyemediği zaman, konuşmayı askıya alır ve konuşmaya devam etmeden önce zaman “dolu durakları” devreye sokar (Clark ve Wasow, 1998; Akt: Vural, 2008: 19). Akıcılık sorununun bu türü [umm], [uhh], [imm] gibi anlamsız unsurları içerebilir. Bu türün ortaya çıkma sebebi genellikle kelime araştırma veya sonraki konuşmayı planlama ile ilgilidir. Önceki bilgilerden yararlanarak nerede ortaya çıkacağı önceden bilinemez. Bu durum “belirsizlik” olarak adlandırılır (Menyhárt, 2003; Akt: Vural, 2008: 19). Dolu duraklar, konuşmanın herhangi bir yerinde arka arkaya ortaya çıkabilir. Bu nedenle, bu türün sentaktik tahmin edilebilirliği mümkün değildir. Bu durum yapay zekâ ve konuşmayı anlama sistemleri konusunda çalışanlar için önemlidir, çünkü akıcılık sorunu onlar için halen çözülmesi gereken bir meseledir (Cooper ve Hale, 2005; Stolcke ve Shriberg, 1996, Akt: Vural, 2008: 20).

“Dolgu sözcükler”, konuşma sırasında “şey, işte, yani, falan, ondan sonra,” vb. sözcüklerin normalde olduğunda fazla kullanılma biçimidir. Carter ve McCarthy (2006: 172), İngilizce “like”(gibi) , “well” (şey), “ok” (tamam), “you know” (bilirsin işte) gibi sözcüksel birimleri, dolgu sözcükleri dolu durakların bir türü gibi ele alır ve konuşmacının yeni bir söyleme başlarken veya konuyu değiştirdiği noktalarda kullandığını söyler.

“Tekrarlar”, bir öge veya öğeler grubunun tekrarlanması olarak adlandırılır. Herhangi bir dilbilimsel unsur türü veya herhangi bir cümle türü tekrarlanabilir. Bu nedenle, yerini ve yapısını tahmin etmek mümkün olmamaktadır. “Tereddütler” genel tanımıyla konuşma sırasında tamamlanmamış sözcükleri içerir. Tereddütler için yarım kalmış sözcükler (Bear ve diğ., 1993; Shriberg, 1994) veya yarıda kesilmiş sözcükler terimi kullanılabilir (Eklund, 2000: 2004; Akt: Altıparmak, 2015: 16).

“Uzatmalar”, konuşma sırasında sözcüklerin normalde olduğundan daha çok uzatılarak çıkarılmasıdır. Araştırmalarda genellikle patolojik temelli analizlerde rastlanmaktadır. Ambrose ve Yairi (1999) uzatmaların hem kekemeliği olan hem de olmayan çocuklarda gözlemlenebileceğini söyler.

Konuşmacı bazen konuşması sırasında yanlış bir sözcüğü anımsar ve bu yanlış sözcükle cümleye başlar. Daha sonra bu hatasını fark eder ve daha önce kullanıldığı sözcüğü önemsemeyerek yeni bir sözcükle konuşmasına devam eder. Bu durum “yanlış başlangıç” olarak tarif edilir. Alan

yazında; yanlış başlangıçlar, “yeni başlangıçlar” (Heeman ve Allen, 1994) ve “tekrar başlangıçlar” (Bortfeld ve diğ., 2001; Menyhart, 2003; Akt: Altıparmak, 2015: 19) olarak da isimlendirilir.

Konuşmada akıcılık sorunu üzerine gerçekleştirilen çalışmalarda, genel olarak akıcılık sorunlarının görülme sıklığı, süresi, tipleri ve buna eşlik eden ikincil davranışların betimlenmesine çalışılmıştır (DeJoy ve Gregory, 1985; Schwartz ve diğ., 1990; Geetha ve diğ., 2000; Pellowski ve Conture, 2002; Throneburg ve Yairi, 2001; Carlo ve Watson, 2003). Ayrıca yaş ve cinsiyet değişkenleri dışında akıcılık sorunlarının türleri, görülme sıklığı, konuşmanın hazırlıklı ya da hazırlıksız oluşu ve konuşucunun eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzeyi vb. değişkenler açısından incelenmiştir (Doğan, 2001; Akgün, 2005; Atlas, 2007; Kazanoğlu, 2008; Vural, 2008; Kuru, 2013; Altıparmak, 2015).

Bu çalışmada akıcılık sorunları yaş ve cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Konuşmacının yaşının akıcılık sorunlarının ortaya çıkışındaki etkisine ilişkin yapılan araştırmalarda akıcılık sorunlarının görülme sıklığının, çocuklarda normal dil gelişiminin bir sonucu olarak oldukça fazla olduğunu ortaya koymaktadır (Ambrose ve Yairi, 1999; Gordon ve Luper, 1989; Akt: Altıparmak, 2015: 175).

Araştırmacılar konuşmanın gelişim sürecinde birtakım dönemlerde akıcılık sorunlarının zirve yaptığını, gelişimsel akıcılık kusuru olarak adlandırılan bu dönemi dil ve konuşma gelişimi sürecinde çocukların birçoğunun yaşadığını genellikle 2- 3 yaş aralığında ortaya çıktığını ve gelişimsel akıcılık sorununun ne kadar süreceği çocuğa göre değiştiğini söyler. Bu durumun ilerleyen dönemlerde tipik olarak ortadan kalktığına vurgu yapar. (Shames, 1990; Lindsay, 1989; Dejoy ve Gregory, 1985; Kowall’s, O’Connell ve Sabin, 1975; Akt: Doğan, 2001: 2).

Çocukluk döneminde olan bu tip artışların yaşlılık döneminde de kendini gösterdiği bilinmektedir. Obler ve Albert’in (1984), 50 yaş üzeri konuşmacıların genç konuşmacılara kıyasla sözdizimsel yapıları daha özenli bir biçimde kullandıkları ve bu durumun konuşma esnasında işleme yükünü arttırdığı ve doğal olarak daha çok akıcılık sorununa neden olduğunu belirtmiştir (Akt: Bortfeld ve diğ., 2001:128). Bortfeld ve diğ. (2001:128) ayrıca yetişkin bireylerdeki akıcılık sorunun örneklerinin, her yüz sözcükte bir fazla akıcılık örneği çocuklara ve gençlere kıyasla daha fazla olduğunu ortaya koymuşlardır.

Farklı yaş gruplarında ele alınan çalışmalarda yaş değişkeninin konuşmalardaki akıcılık sorunu görülme durumunu etkilediği söylenebilir. Çocukluk döneminde yaş arttıkça akıcılık sorunu azalırken, 50 yaş ve üzerinde ise yeniden artmaya başladığı söylenebilir.

Konuşmacının cinsiyetinin akıcılık sorunlarının ortaya çıkışındaki etkisine ilişkin yapılan çalışmalarda ise Lickley (1994) kadınların konuşmalarının daha akıcı olduğunu ve 25 ile 45 yaş aralığında değişen üçü kadın üçü erkek toplam altı katılımcı ile yaptığı çalışmasında, örneklemin azlığına da vurgu yaparak kadınların konuşmasının daha akıcı olduğunu söyler.

Fiorin, Ugarte ve diğerleri (2015) 8-11 yaş arası 20 kekemeliği olan 20 kekemeliği olmayan 40 katılımcıyla yaptığı çalışmasında katılımcıların spontan konuşmalarından örnekleri incelemiştir. Sonuç olarak gruplar arası farklılıkların olduğunu ve özellikle kekemeliği olan katılımcıların kekemeliği olmayan katılımcılara oranla konuşmalarında daha çok hece ve sözcük tekrarı olduğunu söylemiştir.

Altıparmak (2015) ise çalışmasında hazırlıklı ve hazırlıksız olmak üzere iki konuşma türünü incelemiştir. Hazırlıklı konuşma durumunda, dolu durak, tereddüt, tekrar türünde cinsiyet değişkeni etkili değilken, yanlış başlangıç ve dil sürçmesi türünde 33-50 yaş grubu erkek katılımcılarda kadınlara göre daha çok sayıda gözlemlenmiştir. Uzatma türü ise 18-23 ve 33-50 yaş grubundaki erkek katılımcılarda kadınlara göre daha çok sayıda gözlemlenmiştir. Hazırlıksız konuşma durumunda ise; 4-8 yaş grubu ile dolu durak ve tekrar türünde cinsiyet değişkeni etkili değilken;

tereddüt, 18-23 yaş grubundaki erkek katılımcılarda kadınlara göre daha çok sayıda gözlemlenmiştir. Uzatma ve yanlış başlangıç; 18-23 ve 33-50 yaş grubundaki erkek katılımcılarda kadınlara göre daha çok sayıda gözlemlenmiştir. Dil sürçmesi ise 18-23 yaş grubundaki erkek katılımcılarda kadınlara göre daha çok sayıda gözlemlenmiştir.

Konuşmada görülen akıcılık sorunlarını inceleyen çalışmalar genellikle okul öncesi dönemdeki çocukları inceleyen ve kekemeliğe ilişkilendiren çalışmalardır. Konuşma gelişiminin başladığı ve hızla devam ettiği bu süreç dışında yapılmış çalışmalar da mevcuttur. Ancak okul döneminde kekemeliği olmayan konuşmacıların konuşma gelişimi ve konuşmalarında karşılaşılan akıcılık sorunlarına dikkat çeken çalışmalara ihtiyaç vardır ve özellikle normal konuşma gelişimi gösteren, kekeme olmayan, ortaokul yaşlarındaki çocukların konuşmalarında görülen akıcılık sorunlarını inceleyen çalışmalar oldukça azdır. Bu nedenle ortaokul öğrencilerini kapsayan çalışmamız bu alana katkı sağlayacağını düşünülmektedir.

2.Araştırmanın Yöntemi

2.1.Çalışma Grubu

Çalışmamız ortaokul öğrencilerinin konuşmalarını inceleyerek konuşmalarındaki akıcılık sorunlarını belirlemek yaş ve cinsiyet değişkeni açısından değerlendirmek amacıyla karma yöntem ile yapılmıştır. Bu çalışmaya; 2015-2016 eğitim-öğretim yılı İzmir ili Bayraklı ilçe merkezinde bulunan MEB'e bağlı Ticaret Borsası Ortaokulu bünyesinde yer alan 6, 7 ve 8. sınıfta okuyan (12-14 yaş) tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 60 öğrenci katılmıştır. Örneklem seçimi güç analizine uygun olarak yapılmış ve yapılan işlem sonucunda örneklem her sınıf düzeyinden 20 kişi olarak belirlenmiştir. Her sınıf düzeyinden ve cinsiyetten eşit sayıda öğrenci seçilmiştir.

2.2.Akıcılık Sorunlarının Açıklanması

Araştırmacı Ticaret Borsası Ortaokulu öğretmenleri ile görüşmüş ve öğrencilerle yapılacak çalışma öğretmenlere anlatılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların adı-soyadı, okuduğu sınıf, cinsiyet, görüşme tarihi gibi bilgilerin toplanması için araştırmacı tarafından hazırlanan bir form kullanılmıştır. Çalışmaya katılan ilgili sınıflardaki öğrencilere yönelik formlar araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

Konuşma örnekleri öğrencilerin devam ettikleri okulda belirlenen uygulama yerinde kaydedilmiştir. Çalışmaya başlarken öncelikle öğrencilere kendi sınıf düzeylerine uygun olarak seçilen, ders kitaplarında yer alan metinler araştırmacı tarafından okunmuştur. Metnin okunmasının ardından her bir öğrenciden dinlediği metni anlatması metni anlatmaları istenmiş ve konuşmaları ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Tüm ses kayıtları yazılı metinlere (çevriyazıya) dönüştürülmüştür. Yazılı metinlere dönüştürülen ses kayıtları araştırmacı tarafından akıcılık sorunlarını saptamak amacıyla analiz edilmiştir.

2.3.Akıcılık Sorunlarının Ölçülmesi

Çalışmada ölçünlü bir veri elde edilmesi için tüm öğrencilerin konuşmalarında sözcük sayısı 300 ile sınırlandırılmıştır. Öğrenciler konuşmaya dâhil edilirken akıcılık sorunu tanısı için kabul edilen 300 sözcükte %3'ün üstünde bir takılma sıklığı gösterme şartı aranmıştır (Pellowski ve Conture, 2002; Akt: Akgün, 2005: 38). 300 sözcükte %3'lük bir takılma yok ise akıcılık sorunu tanısı konulmayarak çalışmaya dâhil edilmemiştir. Benzer şekilde 300 sözcüğe ulaşamayan öğrencilerin konuşma örnekleri de araştırmaya dâhil edilmemiştir. İstenilen yeterliğe ulaşmış konuşmalar çevriyazı tekniğiyle yazıya dökülen konuşma örnekleri tekrar incelenerek çocukların akıcılık sorunları tespit edilmiştir.

2.4.Verilerin Analizi

Tespit edilen akıcılık sorunları incelenmek üzere türlerine göre (Dolu Duraklar, Dolgu Sözcükler, Tekrarlar, Tereddütler, Uzatmalar, Yanlış Başlangıçlar) sınıflandırılmıştır. Bulgular istatistiksel yöntemler aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırma sorularına dayalı olarak betimsel olarak (frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma) ve t-Testi, Ki-Kare Testi ve ANOVA kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen istatistik veriler araştırmacı tarafından yorumlanarak, akıcılık sorunlarının yaş ve cinsiyetle ilişkisi ortaya çıkarılmıştır. Ardından ortaya çıkan bulgularla ilgili literatür ışığında yorumlanarak araştırmanın sonuçlarına ulaşılmıştır.

3.Bulgular ve Yorumlar

Çalışma sırasında elde edilen bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin konuşmalarındaki akıcılık sorunlarının yaş ve cinsiyet ile ilişkisini ortaya çıkarmak için incelenmiştir.

3.1.Ortaokul Öğrencilerinin Konuşmalarında Gözlemlenen Akıcılık Sorunu Türleri ile Sınıf Düzeyi (Yaş) İlişkisinin Değerlendirilmesi

Aşağıda farklı akıcılık sorunu türlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşmalarından elde edilen veriler incelenmiştir. Akıcılık sorunu türleri ile sınıf düzeyleri (yaş) arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla Ki-Kare testi yapılmıştır. %95 güvenle elde edilen sonuçlar Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1: Ortaokul Öğrencilerinin Konuşmalarında Gözlemlenen Akıcılık Sorunu Türlerinin Sınıf Düzeyi (Yaş) İle İlişkisinin Değerlendirilmesi

Akıcılık Türleri	Sorunları	Sınıflar (Yaş)							
		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam	
		(12 yaş)		(13 yaş)		(14 yaş)			
		f	%	f	%	f	%	f	%
Dolu Durak		481	49.5	424	52.6	408	52.8	1313	51.5
Dolgu Sözcük		117	12.0	127	15.8	121	15.7	365	14.3
Tekrar		249	25.6	180	22.3	135	17.5	564	22.1
Tereddüt		67	6.9	40	5.0	45	5.8	152	6.0
Uzatma		18	1.9	13	1.6	27	3.5	58	2.3
Yanlış Başlangıç		39	4.0	22	2.7	37	4.8	98	3.8
Toplam		971	38.0	806	31.6	773	30.4	2550	100.0

p=0.00

Tablo 1'e bakıldığında akıcılık sorunu türleri ile sınıf düzeyleri (yaş) arasında ki-kare testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p=0.000<0.05$). Sınıfların düzeyinin (yaşın) konuşmadaki akıcılık sorunu türleri görülme sıklığını etkilediği ortaya çıkmıştır.

3.2.Ortaokul Öğrencilerinin Konuşmalarında Gözlemlenen Akıcılık Sorunu Türleri Ortalamaları Arasındaki Farkın Sınıf Düzeyi (Yaş) Değişkeni Bağlamında Değerlendirilmesi

Sınıf düzeyleri (yaş) ile akıcılık sorunu türleri ortalamalarına göre ortaokul öğrencilerinin konuşmalarından elde edilen veriler incelenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında gözlemlenen akıcılık sorunu türleri ortalamaları ile sınıf düzeyleri (yaş) arasında farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla varyans analizi ANOVA yapılmıştır. %95 güvenle elde edilen sonuçlar Tablo 2'de görüldüğü gibidir.

Tablo 1: Ortaokul Öğrencilerinin Konuşmalarında Gözlemlenen Akıcılık Sorunu Türleri Ortalamaları Arasındaki Farkın Sınıf Düzeyi (Yaş) Değişkeni Bağlamında Değerlendirilmesi

Akıcılık Sorunları Türleri	Sınıflar (Yaş)			P
	6. Sınıf (12 yaş)	7. Sınıf (13 yaş)	8. Sınıf (14 yaş)	
	$\bar{X} \pm ss$	$\bar{X} \pm ss$	$\bar{X} \pm ss$	
Dolu Durak	24.05±11.7 3	21.20±9.01	20.40±12.0 1	.548
Dolgu Sözcük	5.85 ±5.47	6.35 ±8.75	6.05 ±7.74	.977
Tekrar	12.45 ±7.22	9.00±7.23	6.75±4.38	.024*
Tereddüt	3.35 ±2.10	2.00±1.41	2.25±1.80	.049*
Uzatma	0.90 ±1.11	0.65±0.81	1.35±1.30	.134
Yanlış Başlangıç	1.95 ±1.60	1.10±1.29	1.85 ±1.46	.141
Toplam	48.55±14.2 7	40.30±13.78	38.65±18.4 0	.109*

*p<0.05

Tablo 2'ye göre üç sınıfın toplamında ortalamaları arasında ANOVA testine göre %95 güvenle istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamışken %90 güvenle bakıldığında(noktadan sonra 1 hane bakıldığında) toplamda anlamlı bir fark bulunmuştur. Altıncı sınıfların ortalamaları incelendiğinde ortalamalarının diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu görülür. Buradan hareketle altıncı sınıfların diğer sınıflara göre akıcılık sorunu türlerini daha fazla görüldüğü söylenebilir.

Akıcılık sorunu türlerinden “dolu durak” ve “dolgu sözcük” incelendiğinde altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflar için ortalamaları arasında %95 güvenle istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (p=0.548 ve p=0.977). “Tekrar” ve “tereddüt” açısından bakıldığında, üç sınıf ortalamaları arasında %95 güvenle istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (p=0.024 ve 0.049).

Altıncı sınıfların tekrar ve tereddüt ortalamalarına bakıldığında diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu görülür. Buradan hareketle altıncı Sınıfların diğer sınıflara oranla konuşmalarında daha fazla “tekrar” ve “tereddüt” görüldüğü söylenebilir. “Uzatma” ve “yanlış başlangıçlara” bakıldığında, üç sınıf arasında ortalamaları arasında %95 güvenle istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (p=0.134 ve p=0.141).

3.3.Ortaokul Öğrencilerinin Konuşmalarında Gözlemlenen Akıcılık Sorunları Türü İle Cinsiyet İlişkisinin Değerlendirilmesi

Aşağıda akıcılık sorunu türlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşmalarından elde edilen veriler incelenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında gözlemlenen akıcılık sorunu türleri ile cinsiyet arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla Ki-Kare testi yapılmıştır. %95 güvenle elde edilen sonuçlar Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3: Ortaokul Öğrencilerinin Konuşmalarında Gözlemlenen Akıcılık Sorunu Türleri İle Cinsiyet İlişkisinin Değerlendirilmesi

Akıcılık Türleri	Sorunları	Cinsiyet			
		Kız		Erkek	
		f	%	f	%
Dolu Durak		713	54.3	600	45.7
Dolgu Sözcük		226	61.9	139	38.1
Tekrar		255	45.2	309	54.8
Tereddüt		63	41.4	89	58.6
Uzatma		27	46.5	31	53.5
Yanlış Başlangıç		43	43.8	55	56.2
Toplam		1327	52.0	1223	48.0

p=0.00

Tablo 3'e bakıldığında cinsiyet ile akıcılık sorunu türleri arasında Ki-Kare testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p=0.00<0.05$). Cinsiyetin akıcılık sorunu türleri kullanımını etkilediği ortaya çıkmıştır.

3.4.Ortaokul Öğrencilerinin Konuşmalarında Gözlemlenen Akıcılık Sorunu Türleri Ortalamaları Arasındaki Farkın Cinsiyet Değişkeni Bağlamında Değerlendirilmesi

Ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında gözlemlenen akıcılık sorunu türleri ortalamaları arasında fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız iki örneklem t testi yapılmıştır. Her sınıfa ait tanımlayıcı istatistikleri ve bağımsız iki örneklem t testi p değeri aşağıda verilmiştir.

Tablo 4: Altıncı Sınıfların Akıcılık sorunu Türü Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Akıcılık Sorunları Türleri	6. Sınıf (12 yaş)		
	Kız	Erkek	p
	$\bar{X} \pm ss$	$\bar{X} \pm ss$	
Dolu Durak	26.70±10.6 6	21.40±12.69	.326
Dolgu Sözcük	3.80±3.64	7.90 ±6.36	.094*
Tekrar	13.20±6.44	11.70 ±8.20	.655
Tereddüt	2.70±1.70	4.00±2.35	.174
Uzatma	0.50 ±0.97	1.30 ±1.15	.112
Yanlış Başlangıç	2.10±1.96	1.80 ±1.22	.688
Toplam	49.00±10.1 5	48.10 ±18.07	.892

*p<0.10

Tablo 4'e göre, altıncı sınıf kız ve erkek öğrencilerin konuşmalarında “dolgu sözcük” incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerinin ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0.094<0.10$). Erkek öğrencilerin ortalamaları kız öğrencilere göre daha yüksek olduğundan erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre konuşmalarında daha fazla “dolgu sözcük” görüldüğü söylenebilir. Diğer akıcılık sorunu türleri ortalamaları arasında ise fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 5: Yedinci Sınıfların Akıcılık sorunu Türü Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Akıcılık Sorunları Türleri	7. Sınıf (13 yaş)		P
	Kız	Erkek	
	$\bar{X} \pm ss$	$\bar{X} \pm ss$	
Dolu Durak	18.50±8.21	23.90±9.37	.187
Dolgu Sözcük	10.10±11.73	2.60±2.41	.053*
Tekrar	6.40±2.55	11.60±9.43	.110
Tereddüt	1.60±1.58	2.40±1.17	.215
Uzatma	0.40±0.70	0.90±0.88	.175
Yanlış Başlangıç	0.80±1.13	1.40±1.43	.312
Toplam	37.80±13.28	42.80±14.53	.432

* $p<0.10$

Tablo 5'e göre, yedinci sınıf kız ve erkek öğrencilerin konuşmalarında “dolgu sözcük” incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerinin ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0.053<0.10$). Kız öğrencilerin ortalamaları erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğundan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre konuşmalarında daha fazla “dolgu sözcük” kullandığı söylenebilir. Diğer akıcılık sorunu türleri ortalamaları arasında ise fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 6: Sekizinci Sınıfların Akıcılık sorunu Türü Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Akıcılık Sorunları Türleri	8. Sınıf (14 yaş)		P
	Kız	Erkek	
	$\bar{X} \pm ss$	$\bar{X} \pm ss$	
Dolu Durak	26.10±11.75	14.70±9.73	.030*
Dolgu Sözcük	8.70±9.32	3.40±4.93	.129
Tekrar	5.90±4.04	7.60±4.77	.401
Tereddüt	2.00±1.70	2.50±1.96	.550
Uzatma	1.40±1.31	0.90±1.20	.127
Yanlış Başlangıç	1.80±1.26	2.30±1.57	.175
Toplam	45.90±18.21	31.40±16.33	.077*

* $p<0.10$

Tablo 6'ya göre, sekizinci sınıf kız ve erkek öğrencilerin konuşmalarında “dolu durak” incelendiğinde Sekizinci sınıf kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0.030<0.10$). Kız öğrencilerin ortalamaları erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğundan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla “dolu durak” kullandığı söylenebilir.

Akıcılık sorunu toplamına bakıldığında da fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0.077<0.10$). Toplamda sekizinci sınıf kız ve erkek öğrencilerin ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin ortalamaları erkek öğrencilere göre yüksek olduğu görülür. Buradan hareketle toplamda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre konuşmalarında akıcılık sorunu türlerini daha fazla kullandığı söylenebilir.

4.Tartışma ve Sonuç

Çalışmadan elde edilen sonuçları özetlemek gerekirse, çalışmanın sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında “dolu durak”, “dolgu sözcük”, “tekrar”, “tereddüt”, “uzatma” ve “yanlış başlangıç” olmak üzere incelediğimiz akıcılık sorunlarının tümü gözlenmiştir. Konuşmadaki bu akıcılık sorunlarının görülme durumu öğrencilerin sınıf düzeyi (yaş) ve cinsiyeti ile değişiklik gösterdiği belirlenmiştir.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri (yaş) ile akıcılık sorunu türlerini kullanma durumlarına göre yapılan analizlerde, öğrencilerin sınıf düzeyi (yaş) ile akıcılık sorunları türlerini kullanımı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf düzeyi (yaş) arttıkça akıcılık sorununun azaldığı söylenebilir.

Öğrencilerin konuşmalarında gözlemlenen akıcılık sorunlarının sınıf düzeyine (yaş) göre değişimi incelendiğinde en çok altıncı sınıfların akıcılık sorunu ile karşılaştığı ortaya çıkmıştır. Bunu sırasıyla yedinci ve sekizinci sınıflar takip etmektedir. Sınıf düzeyinin(yaş) konuşmadaki akıcılık sorunlarının görülme sıklığını etkilediği görülmüştür.

Alan yazında var olan sonuçlar çalışmamızdaki sonucu destekler niteliktedir. Gordon ve diğerleri (1989) akıcılık sorunlarının miktarının yaşla birlikte azaldığını bildirmiş ve bu durumu çocukların daha sık kullanılan cümle yapılarına ilişkin hâkimiyetlerinin artmasına bağlamışlardır (Akt: Akgün,2005: 67).

Benzer şekilde Wijnen (1990) çocuğun cümle yapılarındaki hâkimiyetinin artmasına paralel olarak, konuşmasındaki akıcılık sorunlarının azaldığını bulmuştur (Akt: Akgün, 2005: 38). Ambrose ve Yairi (1999) 2-3 ve 4 yaş grubu çocukları karşılaştırmışlar ve akıcılık sorununun görülme sıklığının yaşa bağlı olarak 4 yaş grubunda azaldığını ortaya koymuşlardır.

Haynes ve Hood (1977: 79) okul öncesi ve okul çağındaki 30 kız ve erkek çocuğun konuşmalarındaki toplam sözcük miktarını, toplam akıcılık sorununu ve akıcılık sorunu türlerini incelediği çalışmasında katılımcıları üç yaş grubuna ayırmıştır. Yaş değişkeni incelendiğinde toplam akıcılık sorununun yaş değişkeninden etkilendiği ve yaş arttıkça akıcılık sorununun azaldığını söylemiştir. Yalnızca toplam akıcılık sorunu miktarının 4 ile 8 yaş arasında az bir düşüş göstermiş ve 8 yaşından sonra tekrar açığa çıktığı saptanmıştır. Wexler ve Mysak (1982, Akt: Doğan, 2001: 28) de okul öncesi dönemde yeniden artış yaparak akıcılık kusurlarının sıklıkla görüldüğüne vurgu yapar.

Araştırmamızda akıcılık ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında gözlemlenen akıcılık sorunu cinsiyet değişkenine göre de incelenmiştir Yapılan bu incelemede öğrencilerin cinsiyeti ile akıcılık sorunu görülme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyetin konuşmadaki akıcılık sorunu kullanımını etkilediği ortaya çıkmıştır. Altıncı ve yedinci sınıflarda kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin konuşmalarında toplamda akıcılık sorunu türleri

ortalamalarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sekizinci sınıflarda kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin konuşmalarında toplamda akıcılık sorunu türleri ortalamalarına göre anlamlı bir fark bulunmuştur ve kız öğrencilerin konuşmalarında erkek öğrencilere oranla daha fazla akıcılık sorunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyeti ile akıcılık sorunu türlerini kullanma durumlarına göre yapılan analizlerde, altıncı sınıflarda kız ve erkek öğrenciler arasında yalnızca ‘dolgu sözcük’ te anlamlı bir fark bulunmuştur ve erkek öğrencilerin konuşmalarında kız öğrencilere oranla daha fazla ‘dolgu sözcük’ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer akıcılık sorunu türlerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yedinci sınıflarda yalnızca ‘dolgu sözcük’ te anlamlı bir fark bulunmuştur ve kız öğrencilerin konuşmalarında erkek öğrencilere oranla daha fazla ‘dolgu sözcük’ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer akıcılık sorunu türlerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sekizinci sınıflarda yalnızca ‘dolu durak’ ta anlamlı bir fark bulunmuştur ve kız öğrencilerin konuşmalarında erkek öğrencilere oranla daha fazla ‘dolu durak’ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer akıcılık sorunu türlerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Çalışmamızda altıncı ve yedinci sınıflarda kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin konuşmalarında toplamda akıcılık sorunu türleri ortalamalarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sekizinci sınıflarda kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin konuşmalarında toplamda akıcılık sorunu türleri ortalamalarına göre anlamlı bir fark bulunmuştur ve kız öğrencilerin konuşmalarında erkek öğrencilere oranla daha fazla akıcılık sorunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyeti ile akıcılık sorunu türlerini kullanma durumlarına göre yapılan analizlerde, altıncı sınıflarda kızlar ve erkekler arasında yalnızca “dolgu sözcükte” anlamlı bir fark bulunmuştur. Erkek öğrencilerin konuşmalarında kız öğrencilere oranla daha fazla “dolgu sözcük” kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer akıcılık sorunu türlerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yedinci sınıflarda yalnızca “dolgu sözcükte” anlamlı bir fark bulunmuştur ve kız öğrencilerin konuşmalarında erkek öğrencilere oranla daha fazla dolgu sözcük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer akıcılık sorunu türlerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sekizinci sınıflarda yalnızca “dolu durakta” anlamlı bir fark bulunmuştur ve kız öğrencilerin konuşmalarında erkek öğrencilere oranla daha fazla dolu durak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer akıcılık sorunu türlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Alan yazında akıcılık sorunları ile cinsiyet değişkenini ele alan çalışmalarda farklı sonuçlar mevcuttur. Doğan (2001), 2.6- 5.6 yaş arası çocuklarda yaptığı çalışmasında cinsiyetin akıcılık sorunu türleri üzerinde etkisinin olmadığını söylemektedir. Akgün (2005), 3-6 yaş arası çocukları incelediği çalışmasında 6 kız ve 14 erkek katılımcı ile cinsiyete dair veri yetersizliği olduğundan bir yorum getirememiştir. Haynes ve Hood (1977: 93) okul öncesi ve okul çağındaki çocuklarla yaptığı çalışma da cinsiyet değişkeninin konuşmalardaki akıcılık sorunu türünü ve miktarını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak, konuşmalarda gözlemlenen akıcılık sorunlarının ve bu sorunlarının yaş grupları cinsiyete göre değişimi farklı çalışmalarda farklı sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Bazı çalışmaların sonuçlarında erkeklerde akıcılık sorununun daha yaygın olduğu, bazı çalışmalarda ise kızların konuşmalarında daha çok rastlandığı belirtilmektedir. Sonuçların bu şekilde farklılık göstermesinde katılımcıları etkileyen aile, çevre ve öğretmen gibi faktörlerin etkili olabileceği söylenebilir.

Öğrenilen bir beceri olan akıcı konuşmanın özellikle Türkçe derslerinde çeşitli etkinliklerle desteklenmesi ile öğrencilerin konuşma becerileri gelişme gösterecektir. Gedik ve Orhan (2014) sosyal etkinliklere katılmanın konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkisini araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak öğrencilerin konuşmalarında konuşma bozuklukları görüldüğünde bunlar ders öğretmeni tarafından derhal

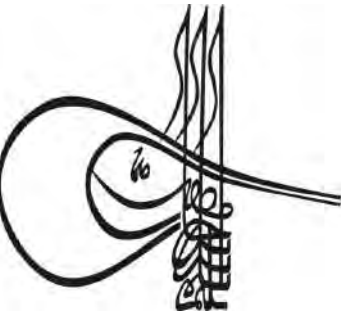
giderilerek doğrusu söylenmesinin ve böylece öğrencinin dili kullanımında kendisine yol göstereceğini belirterek bu ifadeyi desteklemektedir.

Çalışmada elde edilen sonuçlar ışığında, gelecekte yapılabilecek çalışmalara yönelik çalışmamızın getirdiği sınırlılıklar dikkate alındığında yapılacak çalışmaların daha çok öğrenciyle ve daha geniş yaş aralığında yapılmasının yararlı olabileceği söylenebilir. Bu çalışmalarla akıcılık sorununun kekemelikten ayırt edilerek türlerinin belirlenmesi ve bilimsel terminolojide yer alarak yaygınlaşması ve akıcılık sorununun tanımının ve türlerinin terminolojik ortaklaşma sağlanması için yapılacak çalışmaların artması hem kuramsal açıdan hem de uygulama açısından alan yazına önemli katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akgün, Ö. (2005). *Türkçe konuşan 3-6 yaş grubundaki kekemeliği olan ve olmayan çocukların konuşma akıcılıklarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Altıparmak, A. (2015). *Türkçe konuşmada akıcısızlık: psikodilbilimsel bir inceleme* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ambrose, N.G., Yairi, E. (1999). Normative disfluency data for early childhood stuttering. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 42, 895-909.
- Bear, J., Dowding, J. (1993). A system for labelling self-repairs in speech. *Technical Note. SRI international*. 5, 522.
- Bortfeld, H., Leon S.D. (2001). Disfluency rates in conversation: effects of age, relationship, topic, role and gender. *Language and Speech*, 44 (2), 123-147.
- Carlo, E.J., Watson, J. B. (2003). Disfluencies of 3 and 5 year-old Spanish speaking children. *Journal of Fluency Disorders*. Volume 28, 37-53.
- Carter, R., McCarthy, M. (2006). *Cambridge grammar of English: a comprehensive guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dejoy, D.A., Gregory, H.H. (1985). The relationship between age and frequency of disfluency in preschool children. *Journal of Fluency Disorders*. Volume 10, 107-122.
- Doğan, Ö. (2001). *Okulöncesi dönem çocuklarının konuşmalarının akıcılık özelliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gedik, M., Orhan, S. (2014). Öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımlarının konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/5 Spring 2014, p. 967-978, Ankara-Turkey.
- Geetha, Y.V., Pratibha, K., (2000). Classification of childhood disfluencies using neural networks. *Journal of Fluency Disorders*. Volume 25, 99-117.
- Haynes, W.O., Hood, S.B. (1977). Language and disfluency variables in normal speaking children from discrete chronological age groups. *Journal of Fluency Disorders*. Volume 2, Issue 1, 29-39.
- Korkmaz, Z. (2010). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınevi.
- Lickey, R. (1994). *Detecting disfluency in spontaneous speech* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Edinburgh, Scotland.

-
- Pellowski, M.W., Conture, E.G. (2002). Characteristics of speech disfluency and stuttering behaviours in 3 and 4 year-old children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research. Volume 45*, 30-34.
- Schwartz, H.D., Zebrowski, P.M. (1990). Behaviours at the onset of stuttering. *Journal of Fluency Disorders. Volume 15*, 77-86.
- Shiberg, E. E. (1994). *Preliminaries to a theory of speech disfluencies* (Unpublished Doctoral Dissertation). The Graduate division of psychology of the university of California. Berkeley.
- Throneburg, R.N., Yairi, E. (2001). Durational, proportionate and absolute frequency characteristics of disfluencies. *Journal of Fluency Disorders. Volume 44*, 38-51.
- Topbaş, S. (2011). *Dil ve kavram gelişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Vural, E. (2008). *Disfluency in second language: a quantitative study on Turkish learners of English* (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Zebrowski, P.M. (1991). Duration of speech disfluencies of beginning stutterers. *Journal of Speech, Language and Hearing Research. 34*(3). 483-491.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ – Doç. Dr. Remziye CEYLAN – Yrd. Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT

This article was checked by iThenticate.

GERÇEK YAŞAM TEMELLİ DEĞERLER EĞİTİMİ PROGRAMININ İLKOKUL 1.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL YETERLİK VE OKULA UYUM BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ*

Nermin TEMEL** - Özkan SAPSAĞLAM***

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programı geliştirilmesi ve Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının çocukların sosyal yeterlik ve okula uyum becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma yöntemi üzerine modellenmiş ve ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yönteminin bir türü olan benzeşik örnekleme tekniği ile oluşturulmuş ve Sivas ili Hafik ilçe merkezinde bulunan bir ilkokulun iki şubeden oluşan birinci sınıfları olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 16 öğrenci ve kontrol grubunda 16 öğrenci olmak üzere 32 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada ölçme aracı olarak “Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği (WMC-SYOUÖ)” kullanılmıştır. Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programı 24 oturumdan oluşmaktadır. Eğitim programı 12 hafta boyunca haftada iki gün araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanmıştır. Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum becerileri üzerindeki etkisini incelemek için deney ve kontrol grubu ölçümlerin arasındaki farkın analizinde bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Kontrol grubu ön test ve son test ölçüm değerleri arasındaki farkın analizinde bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. Deney grubu ön test, son test ve kalıcılık testi ölçüm değerleri arasındaki farkın analizinde bağımlı örneklem tekrarlı varyans analizi (Faktöriyel ANOVA) testi kullanılmıştır. Farklılık yaratan grupların belirlenmesi

* Nermin TEMEL tarafından Yrd. Doç. Dr. Özkan SAPSAĞLAM danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Öğretmen-MEB, El-mek: nermin.oztp@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ABD, El-mek: ozkaanim@gmail.com

amacı ile Bonferroni ikili karşılaştırma testi uygulanmıştır. Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının, öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum becerileri üzerinde etkili olduğu ve bu etkisinin kalıcı olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal yeterlik, Okula uyum, Değer, Değerler eğitimi, Gerçek yaşam becerileri, Temel eğitim.

AN ANALYSIS OF THE EFFECT OF THE REAL LIFE BASED VALUES EDUCATION PROGRAM ON STUDENTS' SCHOOL ADJUSTMENT SKILLS AND SOCIAL COMPETENCE OF THE FIRST-GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

The aim of the research is to develop a Real Life-Based Values Training Program for first graders (primary school) and review the impacts of Real Life-Based Value Training Program on the social competence and school adaptation skills of first graders. The impacts of Real Life-Based Value Training Program on the social competence and school adaptation skills of first graders have been reviewed using pretest-posttest and control group experimental designs on quantitative research methods modeled. The study group of the research was formed using purposive sampling, and first grades of a primary school in the Hafik county town of Sivas comprising of two classes were designated as study groups. One of the first grades formed the experiment group and the other one formed the control group. 32 children, 16 of which were in the experiment group and rest in the control group, constituted the study group of the research. As the assessment instrument, "Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment (WMC-SSCSA) was used in the research. Real Life-Based Values Training Program consists of 24 sessions. The training program was implemented on the experiment group two days a week for 12 weeks. Unpaired t test was used for the analysis of the differences between the measurements of experiment and control groups carried out for the purpose of reviewing the impacts of the Real Life-Based Values Training Program on the social competence and school adjustment skills of the children. Paired t test was used for the analysis of the differences between the measurement values of pretest and posttest of the experimental group. For the analysis of the differences between the measurement values of pretest, posttest and monitoring test; paired repeated analysis of variance (Factorial ANOVA) test was used. Bonferroni multiple comparison test was used to detect the groups that made the difference. According to the findings obtained; It was determined that the "Real Life-Based Values Training Program" had an impact on the social competency and school adjustment skills of the students and that this impact is permanent. Suggestions were presented for classroom teachers and researchers in line with the results of the research.

STRUCTURED ABSTRACT

1. Introduction

The first social environment of the children is the school and the high social competence of the children makes the school adjustment process easier (Ustabaş, 2017). Socially inclined children tend to follow the environment and society's rules by providing their own supervision (Günindi, 2010). Therefore, schools should offer courses to improve children's social and emotional development (Pohlman, 2011). The school is an institution that not only provides knowledge and skills but teaches values at the same time.

The Turkish Language Association (TDK, 2017) defines the concept of value as "*an abstract measure, value, or worth of something*". According to Sapsağlam (2015), the value is the moral principles that provide internal control of an individual's thoughts and behaviors. Values are generally of a social nature and are the common content of socializing people (Allport, 1935). To fulfill its purpose of raising socially beneficial individuals (Akbaş, 2004; Aktepe, 2010; Balık, 2016) and ensuring the continuity of communities is achieved through values education (Aydın and Gürler, 2014, p.2, Sapsağlam and Ömeroğlu, 2016). The basic aim of values education is to teach individuals to respect for the freedoms and differences of other people, to help and to live in peace.

The research is important in terms of supporting the adjustment process of the first-grade students to the school and their social competences with the real-life based value education program and examining the effect of values education on students' school adjustment skills and social competence.

2. Method

In this study, "Random Experimental Design with Pretest-Posttest Control Group" was used out of quantitative research method designs. In this research conducted with the experimental model, Dependent variables consist of school adjustment and social competences of first-grade primary school students while the independent variable is the Real Life Based Values Education Program (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, and Demirel, 2014).

2.1. Sample

The sample of the research was first-grade students in a primary school in the 2016-2017 academic year. The sample was determined by the homogeneous sampling technique from purposeful sampling methods (Patton, 1987). Total 32 students consisting of 16 students from 1 / A and 16 students from 1 / B classes in the designated school participated in the study.

2.2. Data Collection Tools

The data were collected with the Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment (WMC-SSCSA). Walker and McConnel have developed the Scale of Social Competence and School Adjustment in 1995 to measure social skills and interpersonal compatibility. Uz Baş adapted the scale to Turkish (2003). The Cronbach's Alpha internal consistency coefficients of the scale were

calculated and found to be .97 for the total scale score, and .93, .94 and .96 for the subscales, respectively.

2.3. Data Analysis

The collected data through the Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment (WMC-SSCSA) were transferred to a computer environment and analyzed using an appropriate data analysis program. In the analysis of the research data, normality test was performed to determine compatible tests, and the data showed normal distribution according to Shapiro Wilks test results. Unpaired t-test was used to analyze the difference between the measurements of the experimental and control groups. Paired sample t-test was used in the analysis of the difference between pre-test and post-test measurement values of the control group. Repeated variance analysis (factorial ANOVA) test was used in the analysis of the difference between pre-test, post-test and retention test measurement values of experimental group. The Bonferroni multiple comparison test was used to identify different groups.

3. Discussion, Conclusions, and Suggestions

According to the results of the research; it was seen that there was no significant difference between the Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment pre-test scores of the students in the experimental and control groups. This might be related to the criteria selection such as experimental and control group to be in the same school and similar socio-economic and similar sociocultural characteristics of the students when determining the sample.

In the study, there was a significant difference in favor of the experimental group according to the post-test scores. This implies that the students' social competence and school adjustment skills have increased due to the Real Life Based Values Education Program implemented in the experimental group. It has also been seen in other studies in the literature that values education programs have increased the social skills of the experimental group (Burrison, 2014; Cheung and Lee, 2010, Dereli, 2014; Kurt, 2007; Uzunkol, 2014; Uzunkol and Yel, 2016).

There is a significant difference between the post-test and retention test mean scores of the experimental group, and the significant difference is in favor of the retention test. According to these results, it can be said that the effect of the Real Life Based Values Education Program on students' school adjustment and social competence skills is positive and continuous. The post-test scores of Teacher Preferential Social Behavior (AÖ1) dimension, Peer Preferential Social Behavior (AÖ2) dimension, Natural School Adaptive Behavior Reflecting Teacher Expectations (AÖ3) dimension and the total post-test score of the scale were lower than the retention test.

In the control group, there was no significant difference between pre-test and post-test scores of the Teacher Preferential Social Behavior (AÖ1) dimension. Within the scope of this study, no program or activity related to social competence and school adjustment skills was applied to the control group. While there was a significant difference in favor of the experimental groups in various studies examining the social competence

and school adjustment relations in the literature, there was no significant difference in the post-test scores in the control groups (Aladağ, 2009, Erikli, 2016, Day, 2014; Samur, 2011; Topaloglu, 2013).

In the control group, it was found that there was a significant difference between pre-test and post-test scores of Peer Preferential Social Behavior (AÖ2) dimension, Natural School Adaptive Behavior Reflecting Teacher Expectations (AÖ3) dimension, and the Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment total scores. The cause of the difference is due to the fact that the pre-test scores are higher than the post-test scores. In this study, no program or activity related to social competence and school adjustment skills was applied to the control group. According to the pre-test and post-test results of the control group conducted by Aktepe (2010), the post-test scores are lower. In their studies, El Hassan and Kahil (2005) aimed to examine the effects of the values education program on the behaviors and attitudes of second and third year students in primary school. The average score of the control group, which no program is applied to, is generally lower.

The following suggestions have been made in the direction of research results.

- As a result of research, it has been seen that through the real life based values education, the school adjustment skills and social competence of the students can be increased. Thus, the proficiency of classroom teachers in values education can be supported,
- The research has demonstrated the effect of the real life based values education program on students' school adjustment skills and social competence. The effects of similar education programs on areas such as academic success, attitudes, self-efficacy, self-esteem of students can be investigated,
- In the school adjustment studies for first-grade primary school students, the differences between students with and without preschool education can be examined.

Keywords: Social competence, School adjustment, Value, Values education, Real life skills, Primary education

1. Giriş

Günümüz dünyasında meydana gelen değişim ve gelişmeler yaşamın tüm alanlarında etkisini göstermektedir (Karagöz, 2017). Yaşanan gelişmeler ve değişimler, artan şiddet olayları, gelir dağılımındaki dengesizlikler, işsizlik, hırsızlık, uyuşturucu kullanımı, bencillik, sabırsızlık, saygısızlık ve adaletsizlik gibi pek çok olumsuzluğu da beraberinde getirmektedir (Aktepe, 2010; Aladağ, 2009; İbret, Karatekin ve Avcı, 2015). Dünya genelinde yaşanan bu sorunları yok etme yolları düşünülmüş ve bu sorunların eğitimle giderileceği görülmüştür (Lovat ve Clement, 2008).

Eğitim, kişileri bireysel, sosyal, kültürel ve evrensel değerler çatısı altında yeni bir duygu, düşünce ve bilgi sistemiyle donatan evrensel bir yöntemdir (Ergen, 2015). Eğitim, aynı zamanda bilgi, beceri, alışkanlık ve değerleri teşvik eden bir süreç olup (Aktaş ve Bozdoğan, 2016; Rena, 2006; (Sapsağlam, 2016), eğitimin gerçek yaşama uygun olması oldukça önemlidir. Hökelekli (2010), öğrencilerin en iyi yaparak ve yaşayarak öğreneceklerini belirtmiştir.

Eğitim sürecinin en önemli kademelerinden biri olan temel eğitim döneminde çocuklar; fiziksel, duygusal, sosyal, bilişsel ve dil gelişimleri desteklenerek şekillenir. Okul, çocukların sosyal gelişimine destek vererek uygun ortamlar oluşturmaktadır (Gkbulut ve Aslan, 2017; Sungur, 2010). Temel eğitim sürecinde bireye yaşam için gerekli olan temel bilgi ve beceriler kazandırılır (Sezer, 2008). Temel eğitim, çocukların gerek arkadaşlık ilişkileriyle gerek aile ortamından çıkıp sosyal bir ortam olan okul ortamında bulunmasıyla önemli bir yere sahiptir (Uz Baş, 2003). Ülkeler zorunlu temel eğitimle eğitimin niteliksel yönünü en iyi şekilde arttırmaktadırlar (Kale, 2015).

Okula uyum çocuğun okulun kültürüne alışması ve okulun kurallarına uyması olarak tanımlanabilmektedir (Gedik, 2015). Öğrencilerin okula alışma sürecine okula uyum denir (Balta, 2015). Çocuklar okulda arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle ilişkiler kurmaya başlayarak sosyalleşir. Sosyalleşen çocuk okula uyum sağlamış olur (Uz Baş, 2003). Okula uyum, çocuğun okula, öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı olumlu tutum geliştirmesi anlamlarına gelmektedir (Kaya, 2014).

Okulda uyum sağlamış, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle anlaşılan çocuklar ilerde toplum yaşamına daha kolay uyum sağlayabilirler (Ustabaş, 2017). Okula uyumu sağlayan öğrenci, okula düzenli olarak devam eder, akademik ve sosyal açıdan gelişme gösterir (Demirtaş-Zorbaz, 2016). Okula uyum sağlayan bir öğrencinin hem akademik başarı sağlayacağı hem de sosyal olarak istenilen gelişime ulaşacağı söylenebilir (Berber, 2015; Mathur, 1999). Okula uyumda geç kalan çocuklar sosyal anlamda içine kapanık ve iletişimde başarısız olmaktadır (Ustabaş, 2017). Bu sebeple çocuğun kişiliğinin olduğu ilkökul çağlarında çocuğun bulunduğu ortama uyum sağlamasına önem verilmelidir (Aydın ve Gürler, 2014). Okula uyum sağlayamayan çocuk yeterince sosyalleşememekte ve dışlanmaktadır.

Çocukların ilk sosyal çevresi okul olup, çocukların sosyal yeterliklerinin yüksek olması okula uyum sürecini kolaylaştırmaktadır (Ustabaş, 2017). Sosyal anlamda yeterli olan çocuklar kendi denetimini sağlayarak bulunduğu ortamın ve toplumun kurallarına uyma eğilimi göstermektedirler (Günindi, 2010). Bu yüzden, okullarda çocukların sosyal ve duygusal yönünü geliştirici eğitimler verilmelidir (Pohlman, 2011). Öğretmenler öğrencilerin sosyal yönünü geliştiren etkinlikleri ne kadar fazla yaparlarsa öğrencilerin akademik başarıları, ortama uyum sağlama becerileri ve sosyal yeterlikleri o oranda artacaktır (Taşçı, 2013). Okul sadece bilgi ve beceri değil aynı zamanda değerleri de öğreten bir kurumdur.

Türk Dil Kurumu (TDK, 2017), değer kavramını “*bir şeyin önemini karşılayan soyut ölçü, kıymet, bir şeye değen karşılık*” olarak tanımlamaktadır. Sapsağlam (2015)’e göre değer, bireyin düşünce ve davranışlarında iç kontrol sağlayan ahlaki ilkelerdir. Değerler genellikle sosyal nitelikte olup toplumsallaşan insanların ortak memnuniyetleridir (Allport, 1935). Toplumu oluşturan bireyleri diğer canlılardan ayıran ve davranışlarını belirleyen inançlar bütünüdür (Ulusoy ve Dilmaç, 2012, s.16). Bireyin toplum içinde sosyalleşmesi sonucunda özümlediği ve davranışlarına yön veren kurallar bütünüdür (Akbaş, 2004; Albayrak, 2015; Çelik, 2010; Hökelekli, 2010; Yazıcı, 2006). Toplumda uzun bir sürede toplumun fikirlerine göre oluşan, bireyin ve toplumun yaşam standartlarını yükselten kurallardır (Aktepe, 2010, s.56). İnsan hayatına yön veren hedeflerin bilişsel ve sosyal temsilcisidir (Sagiv, 2002). Değerler ideal davranış biçimleri ya da yaşamla ilgili hedeflere yönelik tutum ve inançlardır. Bireylerin hayatını şekillendiren olgulardır (Aydın, 2010).

Eğitimin topluma yararlı bireyler yetiştirme amacına ulaşması (Akbaş, 2004; Aktepe, 2010; Balık, 2016), toplumların devamlılığının sağlanması değerler eğitimiyle sağlanır (Aydın ve Gürler, 2014, s.2; Sapsağlam ve Ömeroğlu, 2016). Değerler eğitiminin temel amacı bireylere diğer kişilerin özgürlüklerine ve farklılıklara saygı duymayı, yardımlaşmayı ve barış içinde yaşamayı öğretmektir (Kaliyeva, 2015).

Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde; sosyal beceri eğitim programlarının sosyal problemleri çözme becerisi (Dereli, 2008), sosyal uyum becerileri (Günindi, 2010), sosyal yeterlikler (Pohlman, 2011), sosyal uyum düzeyleri (Kabasakal ve Çelik, 2010), ve akran ilişkileri (Topaloğlu, 2013), üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların olduğu görülmüştür. Okula uyum ile ilgili; Kandır ve Orçan (2011), erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum ve becerilerini karşılaştırmış, Yoleri ve Tanış (2014), ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenleri incelemiş, Berber (2015), eğitici drama temelli okula uyum programının değerlendirmiş, Lovat (2017), Özdemir, Cheah ve Coplan (2017), utangaçlık ve okula uyumun bağlantısının altındaki nedenleri araştırmışlardır. Değerler eğitimi ile ilgili de karakter eğitiminin sosyal yeterlik üzerindeki etkisi (Cheung ve Lee, 2010), değerler eğitiminin ve değerler eğitimi programlarının sosyal beceriler üzerindeki etkisi (Sapsağlam, 2015); Ömer Seyfettin hikayelerinin sosyal bilgiler dersi programlarında yer alan değerler açısından incelenmesi (Sönmez ve Karatekin, 2017), benlik saygısına, öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerine ve empati düzeylerine etkisi (Uzunkol ve Yel, 2016), okul öncesi eğitimi alan çocukların değer düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi (Şahin, 2017), ortaokul öğrencilerinin “yardımseverlik” değeri ile ilgili metefor algıları (Sönmez ve Akıncan, 2013), Hayat Bilgisi dersi kazanımlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi (Yaşaroğlu, 2013), atasözlerinin sosyal bilgiler programındaki değerler açısından incelenmesi (Sönmez, 2014) ile ilgili çalışmaların literatürde yer aldığı görülmüştür. Yapılan çalışmalar incelendiğinde temel eğitim 1. Sınıf öğrencilerine yönelik ve gerçek yaşam becerileri yoluyla değerler eğitimi verilmesini amaçlayan bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Araştırma kapsamında gerçek yaşam temelli değerler eğitimi programı geliştirilerek ve bunun öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum becerileri üzerindeki etkisi incelenerek alana katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Araştırma, birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumlarının ve sosyal yeterliklerinin gerçek yaşam temelli değer eğitimi programıyla desteklenmesi ve değerler eğitiminin öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi açısından önemli görülmektedir.

2. Yöntem

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi desenlerinden “Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Seçkisiz Deneysel Desen” kullanılmıştır. Deneysel modelle gerçekleştirilen bu araştırmada, bağımlı değişkeni, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve sosyal yeterlikleri; bağımsız değişkeni ise Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programı oluşturmıştır.

Araştırma birinci sınıf öğrencileri için Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programı geliştirilmesi ve Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının birinci sınıf öğrencilerinin sosyal yeterlik ve okula uyum becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende seçkisiz olarak biri kontrol diğeri deney olmak üzere iki grup oluşturulur. İki grubun bağımlı değişken ölçümleri alınır. Son olarak gruplu değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş form kullanılarak tekrar elde edilir. Uygun tekniklerle sonuçlar karşılaştırılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

2.1. Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında bir ilkokuldaki birinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Örneklem, amaçlı örnekleme yönteminin bir türü olan benzeşik örnekleme tekniğiyle (Patton, 1987) belirlenmiştir. Belirlenen okulun 1/A ve 1/B sınıflarındaki 16 öğrenci deney grubu ve 16 öğrenci kontrol grubu olmak üzere 32 öğrenci araştırmaya katılmıştır.

2.2. Ölçme Araçları

Araştırma verileri Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği (WMC-SYOUÖ) ile elde edilmiştir. Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği 1995 yılında Walker ve McConnel tarafından sosyal beceriler ve kişiler arası uyumu ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek Uz Baş (2003) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve toplam ölçek puanı için .97, alt ölçekler için Cronbach Alpha katsayıları .93, .94 ve .96 bulunmuştur. Ölçeğin kapsam ve yapı geçerliliği açısından da incelemeleri yapılmış ve Türkçe versiyonunun yeterli ve geçerli olduğu kanısına varılmıştır.

Ölçek üç alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçek 5 dereceli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin uygulanması her bir öğrenci için ortalama 5-10 dakika almaktadır. Üç alt ölçeğin toplam 43 maddesi bulunmaktadır. Öğretmen tercihlili sosyal davranış olarak tanımlanan birinci alt ölçek, akran ilişkilerinde duyarlı olma, empati, iş birliği, kendini kontrol etme, sosyal olgunluk gibi öğretmenlerce değer verilen davranışları içeren 16 maddeden oluşmaktadır. Akran tercihlili sosyal davranış olarak tanımlanan ikinci alt ölçek, serbest oyun zamanlarındaki akran dinamiklerini ve sosyal ilişkilerini yöneten sosyal davranış biçimlerine ilişkin akran değerlerini yansıtan 17 maddeden oluşmaktadır. Okula uyum davranışı olarak tanımlanan üçüncü alt ölçek, eğitimsel ortamların idare edilmesiyle ilgili doğal öğretmen beklentilerini yansıtan 10 maddeden oluşmaktadır (Uz Baş, 2003).

2.3. Verilerin Toplanması

Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programı ve Uygulanması

Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programında gerçek yaşam deneyimlerini içeren, çocukların aktif oldukları ve yaparak-yaşayarak öğrendikleri, Türkçe, oyun, müzik, sanat, drama gibi eğitim etkinliklerin yer aldığı 24 oturumdan oluşmuş bir eğitim programıdır. Program geliştirme sürecinin her aşamasında uzman görüşü alınmıştır. Görüşüne başvurulmuş uzmanlar, iki uzman program geliştirme, iki uzman temel eğitim ve iki uzman değerler eğitimi alanında çalışmalar yapmakta olan akademisyenlerdir. Program, 12 hafta boyunca ve haftada iki gün olmak üzere deney grubu öğrencilerinin eğitimlerinin gerçekleştiği normal sınıf ortamında uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler normal eğitim programlarına devam etmiştir.

Ön Testin Uygulanması

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlere araştırmacı tarafından ön test uygulaması ölçme aracı ve kullanımı hakkında bilgi verilmiştir. Gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra deney ve kontrol grubu öğretmenleri "Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeğini (WMC-SYOUÖ)" doldurmuşlardır.

Son Testin Uygulanması

Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programı uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından son test olarak öğretmenler tarafından "Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği (WMC-SYOUÖ)" uygulanmıştır. Son test, ön test ile aynı fiziksel ortam ve koşullarda gerçekleştirilmiştir.

Kalıcılık Testinin Uygulanması

Son testin uygulanmasından üç hafta sonra (Duchastel, 1981; Nungester ve Duchastel, 1982), yalnızca deney grubunda yer alan öğrencilere yönelik kalıcılık testi olarak deney grubu öğretmeni tarafından "Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği (WMC-SYOUÖ)" uygulanmıştır. Kalıcılık testi ön test ve son test ile aynı fiziksel ortam ve koşullarda gerçekleştirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği (WMC-SYOUÖ) aracılığıyla toplanan veriler, bilgisayar ortamına aktarılmış ve uygun veri analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde uygun testlerin belirlenmesi için verilere normallik testi yapılmış ve Shapiro Wilks testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Anlamlılık düzeyi olarak .05 kullanılmış olup, $p < .05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olduğu, $p > .05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

Verilerin analizi konusunda tanımlayıcı istatistikler; ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri ile sunulmuştur. Deney ve kontrol grubu ölçümlerin arasındaki farkın analizinde bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Kontrol grubu ön test-son test ölçüm değerleri arasındaki farkın analizinde bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. Deney grubu ön test, son test ve kalıcılık testi ölçüm değerleri arasındaki farkın analizinde tekrarlı varyans analizi (Faktöriyel ANOVA) testi kullanılmıştır. Farklılık yaratan grupların belirlenmesi amacı ile Bonferroni ikili karşılaştırma testi uygulanmıştır.

3. Bulgular

Araştırma verilerinin normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesi için Shapiro Wilks testi yapılmıştır. Grup büyüklüğü 50'den küçük ise Shapiro Wilks, 50'den büyük ise Kolmogorov Smirnov testi uygulanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014, s.42). Normallik testi sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Verilerin Normal Dağılıma Uygunluğu Testi (Shapiro Wilks Testi)

Boyut	Deney Ön Test	Kontrol Ön Test
Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1)	0.06	0.86
Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2)	0.08	0.22
Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3)	0.45	0.24
Toplam	0.06	0.52

Tablo 1 incelendiğinde; Shapiro Wilks analizine göre deney ve kontrol grubunda Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1), Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) ve Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) boyutlarına ve ölçeğin toplam puanına ait ön test puanlarının dağılımlarının normal olduğu görülmektedir ($p > .05$). Normallik testi sonuçları doğrultusunda araştırma verilerinin analizinde parametrik testlerin yapılması uygun görülmüştür.

Tablo 2. Deney Grubu ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Ön Test	Grup	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1)	Deney	16	43.81	6.23	-0.32	0.74
	Kontrol	16	44.43	4.48		
Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2)	Deney	16	47.62	9.60	-1.89	0.07
	Kontrol	16	53.06	6.25		
Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3)	Deney	16	23.37	8.60	-1.61	0.12
	Kontrol	16	27.31	4.65		
Toplam	Deney	16	114.81	23.28	-1.47	0.15
	Kontrol	16	124.81	13.91		

Tablo 2 incelendiğinde; Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1) ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($t_{30}= 0,32, p>.05$). Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($t_{30}= 1,89, p>.05$). Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) boyutu ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($t_{30}= 1,61, p>.05$). Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği ön test toplam puanlarının deney ve kontrol grubuna göre farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{30}= 1,47, p>.05$).

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmayışı, örneklem belirlenirken deney ve kontrol grubunun aynı okulda yer alması, örneklemde yer alan öğrencilerin aynı yaşta olması ve benzer sosyo-kültürel özelliklere sahip olması gibi kriterlerin dikkate alınması ile açıklanabilir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Son Test	Grup	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1)	Deney	16	72.50	5.41	16.61	0.00
	Kontrol	16	42.81	4.66		
Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2)	Deney	16	80.62	6.85	14.83	0.00
	Kontrol	16	49.56	4.80		
Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3)	Deney	16	39.43	4.60	9.27	0.00
	Kontrol	16	24.50	4.50		
Toplam	Deney	16	192.56	16.12	14.50	0.00
	Kontrol	16	116.87	13.24		

Tablo 3 incelendiğinde; Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1) son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($t_{30}= 16,61$, $p<.05$). Farklılığın nedeninin Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1) son test ölçümlerinin deney grubu lehine daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($t_{30}= 14,83$, $p<.05$). Farklılığın nedeninin Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) son test ölçümlerinin deney grubu lehine daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($t_{30}= 9,27$, $p<.05$). Farklılığın nedeninin Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) son test ölçümlerinin deney grubu lehine daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($t_{30}= 14,50$, $p<.05$). Farklılığın nedeninin ölçeğin son test toplam puanlarının deney grubu lehine daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Bu olumlu değişimin Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının deney grubundaki öğrencilerin Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1), Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) ve Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) düzeylerini artırması ile ilgili olduğu söylenebilir.

Tablo 4.Deney Grubundaki Öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyut		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1)	Deneklerarası	857.31	15	57.15	411.09	0.00	1-2, 1-3, 2-3
	Ölçüm	10472.54	2	5236.27			
	Hata	382.12	30	12.73			
	Toplam	11711.97	47				
Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2)	Deneklerarası	1673.47	15	111.56	285.46	0.00	1-2, 1-3, 2-3
	Ölçüm	14082.04	2	7041.02			
	Hata	739.95	30	24.66			
	Toplam	16495.46	47				
Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3)	Deneklerarası	1019.14	15	67.94	88.09	0.00	1-2, 1-3, 2-3
	Ölçüm	3020.37	2	2289.98			
	Hata	514.29	30	25.99			
	Toplam	4553.80	47				
Toplam	Deneklerarası	9736.97	15	649.13	297.21	0.00	1-2, 1-3, 2-3
	Ölçüm	76104.50	2	38052.25			
	Hata	3840.83	30	128.02			
	Toplam	89682.30	47				

1: Ön Test, 2: Son Test, 3: Kalıcılık Testi

Tablo 4 incelendiğinde; deney grubu Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1) boyutunda ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümleri arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2,30)}=411,09$, $p<.05$). Farklılığının nedeninin deney grubu Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1) ön test ölçümlerinin, son test ve kalıcılık testine göre, son test ölçümlerinin de kalıcılık testine göre daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Deney grubu Akran Tercihli Sosyal

Davranış (AÖ2) boyutunda ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümleri arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2, 30)} = 285,46$, $p < .05$). Farklılığının nedeninin deney grubu Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) ön test ölçümlerinin, son test ve kalıcılık testine göre, son test ölçümlerinin de kalıcılık testine göre daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Deney grubu Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) boyutunda ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümleri arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2, 30)} = 88,09$, $p < .05$). Farklılığının nedeninin deney grubu Öğretmen Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) ön test ölçümlerinin son test ve kalıcılık testine göre, son test ölçümlerinin de kalıcılık testine göre daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği toplam puanlarına göre ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümleri arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2, 30)} = 297,21$, $p < .05$). Farklılığın nedeninin deney grubu ön test toplam puanının son test ve kalıcılık testine göre, son test toplam puanının da kalıcılık testine göre daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Bulgulardan yola çıkarak Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının kalıcılığının devam ettiği söylenebilir.

Tablo 5. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin T-Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Test	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1)	Ön Test	16	44.43	4.48	1.66	0.11
	Son Test	16	42.81	4.66		
Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2)	Ön Test	16	53.06	6.25	3.79	0.00
	Son Test	16	49.56	4.80		
Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3)	Ön Test	16	27.31	4.65	4.34	0.00
	Son Test	16	24.50	4.50		
Toplam	Ön Test	16	124.81	13.91	4.37	0.00
	Son Test	16	116.87	13.24		

Tablo 5 incelendiğinde; kontrol grubunda Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1) ön test ve son test ölçümleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($t_{30} = 1,66$, $p > .05$). Kontrol grubunda Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) ön test ve son test ölçümleri arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($t_{30} = 3,79$, $p < .05$). Farklılığın nedeninin ön test ölçümlerinin son test ölçümlerine göre daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Kontrol grubunda Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) ön test ve son test ölçümleri arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($t_{30} = 4,34$, $p < .05$). Farklılığın nedeninin ön test ölçümlerinin son test ölçümlerine göre daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Kontrol grubunda Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği ön test ve son test

toplam puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t_{30} = 4,37$, $p < .05$). Farklılığın nedeninin ön test toplam puanlarının son test toplam puanlarına göre daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1) boyutunda ön test ve son test ölçümlerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) ve Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) boyutlarında ve ölçeğin toplam puanlarında ise ön test ve son test ölçümlerinin farklı olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın nedeninin Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2) ve Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) boyutlarında ve ölçeğin toplam puanlarında ön test ölçümlerinin son test ölçümlerine göre daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin sosyal yeterlik ve okula uyum becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırma nicel araştırma yöntemi üzerine kurgulanmış, araştırma deseni olarak “Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Seçkisiz Deneysel Desen” kullanılmıştır. Çalışmaya deney grubunda 16 ve kontrol grubunda 16 olmak üzere toplam 32 ilkököl birinci sınıf öğrencisi katılmıştır

Araştırma sonuçlarına göre; deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu durumun, örneklem belirlenirken deney ve kontrol grubunun aynı okulda yer alması, öğrencilerin benzer sosyo-ekonomik ve benzer sosyo-kültürel özelliklere sahip olması gibi kriterlerin dikkate alınması ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Araştırma, son test puanlarına göre deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durum deney grubunda uygulanan Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programına bağlı olarak öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum becerilerinin yükseldiğini göstermektedir. Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde değerler eğitimi programlarının deney grubu öğrencilerinin sosyal becerilerini artırdığı diğer araştırmalarda da görülmüştür (Burrison, 2014; Cheung ve Lee, 2010; Dereli, 2014; Kurt, 2007; Uzunkol, 2014; Uzunkol ve Yel, 2016).

Değerler eğitimi ve karakter eğitimi programlarının öğrencilerin benlik saygısı algılarında (El Hassan ve Kahil, 2005), tutumlarında (Aktepe, 2010; El Hassan ve Kahil, 2005; Gümüş, 2016; Gündüz, 2014), olumlu davranışlarında (El Hasan ve Kahil, 2005), bilişsel davranışları kazanma düzeylerinde (İşcan, 2007), sorumluluk değerine ilişkin bilişsel düzeylerinde (Aladağ, 2009), başarılarında (Gündüz, 2014), saygı, sorumluluk ve merhamet gibi değerlerin kazanılmasında (Ördek, 2015), demokratik algı ve demokratik davranışları üzerinde (Tahiroğlu ve Aktepe, 2015), saygı, iş birliği, dürüstlük, arkadaşlık ve paylaşma ile ilgili değerlerin kazanılmasında (Erikli, 2016), genel anlamda değer gelişiminde (Herdem, 2016), okuldan kaçma gibi olumsuz davranışlarının azalmasında (Skaggs ve Bodenhorn, 2006) etkili olduğu görülmüştür.

Sosyal etkinliklerin ve sosyal beceri eğitimlerinin öğrencilerin sosyal uyum ve becerilerinde (Durualp, 2009), sosyal davranışlarında ve okula uyum becerilerinde (Kabasakal ve Çelik, 2010), akademik başarılarında (Conner ve Fraser, 2011), sosyal yeterliklerinde (Blythe, 2015; Conner ve Fraser, 2011; Pohlman, 2011), depresyon ve saldırganlık davranışlarının azalmasında (Conner ve Fraser, 2011), akran ilişkilerinde (Topaloğlu, 2013), olumlu etkilerinin olduğu benzer araştırmalarda da görülmüştür.

Deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve anlamlı farkın son test lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre deney grubuna uygulanan Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum becerileri üzerindeki etkisinin olumlu olduğu söylenebilir. Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış

(AÖ1), Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2), Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) boyutları ve ölçeğin toplam son test puanlarının kalıcılık testine göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bulgulardan yola çıkarak Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının kalıcılığının artarak devam ettiği söylenebilir.

Değerler eğitimi programlarının öğrencilerin duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, sosyal gelişim becerilerinde (Samur, 2011), sosyal değerler kazanımında (Atabey, 2014), sosyal beceri kazanımlarında (Sapsağlam, 2015), olumlu etkilerinin olduğu ve bu etkilerin kalıcı olduğu benzer araştırma sonuçlarında görülmüştür.

Kontrol grubunda Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış (AÖ1) boyutu ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu araştırma kapsamında kontrol grubuna okula uyum ve sosyal yeterlik becerilerine yönelik herhangi bir program ve etkinlik uygulanmamıştır. Literatürde yer alan sosyal yeterlik ve okula uyum ilişkilerini inceleyen çeşitli araştırmalarda deney grupları lehine anlamlı fark bulunurken, kontrol gruplarındaki son test puanlarında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür (Aladağ, 2009; Atabey, 2014; Erikli, 2016; Gündüz, 2014; İşcan, 2007; Samur, 2011; Topaloğlu, 2013).

Kontrol grubunda Akran Tercihli Sosyal Davranış (AÖ2), Doğal Öğretmen Beklentilerini Yansıtan Okul Uyumlu Davranış (AÖ3) boyutlarında ve Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum ölçeği toplam puanlarına göre ön test ve son test ölçümlerinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Farklılığın nedeninin ön test ölçümlerinin son test ölçümlerine göre daha yüksek olmasından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Bu araştırma kapsamında kontrol grubuna okula uyum ve sosyal yeterlik becerilerine yönelik herhangi bir program ve etkinlik uygulanmamıştır. Dilmaç (1999), yaptığı çalışmada deney grubundaki ilköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi vermiştir. Araştırmada kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları incelendiğinde anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın ön test puanlarının son test puanlarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Aktepe (2010), deney grubundaki ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerine etkinlik temelli olarak yardımseverlik değerinin eğitimini gerçekleştirmiştir. Bu eğitimin öğrencilerin tutumlarına etkisini ortaya koyan araştırmada kontrol grubu öğrencilerine herhangi bir uygulamada bulunulmamıştır. Araştırmada kontrol grubuna uygulanan ön test ve son test ölçüm sonuçlarına bakıldığında son test ölçümlerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Gündüz (2014), üçüncü sınıflarda sorumluluk değerinin öğretimini proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile gerçekleştirmiştir. Bu eğitimin öğrenciler üzerindeki akademik başarı ve tutuma etkisini incelemiştir. Herhangi bir uygulama yapılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının düştüğü görülmüştür. El Hassan ve Kâhil (2005), çalışmalarında yaşayan değerler eğitimi programının ilköğretim ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin davranışlarına ve tutumları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarında uygulama yapılmayan kontrol grubunun puan ortalamalarında genel olarak düşüş olduğu görülmüştür.

Bu araştırma; normal gelişim gösteren ilkokul birinci sınıf öğrencileri, deney ve kontrol grubu, 12 haftalık süreçte uygulanan “Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programı” ve “Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği” ile sınırlıdır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Araştırma sonucunda gerçek yaşam temelli değerler eğitimi yoluyla öğrencilerin okula uyum ve sosyal yeterliklerinin artırılabilceği görülmüştür. Bu yüzden sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi verme noktasındaki yeterlikleri desteklenebilir,

- Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin sosyal yeterliklerini ve okula uyum becerilerini destekleme noktasındaki yeterlikleri desteklenebilir,
 - Tüm eğitim kademelerinde gerçek yaşama uygun eğitim etkinliklerine daha fazla yer verilebilir,
- Eğitimciler tarafından tüm eğitim-öğretim yılına yayılmış bir okula uyum programı uygulanabilir,
- Millî Eğitim Bakanlığının tüm eğitim kademelerini kapsayan bir ulusal değerler eğitimi programı hazırlanabilir,
 - Araştırma Gerçek Yaşam Temelli Değerler Eğitimi Programının sosyal yeterlik ve okula uyum becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Benzer eğitim programlarının öğrencilerin akademik başarısı, tutumları, öz yeterlikleri, benlik saygısı gibi alanlar üzerindeki etkisi araştırılabilir,
 - İlkokul birinci sınıflara yönelik yapılacak okula uyum çalışmalarında, okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasındaki farklılıklar incelenebilir,
 - Okula uyum ve sosyal yeterlik konusunda ailelere yönelik eğitim programları ve farkındalık çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim 2. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, Z. ve Bozdoğan, A. E. (2016). Fen Bilimleri dersi “İnsan ve Çevre” ünitesiyle bütünleştirilmiş etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin merhamet değerini kazanmalarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14, (32), s.39-57.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde “yardımseverlik” değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Albayrak, F. (2015). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde kazandırılan değerlerle ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of socialpsychology* (Vol. 2). Worcester, MA: Clark University Press.
- Atabey, D. (2014). *Okul öncesi sosyal değerler kazanımı ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden çocukların sosyal değerler kazanımına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M. Z. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi* 6 (18), 16-19.
- Aydın, M. Z. ve Gürler Ş.A. (2014). *Okulda değerler eğitimi: yöntemler-etkinlikler-kaynaklar*. Ankara: Nobel.

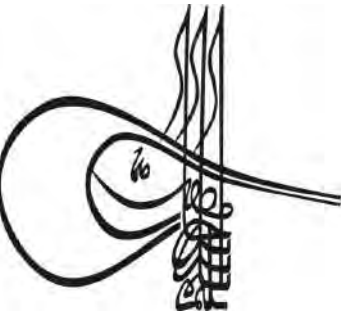
- Balık, Z. D. (2016). *Hayat bilgisi öğretim programındaki değerler bağlamında hayat bilgisi ders kitapları ile yüz temel eser listesindeki ulusal masalların karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Balta, R. G. (2015). *Öğrencilerin okula uyumunda okul yönetimi ve öğretmenlerin etkinlikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Berber, S. Ş. (2015). *Okul öncesi 5 yaş çocukları için eğitici drama temelli okula uyum programının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Blythe, K. E. K. (2015). *Social stories: the efficacy of increasing social skills and social competence amongst African American preschoolers with disabilities*. Doctorate Thesis, Howard University School of Education, Washington.
- Burrison, L. S. (2014). *Effect of character education on student behavior in kindergarten*. Doctorate Thesis, Walden University, United States.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cheung, C. K. and Lee, T. Y. (2010). Improving social competence through character education. *Evaluation and program planning*, 33, (3), p.255-263.
- Conner, N. W. And Fraser, M. W. (2011). Preschool social-emotional skills training a controlled pilot test of the making choices and strong families programs. *Research on Social Work Practise*; 21, (6), p.699-711.
- Çelik, F. (2010). *5.sınıf sosyal bilgiler programında sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinin kazandırılmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demirtaş-Zorbaz, S. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumu: bir model testi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dereli, İ. E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: Sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (1), 249-268.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yüksek Lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Duchastel, P. C. (1981). Retention of prose following testing with different types of tests. *Contemporary Educational Psychology*, 6, (3), p.217-226.
- Durualp, E. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi: Çankırı örneği*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- El Hassan, K. and Kahil, R. (2005). The effect of “living values: an educational program” on behaviors and attitudes of elementary students in a private school in Lebanon. *Early Childhood Education Journal*, 33, (2), p.81-90.

- Ergen, G. (2015). Hierarchical classification of values. *International Journal of Progressive Education*, 11, (3), p.162-182.
- Erikli, S. (2016). *Okul öncesi çocukları için bir değerler eğitimi programının geliştirilmesi ve uygulanması*. Yüksek Lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gedik, S. (2015). *Öğretmen algılarına göre 60-66 aylık çocuklarda okula uyumun incelenmesi (Fatih ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gökbulut, Y. ve Aslan, O. (2017). 2009 ve 2015 İlkokul matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18 (3), s. 908-930.
- Gümüş, O. (2016). *İlköğretim 4.sınıf sosyal bilgiler dersinde Türk büyüklerine saygı, aile birliğine önem verme ve vatanseverlik değerlerinin karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretimi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, M. (2014). *İlköğretim üçüncü hayat bilgisi dersinde “sorumluluk” değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günindi, Y. (2010). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan sosyal uyum beceri eğitimi programının çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Herdem, K. (2016). *Yedinci sınıf fen bilimleri dersi konularıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Hökelekli, H. (2010). Modern Eğitimde yeni bir paradigma: Değerler Eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6 (18), s.4-9.
- İbret, B. Ü., Karatekin, K. ve Avcı, E. (2015). Sosyal Bilgilerde değerler öğretiminin değerler eğitimi açısından önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 207, s.5-23.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kabasakal, Z. ve Çelik, N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi. *Elementary Education Online*, 9, (1), s.203-212.
- Kale, M. (2015). Eğitimin temel kavramları. E. Karip (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 1-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaliyeva, A. (2015). *Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında değerler eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kandır, A. ve Orçan, M. (2011). Beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10, (1), s.40-50.
- Karagöz, B. (2017). Naki Tezel’in Türk masalları adlı kitabının değerler açısından analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5, (3), s.234-256.

- Kaya, Ö. S. (2014). *Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, F. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımli eğitim programlarının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lovat, T. and Clement, N. (2008). Quality teaching and values education: Coalescing for effective learning. *Journal of Moral Education*, 37, (1), p.1-16.
- Lovat, T. (2017). Values education as good practice pedagogy: Evidence from Australian empirical research. *Journal of Moral Education*, 46, (1), p.88-96.
- Mathur, S. (1999). *Social and academic school adjustment during early elementary school*. Doctorate Thesis, Purdue University, Lafayette.
- Nungester, R. J. and Duchastel, P. C. (1982). Testing versus review: Effects on retention. *Journal of Educational Psychology*, 74, (1), p.1-8.
- Ördek, S. (2015). *İnsancıl değerler eğitimi programının hayvan temalı etkinlikler aracılığıyla okul öncesi eğitimde uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özdemir, B. S., Cheah, C. S. and Coplan, R. J. (2017). Processes and conditions underlying the link between shyness and school adjustment among Turkish children. *British Journal of Developmental Psychology*, 35, p.218-236.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pohlman, K. Q. (2011). *Effects of implementing a social skills program on students' social competence*. Master's Thesis. Saint Mary's College of California, California.
- Rena, P. (2006). Value-based education for human development-Eritrean perspective. *Essays in Education*, 18, p.1-7.
- Sagiv, L. (2002). Vocational interests and basic values. *Journal of Career Assessment*, 10, (2), p.233-257.
- Samur, A. Ö. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sapsağlam, Ö. (2015). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sapsağlam, Ö. (2016). Okul öncesi eğitim programlarında yer alan hedeflerin değerler açısından incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish*, 11, (9), s.683-700
- Sapsağlam, Ö. ve Ömeroğlu, E. (2016). Examining the effect of social values education program being applied to nursery school students upon acquiring social skills. *Educational Research and Reviews*, 11, (13), p.1262-1271.
- Sezer, T. (2008). *İlköğretim 6.sınıf sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Skaggs, G. and Bodenhorn, N. (2006). Relationships between implementing character education, student behavior and student achievement. *Journal of Advanced Academics*, 18, (1), p.82-114.
- Sönmez, Ö. F. (2014). Atasözlerinin sosyal bilgiler programındaki değerler açısından incelenmesi. *Journal of World of Turks*, 6, (2), s.101-115.
- Sönmez, Ö. F. ve Akıncan, N. (2013). Ortaokul öğrencilerinin “Yardımseverlik” değeri ile ilgili metefor algıları. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, 7, s. 105-120.
- Sönmez, Ö. F. ve Karatekin, E. (2017). Ömer Seyfettin hikâyelerinin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarında yer alan değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, (27), s.730-755.
- Sungur, G. (2010). *İlköğretim birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal uyum ve becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şahin, H. (2017). Resmi anaokuluna devam eden çocukların öğretmen görüşlerine göre sahip oldukları değer düzeylerinin belirlenmesi. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12, (28), s.663-680.
- Tahiroğlu, M. ve Aktepe, V. (2015). Değerler eğitimi yaklaşımlarına göre geliştirilen etkinliklerin demokratik algı ve davranışlar üzerine etkisi. *Değerler eğitimi dergisi*, 12, (30), s.309-345.
- Taşcı, M. (2013). *5-7 yaş grubundan oluşan 1.sınıftaki öğrencilerin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu (TDK), (2017). Büyük Türkçe sözlük. 16.06.2017 tarihinde http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.59441608d3d0e4.93224874 sayfasından erişilmiştir.
- Topaloğlu, A. Ö. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ustabaş, P. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin okula uyumunda okul yönetimi ve öğretmenlerden beklentileri: Hopa ilçesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Uz Başı, A. (2003). *İlköğretim 4. ve 5.sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin öz saygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzunkol, E. ve Yel, S. (2016). Effect of value education program applied in life studies lesson on self-esteem, social problem-solving skills and empathy levels of students. *Eğitim ve Bilim-Education and Science*, 41, (183), s.267-292.
- Yaşaroğlu, C. (2013). Hayat Bilgisi dersi kazanımlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8, (7), s.849-858.

-
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitime genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, s.499-522.
- Yoleri, S. ve Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, (2), s.130-141.



Article Info/Makale Bilgisi

 Received/Geliş: Aralık 2017

 Accepted/Kabul: Mart 2018

This article was checked by iThenticate.

**A QUANTITATIVE STUDY OF POST-READING STRATEGIES
USED BY TERTIARY LEVEL STUDENTS OF ENGLISH
LANGUAGE***

*Tuba TAN** - H. Sezgi SARAÇ****

ABSTRACT

The aim of this study is to explore the cognitive post-reading strategies employed by students studying English as a foreign language (EFL) in the English Language and Literature (ELL) and English Language Teaching (ELT) departments of a state university in Turkey. Since there was not a post-reading strategy instrument within the literature, a questionnaire composed of three parts was developed through a close reading of the literature and a review of previous reading strategy questionnaires. The first part of the questionnaire aimed to gather background information from the participants. The second part was to collect information on the use of post-reading strategies. The third part included an open-ended item which asked participants to write down other post-reading strategies they employ. After receiving experts' opinions on the new questionnaire, it was piloted and applied. Exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, and Cronbach's alpha analysis confirmed that it was a valid and reliable instrument. The participants were freshmen and sophomores studying in ELL (N=114) and ELT (N=112) departments. The findings indicated that the most commonly used strategy was rereading the important points. Other strategies used more frequently were reviewing notes, underlining statements and marking texts, and studying the new vocabulary in the text. The least frequently employed strategies were making an outline, chart, map or diagram using the content of the text, reading other texts written by the same author or by other authors to learn more on the same topic, and paraphrasing some of the sentences or paragraphs. It was also identified that the students had a moderate use of cognitive post-reading

* This research article is based on the M.A. thesis by Tuba Tan. The thesis was supervised by H. Sezgi Saraç, PhD.

**  M.A., Akdeniz University, El-mek: tubatan@akdeniz.edu.tr

***  Ph.D., Akdeniz University, El-mek: sezigisaraç@akdeniz.edu.tr

strategies and did not differ in strategy use in terms of grade, department or sex.

STRUCTURED ABSTRACT

1.0 Introduction

Post-reading is an important stage in reading, where readers develop the ideas and information in the text and make certain that they are understood (Grabe & Stoller, 2001). Students give their ideas on the text, use the knowledge in the text in different contexts and reflect in the post-reading stage. Readers' post-reading behaviors determine what they do with the information in the text and how much of it they retain.

There have been several studies on reading strategies since Hosenfeld's (1977) study of the strategies applied by successful and unsuccessful readers. Research data have shown that reading strategy use makes better readers. Good readers apply strategies more effectively than poor readers, and it is possible for low-level learners to improve their reading by using strategies and developing compensation by doing so (Auerbach & Paxton, 1997; Carrell, Pharis & Liberto, 1989; Jiménez, 1997; Kern, 1989; Sarıçoban, 2002; Yaylı, 2010; Yiğiter et al., 2005). Reading strategies research is important to second and foreign language reading since the results of the studies guide teachers on planning their reading classes.

Different questionnaires have been developed by researchers to find out the strategies that language learners use, the extent that learners use these strategies both individually and gregariously, and which of the two is more common, and the preferences, if any, that learners have in strategies. As a post-reading strategy instrument within the literature does not exist, the aim of this study is to develop a questionnaire focusing on the cognitive post-reading strategies employed by tertiary level English as a Foreign Language (EFL) students.

1.1 Research questions

This study aims to find answers to the following questions:

1. To what extent do English Language Teaching (ELT) and English Language and Literature (ELL) students at Akdeniz University use cognitive post-reading strategies?
2. Is there a significant difference in terms of post-reading strategy use between ELT and ELL students?
3. Is there a significant difference in terms of post-reading strategy use between male and female students?
4. Is there a significant difference in terms of post-reading strategy use between freshmen and sophomores?

2.0 Method

A post-reading strategies questionnaire was developed in order to investigate the cognitive strategies ELL and ELT students apply after they read academic texts in English, in and outside the classroom. The first step was to review the previous questionnaire and studies on reading

strategies. The strategies which referred to post-reading were taken from the previous reading strategy questionnaires and from the bodies of the articles on reading strategies. Several strategies were found to be identical, so they were combined as one item and some other strategies were rephrased. Next, three experts from the ELT and ELL departments at Akdeniz University reviewed the questionnaire in terms of wording and appropriateness to post-reading. The necessary changes were made based on their recommendations.

The questionnaire was piloted to check its reliability and validity. The results from the piloting indicated the items had additivity ($p < .001$) and homogeneity. The Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) result of a .80 value was also acceptable. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was also carried out in order to validate the model of the questionnaire. The results of CFA confirmed the model and proved the questionnaire served its purpose. The reliability of the questionnaire was also assessed via Cronbach's alpha. The internal coefficient or the total sample was .83. According to the results of the analysis, the questionnaire was found to be a reliable instrument to investigate cognitive post-reading strategies.

3.0 Findings

Item 8 in the questionnaire (rereading the important points) was reported to be the most frequently used strategy by ELT and ELL students (mean score= 2.9) and item 13 (making an outline, chart, map or diagram by using the content of the text) was reported to be the least frequently used (mean score= 1.6). Other frequently employed strategies are relating the content or characters' experiences in the text to personal experiences by identifying similarities or differences (item 3), criticizing the ideas stated in the text (item 5), re the text to fix comprehension failures (item 9), reviewing notes, underlining statements and marking texts (item 14), and studying the new vocabulary in the text (item 15).

According to the findings, there is no significant difference between ELT and ELL students' use of cognitive post-reading strategies ($p = .19$; $p > .05$). The findings also indicate that there is no significant difference in cognitive post-reading strategy use between female ($N = 138$) and male ($N = 88$) students ($p = .077$; $p > .05$).

The open-ended question in the questionnaire asked the participants to write down other strategies they use. The replies were paraphrased by eliminating irrelevant parts and rephrased. Then, these strategies were analyzed according to two themes: 'doing research after reading' and 'rereading the text.'

4.0 Conclusion

It can be concluded from the research data that freshmen and sophomores of ELL and ELT do not employ post-reading strategies frequently. This result is consistent with several other studies in Turkey which have also investigated reading strategies. Sarıçoban (2002), Kantarcı (2006) and Özek & Civelek (2006) have also found that university students use post-reading strategies less frequently than while-reading strategies.

The students need to improve their use of strategies, so they need instruction and guidance by their teachers. Teachers first need to find out what strategies their students use and how often they use those

strategies in order to train them. Using reading strategies questionnaires is a good and practical way to do this. In this way, teachers can discover students' weak and strong strategies, and they can plan their reading courses accordingly.

Keywords: foreign language, English, teaching, reading, post-reading, strategies

ÜNİVERSİTE DÜZEYİNDEKİ İNGİLİZ DİLİ ÖĞRENCİLERİNİN KULLANDIKLARI OKUMA SONRASI STRATEJİLERİ ÜZERİNE NİCEL BİR ÇALIŞMA

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de bir devlet üniversitesindeki İngiliz Dili ve Edebiyatı (İDE) ve İngilizce Öğretmenliği öğrencilerinin (İDÖ) alanlarıyla ilgili okuma yaptıktan sonra kullandıkları bilişsel okuma sonrası stratejilerini belirlemektir. Alanyazında okuma sonrası stratejilerini ölçen bir ölçme aracı bulunmadığından üç ana kısımdan oluşan bir anket ilgili alanyazının detaylı okunması ve önceki okuma stratejileri anketlerinin incelenmesinden sonra oluşturulmuştur. Anketin ilk kısmında katılımcılara ilişkin bilgi toplanmaktadır. İkinci kısım okuma sonrası stratejilerinin kullanımıyla ilgilidir. Üçüncü kısımda katılımcılara kullandıkları başka okuma sonrası stratejilerinin olup olmadığını soran açık uçlu bir madde bulunmaktadır. Oluşturulan ankete ilişkin uzmanlardan görüş alındıktan sonra anketin pilot uygulaması ve esas uygulaması gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve Cronbach alfa analizi sonuçları anketin güvenilir ve geçerli bir araç olduğunu doğrulamıştır. Birinci ve ikinci sınıf İDE öğrencileri (N=114) ve İDÖ öğrencileri (N=112) çalışmaya katılmıştır. Bulgular, en sık kullanılan stratejinin önemli noktaları tekrar okumak olduğunu göstermiştir. Diğerlerine kıyasla daha sık kullanılan stratejiler ise alınan notların gözden geçirilmesi, ifadelerin altının çizilmesi, metnin üzerinde işaretlemeler yapmak ve metinde geçen kelimeleri çalışmaktır. En az kullanılan stratejiler ise metnin içeriğinden taslak, şema, harita yapmak ya da plan oluşturmak, yazar tarafından ya da başka yazarlar tarafından aynı konuda yazılmış metinleri bilgi almak için okumak, metinden kimi cümle ya da paragrafların açıklamasını yapmaktır. Ayrıca bulgular, öğrencilerin strateji kullanımında sınıf, bölüm, cinsiyet ya da hazırlık eğitimi alıp almama bakımından bir farklılık göstermediğini işaret etmektedir.

Anahtar kelimeler: yabancı dil, İngilizce, öğretim, okuma, okuma sonrası, stratejiler

1.0 Introduction

Students need to learn English for their future professions and to read resources in English related to their academic studies. Reading improves learners' vocabulary and grammar, and it also enriches their cultural and worldly knowledge. According to Carrell and Eisterhold (1983), minimizing reading difficulties and maximizing comprehension are teachers' main goals in teaching

reading in foreign and second language classes. Therefore, teaching reading strategies helps teachers achieve such goals. Barnett (1988, p. 150) describes reading strategies as “the mental operations involved when readers approach a text effectively and make sense of what they read.”

Post-reading is an important stage in reading, where readers develop the ideas and information in the text and make certain that they are understood (Grabe & Stoller, 2001). Students give their ideas on the text, use the knowledge in the text in different contexts and reflect in the post-reading stage. Readers’ post-reading behaviors determine what they do with the information in the text and how much of it they retain.

Learners use cognitive and metacognitive reading strategies while they read because these strategies help them handle comprehension difficulties, increase textual benefits, and become good readers. Once the reader is invited to read in an interactive manner via strategies, an act of dialogic reading starts and the opportunity of challenging, questioning and re-textualizing the text is increased (Arıkan, 2006). “Reading strategy use is also beneficial for school-related texts because they improve comprehension and retention. Moreover, cognitive strategies are used to transform or manipulate the language (Singhal, 2001). When readers are using cognitive strategies, they work with the text mentally by relating new information to prior knowledge, and physically by summarizing important information (Chamot & O’Malley, 1987). Cognitive strategies also help readers choose important information in a text and retain that information (Weinstein & Mayer, 1983). Therefore, when teachers train learners to become strategic and responsive readers, learners’ academic reading improves which leads to academic success (Mokhtari & Sheorey, 2002). Using reading strategies improves comprehension and fosters learning in readers.

There have been studies on reading strategies since Hosenfeld’s (1977) study of the strategies applied by successful and unsuccessful readers. Research data have shown that reading strategy use makes better readers. Good readers apply strategies more effectively than poor readers, and it is possible for low-level learners to improve their reading by using strategies and developing compensation in comprehension by doing so (Auerbach & Paxton, 1997; Carrell, Pharis & Liberto, 1989; Jiménez, 1997; Kern, 1989; Sarıçoban, 2002; Yaylı, 2010; Yiğiter et al., 2005). Reading strategies research is important to second and foreign language reading since the results of the studies guide teachers on planning their reading classes.

Several questionnaires have been developed by researchers to find out the strategies that language learners use, the extent that learners use these strategies both individually and gregariously, and which of the two is more common, and the preferences, if any, that learners have in strategies. As a post-reading strategy instrument within the literature does not exist, the aim of this study is to develop a questionnaire focusing on the cognitive post-reading strategies employed by tertiary level English as a Foreign Language (EFL) students.

1.1 Research questions

This study aims to find answers to the following questions:

1. To what extent do English Language Teaching (ELT) and English Language and Literature (ELL) students at Akdeniz University use cognitive post-reading strategies?
2. Is there a significant difference in terms of post-reading strategy use between ELT and ELL students?
3. Is there a significant difference in terms of post-reading strategy use between male and female students?
4. Is there a significant difference in terms of post-reading strategy use between freshmen and sophomores?

2.0 Method

A quantitative research method was employed in order to discover post-reading strategies used by ELT and ELL students. The study was conducted with ELT (N=112) and ELL (N=114) students in order to determine post-reading strategies employed by language learners whose academic field of study was English. The number of freshmen was 110 and the number of sophomores was 116. The participants were aged between 18 and 40. Both male (N=79) and female (N=147) students participated in the study.

A post-reading strategies questionnaire was developed in order to investigate the cognitive strategies ELL and ELT students apply after they read academic texts in English, in and outside the classroom. The first step was to review the previous questionnaire and studies on reading strategies. The strategies which referred to post-reading were taken from the previous reading strategy questionnaires and from the bodies of the articles on reading strategies. Several strategies were found to be identical, so they were combined as one item and some other strategies were rephrased. Next, three experts from the ELT and ELL departments at Akdeniz University reviewed the questionnaire in terms of wording and appropriateness to post-reading. The necessary changes were made based on their recommendations.

There are three parts in the questionnaire. The first part is to gather background information on the participants. The second part consists of 15 post-reading strategy items using a 5-point Likert scale, ranging from 0 (never) to 4 (always). The second part consists of two subscales: the first subscale investigates the strategies learners employ after they finish reading the text (items 1-7); the second subscale investigates the strategies learners employ when they go back to the text after they read it (items 8-15). The third part of the questionnaire contains an open-ended question. It asks the participants to write down other post-reading strategies they use apart from the ones included in the questionnaire.

The questionnaire was piloted to check its reliability and validity. The piloting was carried out with the ELT and ELL students (N=67) at Akdeniz University, School of Foreign Languages. The results from the piloting indicated the items had additivity ($p < .001$) and homogeneity. The Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) result of a .80 value was also acceptable. In addition, Exploratory Factor Analysis (EFA) was applied. According to EFA, one item was ambiguous, and its value was lower than .32. For this reason, the item was discarded from the questionnaire. As a result, the construct explained 42.37% of the total variance. In addition, the scree plot and the analyses of factor variances confirmed the questionnaire had two factors. The factor loadings of the items in the first factor ranged from .73 to .36, and the factor loadings of the items in the second factor ranged from .77 to .44. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was also carried out in order to validate the model of the questionnaire. CFA is performed to confirm the hypothesis that the observed variables and their underlying latent constructs are related (Suhr & Shay, 2009). CFA results have confirmed that Factor 1 and Factor 2 are related to the scale with values of .80 and .68 respectively. Additionally, the items were found to be consistent with the factors they belonged to with values higher than .30. Fit indexes related to the model were also calculated. Chi-squared (X^2) goodness of fit test showed the questionnaire had a perfect fit. The Root Mean Square Error of Approximation, Comparative Fit Index, Normed Fit Index, Non-normed Fit Index, Goodness of Fit Index, Adjusted Goodness of Fit Index, and Standardized Root Mean Square Residual values all indicated a good fit of the model. To conclude, the results of CFA confirmed the model and proved the questionnaire served its purpose. The reliability of the questionnaire was also assessed via Cronbach's alpha. The internal coefficient or the total sample was .83. According to the results of the analysis, the questionnaire was found to be a reliable instrument to investigate cognitive post-reading strategies.

3.0 Findings

The study was carried out with ELT and ELL students at the end of the second academic term to investigate their use of cognitive post-reading strategies after reading field-related and academic texts. The data from the study was analyzed through SPSS 20.0. A t-test was used to assess students’ reported use of cognitive post-reading strategies and to find out if there were significant differences in relation to variables. Table 1, presented below, shows the mean scores of the participants’ use of cognitive post-reading strategies:

Table 1
T-test Results of the Participants’ Use of Post-reading Strategies

Items	N	Mean	Standard Deviation
1 I check if my expectations and guesses before reading the text are correct or not.	226	2.2035	1.00363
2 I comment on what the author states in the text.	225	2.3733	1.07869
3 I relate the content or characters' experiences in the text to my own experiences in life by identifying similarities or differences.	226	2.5088	1.09642
4 I evaluate the writer’s viewpoint presented in the text.	226	2.4513	1.02408
5 I criticize the ideas stated in the text.	225	2.5733	.98887
6 I read other texts written by the same author or by other authors to learn more on the same topic.	224	1.7723	1.18547
7 I discuss the content of the text with other people.	224	2.2813	1.09479
8 I reread the important points which I think to be important.	226	2.9912	1.00661
9 I reread to fix my comprehension failures.	226	2.6770	1.00093
10 I translate either the whole text or some parts that I selected from the text.	224	2.2143	1.27711
11 I paraphrase some of the sentences or paragraphs from the text.	226	1.9381	1.17593
12 I summarize the whole text or some parts of the text.	225	2.1511	1.13559
13 I make an outline, chart, map or diagram by using the content of the text.	224	1.6027	1.12779
14 I review my notes, underlined statements and text markings on the text.	226	2.7522	1.08346
15 I study the new vocabulary in the text.	225	2.7422	1.12013

Note: Mean scores: 0-0.9= low use, 1.0-1.9= mild use, 2.0-2.9= moderate use, 3.0-4.0= high use (Adapted from Oxford et al., 2004)

It can be seen in the table that item 8 (rereading the important points) was reported to be the most frequently used strategy by ELT and ELL students (mean score= 2.9) and item 13 (making an outline, chart, map or diagram by using the content of the text) the least frequently used (mean score= 1.6).Other frequently employed strategies are relating the content or characters' experiences in the text to personal experiences by identifying similarities or differences (item 3), criticizing the ideas stated in the text (item 5), rereading the text to fix comprehension failures (item 9), reviewing notes, underlining statements and marking texts (item 14), and studying the new vocabulary in the text (item 15). Two more strategies were also reported to be employed though less often: reading other texts written by the same author or by other authors to learn more on the same topic (item 6), with a mean score of 1.7, and paraphrasing some of the sentences or paragraphs from the text (item 11), with a mean score of 1.9. The data also revealed that the participants use the strategies in Factor 2 (without referring back to the text) more frequently, with a mean score of 16.1 than Factor 1 (referring back to the text).

The mean score of post-reading strategy use is 34.34 for ELT (N= 112) students and 35.87 for ELL (N= 114) students. According to the findings, there is no significant difference between ELT

and ELL students’ use of cognitive post-reading strategies ($p= .19$; $p > .05$). Table 2 below shows the mean scores of all items as reported by ELT and ELL students:

Table 2
T-test Results of Mean Scores of All Items Reported by ELT and ELL Students

Groups	N	$\bar{X}$	SD	T	P
ELT	112	34.34	8.61	-1.303	.194
ELL	114	35.87	9.01		

The findings indicate that there is no significant difference in cognitive post-reading strategy use between female ($N= 138$) and male ($N= 88$) students ($p=.077$; $p> .05$). Table 3, presented below, displays the mean scores of cognitive post-reading strategy use by female and male students of ELT and ELL:

Table 3
T-test Results of the Comparison of Female and Male Students’ Use of Post-reading Strategies

Groups	N	$\bar{X}$	SD	T	P
Female	138	35.94	8.91	1.777	.077
Male	88	33.81	8.60		

While the mean score is 35.03 for freshmen and 35.19 for sophomores, which indicates that there is no significant difference between freshmen’ and sophomores’ use of post-reading strategies ($p= .89$; $p > .05$). Table 4 shows the t-test results of cognitive post-reading strategy use of freshmen ($N= 110$) and sophomores ($N= 116$).

Table 4
T-test Results of the Comparison of Freshmen and Sophomores’ Use of Post-reading Strategies

Groups	N	$\bar{X}$	SD	T	p
Freshmen	110	35.03	9.20	- .137	.891
Sophomores	116	35.19	8.51		

The open-ended question in the questionnaire asked the participants to write down other strategies they use, if any, to which 21 participants replied. Several of their replies were already in the questionnaire as different items and several other replies were not on reading or post-reading strategies. As a result, 11 of the replies by 9 participants were found to be possibly new post-reading strategies. The replies were paraphrased by eliminating irrelevant parts and rephrased. Then, these strategies were analyzed according to two themes: ‘doing research after reading’ and ‘rereading the text.’ The strategies reported by the participants in the third part are as follows under the two themes:

Doing research after reading: ‘I research points and ideas from the text and write down everything I think is important’; ‘I check current discussions about the subject on the Internet’; ‘I do research on the writer’s opinions if it’s an essay or literary piece to have information about his/her perspective on the ideas he/she presents’; ‘I read the critics and comments’; ‘I search on the Internet for different opinions’.

Rereading the text: ‘First, I read fast, but I read slowly in my second reading’; ‘I reread the important points and record my voice to listen to the important points again later’; ‘I reread it several times if the text is relevant to my interests’; ‘I reread the text aloud to check my comprehension’; ‘I check new words and structures once more after I finish reading’; ‘I create mnemonics in order to remember the information easily’.

4.0 Conclusion

The data from the study have revealed that ELT and ELL students have a moderate use of post-reading strategies. The data have shown that *rereading the important points* (item 8) is the most frequently used strategy. This strategy helps in retaining information, so it can be stated that the participants need this strategy the most, and it helps them retain information more than other strategies. Other frequently used strategies by the participants are *reviewing notes, underlining statements and marking texts* (item 14) and *studying the new vocabulary in the text* (item 15). Item 15, like item 8, also serves to retain information. These two strategies are helpful while studying for exams, so students might prefer to use these strategies more often for that reason.

As for the least often used strategies, they are *reading other texts written by the same author or by other authors to learn more on the same topic* (item 6); *paraphrasing some of the sentences or paragraphs* (item 11); and *making an outline, chart, map or diagram by using the content of the text* (item 13). The students reported preferring *summarizing to organizing the information using an outline, chart, map or diagram*. In addition, it has been found that they do not read different texts to get more information on the topic. It can be asserted that the students confine themselves to the texts they are assigned at school and do not often research and read different texts. Thus, they need guidance and encouragement by their teachers to do so.

It can be concluded from the research data that freshmen and sophomores of ELL and ELT do not employ post-reading strategies frequently. This result is consistent with several other studies in Turkey which have also investigated reading strategies. Sarıçoban (2002), Kantarcı (2006) and Özek & Civelek (2006) have also found that university students use post-reading strategies less frequently than while-reading strategies. There may be two main reasons for this: firstly, the students might not be aware of post-reading strategies or have enough knowledge on how to apply them; secondly, the national exams in Turkey might affect this, as regards the latter, students must achieve high scores in the national high stakes exams to be able to study at better high schools or to enter university. All the national exams are multiple choice, and although the reading part of the exams consists of paragraph comprehension questions, they do not usually require the use of post-reading strategies. Therefore, both students and teachers do not spend enough time on the practice of these strategies.

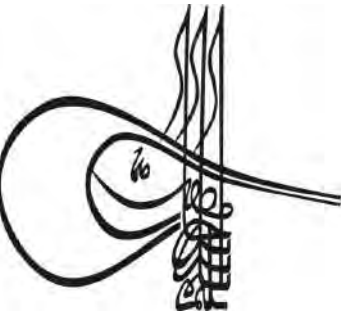
The students need to improve their use of strategies, so they need instruction and guidance by their teachers. Teachers first need to find out what strategies their students use and how often they use those strategies in order to train them. Using reading strategies questionnaires is a good and practical way to do this. In this way, teachers can discover students' weak and strong strategies, and they can plan their reading courses accordingly.

One of the objectives of reading classes is to teach learners to be able to read effectively in and outside the classroom. Reading ability and academic success are closely connected, and students have little chance of academic success if they do not understand academic language and know what to do before, while and after they read. The tertiary level students of English must also know what to do with and how to use the information in a text. Post-reading strategies can be beneficial for them to improve and check comprehension, and to retain the information they have read. These strategies can help them be more successful in their academic lives. Therefore, it can be stated that using reading strategies is essential for students.

REFERENCES

Arıkan, A. (2006). *Strategies for Reading*. Hacettepe University Publications: Ankara.

- Auerbach, E. R., & Paxton, D. (1997). "It's not the English thing": Bringing reading research into the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 31(2), 237-261.
- Barnett, M. A. (1988). Reading through context: how real and perceived strategy use affects L2 comprehension. *The Modern Language Journal*, 72(2), 150-162.
- Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17(4), 553-573.
- Carrell, P. L., Pharis, B. G., & Liberto, J. C. (1989). Metacognitive strategy training for ESL reading. *TESOL Quarterly*, 647-678.
- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1987). The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, 21(2), 227-249.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2001). Reading for academic purposes: guidelines for the ESL/ EFL teacher. In: M. Celce-Murcia (ed.). *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed., p.187-203). The United States of America: Heinle & Heinle.
- Hosenfeld, C. (1977). A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language learners. *System*, 5(2), 110-123.
- Jiménez, R. T. (1997). The Strategic Reading Abilities and Potential of Five Low-Literacy Latina/o Readers in Middle School. *Reading Research Quarterly*, 32(3), 224-243.
- Kantarç1, F. (2006). *Students' awareness of reading strategies*. Unpublished Master's Thesis. Bilkent University, Ankara.
- Kern, R. G. (1989). Second language reading strategy instruction: Its effects on comprehension and word inference ability. *The Modern Language Journal*, 73(2), 135-149.
- Macalister, J. (2011). Today's teaching, tomorrow's text: exploring the teaching of reading. *ELT Journal* 65(2), 161-169.
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 2-10.
- Nuttall, C. (2005). *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Macmillan Education.
- Oxford, R., Chao, Y., Leung, S., & Kim, H. (2004). Effects of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *IRAL*, 42, 1-47.
- Özek, Y., & Civelek, M. (2006). A study on the use of cognitive reading strategies by ELT students. *The Asian EFL Journal*, 14, 1-26.
- Sarıçoban, A. (2002). Reading strategies of successful readers through the three phase approach. *The Reading Matrix*, 2(3), 1-16.
- Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. *The Reading Matrix*, 1(1). Retrieved from <http://www.readingmatrix.com/articles/singhal/>
- Suhr, D., & Shay, M. (2009, September). Guidelines for reliability, confirmatory and exploratory factor analysis. In *Proc. 2009 Western Users of SAS Conf. San Jose, CA*.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1983). The Teaching of Learning Strategies. *Innovationabstracts*, 5(32), 32-35.
- Yaylı, D. (2010). A think-aloud study: Cognitive and metacognitive reading strategies of ELT department students. *Egitim Arastirmalari- Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 234-251.
- Yiğiter, K., Sarıçoban, A., & Gürses, T. (2005). Reading strategies employed by ELT learners at the advanced level. *The Reading Matrix*, 5(1), 124-136.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI – Yrd. Doç. Dr. Ayşegül TURAL – Yrd. Doç. Dr. Burcu DUMAN

This article was checked by iThenticate.

FORMASYON EĞİTİMİ ALAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEMOKRATİK TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ*

Gülsün ŞAHAN**

ÖZET

Demokratik tutum küçük yaşlardan itibaren kazanılmalıdır. Aileden sonra hayata ilişkin sorumlulukların öğrenildiği yer okullardır. Öğretmenlere çocuklara demokrasinin öğretilmesi sorumluluğu da yüklenmiştir. Demokrasiyi öğrenmiş çocukların yetişmesinde demokratik davranışa sahip öğretmenlerin görev almaları beklenmektedir. Bu çalışmanın amacı formasyon alan öğretmen adaylarının demokratik tutumları arasında cinsiyet, yaş ve branşa göre bir fark olup olmadığını anlamaya çalışmaktır. Bu çalışma nicel ve nitel araştırma tekniklerinden yararlanılmıştır. Tarama modelde betimsel bir araştırma olarak yapılmış, nitel veriler doküman inceleme yoluyla toplanmış, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Nicel veriler Spss programı ile çözümlenmiştir. Araştırmanın nicel örnekleminde 2016-2017 bahar döneminde formasyon eğitimi almakta olan Türk dili ve edebiyatı, sosyoloji ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliğinden 96 öğrenci, çalışma grubunda 2017-2018 güz dönemi formasyon grubundan Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden 5 kız, 5 erkek toplam 10 öğrenci yer almaktadır. Bu çalışmada “Demokratik Tutum Ölçeği” kullanılmış olup ölçek Gözütok (1995) tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilerden demokratik öğretmen davranışları nasıl olmalıdır? Sorusunun yer aldığı yarı yapılandırılmış formla yazılı olarak alınmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre öğrenci yaş, cinsiyet ve branşlara göre bir fark bulunmadığı, kız öğrenci ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Doküman incelemesine göre öğretmenlerin öğrencilere eşit davranması, ayrımcılık yapmaması, sınıf kurallarının ve seçimlerin birlikte oluşturulması, bireysel farklılıklara dikkat etmesi gerektiği görüşleri vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Demokratik tutum, öğretmen adayı, formasyon, eğitim fakültesi

* Bu çalışma 31 Mayıs - 3 Haziran 2016 tarihinde yapılan III nd International Eurasian Educational Research Congress’de sunulan sözlü bildiriden yeniden oluşturulmuştur.

**  Yrd. Doç. Dr. Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ABD, El-mek: gulsunsahan@hotmail.com

EVALUATION OF DEMOCRATIC OWNERS WHO HAVE TEACHER NOMINATED FORMATION EDUCATION

ABSTRACT

Children should obtain democratic attitudes from early ages. Schools are, after homes, are the places where responsibilities are learned. Teachers also have a responsibility to teach children democracy. Teachers with democratic behavior are expected to be involved in the upbringing of children who have learned democracy. The aim of this study is to try to find out whether there is a difference between the democratic attitudes of prospective teacher candidates based on gender, age and subject they study. This study has benefited from quantitative and qualitative research techniques. The survey was carried out in descriptive study model; the qualitative data was collected through the document analysis and analyzed by content analysis. Quantitative data were analyzed with Spss program. In the quantitative sample of the study, 96 students participated from Turkish language and literature, sociology and religious culture and moral education teachers who are receiving formation training in the spring semester of 2016-2017, while in the working group there were 10 students from 5th and 5th graders in Turkish Language and Literature department from 2017-2018 fall semester. "Democratic Attitude Scale" was used in this study and the scale was developed by Gözütok (1995). The students' answers to "How should be democratic attitudes of teachers? are collected through the questionnaire which was carried out in writing with a semi-structured form. According to the obtained results, there is no difference in democratic attitudes based on age, sex and branches of students, although it is seen that the average of female students is high. In the answers, the emphasize was placed on the need for teachers treat equally to the students, not to discriminate, to create class rules and elections together with the students, and to pay attention to individual differences.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

In every country, importance is attached to the quality of the education given to children, who will be the future of that country. One of the basic principles of national education in Turkey is the "Democracy Education". According to this principle, all educational efforts aims to raise citizens equipped with democratic consciousness, respect for responsibility and spiritual values for the realization and continuation of a strong and stable, free and democratic society order. Teachers must teach democracy to children who receive basic education in order to keep democracy in practice for all kinds of activities in the classroom. The aim of this research is to examine the level of democratic attitudes of prospective teacher candidates. For this purpose, answers to the following questions were sought.

1. Is there a difference in democratic attitudes by gender?
2. Is there a difference between their democratic attitudes according to their age?

3. Is there a difference between democratic attitudes based on their branches?

4. How should teachers be democratic in their class?

Method

Research Design

The research was organized in a relational screening model from qualitative and quantitative research screening models. The sample of the research consists of 420 formation education students who are studying in Bartın Education Faculty 2016-2017 spring semester. A total of 96 students from Turkish language and literature, religious culture and ethics and sociology were included in the sample group. In the working group, 10 students participated, 5 female and 5 male students from the Turkish Language and Literature department from the 2017-2018 fall semester. Qualitative data were collected through document analysis and analyzed by content analysis. In this final exam, all students were asked "How should democratic teacher behaviors be?" And their opinions were taken in writing. Male students EE1, female students EK1. The "Democratic Attitude Scale" adopted by Gözütok (1995) was used to determine the democratic attitudes of teachers.

Results

Non-parametric tests were performed for this reason because the normality distribution test result distribution was not found to be normal. It has been examined whether democratic attitudes differ according to student genders. It is seen that the average ranking of girls is 51.85 and that of males is 42.92. The value of P is 0.05, which is less than 0.05, indicating that this difference is significant but at the limit. It has been examined whether there is a difference between the democratic attitudes of the students participating in the research according to their ages. According to the findings, the value of kicare is 4.90 and the value of p is 0.08. It was understood that there was no significant difference between the averages obtained. When Kuruskal Wallis test was used to determine whether democratic attitudes differed according to the branches of the students, it was understood that there was no significant difference between the branches receiving formation education. When the branch average scores are examined, it is seen that democratic attitudes of students of Sociology Department (58.79) are higher, the average of democratic attitude of Religion Culture section (47.84) is lower and the average of Turkish Language and Literature section (45.79) is lower. It has been understood that the prospective teachers do not differ according to the democratic attitudes and branches they have studied. According to the students, the behaviors that teachers should have in the teachers have reached the conclusion that teachers should not be in negative behaviors, they should observe equality when dealing with the students, not show discrimination, form rules together, make choices in class, pay attention to individual differences, recognize different opinions, show moderate behavior, avoiding contempt and insult towards students.

Discussion

According to the results of the research, it was found that there was no significant difference between the democratic attitudes of the teacher candidates who received formation education according to age and sex,

but it was understood that the average of the students was higher. In this study, it was revealed that the democratic attitudes of the prospective teacher candidates did not differ according to the subjects they study. However, it can be said that the field of sociology is more positive for the democratic attitudes of the senior students than the others, that they are doing more research on the subject, and that the field affects attitudes related to social issues. According to the research, it can be said that the more sophisticated students in the sociology field have more positive democratic attitudes than the others, that they are doing more research on the subject, they are studying the subject and the attitude of the field related to the social issues is affected. It has been understood that the prospective teachers do not differ according to the democratic attitudes and branches they have studied. It can be said that this situation is caused by the formation of similar environments in terms of democratic culture and life in universities. It can be said that the democratic attitudes of the prospective teacher candidates are not very low and that the prospective teachers should receive more practical education on democratic thinking, practice and application. It should be taken into consideration that students will not gain democratic attitudes when it is not possible to express their opinions and thoughts by using teaching strategies, methods and techniques which provide democratic participation in the lessons. Educators working in teacher training institutions should be aware of the effects of gaining democratic attitudes and values, and be aware of the need to be positive role models. Opinions about the behaviors that teachers should have are generally evaluated as the result that the teachers should not be in negative behaviors such as behaving equally to the students, not discriminating, forming rules together, making choices in class, paying attention to individual differences, giving different opinions, promising behavior, student contempt and insult. It has been reached. Opinions about the behaviors that teachers should have are generally evaluated as the result that the teachers should not be in negative behaviors such as behaving equally to the students, not discriminating, forming rules together, making choices in class, paying attention to individual differences, giving different opinions, promising behavior, student contempt and insult. It has been reached. Teachers should be educated about the active participation of students in the teaching process.

Education faculties should include courses such as human rights, democracy education, professional ethics, democracy and human rights in existing courses. Teacher candidates should be well informed about teaching methods to improve democratic attitudes.

Keywords: Democratic attitude, teacher candidate, formation, education faculty

1.GiriŒ

Tm lkeler geleceğini Œekillendirecek ocukları için iyi bir eğitim vermeyi amaçlar. Türkiye’de de Demokrasi Eğitimi Milli Eğitimin Temel İlkelerinden birisidir. Güçlü ve devamlı, hr ve demokratik bir toplumun oluŒması ve sürmesi amacıyla vatandaŒların sahip olması gereken, ülke yönetimine ait bilgi, demokrasi bilinci, sorumluluk duygusu ile değerlere saygı göstermenin, tüm eğitim alıŒmalarda öğrencilere kazandırılmaya alıŒılır. Öğretmenler, sınıfta öğrencilerin demokratik uygulamaları yaŒatmalı, bu uygulamaların gerçek hayata aktarılmasına liderlik

yapmalıdır (Berkant, Atmaca, 2013, 195). Öğretmenlerin sınıf içindeki yapılan her çeşit etkinliğin uygulanmasında demokrasiyi yaşatması, çocuklara demokrasiyi öğretmesi gereklidir. Eğitim sisteminin bir görevi de demokratik vatandaşlar yetiştirmektir. Demokrasiyi yaşamlarına uygulayabilen, davranış biçimi olarak özümsemiş olan toplumlarda demokrasiyi yaşatmak ve geliştirmek olanaklıdır. Demokrasiyi benimsemiş, demokratik değerleri kazanmış insanların yetişmesiyle demokrasinin kalıcı hale gelmesinin mümkün olacağı söylenebilir (Gömleksiz, Çetintaş, 2011). Öğretmenlerin görev öncesi aldıkları eğitim yetiştirecekleri öğrencilerin kalitesini etkileyeceğinden oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarına verilen eğitimlerde “demokratik tutumlarını ve problem çözme becerilerini” kazanacakları fırsatlar sunulmalıdır. Toplamların daha sağlıklı ve birbirine saygılı bir yapıya kavuşmasında bireylerin problemlerinin çözümünde demokratik kurallara uygun çözüm aramaları önemlidir. Demokratik kurallara uyan bireylerin şiddete başvurmadan, sağlıklı iletişim kurarak problemlerine çözüm üretmeleri gereklidir. Öğretmenlerin öğrencileri eğitirken önce kendilerinin demokratik değerleri kazanmış olmasının, sonra öğrencilere aktarmasının toplum için önemli olduğu söylenebilir (Genç, Kalafat, 2007). Demokrasi bilinci taşıyan, demokratik tutumlara sahip olan kişilerin hayatın her alanında yer bulması gereklidir, bu nedenle, toplumu yönlendirecek kişilerin yetişmesi öğretmenlerin yardımı ile olacaktır ve bu nedenle öğretmen adaylarının demokrasiyi benimsemeleri önemlidir (Duman, Semerci, 2010). 2011–2012 eğitim öğretim yılında ilköğretim okulları 8. sınıflarda Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi, zorunlu ve haftada bir ders saati olarak yerini almıştır. Mc Cowan (2009,)’a göre eğitim aslında vatandaşlık eğitimidir. Her öğrenme deneyimi, çocukları geleceğin bir vatandaşı olarak şekillendirmektedir. Eğitimin demokratik tutum ve davranışların çocuklara kazandırılmasında, demokratik özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde oldukça önemli bir role sahiptir (Akt. Gömleksiz, Kılinc, 2013). Demokrasi eğitiminin gerçekleşmesi için, demokratik kültürü benimsemiş öğretmenlere ihtiyaç vardır. Demokrasi kültürünü benimsemeyen öğretmenlerin bulunduğu okullarda demokrasinin bir yaşam tarzı haline gelmesini mümkün olmayacaktır bu nedenle öncelikle öğretmen yetiştiren kurumlardan başlayarak demokratik bir eğitimin gerçekleştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır (Okutan, 2010). Okullarda demokrasi kültürünün gelişebilmesi için bu kültürü benimsemiş, okullara ve öğretmenlere ihtiyaç bulunmaktadır.

Tüm insanlığın ilk çağlardan günümüze dek ulaşabildiği bir yaşam stili olarak değerlendirilen demokrasinin şimdiye dek uygulanmış olan ideal yönetim biçimlerinden sonuncusu olduğu var sayılmaktadır. Demokrasinin amacı insanlara siyasi yönden bir toplum oluşturmada örnekler oluşturma, bu örnekleri benimsenme, sadece insan hakları değil aynı zamanda da insana özgü değerlere yönelik toplum bilinci oluşturmaktır. Demokrasinin amacına en fazla yaklaşan toplumların, etkili iletişim yolunu kullandığı, etkili iletişim becerisinin de eğitim ile kazanıldığı söylenebilir. Bu yüzden okullar çocuklara demokrasi eğitiminin verildiği önemli kurumlardan olup akademik başarıya yönelik eğitimin yanında demokrasinin benimsenip yaşam şekli haline getirilecek becerileri de öğretmek, kazandırmak durumundadır (Samancı, Yıldırım, 2015). Demokratik tutum göstermeyen, demokrasiyi benimsememiş öğretmenlerin demokrasi ilkesine uygun öğrencileri yetiştirmesini beklemek olanaklı değildir. Öğretmen adayları demokrasiyi benimsemiş, demokratik tutum kazanmış bir şekilde mezun olmalı, öğretmenlik yaptıkça okulda yer alan her türlü etkinlikte demokrasiye yer vermeleri beklenmektedir. Demokratik bir vatandaş olmanın ön koşulu demokrasinin öğrenilip uygulanmasıdır. Demokrasi bilincinin yerleşmesi ülkelerin gelişmişlik düzeyini arttıracaktır, bu nedenle iyi bir demokrasi eğitimi almaları önemlidir. Demokratik tutum kazandırmada öğretmen rolü önemlidir, bu nedenle öğretmenler de iyi yetişmiş olmalıdır.

Çocukların kişiliğini oluşturma ve geliştirme işi eğitimin görevlerinden birisidir. Eğitimin bir diğer amacı da demokrasinin ihtiyacı olan özgür düşünen yurttaşlık özelliği kazandırmaktır. Çocuklara bu özellik kazandırmada öğretmenlerden beklenir. Demokratik insan yetiştirmede öğretmenlerin sorumluluğu önemli olup öğretmen adaylarının bu bilinçle yetişmesi gerekir (Koçoğlu, 2013). Öğretmen yetiştiren kurumlar insan hakları demokrasi eğitimi gibi ders ya da

çalışmalara yer verilmeli, eğitim ortamları olumlu tutum geliştirecek biçimde düzenlenmelidir. Kulüpler, dernekler ve çeşitli faaliyetlerle demokratik tutum geliştirmeye olanak sağlanmalıdır (Yaşar Ekici, 2014). Öğretmenlerin toplumların geleceğini hazırlama görevinde demokratik tutum kazanmış olmaları oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının demokratik tutumunu belirlemeye yönelik bir çok çalışma yapıldığı, ancak formasyon öğrencilerinin demokratik tutumlarının belirlenmesinin de önemli olduğu, bu nedenle böyle bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmanın amacı formasyon eğitimi almakta olan öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının ne düzeyde olduğunu incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının;

1. Demokratik tutumları arasında cinsiyetlerine göre fark var mıdır?
2. Demokratik tutumları arasında yaşlarına göre fark var mıdır?
3. Demokratik tutumları arasında branşlarına göre fark var mıdır?
- 4-Öğretmen adaylarına göre öğretmenlerin sınıfta demokratik davranışları nasıl olmalıdır?

2.Yöntem

Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntemden yararlanılmıştır. Çalışmada veriler ilişkisel tarama modeli ve doküman inceleme modeline uygun olarak alınmış, nicel veriler spss programı, nitel veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha fazla değişkenin birbiri ile ilişkisini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Aralarında ilişki aranacak değişkenler, ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak yapılan bu ölçmenin ilişkisel bir çözümlemeyi mümkün kılması gerekmektedir (Karasar, 2008). 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde Bartın Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 420 formasyon öğrencisinden 96' sı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu öğrenciler Türk dili ve edebiyatı, sosyoloji ile din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği grubundandır. Çalışma grubunda ise 2017-2018 güz dönemi formasyon grubunda Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden 5 kız, 5 erkek toplam 10 öğrenci bulunmaktadır. Nicel veriler “Published for the Attitude Research Laboratory” tarafından geliştirilen öğretmenlerin demokratik tutumlarını belirlemek amacıyla “Teacher Opinionaire on Democracy” ölçeğinde Türkçeye çevrilmiş olup geçerlik ve güvenirlik analizleri Gözütok (1995) tarafından yapılan “Demokratik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Bu ölçekte toplam 50 madde bulunmakta olup 32 olumlu, 18 olumsuz madde yer almaktadır. Bu ölçekte yer alan puanlar 0–50 arasında sıralanmıştır. Alınan puan ne kadar yüksekse o kişinin demokratik tutum düzeyi o derecede yüksektir. 50 tam puandır. Bu ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,87 olarak hesap edilmiştir. Ölçekte yer alan maddeler katılıyorum, katılmıyorum şeklinde işaretlenmiştir. Katılıyorum görüşüne 1 verilirken katılmıyorum görüşü için 0 verilmiştir. Olumsuz ifadeli maddeler için puanlamanın tersi kodlanmıştır. Örneklem grubunun cinsiyet, yaş ve branşlarına göre dağılımları Tablo 1 de yer almaktadır.

Tablo 1: Formasyon alan öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş ve branşa göre dağılımları.

	N	%
Cinsiyet Kadın	60	62.5
Erkek	36	37.5
Yaş 20-25	75	78
26-30	11	11.5
31 ve üstü	10	10.4
Branş TDE.	60	62.5
DKAB	19	19.5
SOS.	17	17.5

Tablo 1 incelendiğinde çalışma gurubunda yer alan öğrencilerin 60'ı kadın, 36'sının erkek, çoğunluğunun yaş ortalamasının 20-25 yaş arasında ve Türk Dili ve Edebiyatı öğrencisi olduğu görülmektedir. Nitel veriler doküman inceleme yoluyla toplanmış, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu veriler final sınavında tüm öğrencilere “Demokratik öğretmen davranışları nasıl olmalıdır?” Sorusu yöneltilmiş, görüşler yazılı olarak alınmıştır. Öğrencilerin yazılı görüşleri 50 öğrencinin sınav kağıtları arasından rastgele bir biçimde seçilen 10 görüş değerlendirilmiştir. Erkek öğrenciler EE1, kız öğrenciler EK1 şeklinde kodlanmıştır. Doküman inceleme; yapılması düşünülen olgulara yönelik bilgilerin bulunduğu yazılı evrakların incelenmesini kapsar. Bu yöntem çalışmalarda ek bilgi sunabilecek bir veri kaynağı yerine de geçer (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Veriler analizden sonra alan uzmanı bir öğretim görevlisi tarafından tekrar değerlendirilmiştir.

2.1.Verilerin Analizi

Bu çalışmada, formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarına uygulanan demokratik tutum ölçeğinden elde edilen veriler, istatistiksel yöntemlerle analiz edilerek tablolaştırılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans, Kolmogorov smirnov normallik testi, Mann Whitney U testi, Kuruskal-Wallis testleri yapılmıştır. Analizler için SPSS programı kullanılmıştır. Demokratik tutum ölçeği toplam 50 puan olup, 1-10 puan arası 1, 11-20 puan 2, 21-30 puan 3, 31-40 puan 4, 41-50 puan 5 verilerek analiz yapılmıştır.

3.Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. İlk olarak bu araştırmaya katılan örneklem grubuna ait normallik testi Tablo 2 de yer almaktadır.

Tablo.2. Demokratik Tutum Ölçeği Normallik Testi Sonuçları

Kolmogorov smirnov İstatistik	sd	p
Cinsiyet		
Kadın	0.42	60
Erkek	0.38	36
Yaş		
20-25	0.42	75
26-30	0.25	11
31 ve üstü	0.52	10
Branş		
TDE.	0.38	60
DKAB	0.48	19
SOS.	0.43	17

Tablo 2 incelendiğinde dağılımın normal olmadığı görülmüş, bu nedenle non-parametrik testler yapılmıştır.

3.1.Öğretmen adaylarının cinsiyete göre demokratik tutumlarına ilişkin bulgular

Öğrenci cinsiyetlerine göre demokratik tutumların farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 3 de yer almıştır.

Tablo 3: Cinsiyete Göre Demokratik Tutum Ölçeği -Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıralama Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Kadın	60	51.85	311.	879	0.05
Erkek	36	42.92	1545.		
Toplam	96				

P <0.5

Tablo 3 incelendiğinde kızların sıralama ortalamasının 51.85 olduğu, erkeklerin ortalamasının ise 42.92 de kaldığı görülmektedir. P değerinin 0,05 olduğu, bu değerinde 0.05 'e eşit olduğu, bu farkın anlamlı olmadığı sonucunu ortaya koymuştur.

3.2.Öğretmen adaylarının yaşa göre demokratik tutumlarına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına göre demokratik tutumları arasında bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4 te görülmektedir.

Tablo 4: Yaşa göre Demokratik Tutum Ölçeği- Kuruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yaş	N	Sıralama Ortalaması	kikare	p
20-25	75	48.18	4.90	0.08
26-30	11	39.59		
31 ve üstü	10	60.7		

P <0.5

Tablo 4 incelendiğinde elde edilen bulgulara göre kikare değerinin 4.90, p değerinin 0,08 olduğu görülmektedir. Tabloya göre ortalamalar arasında farkın anlamlı olmadığı anlaşılmıştır.

3.3.Öğretmen adaylarının branşa göre demokratik tutumlarına ilişkin bulgular

Demokratik tutumların öğrencilerin branşlarına göre fark olup Kuruskal Wallis testi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 5 te yer almıştır.

Tablo 5: Branşlara göre Demokratik Tutum Ölçeği- Kuruskal-Wallis testi sonuçları

Yaş	N	Sıralama Ortalaması	kikare	p
TDE	60	45.79	4.66	0.09
DKAB	19	47.84		
SOS	17	58.79		

P<0.5

Tablo 5 incelendiğinde formasyon eğitimi alan araştırmaya katılan branşlar arasında anlamlı fark olmadığı anlaşılmıştır. Branş ortalaması puanlarına bakıldığında ise sosyoloji bölümü öğrencilerinin demokratik tutumlarının daha yüksek, Türk Dili ve Edebiyatı bölümünün ortalamasının ise daha düşük olduğu görülmektedir. Formasyon alan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri branşlar ile demokratik tutumları arasında farklılık olmadığı anlaşılmıştır.

3.4. Öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin demokratik davranışlara ilişkin bulgular

Bu bölümde öğrencilerin demokratik öğretmen davranışlarının nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular yer almıştır. Öğrenciler öğretmenlerin öğrencilere eşit davranması, ayrımcılık yapmaması (8), kuralların birlikte oluşturulması, seçimlerin birlikte yapılması (5), bireysel farklılıklara dikkat etmesi (3), farklı fikirlere söz hakkı vermesi (1), öğrenciyi küçümseme, hakaret etme gibi davranışlarda bulunmaması (1), ölçülü davranması (1) gerektiğini düşünmektedirler. Eşit davranma, ayrımcılık yapmama davranışı ile ilgili olarak bir öğrenci;

“Öğrenciler sınıf düzenini bozarsa öğretmen adaletli davranmalı öğrencilere aynı mesafede yaklaşmalı, Aynı tutumda davranmalı, herkese eşit olmalı, başarılı öğrenciler ödüllendirilmeli, birbiri ile kıyaslanmamalı “(EE3) diye düşünmektedir. Bir diğer öğrenci de;

“Ödüller adil dağıtılmalı, sevilen öğrencinin yanlışı görmezden gelinmemeli”(EK7) demektedir. Kurallar konusunda ise bir öğrenci

“Her öğrenciye soru sorma hakkı vermeli, öğrenciler arasında demokrasi bilincini geliştirmek için sınıf başkanı, kütüphane başkanı gibi üyeleri seçimle seçmeli” (EE2) diye düşünmektedir. Bir başkası da;

“Sınıf ve okul kuralları birlikte alınmalı, disiplin suçlarına birlikte verilecek ceza kararlaştırılmalı” (EK9) şeklinde açıklama yapmıştır. Bireysel farklılıklara da dikkat çekilmiş, bu konuda bir öğrenci;

“Bireysel farklara dikkat etmeli, öğrenci farklılıklarında kontrollü ve eşit davranmalı, gruplar oluşurken tembel, çalışkan ayırmamalı, tüm sınıfa eşit davranmalı, oturma düzeninde öğrenci özelliklerine uygun davranmalı, çoğunluk azınlık diye değil bireysel farklara dikkat etmeli, -her öğrencinin fikri önemsenmeli, ortak kararlar alınmalı” (EK6) diyerek olması gereken öğretmen tutumunu özetlemiştir. Ayrıca öğrencilerden birisi;

“Karşıt düşünceli kişilere söz hakkı vermeli, Herkesin düşüncesine saygı göstermeli ayrımcılık yapılmamalı” (EE1) derken bir başka öğrenci de;

“Öğretmenler öğrenciyi küçümser, hakaret içeren kelimeler kullanmamalı, öğrencilerden gelen tepkilere ölçülü davranmalı” (EE2) diyerek öğretmenlerde bulunması gereken davranışlarına dikkat çekmişlerdir. Öğretmenlerde bulunması gereken davranışlara ilişkin görüşler genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin öğrencilere eşit davranması, ayrımcılık yapmaması, kuralları birlikte oluşturması, seçimleri sınıfça yapması, bireysel farklılıklara dikkat etmesi, farklı görüşlere söz hakkı vermesi, ölçülü davranması, öğrenciyi küçümseme, hakaret etme gibi olumsuz davranışlarda bulunmaması gerektiği ortaya konulmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yaş ve cinsiyete göre demokratik tutumları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüş, ancak kız öğrencilerin ortalamalarının daha yukarıda olduğu anlaşılmıştır. Bu sonucu Genç, Kalafat (2008)’in yaptığı bir çalışma desteklemekte olup iki çalışma bu yönü ile benzerlik göstermektedir. Genç, Kalafat (2008)’in çalışmasına göre kız öğrencilerin demokratik tutumları erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Araştırmanın bu sonucu ile, Dilekmen (2000), Ada, Koç (2000), Karahan ve diğ. (2004), Kılıç vd.(2004), Ercoşkun, Nalçacı (2008), Ektem, Sünbül’ün (2011) araştırma sonuçları arasında benzerlik bulunmamaktadır. Ancak bu çalışmada kızlar lehine ortalamaların azda olsa yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmen Adaylarının demokratik tutumlarının üst düzeyde gerçekleşmemiş olduğu anlaşılmaktadır. Kız ve erkek öğrenciler arası demokratik tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç Ada ve Koç (2000), Ektem, Sünbül (2011), Ercoşkun, Nalçacı’nın (2008) ulaştığı öğrencilerin cinsiyetlerine göre demokratik tutumlarının anlamlı biçimde farklılaşmadığına yönelik sonuçlar ile benzeşmekte olup Gömleksiz ve Çetintaş’(2011) ın sonuçları ile benzeşmemektedir. Bu çalışmada formasyon alan öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının öğrenim gördükleri bölümlerine göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Ancak sosyoloji alanı son sınıf öğrencilerinin demokratik tutumlarının diğerlerine göre daha olumlu düzeyde bulunmasını alanlarında konuyla ilgili daha fazla çalışma yaptıkları, eser inceledikleri, alanın sosyal konularla ilgili oluşunun tutumları etkilediği söylenebilir. Bu sonuç Ömerustaoğlu (2004), Güven (2004) ile Gömleksiz ve Kan’ın (2008) sosyal alan öğrencilerinin demokratik tutumlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu şeklindeki elde edilen sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Ektem, Sünbül’ün (2011) öğretmen adaylarının demokratik tutum puanlarının öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre değişmediği yönünde ulaştıkları sonuç ile bu çalışmada elde edilen sonucu desteklediği anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri branşlar ile demokratik tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır. Bu durumun, üniversitelerde demokratik kültür ve yaşayış açısından benzer ortamların oluşmasından kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmanın bu sonucunu Genç ve Kalafat (2008) ile

Ektem, Sünbül (2011)'n araştırma sonuçları destekler niteliktedir. Öğrencilere göre öğretmenlerde bulunması gereken davranışlar arasında öğretmenlerin öğrencilere eşit davranması, ayrımcılık yapmaması, kuralları birlikte oluşturması, seçimleri sınıfa yapması, bireysel farklılıklara dikkat etmesi, farklı görüşlere söz hakkı vermesi, ölçülü davranması, öğrenciyi küçümseme, hakaret etme gibi olumsuz davranışlarda bulunmaması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Demirbolat (1999) demokratik eğitimle ilgili bir araştırmasında ğretmen adaylarının "Demokrasi için Demokratik Eğitim" ile ilgili olarak demokratik davranış özelliklerinin kazandırılmasının önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Öğretmen adaylarının demokratik davranışlara ilişkin olumlu görüşlerinin olduğu görülmektedir. Bununda genç olmaları, demokrasi konusunda daha bilinçli olmaları ile açıklanabilir. Bu görüşü doğrulayan bir başka çalışmada bunun nedenlere vurgu yapılmaktadır, bunun nedenleri arasında ğretmen adaylarının yaşlarının küçük olması, daha demokratik eğitim almış olmaları, toplumun daha bilinçli olması ile açıklanmaktadır (şentürk, Oyman, 2014). Formasyon alan ğretmen adaylarının demokratik tutumlarının ise orta düzeyde olduğu, ğretmen adaylarının eğitimleri sırasında daha fazla demokratik düşünme çalışmaları, uygulamalı etkinliklere, daha fazla zaman ayırmaları gerektiği söylenebilir. Derslerde çeşitli uygulamalara demokratik katılımı sağlayıcı yöntem ve tekniklerin kullanılması, öğrencilerin görüş ve düşüncelerini daha rahat ifade etmelerine olanak sağlanması önemlidir. Demokratik tutuma sahip yetişmiş öğretmenlerin uygulama sırasında öğrencilere demokratik tutumun kazandırılmasında daha iyi örnek olabilecektir. Öğretmen yetiştiren fakültelerde görev alan eğitimcilerin de demokratik tutum ve değerlerin kazanılmasında ğretmen adaylarına iyi bir model olmalarının önemli olduğunu dikkate almalıdır.

Öğretmen adayları eğitimleri sırasında derslere aktif katılmalı, daha fazla söz hakkı almalıdır.

Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrencilerin ğretim sürecine aktif olarak katılmaları konusunda bilinçlendirilmelidir.

Eğitim fakültelerinin insan hakları, demokrasi eğitimi, mesleki etik gibi derslerin konulması, var olan derslerde demokrasi, insan hakları gibi projelere yer vermeleri uygun olur.

Okullarda daha fazla aile eğitimlerine yer verilmeli, aileler ocuk eğitimi konusunda bilinçlendirilmelidir.

Demokrasi eğitimi her tür okulda uygulamalı olmalı, konu ile ilgili ğretmen ve öğrencilere yönelik film gösterimi, drama gibi uygulamalı çalışmalara yer verilmelidir.

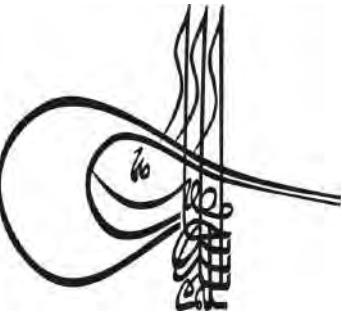
Öğretmen adayları demokratik tutumlar konusunda daha fazla bilgi sahibi olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ada, ř., Koç, M. (2000). Üniversite ğrencilerinin Lisans Eğitimleri Süresince Demokratik Tutumlardaki Değişmelerin eşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 27–30 Eylül, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum*
- Berkant H, G, Atmaca, Y., (2013) Altıncı Ve Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının İnsan Hakları Ve Demokrasi Kavramları Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 179-198, www.turkishstudies.net, Ankara
- Büyükkaragöz S, Kesici ř (1996) ğretmenlerin Hoşgörü Ve Demokratik Tutumları. *Eğitim Yönetimi*, 2 (3), 353-365

- Demirbolat Ottekin, A. (1999) Demokrasi Ve Demokratik Eğitim. hakar, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim*, 229-24
- Duman, B, Semerci, Ç. (2010). Dizgeli Öğretimin Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumlarına Etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy* (NWSA) 5 (2), 665-673.
- Ekici Yaşar, F (2014) Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları Ve Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 9 (11) Fall, 593-602, Ankara-Turkey
- Ektem, I,S, Sünbül,M, A (2011)Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları Üzerine Bir Araştırma *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 159-168
- Ercoşkun, M. H, Nalçacı, A. (2008).Sınıf Öğretmeni Adaylarının Empatik Beceri ve Demokratik Tutumlarının İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 180, 204-215.
- Genç, S, Z, Kalafat, T (2007) Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 2007 (2) 22.
- Gömleksiz, M,N, Kılınç, H.H (2013)Vatandaşlık Ve Demokrasi Eğitimi Dersi Kazanımları Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12) www.turkishstudies.net, p. 557
- Gömleksiz, M,N, Çetintaş, S.(2011) Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları (Fırat, Dicle, 7 Aralık, Cumhuriyet ve Erzincan Üniversiteleri Örneği) *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-14
- Gömleksiz, M. N. ve Kan A. Ü. (2008). Eğitim Fakültesi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği), *Milli Eğitim*, 178, 44-63
- Gözütok, D. (1995). *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*, Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları
- Güven, İ. (2004). Sosyal Bilgiler Alan Öğretmen Adaylarının Okul Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma, *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri*, 4(2), 270-299
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları
- Koçoğlu, E. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının, Okul Yöneticilerinde Olması Gereken Demokratik Tutum Ve Davranışlara İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, www.turkishstudies.net 8(6), 413-430, Ankara
- Okutan, M. (2010) Türk Eğitim Sistemi'nde demokrasi eğitimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 944
- Ömerustaoğlu, A. (2004). Felsefe Grubu Öğretmenliği ve Diğer Anabilim Dallarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Demokratik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 216-226.
- Samancı, O, Yıldırım, G (2015) Sınıf Öğretmeni Adaylarına Göre Öğretim Elemanlarının Demokratik ve Demokratik Olmayan Tutum ve Davranışları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 19 (1), 115-128

-
- Şentürk, İ, Oyman, N.(2014). Yükseköğretimde Demokratik Sınıf Yönetimi: Nitel Bir ŐalıŐma, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 921-945
- Taĥman, M (2006) İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları, İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları, *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 1(1) .30-46.
- Yaşar Ekici, F. (2014) Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ve Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (11), 593-602, Ankara
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seĥkin Yayınevi, Ankara.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Ocak 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Sadık KARTAL – Prof. Dr. Ekber TOMUL - Doç. Dr. Ahmet ÜSTÜN

This article was checked by iThenticate.

PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ ÖĞRENCİLERİNİN OKUL YÖNETİCİLERİ İLE ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN ALGILARI: METAFOR ÇALIŞMASI*

Ahmet ŞAHİN** - Ali SABANCI***

ÖZET

Bu çalışmanın amacı pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin okul yöneticileri ve öğretmenlere ilişkin algılarının değerlendirilmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim çalışması olarak desenlenmiştir. Veri toplama aracı olarak katılımcılardan söz konusu kavramlarla ilgili metaforlar üretmelerinin istenildiği yapılandırılmış bir soru formu kullanılmıştır. Metaforlar, var olan gerçek olaylarla, elde etmek istediğimiz ideal düzenlemeler arasında bağlantı kurarak hayal gücümüzü geliştirebilmemizi sağlar. Çalışma grubu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi programına katılan kursiyerlerin arasından amaçlı örneklem yöntemiyle kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Veriler, bilişsel yaklaşımı temele alan metaforik çözümlemelerden yararlanılarak tümevarımcı içerik analizine tabi tutulmuştur. Bilişsel anlayışa göre metaforların önemli görevlerinden birisi soyut kavramların anlatılmasını ve anlaşılmasını sağlamaktır. Sonuç olarak öğretmen adayları okul müdürlerinin rollerini ağırlıklı olarak güç merkezi kavramı ile açıklanabilecek şekilde otorite, düzen ve disiplin sağlayıcı nitelikte algılamaktadır. Okul müdürleri otorite ve bürokrasi sembolü olarak görülürken müdür yardımcıları destek sağlama, meslektaşlık ve mesleki donanım, arkadaşlık, yardım ve işbirliği gibi kavramlarla öğretmene daha yakın konumlandırılmaktadır. Bu bakımdan müdür yardımcılarının öğretmenler ile daha yakın, daha samimi ve daha açık ilişki ve iletişim kurma eğilimi içinde oldukları söylenebilir. Öğretmenlerle ilgili olumlu algılar ise öğretmenlere ilişkin bir güvenin var olduğuna ve öğrenme süreçlerinin önemli bir ögesi olarak algılanmaya devam edildiklerine

* Bu çalışma 26-28 Ekim 2017 tarihleri arasında düzenlenen 6'nci Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dünya Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**  Yrd. Doç. Dr. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ABD, El-mek: ahmet.sahin@alanya.edu.tr

***  Prof. Dr. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ABD, El-mek: alisabanci@akdeniz.edu.tr

işaret etmektedir. Bütünde değerlendirildiğinde okul müdürlerine ilişkin algının müdür yardımcıları ve öğretmenlere göre; müdür yardımcılara ilişkin algının da öğretmenlere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürü, müdür yardımcısı, metafor, öğretmen, pedagojik formasyon eğitimi.

PERCEPTIONS OF PROSPECTIVE TEACHERS ATTENDING PEDAGOGICAL FORMATION COURSES REGARDING THE SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS: A METAPHORICAL STUDY

ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate the perceptions of the pedagogical formation students about the school administrators and teachers. The study was designed as a phenomenological study, one of the qualitative research methods. The data were collected by a structured form in which the participants were asked to describe the suggested terms by metaphors. Metaphors allow us to develop new imaginations in order to grasp the connections between the actual facts and the ideal ones. The study group was selected from among the participants attending the pedagogical formation program at the Faculty of Education of the University of Akdeniz. Convenience sampling, one of the purposeful sampling methods, was used in the study. The data were subjected to inductive content analysis using metaphorical imaginations based on the cognitive approach. According to cognitive approach, one of the important tasks of metaphors is to explain and understand the abstract concepts. As a result, prospective teachers perceive the roles of school principals as providing authority, order and discipline, which can mostly be explained by the concept of power-centered roles. While the school principals are considered as a symbol of authority and bureaucracy, assistant principals are perceived closer to teachers by means of support, collegiality, professional qualifications, friendship, professional guidance and cooperation. In this regard, it can be said that the assistant principals tend to be closer, more sincere and to have more open relationship style with the teachers. Positive perceptions about teachers indicate that they are reliable and that they continue to be perceived as an important element of the learning process. Consequently, prospective teachers have more negative perceptions about school principals than assistant principals and teachers. They also have more negative perceptions about assistant principals than teachers.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction and Purpose of the Study

School administrators are expected to play the role of leadership towards teachers, students, parents, and the milieu, to conduct activities for improving efficiency, increasing organizational culture, creating team spirit, making efforts to improve the school's environmental integration,

and developing the school in line with scientific and technological developments. Teachers are expected to keep up with the literature, to enhance the standards of education and instruction, to set up and improve school-milieu relations, to be a role model for students, to make students learn better, and to assist students improve their skills such as freethinking, creative and critical thinking, and being tolerant (MEB, 2017).

We need for different data sources regarding how school administrators and teachers perform their tasks so that we can reveal the perceptions they create in society. One of these sources is the assessment of the perceptual situations that both school administrators and teachers created in different parts of the society. These perceptions constitute a part of social reality. For example, Berger and Luckmann (1966) argue that the concepts of knowledge and reality have social relativity. Things that are perceived as real in daily life spread by sharing with others. Social facts are not the only ones. Every human group has its own social realities. Açıklın, Şişman and Turan (2007) emphasized that social reality related to school means believing common truths. Changes in social realities can give an idea of where the community is going. School administrators and teachers are two of the main stakeholders of the education system. Social perspective regarding the school administrators and teachers reflects the social reality of our education system at the macro level. In this context, it is important to have realistic partnerships that are foreseen and perceived in the process of fulfilling the duties and responsibilities of school administrators and teachers defined by legislation. In this respect, perceptions of teacher candidates, both for administrators and teachers can make a meaningful contribution to the construction of social reality of the system they are aiming to become members of. Therefore, the aim of the study is to evaluate the perceptions of the pedagogical formation education students about the school administrators and teachers.

Method

The study was designed as a phenomenological study, one of the qualitative research methods. Phenomenological studies attempt to determine in depth the perceptions of and reactions to an event go, based on the experiences of individuals (Fraenkel, Wallen and Hyun, 2011). In other words, we focused on phenomena that we are aware of though we do not have an in-depth and detailed understanding of it (Yıldırım and Şimşek, 2011). The data were collected by a structured form in which the participants were asked to describe the suggested terms by metaphors. The attractive side of using metaphors in researches is the capacity of metaphor as a methodological method to make information and life experiences relevant and meaningful to each other (Black, 2013). The study group was selected from among the participants attending the pedagogical formation program at the Faculty of Education of the University of Akdeniz during the fall and spring semesters of 2015-2016 / 2016-2017. Convenience sampling, one of the purposeful sampling methods, was used in the study (Yıldırım and Şimşek, 2011). 404 question forms gathered from pedagogical formation trainees were evaluated. However, some participants did not answer all the questions. Therefore, 393 metaphors for principals, 281 for assistant principals, and 404 for teachers were gathered. The data were subjected to inductive

content analysis using metaphorical imaginations based on the cognitive approach. According to cognitive approach, one of the important tasks of metaphors is to explain and understand the abstract concepts (Tepebaşı, 2013; Yıldırım and Şimşek, 2011).

Results

As a result, it can be said that the perception about the school principals is more negative than the assistant principals and teachers. In the same way, it seems that the perception of assistant principals is also more negative than teachers. Prospective teachers perceive the roles of school principals as providing authority, order and discipline, which can mostly be explained by the concept of power-centered roles. While the school principals are considered as a symbol of authority and bureaucracy, assistant principals are perceived closer to teachers by means of support, collegiality, professional qualifications, friendship, professional guidance and cooperation. In this regard, it can be said that the assistant principals tend to be closer, more sincere and to have more open relationship style with the teachers. Positive perceptions about teachers indicate that they are reliable and that they continue to be perceived as an important element of the learning process. Consequently, prospective teachers have more negative perceptions about school principals than assistant principals and teachers. They also have more negative perceptions about assistant principals than teachers.

Keywords: School principal, assistant principal, metaphor, teacher, pedagogical formation courses.

Giriş

Kurumlar sıklıkla yenilenme ve yeniden yapılanma sürecine maruz kalırlar. Etik değerler, fikirler ve inançları aktarma yeteneğinde olan bir kurumun inşası ve yeniden yapılanması sürecine yardım yöneticilerin sorumluluğudur. Bu çerçevede kurumlar işyerlerinde değer yaratabilen inşacı ve yenilikçi işleve sahip yöneticilerle anlam kazanır (Arnett, 1999). Güçlü bir okul kültürü oluşturmak okul yöneticilerinin görevidir. Güçlü okul kültürü yönetici ve öğretmenlerin ortak değer, norm ve inançlar etrafında birleşmeleri ile olası görünmektedir (Çelik, 2000). Kültür okulu tüm boyutlarıyla etkiler. Okuldaki informal konuşmalar, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmeleri ve mesleki gelişim okul kültüründen etkilenir (Bayar, Üstün & Bayar, 2016; Deal & Peterson, 2009). Bu çerçevede okul müdürü bir semboldür. Okul müdürü okulun değerlerine, kahramanlarına, törenlerine ve sembollerine şekil verir ve onlardan etkilenir. Okul müdürü okulun değerlerini ve imajını oluşturur. Okul müdürü aynı zamanda bir aktördür ve iyileştirici bir rol üstlenir (Deal & Peterson, 1999). Demirtaş ve Özer (2014) okul müdürlerinin, müdürün vizyonu ve misyonu olan, değişime açık, okulu paydaşlarla beraber yöneten demokratik bir lider olması gerektiği konusunda görüş birliği içerisinde olduklarını belirlemiştir. Gündüz ve Balyer (2013) ise geleceğin okul müdürlerinden gelişen çağa ayak uydurmaları için, yönetim uzmanlığı, öğretim liderliği, vizyoner liderlik, sembolik liderlik, değişim uzmanlığı, program geliştirme uzmanlığı ve toplumsal ilişkiler uzmanlığı rollerini gerçekleştirmelerinin beklendiğini ifade etmektedir. Yönetici okulun amacının doğru olarak anlaşılması ve yorumlanmasının sağlanmasında önemli rol oynar (Aydın, 2014). Aydın (2014)'a göre eğitim yönetiminde yöneticiden beklenenler kişisel ve mesleki özellikler, eğitimle ilgili değerler, program boyutunu da içeren yönetim süreçleri ile ilgili yeterliklerdir.

Türkiye eğitim sisteminde okul yöneticilerinden beklenenler özetle, öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve çevreye eğitim ve öğretimde liderlik yapması, verimliliğin artırılmasına, ekip

ruhunun oluşturulmasına, okulun çevreyle bütünleşmesine ve kurum kültürünün geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapması, okulu hizmete hazır durumda bulundurması, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, verimlilik ve saydamlık ilkeleri doğrultusunda okulu sürekli yenilemesi ve geliştirmesi, zamanı ve tüm imkânları okulun amaçlarını gerçekleştirmek için kullanmasıdır. Öğretmenlerin görev ve sorumlulukları arasında ise şunlar vardır: 1) Eğitim ve öğretim standartlarının geliştirilmesi, okul ve çevre ilişkisinin kurulması ve gelişmesine katkı sağlamak. 2) Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olmak. 3) Öğrencilerin, öğretim programları doğrultusunda kazanım ve becerilerini hedefleyen, inceleyerek, araştırarak, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini amaçlayan etkinlikleri planlamak ve uygulamak. 4) Öğrencilerin, bağımsız ve yaratıcı düşüncelerine, edinilen bilgilerden sonuçlar çıkarmalarına, tartışmalarda görüşlerini özgürce belirtmelerine ve hoşgörülü olmalarına yönelik gerekli ortamı hazırlamak. 5) Alanıyla ilgili bilimsel ve teknolojik yenilikleri izleyerek bunları eğitim ve öğretime yansıtmak (MEB, 2017).

Botha (2009) metaforların estetik, süsleyici ve eğitsel rollerinin yalnız edebiyatta değil aynı zamanda eğitimde de önemli bir yer tuttuğuna ilişkin genel bir kanı bulunduğuna işaret etmektedir. Morgan (2006) gerçekliğin ilgilere bağlı olarak kendini açığa vurduğunu belirtmektedir. Örneğin örgütsel konularda yapı düşünüldüğünde yapı görülür veya kültür düşünüldüğünde kültürle ilgili konular görülür. İnsanlar aradıkları şeyi algılamaya ve bulmaya eğilimlidir. Farklı metaforların bir durumun farklı boyutlarını açıklama kapasitesi vardır. Metaforlar olaylara ve olgulara farklı şekilde bakmamızı ve yaklaşmamızı sağlar. Morgan (2006)'a göre metaforik yapıların güçlü yanlarından biri örgütleri ve çevre ile olan ilişkilerini anlamamıza olanak sağlamasıdır. Metaforların güçlü yanlarından bir diğeri ise örgütsel ihtiyaçların anlaşılmasında ve tatmininde veri kaynağı olarak aynı zamanda örgütün yaşamasına katkı sağlamasıdır.

Morgan (2006) örgütlerle ilgili sekiz temel metaforun söz konusu olduğunu vurgulamıştır. Bunlar: 1) makine, 2) canlı organizma ve 3) beyin 4) kültür olarak örgütler, (5) politik sistem, (6) ruhların hapisanesi, (7) akış ve dönüşüm ve (8) baskı araçlarıdır. Makine şeklinde tasarlanan örgütler günümüzün bürokratik örgütleridir. Canlı organizma olarak tasarlanan örgütler geniş bir çevrede yer alırlar, çeşitli gereksinimlere bağımlıdırlar. Canlı organizmalarda olduğu gibi örgütlerin de farklı türlerinden söz etmek mümkündür. Beynin bilgi işleyen bir sistem olarak kabul edilmesi örgütlerin de beyin gibi, bilgisayar sistemi gibi bilgi işleyen bir yapı olarak kabul edilmesine yol açmıştır. Cook-Sather (2003) eğitim söz konusu olduğunda endüstri devriminden bu yana Amerika'da üretim olarak eğitim ve iyileştirme olarak eğitim olmak üzere iki temel metaforun bulunduğunu; bu metaforlardan her birinin belirli değerleri yansıtan kendi sözcük çerçevesinin var olduğunu ve ürettiğini söylemenin mümkün olduğunu belirtmektedir.

Baker (1991) tüm okullarda bulunan yapı, süreç ve kültürel formları temsil eden 1) firma (bütün öğrencilerin yüksek performans gösterecek çalışanlar olarak örgütlendiği disiplinli üretim sistemi), 2) aile (yetişkinlerden ve saygılı öğrencilerden oluşan koruyucu ve destekleyici sosyal bir sistem), 3) adil (bütün öğrencilerin ve öğretmenlerin başarılarını gösterebilecekleri neşe ve heyecan veren takdir edici bir topluluk), 4) forum (açık diyalog ve sorgulamanın yapılabildiği kamuya açık toplantı yeri) olmak üzere dört metafordan söz etmektedir. Saban (2009) 1) Sevgi ve dayanışma yeri olarak okul, 2) Bilgi ve aydınlanma yeri olarak okul, 3) Kültürleme ve şekillendirme yeri olarak okul, 4) Büyüme ve olgunlaşma yeri olarak okul, 5) Hoş ve güzel bir yer olarak okul, 6) Araç olarak okul, 7) Geleceğin umudu ve güvencesi olarak okul, 8) İş ve çalışma merkezi olarak okul, 9) Disiplin ve kontrol merkezi olarak okul 10) Yol gösterici ve yönlendirici olarak okul olmak üzere 10 kategori belirlemiştir. Aydoğdu (2008) öğrenci ve öğretmenlerin okul kavramına ilişkin metaforlarda bilgi vermek, korumak ve güven vermek, yeni nesli yetiştirmek ve onları şekillendirmek şeklinde olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını belirlemiştir. Bununla birlikte okul aşırı disiplinli bir yer olarak algılanmıştır.

Okul yöneticisinin etkili bir lider olabilmesi için adil olmak, ilkeli ve kararlı olmak, eylemlerinde ve söylemlerinde tutarlı olmak, güvenilir olmak, sabırlı olmak ve dürüstlük gibi özellikler bulunmalıdır (Doğan Kılıç, Üstün & Önen, 2011; Karaköse, 2008). Okul yöneticileri ile ilgili basına yansıyan konuların başında hukuksal konuların yer aldığını, bunu şiddet, ekonomik konular, kılık kıyafet ve övgü konularının izlediği ancak, genel olarak okul yöneticilerinin basında olumsuz bir imaj ile yer aldıkları vurgulanmıştır (Altun & Kirkit, 2005). Buna karşılık okul müdürlerinin otoriter, disiplin odaklı, kaba ve kişilere zarar verebilecek davranışlara sahip ve ilgisiz şeklindeki özelliklerle anıldığına ilişkin bulgular vardır (Balci, 1999). Şahin (2009) müdürlük mesleğinin kuramsal bilgi ve eğitim temeline gereksinim duyulmayan, meslek etiği ilkelerinden yoksun, sınırlı karar yetkisine ve özerkliğe sahip, geliri düşük bir iş ya da uğraş alanı şeklinde bir imaja sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu çerçevede okul müdürleri ile ilgili okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve daha az sayıda da öğretmen adaylarının metaforlara dayalı algılarını belirlemeye yönelik çalışmalar bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının müdürlere ilişkin metaforik algıları ile ilgili bir çalışmada müdürlerin en çok baba, aslan anne, diktatör, çoban metaforları ile tanımlandığı belirlenmiştir. Diktatör metaforu ise bu çalışmada öğretmen adayları tarafından çok kullanılan bir metafor olmuştur. Yöneticilik, liderlik, güç, olumsuzluk ve koruma, çalışkanlık, ana unsur, eğiticilik, baskıcılık, sadakat, sanatkarlık, düzenlilik, değerlilik, yargılayıcı ve uyumluluk müdürleri tanımlamada uygun temalar olarak belirlenmiştir. Bütünde ise öğretmen adaylarının müdürler ile ilgili düşüncelerinin olumlu olduğu görülmüştür (Çobanoğlu & Gökalt, 2015).

Öğrencilerin müdürlere ilişkin metaforik algıları ile ilgili bir çalışmada ilköğretim okulu öğrencilerinin okul müdürüne ilişkin algılarının en çok olumsuzluk unsuru olma, sevgi unsuru olma, sorun çözücü olma, aşırı kuralcı olma ve değerli bir varlık olma imajı yansıttığı anlaşılmıştır. Bu çalışmada öğrenciler, olumsuzluk unsuru olma kategorisini oluşturan çizimlerde okul müdürlerini öğrencileri korkutan, bağırان, azarlayan, çatık kaşlı, şiddet uygulayan kişiler olarak resmetmişlerdir. Sevgi unsuru olma kategorisini oluşturan çizimlerde öğrencilerin okul müdürlerini güler yüzlü, kendilerini seven, sevgiyle yaklaşan, şefkat gösteren, onlara hediyeler veren, güzel sözler söyleyen kişiler olarak betimledikleri görülmüştür. Aşırı kuralcı olma kategorisini oluşturan çizimlerde ise öğrenciler okul müdürlerinin kuralcı, aşırı disiplinli, insanları sürekli gözetleyen ve baskıcı yönlerine vurgu yapmışlardır (Yalçın & Erginer, 2014). Başka bir çalışmada Cerit (2008a) öğrencilerin müdürleri daha çok kontrol edici olarak değerlendirdiklerini bulmuştur. Diğer bir çalışmada ise ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin algılarındaki imaja göre okul müdürleri, çok sert, sinirli, kuralcı, yasakçı, kaba konuşan, öğrencilerle konuşmayan, yüzü gülmeyen, çatık kaşlı, kalın sesli, göbekli ve kilolu görünmektedirler. Ortaöğretimde bulunan öğrencilere göre okul müdürleri, yasakçı, para toplayan, kuralcı, otoriter, yaşlı, ayrımcılık yapan birileri durumundadır. Üniversite öğrencilerine göre ise okul müdürleri otoriter tarzdadırlar (Yıldırım & Uğur, 2011).

Okul müdürlerinin müdürlere ilişkin metaforik algıları ile ilgili bir çalışmada okul müdürlerinin kendilerini daha çok işgörenlere ve okul işletmesine yönelik görevlere odakladıkları; buna karşılık eğitim programları ile ilgili konuları öğretmenlerin görev alanı olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte hoşgörü, aktif katılım, eğitim felsefesi paylaşma, finansal konular, teknoloji gibi konulara ilişkin görevlerini gerçekleştirmede okul müdürlerinin başarı olmadıkları görülmektedir (Akçay & Başar, 2004; Çetin & Adıgüzel, 2006). Müdürler ve okul yöneticileri yöneticilik kavramını yöneticilik, koruma ve geliştirme, yönlendirici ve lider, çalışkanlık ve birleştiricilik, yönlendirilen, çok sorumluluk taşıyan şeklinde metaforlarla tanımlanmıştır (Dönmez, 2008). Öğrencilerin ve öğretmenlerin müdürlere ilişkin metaforik algıları ile ilgili çalışmalarında Turhan ve Yaraş (2013) öğrencilerin ve öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin metaforlarına dayalı olarak güvenilir (aile, arkadaş, baba), güce sahip ve lider (arı, aslan, kral), çalışkan ve bilgi sahibi (arı, kitap), denetleyici, düzenleyici ve yol gösterici (hakem, alarm, saat) ve

hayatı (kalp, beyin) şeklinde kategoriler geliştirmişlerdir. Aydoğdu (2008) ise okul yöneticisine karşı hem öğrencilerin hem öğretmenlerin olumsuz algıya sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin büyük bir kısmının okul yöneticisini kaba, zararlı, aşırı otoriter kişiler olarak gördükleri anlaşılmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin müdürlere ilişkin metaforik algıları ile ilgili bir çalışmada müdürler otoriter, hakim, kontrol edici, lider, koç, orkestra şefi ve yönetme metaforları ile tanımlanmıştır (Cerit, 2008a).

Öğretmen adayları üzerinde yapılan bir çalışmada eğitim-öğretim anlayışlarını tanımlayan dört baskın metafor belirlenmiştir. Bunlar rehberlik olarak eğitim, yetiştirme olarak eğitim, uyarma olarak eğitim ve anlatma olarak eğitimdir (Mahlios & Maxson, 1998). Öğretmen adaylarının öğretmenlere ilişkin metaforik algıları ile ilgili Saban (2004) ve Saban, Koçbeker ve Saban (2006) öğretmen adaylarının öğretmenlere ilişkin metaforlarından yola çıkarak başlıca 10 kategori belirlemişlerdir. Bunlar: bilgi sağlayıcı olarak öğretmen (su, güneş, ağaç, mum, ışık, çiçek), biçimlendirici olarak öğretmen (heykeltraş, inşaat ustası, ressam, mimar, fırıncı, çömlekçi), tedavi edici olarak öğretmen (doktor, psikolog), eğlendirici olarak öğretmen (tiyatro oyuncusu, stand-up komedyeni), bireysel gelişimi destekleyici olarak öğretmen (bahçıvan, çiftçi, ebeveyn, toprak), Demokratik lider/yol gösterici ve yönlendirici olarak öğretmen (pusula, deniz feneri, turist rehberi, koç), otorite figürü olarak öğretmen (çoban, kaptan), Değişim sağlayıcı olarak öğretmen (moda tasarımcısı), ilham verici model (aile, arkadaş) ve aracı/kolaylaştırıcı olarak öğretmen (ışık, kuzey yıldızı, el feneri, trafik işareti) şeklinde kategoriler oluşmuştur. Aydın ve Pehlivan (2010) Türkçe öğretmenliği adaylarının metaforlarına dayalı olarak öğretmeni bilgi kaynağı, üretici ve biçimlendirici, iyileştirici ve onarıcı olarak tanımladıklarını belirlemiştir. Kart (2016) öğrencilerin öğretmenlere ilişkin ürettikleri metaforlara dayalı olarak bilgi kaynağı ve aktarıcısı, çok yönlü, değerli ve değerlendirilmesi gereken, değersiz, ebeveyn ve sahip çıkan, sabırlı fedakâr, sevgi ve yaşam kaynağı, yansıtıcı, yetiştirici, yol gösterici şeklinde kategoriler oluşturmuştur. Başka bir çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenliği kutsal bir mesleğe, dini ibadete, doktorluğa, hayata, ebeveyne, araca, güneşe, toprağa, fenere, nefese, ekmeğe, sanata, kilime ve güle benzettiklerini bulunmuştur. Bu çalışmada öğretmen ve öğretmenlik mesleği kategorilerine yüklenen anlamlara göre öğretmen adaylarının daha çok rehber, yansıtıcı öğretmen, şekil verici, yenilikçi, bilgi kaynağı, gelişim unsuru, fedakar, aydınlatıcı, kişilik modeli, bütünleştirici, taşıyıcı kişilik modellerine yüklemeler yaptıkları vurgulanmıştır (Gür, 2012). Oğuz (2009)'a göre öğretmen adaylarının ortaöğretim öğretmenlerini orta derecede temsil ettiğini düşündükleri ilk beş metafor; lider, rehber, araştırmacı, pusula ve teknik direktördür. Öğretmen adaylarının en az temsil ettiğini düşündükleri metaforlar ise aşçı, jokey, şoför, imalatçı ve doktor metaforlarıdır. Koç (2014) öğretmen adaylarının öğretmen kavramına yüklemiş oldukları metaforların, bilgi kaynağı olarak öğretmen (ağaç, âlim, ampul, arama motoru, ay, benzin pompacısı, çiçek, güneş, kalem, kitap, kütüphane, mum, nar), fedakarlık örneği olarak öğretmen (anne, baba, derviş, kardeş, karınca ve Şems-i Tebrizi), kişisel gelişim kaynağı olarak öğretmen (dost, ebeveyn ve aileden biri), lider olarak öğretmen (çoban, peygamber ve teknik direktör), motivasyon kaynağı olarak öğretmen (atom, bereket, besin kaynağı, çikolata, gökyüzü, jeneratör, kıvılcım, manav, mikrodalga fırın, oksijen, sosyolog, su), tedavi edici ve iyileştirici olarak öğretmen (doktor ve ilaç), yetiştirici ve geliştirici olarak öğretmen (bahçıvan, kek kalıbı, makas, mimar, sanatçı ve tasarımcı) ile yol gösterici olarak öğretmen (fener, harita, ışık, pusula, rehber, rüzgâr ve uydu) olmak üzere 8 kategori başlığı altında toplamıştır.

Aydoğdu (2008) öğrencilerin ve öğretmenlerin metaforlarına dayalı olarak öğretmenlerin temel rollerinin, bilgi aktarmak, korumak ve güven vermek, yeni nesli yetiştirmek ve şekillendirmek olduğuna ilişkin bir algının var olduğunu belirlemiştir. Turhan ve Yaraş (2013) öğrencilerin ve öğretmenlerin metaforlarına dayalı olarak öğretmenlerle ilgili aydınlatıcı (fener, güneş, ışık, yıldız), güven verici ve koruyucu (anne, baba, melek), bilgi kaynağı ve aktarıcısı (bilgisayar, bulut, kitap), sevilen bir unsur (çiçek, gül), yansıtıcı (ayna) ve sanatçı (tiyatroc) şeklinde kategoriler geliştirmişlerdir.

Başka bir çalışmada ilköğretim müfettişlerinin, yöneticilerin ve öğretmenlerin öğretmenlere ilişkin iki yönlü bir değerlendirmeye sahip olduklarını belirlenmiştir. Bunlardan ilkinde göre öğretmenler olumlu (fedakar, çalışkan, aydınlatıcı, biçimlendirici, lider) davranış gösteren kişiler olarak algılanmaktadır. İkinci olarak ise öğretmenlere ilişkin yetkisiz, verimsiz, ucuz işgücü, tekdüze, tutarsız, tembel, saldırgan, ezik gibi olumsuz bir algı bulunduğu anlaşılmaktadır (Yıldırım, Ünal & Çelik, 2011). Balcı, (1999)'ya göre öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin metaforik algıları öğretmenlerin kucaklayıcı, bilgi aktarıcı, insanları aydınlatan, genç kuşakları şekillendiren bir meslek gurubu olduğunu göstermektedir. Cerit (2008b) öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine başvurduğu nicel araştırmada öğretmenin bilgi kaynağı ve dağıtıcısı, anne/baba, arkadaş, rehber ve çevresini aydınlatan kişi olduğu metaforlarının kabul edildiğini, öğretmenin bahçıvan, otoriter kişi, bakıcı, gardiyan, yıkıcı ve zarar verici kişi olduğu metaforları ise uygun bulunmadığını belirlemiştir. Ekiz ve Koçyiğit (2013) öğretmenlerin öğretmen kavramına ilişkin en sık kullandıkları metaforun güneş metaforu olduğuna dikkat çekmektedir. Öğretmen kullandıkları tüm metaforların ortak özelliklerine göre yetiştirici ve geliştirici olarak öğretmen, enerji ve bilgi kaynağı olarak öğretmen, yol gösterici ve yönlendirici olarak öğretmen, bakıcı ve ebeveyn olarak öğretmen temaları öne çıkmaktadır.

Gerek okul yöneticilerinin gerekse öğretmenlerin niteliksel olarak görevlerini gerçekleştirmelerine; eylem ve etkinlikleri ile toplumda oluşturdukları imaj veya algılara ilişkin farklı veri kaynaklarına ihtiyaç vardır. Bu veri kaynaklarından biri de her iki meslek gurubunun toplumun farklı kesimlerinde yarattığı algısal durumların değerlendirilmesidir. Bu algıların sosyal gerçekliğin bir parçasını oluşturduğu söylenebilir. Örneğin Berger ve Luckmann (1966) bilgi ve gerçeklik kavramlarının sosyal göreliliğe sahip olduğunu savunmaktadır. Günlük yaşamda gerçek olarak algılanan şeyler başkaları ile paylaşarak yayılır. Sosyal gerçekler tek değildir. Her insan gurubunun kendine özgü sosyal gerçekleri vardır. Açıklan, Şişman ve Turan (2007) da okulla ilgili sosyal gerçeğin ortak gerçek ve doğrulara inanılması anlamına geldiğini vurgulamıştır. Sosyal gerçekliklerde yaşanan değişimler toplumun nereye gittiğine ilişkin de fikir verebilmektedir. Eğitim sisteminin başat paydaşlarından olan okul yöneticileri ve öğretmenlere ilişkin sosyal bakış açısının, makro düzeyde eğitim sistemimize ait sosyal gerçekliği yansıttığı söylenebilir. Bu çerçevede okul yöneticilerine ve öğretmenlere ilişkin mevzuat ile tanımlanmış görev, yetki ve sorumluluklarının yerine getirilmesi sürecinde öngörülen ve algılanan gerçeklikteki ortaklıklar önem taşır. Bu bakımdan öğretmen adaylarının hem yöneticilere hem de öğretmenlere ilişkin algıları üyesi olma hedefinde oldukları yapının sosyal gerçekliğinin inşası açısından anlamlı bir katkı sağlayabilir. Dolayısıyla çalışmanın amacı pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin okul yöneticileri ve öğretmenlere ilişkin algılarının değerlendirilmesidir.

Yöntem

Pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin okul yöneticilerine ve öğretmenlere ilişkin algılarını derinlemesine belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim çalışması deseni kullanmıştır. Olgu bilim çalışmaları bireylerin deneyimlerinden hareketle bir olay karşısındaki algılarını ve tepkilerini derinlemesine belirlemeye çalışır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011). Başka bir deyişle olgu bilim deseni ile farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Aynı zamanda çalışma, veri toplama aracı olarak metaforlardan yararlanıldığı için metaforlara ilişkin bilişsel teori temele alınarak gerçekleştirilmiştir. Bilişsel yaklaşım metaforlara olan ilgiliyi artırmış olup, tıp, edebiyat, eğitim, psikanaliz ve işletme gibi birçok bilim dalında nitel araştırma kapsamında veri toplama yöntemi olarak kullanılmaktadır. Bilişsel anlayışa göre metaforların önemli görevlerinden birisi soyut kavramların anlatılmasını ve anlaşılmasını sağlamaktır (Tepebaşılı, 2013). Baker (1991) metaforlar kullanarak var olan gerçek olaylarla, elde etmek istediğimiz ideal düzenlemeler arasında bağlantı kurmak için hayal gücümüzü geliştirebileceğimizi ifade etmektedir.

Aynı zamanda metaforlar bir tecrübeyi başka bir tecrübeye göre anlamamızı ve anlamlandırmamızı sağlayan araçlar olup (Lakoff & Johnson, 2015) bilişsel yaklaşımlarımızı yansıtır (Tepebaşılı, 2013). Aslında metaforlar, insan deneyimini çerçevelememize yardım ederek bize dünyamızı eşsiz şekilde betimlememizi sağlar. Metaforların özünde bir şeyi daha somut, daha bilindik alışıldık ve gözle görünür başka bir şey ile anlama, kavrama ve hissetme yer almaktadır (Lakoff ve Johnson 1980; Zhao ve Huang, 2008). Metaforları araştırmalarda kullanmanın çekici tarafı bir metodolojik yöntem olarak metaforların bilgi ve yaşam deneyimlerini birbirleri ile ilgili ve anlamlı hale getirme ve ilişkilendirebilme kapasitesinde saklıdır (Black, 2013). Metaforların eğitim araştırmalarında kullanılmalarının yaygın nedenlerinden birisi ise bir kavramı hedef kitleyle etkili iletişim kurabilecek şekilde resimlemek ve açıklamaktır (Midgley & Trimmer, 2013). Dolayısıyla, metaforlar bireyin farkında olmadığı duygu ve düşüncelerinin de ortaya çıkarılması açısından önem taşımaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu 2015-2016/2016-2017 güz ve bahar dönemlerinde Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi programına katılan kursiyerlerin arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Pedagojik formasyon eğitimi kursiyerinden gelen geçerli 404 yapılandırılmış soru formu değerlendirmeye alınmıştır. Ancak bazı katılımcıların değişkenlerin tümüne dair görüş bildirmedikleri görülmüştür. Bu açıdan okul müdürlerine, müdür yardımcılara ve öğretmenlere ilişkin üretilen metafor sayılarında farklılık bulunmaktadır. Sonuç olarak okul müdürleri için 393, müdür yardımcıları için 281 ve öğretmenler için 404 metafor üretilmiştir. Çalışma grubunun demografik verileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Pedagojik Formasyon Eğitimi Kursiyerleri (N=404)				
		N	%	49 Farklı Branş/Bölüm
Cinsiyet	Kadın	292	%72,8	Adalet (19), Aile ve Tüketim Bilimleri (2), BESYO (10), Bilgisayar Mh. - Bilişim Tek. (5), Biyoloji (10), Çevre Sağlığı (1), Edebiyat (13), Elektrik-Elektronik Tek. (1), Felsefe (18), Fizik (5), Fotoğraf (3), Fransızca (1), Gazetecilik (4), Geleneksel El San. (2), Gıda Mh.-Tek. (11), Görsel San.(2), Grafik (7), Halkla İlişkiler ve Tan. (23), Heykel (2), İktisat (1), İlahiyat (33), İletişim (4), İşletme (13), Kamu Yön. (3), Kimya (18), KKÖ (1), Laboratuvar Hiz. (1), Maliye (1), Matematik (8), Mimarlık-Yapı Dek. (1), Muhasebe ve Finansman (22), Mühendislik (2), Müzik (7), Pazarlama (5), Peyzaj Mimarlığı (2), Psikoloji (11), Radyo Sinema TV (5), Resim (13), Sanat Tar. (2), Seramik (2), Sosyoloji (40), Tarım Tek. (2), Tarih (14), Tekstil Tek. (1), Turizm (25), Ulaştırma Hiz. (1), Yabancı Dil (12), Yenilenebilir Enerji Tek. (1), Ziraat Müh. (14)
	Erkek	112	%27,9	
Yaş	20-25yaş	203	%50,6	
	26-30 yaş	112	%27,9	
	31-35 yaş	41	%10,2	
	36-40 yaş	32	%8,0	
	41-45 yaş	11	%2,7	
	46-49 yaş	5	%1,2	

Çalışmaya gönüllü olarak 404 pedagojik formasyon eğitimi kursiyeri katılmıştır. Katılımcıların %72,8 (292)’i kadın, %27,9 (112)’u ise erkektir. En genç katılımcı 21 yaşında, en yaşlısı ise 49 yaşındadır. Çalışmayan katılanların %50,6 (203)’sı 20-25 yaş arasındadır. % 27,9 (112)’u 26-30 yaş, %10,2 (41)’si 31-35 yaş, % 8 (32)’i 36-40 yaş, %2,7 (11)’si 41-45 yaş ve %1,2 (5) 46-49 yaş arasındadır.

Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci

Veri toplama yöntemi olarak mecaz kullanımından yararlanılmıştır (Tepebaşılı, 2013). Bu amaçla çalışma grubunun okul yöneticilerine ve öğretmenlere ilişkin geliştirdikleri metaforları belirlemek üzere oluşturulmuş yapılandırılmış bir soru formu kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek,

2011). Katılımcılardan okul yöneticilerini ve öğretmenleri neye benzettiklerini nedenlerini ile birlikte soru formuna yazmaları istenmiştir.

Her bir katılımcının kendi başına soruyu yanıtlaması istenmiş ve birbirlerini etkilemeleri önlenmiştir. Katılımcılar, salonda kendilerine verilen formları doldururken, araştırmacılar katılımcıların arasında gezerek katılımcıların sordukları sorulara ilişkin açıklamalar yapmış ve araştırmacılarla katılımcıların karşılıklı etkileşimleri sağlanarak katılımcıların derinlemesine bilgi vermeleri için gerekli ortam ve kolaylık sunulmuştur. Araştırmaya katılımı gönüllülük esas alınmış olup katılmak istemeyenlere soru formu dağıtılmamıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde NVİVO nitel araştırma programından yararlanılmıştır. Analiz sürecinde tümevarımcı içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Tümevarımcı analizin amacı kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu kapsamda öncelikle veriler kodlanmış ve kodlar arasındaki ilişkilerden yola çıkarak temalar oluşturulmuştur. Sonra katılımcıların kullanmış olduğu mecazlar metaforik açıdan analiz edilmiştir. Metaforik analiz sürecinde metaforlaştırma metodolojisinin mantıksal temelinden yola çıkarak her kaynağın çağrıştırdığı anlamları içeren imge tarlaları oluşturulmuştur (Tepebaşı, 2013). İmge tarlaları oluşturulurken katılımcıların anlam ve düşünce bütünlüğünü en iyi yansıtabilecek imgelerin kullanılmasına özen gösterilmiştir. Çalışmada katılımcıların görüşlerini çarpıcı biçimde yansıtmak amacıyla da doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Kaynak kodların çağrıştırdığı imgeler oluşturulurken araştırmacıların bilgi ve tecrübeleri ile Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğü (www.tdk.gov.tr) kullanılmıştır. Ayrıca verilerin analiz sürecinde katılımcıların kişisel kimliklerini gizlemek amacıyla katılımcılar için A01, B01 gibi kodlar kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel verilerin analizi aşamasında iki araştırmacı tarafından araştırmanın kavramsal çerçevesinden ve araştırma sorularından yola çıkarak verilerin çözümlenmesinde uyum ve birlikteliği sağlamak üzere oluşturulmuş ölçütlerin ve tematik çerçevenin yer aldığı bir yol haritası oluşturulmuştur. Analizde birliktelik ve uyum sağlama açısından tüm veriler belirlenen yol haritasına göre NVİVO nitel araştırma programı kullanılarak birlikte analiz edilmiştir. Analiz aşamasında gerçekleştirilen bu süreç nitel verilerin hem geçerliği hem de güvenirliliği açısından önem taşımaktadır.

Araştırmacıların birlikte yaptığı çözümlemeler, kodlama ve temalandırma süreci üzerinde tartışarak fikir birliğine varılmasını ve böylece ortaya çıkan nihai kodların ve temaların araştırmacıların ortak fikrini yansıtarak görüşlerin uyumlu olmasını sağlamış ve araştırmanın güvenirliliğini artırmıştır. Daha sonra araştırma bulguları pedagojik formasyon eğitimi programı öğrencilerinin bulunduğu iki sınıfta paylaşılmış ve elde edilen bulguların kendi görüşlerini doğru şekilde yansıtip yansıtmadığını okuyarak teyit etmeleri istenmiştir. Elde edilen bulgulara ilişkin katılımcıların görüşleri ile araştırma sonuçlarının örtüştüğü görülmüştür. Bu durum iç geçerliği artırıcı bir unsur olarak kabul edilmektedir. Farklı demografik özelliklere sahip pedagojik formasyon eğitimi kursiyerlerinin görüşlerine yer verilmesi ve bu görüşlerin birbiriyle tutarlı olması araştırmanın dış geçerliğini artırmaktadır. Ayrıca, araştırma sürecinin açık bir şekilde ortaya konması, ham verilerin arşivlenmesi ve gerekli görüldüğü takdirde denetime açık olması çalışmanın güvenirlilik düzeyini (Yıldırım & Şimşek, 2011) artırmaktadır.

Bulgular

Bu bölümde pedagogik formasyon eğitimi öğrencilerinin okul yöneticileri ile öğretmenlere ilişkin algılarına yer verilmiştir. Bu çerçevede ilk olarak Tablo 2’de okul müdürü kavramına ilişkin görüşler, ikinci olarak Tablo 3’te müdür yardımcısı kavramına ilişkin görüşler ve son olarak Tablo 4’te öğretmen kavramına ilişkin görüşler sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Müdürü Kavramına İlişkin Metaforik Analiz Sonuçları

Temalar	Kodlar (Kaynaklar)	İmge Tarlası	n
SIĞINAK	Baba (75), Ağaç (10), Dede (4), Okulun Babası (2), Rüzgâr (1), Toprak (1), Yapı (1), Koruyucu (1), Abi (1), Çınar (1), Alarm (1)	Güç, destek, yardım, yuva, yaşam kaynağı, güven, teslimiyet, kucaklayıcılık, aidiyet, korunak, korumak, sağlamlık, dayanıklılık, sağlamlık, ululuk, yararlılık, aciliyet, uyanıklık, hazır bulunuşluk	98
UZMAN	Başbakan-Cumhurbaşkanı (15), Lider (13), Komutan (13), Kaptan (8), Orkestra Şefi (5), Bahçıvan (2), Usta (2), Baş Aşçı (1), Baş Rol Oyuncusu (1), Şirin Baba (1), Oyun Kurucu (1), Genel Kurmay (1), Kulüp Başkanı (1), Oba Beyi (1), Rektör (1), CEO (1), Nehir Rejimi (1), İmam (1), Teknik Direktör (1), Su (1), İlaç (1)	Hakimiyet, emir, imkan bolluğu, kapsayıcı, bilgi, tecrübe, empati, hedef, amaç, yol, bütünlük, yön verme, onarım, yenilik, yaratıcılık, öğretici, estetik, beceri, odak, lider, izlenen, ilham verici, yetki, sorumluluk, akışkan, inandırıcı, kural koyucu	72
OTOKRAT	Patron (16), Arslan (10), Çoban (8), Kural (4), Demir (2), Kale (2), Bekçi (2), Otoriter İş Adamı (2), Kapı (2), Otorite (2), Duvar (2), Kral (2), Orman Bekçisi (1), Ciddi (1), Kontrol Mekanizması (1), Çatık Kaş (1), Ahtapot (1), Otoriter Baba (1), Kamera (1), Titizlik (1), Ağaç Kökü (1), Ormanların Kralı (1), Ağa (1), Taş (1), Kaya (1), Kaktüs (1), Kurt (1), Kar (1), Sert Bakışlı Adam (1)	Emir, direktif, bağımlılık, ödeme, yönlendirme, kısıtlama, kurallar, faydacılık, bencillik, saldırgan, parçalama, güç, şiddet, sahiplik, itaat, sertlik, renksizlik, yıkılmazlık, kilit, görünmez, erişilmez, sınır koyucu, engel, gözetleme, takip, mutsuz, taciz, dikkat, paranoya, huzur bozan, dikenli, agresif, soğuk, çıplaklık hissi veren, çaresizlik	71
BÜROKRAT	Yönetici (24), Disiplin-Düzen (12), İşletmeci (4), Şef (4), Şoför (3), Denetçi (3), Muhtar (2), Baş Yönetici (2), Organizatör (1), Sınıf Başkanı (1), Vezir (1), Polis Amiri (1), Doktor (1), Laboratuvar Asistanı (1), Kravat (1), Müfettiş (1), Yağmur Bulutu (1), Hesap Makinesi (1), Yönetim Merkezi (1), Berber (1), Otokontrol Sistemi (1)	Amir, kural takipçisi, tek düze, rutinler, sürdürücü, kontrol, takip, düzeltme, standartlar, görev tanımları, yetki, sorumluluk, hiyerarşik düzen, ast-üst ilişkileri, yazışma, arşiv, mevzuat, ödül ve cezalar, takipçi, memur, uygulayıcı, klişeler	67
İLHAM KAYNAĞI	Yönetmen (11), Beyin (3), Fener (2), Güneş (2), Teknik Direktör (2), Çatı (1), Direk (1), Gökyüzü (1), Mihenik Taşı (1), Bal Arısı (1), Nefer (1), Teknisyen (1), Zincir Halkası (1), Yapı Taşı (1), Kapı (1), Girişimci (1), Mütteahhit (1), Şövalye (1), Editör (1), Heykel (1), Pazarlamacı (1)	Kaos, yaratıcılık, düşündürme, düşünme, fikir işçiliği, ilham, teşvik, özgürlük, serbestlik, bağımsızlık, ağ, iç bütünlük, aydınlık, besleme, enerji, devinim, plan, program, disiplin, öngörü, taktik, strateji, analiz, analitik bakış, deney, odaklanma, geniş açı, ana fikir, değer katan, üretim, haz, savaşçı, direnç, kararlılık, ayrıntıcı, emek, sarraf, farkındalık, tasarım, katkı, risk alma, gelişim, ilerleme, paylaşma, estetik	36
DANIŞMAN	Hakem (6), Rehber (2), Hâkim (1), Yaşlı Bilge (1), Bağ-İp (1), Koordinatör (1)	Adalet, kural, dikkat, kararlılık, gözlem, izleme, bilgi, yetkinlik, gelişim, yol göstericilik, deneyim, iyi niyet, nesnellik, objektiflik, tarafsızlık, kolaylaştırıcı, koruyucu	12

YIKICI OTORİTER	Diktatör (6), Gestapo-Hitler (2), Okçu (1), Ses (1)	Otorite, emir, bencillik, şişkin ego, dikte, eleştiriye kapalılık, hatasızlık algısı, şiddet, zarar verme, üstün amaçlar ve değerler yaratma, yok edici, ayrımcı, dışlayıcı, yok sayıcı, gözü karalık, itaat, israf, saldırganlık	10
AÇIK ARAYICI	Gardiyan - Hapishane Müdürü (7), Baykuş (1), Dedektif (1), Güvenlik Kamerası (1)	Gözlemek, gözetleme, kayıt, kollama, bilgi taşıma, fırsatçı, yardım, yararlanma, suiistimal, bilgi avcısı, hata arayıcı, düzen koruyucu	10
KORKU KAYNAĞI	Karabasan (2), Korkuluk (2), Cezalandırıcı (1), Cellat (1), Drakula (1), Buz Dağı (1)	Kâbus, şiddetli kaygı, tehdit algılama, tedbir, korkutucu, kendini kollama ve koruma arzusu, kan emici, enerji tüketici, moral bozucu, soğuk, psikolojik yılgınlık, tükenme	8
YARARSIZ	Etkisiz Eleman (2), Sakı (2), Eşek Arısı (1), İssiz Güçsüz- Boş Gezenin Boş Kalfası (1)	Eylemsizlik, güçsüzlük, pasiflik, donukluk, verimsizlik	6
ÇIKARCI	Üçkağıtçı (1), Para Kasası (1), Düzenbaz (1)	Aldatıcı, çıkarıcı, rüşvet, suiistimal,	3

Tablo 2 incelendiğinde pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin okul müdürü kavramına ilişkin metaforik algılarının en fazla sevgi, bağlılık ve koruma sağlayan sığınak gibi kavramlarla ilişkilendirildiği görülmektedir. Katılımcılar okul müdürü kavramına ilişkin benzetme yaparken en çok baba, ağaç ve dede kavramlarını kullanmışlardır. Metaforlaştırma sürecinde kullanılan bu kavramlar anlamsal olarak incelendiğinde güç, destek, yardım, yuva, yaşam kaynağı, güven, teslimiyet, kucaklayıcılık, aidiyet, korunak, korumak, sağlamlık, dayanıklılık, sağlıklılık, ululuk, yararlılık, aciliyet ve uyanıklık gibi imge tarlası ortaya çıkmaktadır. Söz konusu imgeler okul müdürlerinin bireyler açısından güvenli bir liman gibi, bireyi koruyan, güçlendiren, rahat ve huzur sağlayan ve sevgiyle bağlanan kişiler olarak algılandığını düşündürmektedir. Aslında bu durum okul müdürlerine güven ve sevginin bir göstergesi niteliindedir. Bu açıdan katılımcıların okul müdürüne dair olumlu algıya sahip oldukları söylenebilir. Bu konuda B44 “*Müdür baba gibidir. Çünkü bir babanın eşini ve çocuklarını koruduğu gibi öğretmen ve öğrencilerini korur.*” diyerek okul müdürünü hem ailesinin bir üyesi olarak gördüğünü belirtmiş hem de koruyucu yönüne vurgu yapmıştır. Aslında bu ifade katılımcının okul müdürlerine karşı ailesine beslediği sevgi ve bağlılık gibi benzer duyguları beslediğini çağrıştırmaktadır. Konuyla ilgili olarak başka bir katılımcı ise “*Müdür baba gibidir. Çünkü şefkat gösterir.*” (D23) diyerek benzer düşünceleri ifade etmektedir. D26 ise “*Müdür evin reisi olan baba gibidir. Çünkü herkesten, her şeyden sorumludur. Huzuru ve güveni sağlama, koruma, herkesi sahiplenme gibi özelliklere sahiptir.*” diyerek düşüncesini belirtmiştir. I23 ise “*Müdür çınar gibidir. Çünkü diğer ağaçlara göre heybetli ve koruyucudur.*” diyerek benzer şekilde müdürlerin koruyucu özelliklerine vurgu yapmıştır.

Katılımcılar tarafından en fazla benzetme yapılan ikinci tema okul müdürlerinin uzmanlık rollerine ilişkindir. Katılımcılar okul müdürlerini bir uzman olarak gördüklerini en çok Başbakan, Cumhurbaşkanı, lider, komutan, kaptan ve orkestra şefi gibi metafor kaynakları ile ifade etmişlerdir. Bu kaynaklar hakimiyet, emir, bilgi, tecrübe, empati, hedef, amaç, yol, bütünlük, yön verme, yenilik, yaratıcılık, öğretici, estetik, beceri, lider, ilham verici, yetki ve sorumluluk gibi imgeleri çağrıştırmaktadır. B25 konuyla ilgili olarak şunları söylemektedir: “*Müdür bir lider gibidir. Çünkü kanatları altında bu mücadeleyi etkin olarak yönetir.*” C36 ise “*Müdür kaptan gibidir. Çünkü bir ekibi tecrübeli, olgun ve yönetebilen bir kişi kurtarır.*” sözleriyle okul müdürlerinin derin ve engin bilgileri ile tecrübelerine vurgu yaparak uzmanlıklarını dile getirmektedir.

Aynı zamanda okul müdürlerinin otokrat yönlerine de vurgu yapılmaktadır. Bu kapsamda en çok patron, arslan ve çoban gibi benzetmeler yapılmıştır. Yapılan benzetmelerin emir, talimat, bağımlılık, kısıtlama, kural, faydacılık, bencillik, saldırganlık, güç, şiddet, itaat, sertlik, yıkılmazlık,

erişilmez, sınır koyucu, gözetleme, takip, mutsuzluk, taciz, dikkat, paranoya, huzur bozan, agresiflik ve çaresizlik gibi imgelere çağrışım yaptığı görülmektedir. İmgeler bütünsel açıdan değerlendirildiğinde okul müdürlerine ilişkin olumsuz bir algının yansıması olarak otokratik özelliğin ifade edildiği söylenebilir. Konuyla ilgili olarak B16 “Müdür patron gibidir. Çünkü neler yapıp yapmayacağımızı söyler durur.”; F18 “Müdür otoriter bir patron gibidir. Çünkü hem öğretmenlere hem öğrencilere ilişkin katı kuralları vardır.”; C6 “Müdür arslan gibidir. Çünkü otorite ondadır ve onun dediği olur.” ve F30 “Müdür çoban gibidir. Çünkü hep bir yönetme içgüdüsü vardır. Emretmek ve idare etmek ister.” diyerek okul müdürlerinin otoriter yapılarına ilişkin düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların bazıları tarafından okul müdürleri bürokratik özellikleriyle de ön plana çıkarılmaktadır. Bu düşünceye sahip katılımcılar okul müdürlerine ilişkin genellikle yönetici, disiplin, düzen, işletmeci, şef, şoför ve denetçi gibi mecazları kullanmışlardır. Bu mecazların çağrıştırdığı anlamlar imgeleştirildiğinde ise amir, kural takipçisi, tek düzelik, sürdürücü, standartlar, hiyerarşik düzen, yazışma, mevzuat ve uygulayıcı gibi anlamlar ortaya çıkmaktadır. Konuyla ilgili düşüncelerini L10 “Müdür yönetici gibidir. Çünkü var olan sistemi uygulamaya çalışır.”; C24 “Müdür düzen gibidir. Çünkü asla değiştiremeyiz.” ve A56 “Müdür sınıf başkanı gibidir. Çünkü okulu bir sınıf gibi görerek onu belli bir düzende tutmak ve kurallar çerçevesinde yönetmesi gerekir.” şeklinde ifade etmektedir. Bu düşüncelerden yola çıkarak okul müdürlerinin yaratıcı, yenilikçi ve vizyoner olmayan sürdürücü birer uygulayıcılar olarak görüldüğü söylenebilir.

Ayrıca okul müdürlerinin liderlikle ilişkilendirilen ilham kaynağı olma özelliklerine de vurgu yapılmıştır. Ancak bu özelliğin müdürlere atfedilen otokratik ve bürokratik özelliklerden daha az vurgulanmış olması okul müdürlerinin liderlik yönlerinin zayıf kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Katılımcılar okul müdürlerinin bu yönlerine vurgu yaparken yönetmen, beyin, fener, güneş ve teknik direktör gibi benzetmeleri kullanmışlardır. Bu mecaz kaynakları yaratıcılık, düşündürme, düşünme, fikir işçiliği, ilham, teşvik, özgürlük, aydınlık, besleme, enerji, devinim, plan, öngörü, strateji, analitik bakış, değer katan, haz, kararlılık, farkındalık, risk alma, gelişim, ilerleme, paylaşma ve estetik gibi ilham kaynağı olmayla ilişkilendirilebilecek imgeleri çağrıştırmaktadır. Nitekim A31 “Müdür, yönetmen gibidir. Çünkü öğretmen ve öğrencileri iyi eğitim için yönlendirmelidir.” sözleriyle, H40 ise “Müdür, güneş gibidir. Çünkü ışığı doğru aksettirdiklerinde faydalanan çok şey vardır.” diyerek okul müdürlerinin yol gösterme, yönlendirme ve ilham kaynağı olma özelliklerine vurgu yapmaktadırlar.

Okul müdürlerine atfedilen bir başka özellik onların danışman olarak görüldüklerini ortaya çıkarmaktadır. Müdürlerin danışmanlık rolleriyle ilgili olarak katılımcıların kullandığı mecaz kaynakları genellikle adalet, kural, dikkat, kararlılık, gözlem, izleme, bilgi, yetkinlik, gelişim, yol göstericilik, deneyim, iyi niyet, nesnellik, objektiflik, tarafsızlık, kolaylaştırıcı ve koruyucu olma gibi imgelere çağrışım yapmaktadır. Kısacası okul müdürleri danışmanlık rolleriyle hem gelişim kaynağı ve aracı olarak görülmekte hem de adaleti sağlayan objektif ve tarafsız yöneticiler olarak algılanmaktadır. Konuyla ilgili olarak H36 “Müdür hakem gibidir. Çünkü yönetir ve kuralları uygular.”; G41 “Müdür dert ortağımız gibidir. Çünkü bütün sıkıntılarımızı ona danışırız.” ve H4 “Müdür yaşlı bir bilge gibidir. Çünkü yaşadığımız sorunlarda yol gösterir.” diyerek okul müdürlerinin bu yönüne işaret etmektedirler.

Okul müdürlerine ilişkin diğer benzetmeler ise daha olumsuz yöndedir. Katılımcılar bu anlamda diktatör, gestapo, Hitler, gardiyan, hapishane müdürü, karabasan, korkuluk, cezalandırıcı, cellat, Drakula, etkisiz eleman, eşek arısı, boş gezenin boş kalfası, üçkâğıtçı ve düzenbaz benzetmelerini kullanmışlardır. Bu mecaz kaynakları imgeleştirildiğinde otorite, emir, bencillik, dikte, eleştiriye kapalılık, hatasızlık algısı, şiddet, zarar verme, ayrımcı, dışlayıcı, yok sayıcı, gözü karalık, itaat, saldırganlık, fırsatçı, çıkarıcı, suiistimal, hata arayıcı, düzen koruyucu, kâbus, şiddetli

kaygı, tehdit algılama, tedbir, korkutucu, kendini kollama ve koruma arzusu, moral bozucu, psikolojik yılgınlık, tükenme ve verimsizlik gibi anlamlar çıkmaktadır. Aslında bu durum okul müdürlerinin yıkıcı otoriter, açık arayıcı, korku kaynağı, faydasız ve çıkarıcı kişiler olarak algılandıklarını göstermektedir. Konuyla ilgili bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Müdür diktatör gibidir. Çünkü dediğim dediktir. (A29)

Müdür diktatör gibidir. Çünkü yeniliklere ve demokratik anlayışa uygun değildir.

(C3)

Müdür gardiyan gibidir. Çünkü elleri arkada gezer. (B23)

Müdür gardiyan gibidir. Çünkü öğrencileri sırada sürekli azarlarlar. (İ5)

Müdür karabasan gibidir. Çünkü bir belirip, bir kaybolur, belirdiğinde korku verir.

(L17)

Müdür Drakula gibidir. Çünkü sürekli kan emer. (C4)

Müdür eşek arısı gibidir. Çünkü gerçek işi arılar yapar balı arılar yapar, eşek arısı hazıra konar. (İ43)

Müdür etkisiz eleman gibidir. Çünkü öğrenciye kattığı pek bir şey yok. (C8)

Müdür üçkâğıtçı gibidir. Çünkü her şeyden çıkar sağlar. (F34)

Tablo 3. Müdür Yardımcısı Kavramına İlişkin Metaforik Analiz Sonuçları

Temalar	Kodlar (Kaynaklar)	İmge Tarlası	n
DESTEK (SAĞ KOL)	Yardımcı Yönetmen (11), Ağaç Dalı (11), Yardımcı (8), Sekreter (5), Yardımcı Hakem (5), Asistan (4), Muavin (5), Şef Garson (4), Sağ Kol (4), Koruyucu (3), Vezir (3), Yardımcı Oyuncu (2), Yedek Oyuncu (2), Yardımcı Pilot (2), Vekil (2), Kapı Kolu (2), Genel Müdür (2), Başbakan (2), Başkan Yardımcısı (2), Ahtapot Kolları (2), Yardımcı Kaptan (1), Yardımcı Antrenör (1), Anne (1), Yardımcı Editör (1), Para Kasası Gözü (1), Koordinatör (1), Kullanım Kılavuzu (1), Başbakan Yardımcısı (1), Joker (1), Aza (1), Müdürün Yansıması (1), Patron Kolları (1), Kanun Maddelerinin Fıkraları (1), Orkestra Şefi Yardımcısı (1), Maşa (1)	Arka plan, mutfak çalışanı, aday, stajyer, düzenleyici, takipçi, aracı, meyve verici, aracı, kontrol, iş bitirici, iş yükü, angarya, sütun, temel direk, ana kolon, taşıyıcı, bilgi sağlayıcı, aracı, vekâlet, sözcü, aktarıcı, denge sağlayıcı, bağ kurucu, bağ, direnç kaynağı, katalizör, görünür kişi, erişilebilir, acil yardım, temsil, üçüncü göz, şefkat, merhamet, af, hoşgörü, katkı,	96
SİĞİNAK	Abi-Abla-Kardeş (19), Anne-Baba (15), Amca (7), Dert Ortağı (1), Eş (1)	Sevgi bağı, güven, şartsız destek, güç, destek, yardım, yuva, yaşam kaynağı, teslimiyet, aidiyet, korunak, dayanıklılık, yararlılık, uyanıklık, hazır bulunuşluk, paylaşım, samimiyet, bağlılık	43
MESLEKTAŞLIK VE MESLEKİ DONANIM	Danışman (7), Polis (6), Temel Direk (2), İlaç (2), 4X4 (1), Kalp (1), Evin Kolunu (1), Fener (1), Duyu Organı (1), Koltuk Değneği (1), Tamamlayıcı Halka (1), Ambulans (1), Dedektif (1), Detektör (1), Vitamin (1), Güneş ve Su (1), Güvence (1), Tarayıcı (1), Mahmut Hoca (1), Çatal-Kaşık (1), Joker (1), Eczacı (1)	Yaşam desteği, bilgi sağlayıcı, verimli, fikir verici, ilham verici, koruyucu, güç kaynağı, enerji verici, iyileştirici, teşhis edici, hız, algılama, katkı, uzmanlık, iş bilirlilik, başvuru, kaynak sağlayıcı, besleyici, aydınlatıcı, acil yardım, sorun bulucu, sorun çözücü, empati kurucu, sahiplenici, materyal sağlayıcı, müdahil	35
YARDIM, İŞBİRLİĞİ VE	İşçi-Amele (7), Arı (3), Bahçıvan (2), Aşçı-Aşçı Yamağı (2), Ustabası (2), Kâtip	İşçi tulumu, çizme, tamir, anahtar, alet çantası, onarım, adanma, bilgi, tecrübe,	28

ÇALIŞKANLIK (İŞÇİ ARI)	(2), Karınca (2), Hizmetkâr (1), Kâhya (1), Derviş (1), Kazma Kürek (1), Hizmetçi (1), Tayfa (1), Teknisyen (1), Melek (1)	çalışkanlık, işbirliği, yardım, verimlilik, üretim, hazır bulunma, erişilebilirlik, kaçınmama, açık yürekli, yürekli, cesaret, gözü karalık, beceriklilik, tereddütsüzlük, iş ayırt etmeme	
EMİR ERİ	Emir Eri (7), Köle (2), Dublör (2), Ok (1), Kukla (1), Piyon (1), Çoban Köpeği (1), Gezegen (1), Yandaş – Yalaka (1), At (1), Vücut (1), Muhabbet Kuşu (1)	Hiyerarşide basamak, aktarımcı, fikirsiz, bağımlı, kullanılan, iş buyrulan, taklit, tekerrür, maşa, taşıyıcı, itaat	20
ETKİSİZ ARACI	Etkisiz Eleman (3), Kamera (2), Bekçi (2), Sıfır (2), Figüran (2), Noter (1), Ara Eleman (1), Ortanca Çocuk (1), Saksı (1), Duvar (1), Çoban (1), Kedi (1), Var Yok (1)	Eylemsizlik, güçsüzlük, etkisizlik, faydasızlık, pasiflik, donukluk, verimsizlik, kayıtsızlık, gözlemcilik, kalabalık yaratıcı, sınırlı yetenek, görünmez kişi,	19
BOZGUNCU	Yancı-Ayakçı (3), Tilki (2), Köpek Balığı (1), Trafik Polisi (1), Koltuk Avcısı (1), Döner Sermaye (1), Sınır Bozucu (1), Baş Ağrısı (1), İspiyoncu (1), Mikser (1), Bela (1)	Ortam karıştırıcı, laf taşıyıcı, dedikoducu, moral bozucu, gerginlik yaratıcı, tehdit edici, çıkarıcı, faydacı, ikiyüzlü, zararlı, yalancı, riyakâr	14
ARABULUCULU- UZLAŞTIRICI	Arabulucu (3), Kablo (2), Köprü (1), Ataç (1), Elçi (1), Bölüm Şefi (1), Faks (1)	Bağ, bağlayıcı, danışman, geçit, kenetleyici, birleştirici, aracı, aktarıcı, iletişim kurucu, düzenleyici, uzlaştırmacı, hatırlatıcı,	10
KORKU KAYNAĞI	Korku (4), Gardiyan (4), Trafik İşareti (1)	Kaygı, tehdit algılama, tedbir, kendini kollama ve koruma arzusu, moral bozucu, soğuk, psikolojik yılgınlık, itaat, tükenme, düzeltme, uyma	9
ARKADAŞ	Sevimli Çizgi Karakter (2), Müzik (1), Pamuk Şeker (1), Arslan Yavrusu (1), Arkadaş (1)	Paylaşım, dostluk, sevecenlik, duygu paylaşımı,	6

Müdür yardımcılarını için en çok dile getirilen düşünce onların okul müdürlerine yönelik destekleyicilik rollerini ortaya çıkarmaktadır. Bu düşünceyi paylaşan katılımcılar çoğunlukla müdür yardımcılarını için yardımcı yönetmen, ağaç dalı, sekreter, yardımcı hakem, asistan, muavin, şef garson, sağ kol, vezir, yardımcı oyuncu, yedek oyuncu, yardımcı pilot ve vekil gibi mecazları kullanmışlardır. Katılımcıların kullandığı mecaz kaynaklarından ve bu kaynakların çağrıştırdığı imgelerden hareketle müdür yardımcılarının işin mutfağında çalışan, iş yükünün büyük çoğunluğunu göğüsleyen, iş bitirici, müdür ve öğretmenler arasında denge ve iletişim sağlayıcı hoşgörülü ve şefkatli yardımcılar olarak görüldüğü söylenebilir. Konuyla ilgili olarak düşüncelerini H35 “Müdür yardımcılarını ağacın dalları gibidir. Çünkü okulda sağlıklı eğitim onlar tarafından sağlanır.”, A31 “Müdür yardımcılarını yönetmen yardımcısı gibidir. Çünkü yönetmenin olmadığı zamanlarda tamamlayıcı kişidir.”, A57 “Müdür yardımcılarını sekreter gibidir. Çünkü müdürün bütün işlerinde görevlidir.”, İ9 “Müdür yardımcılarını sekreter gibidir. Çünkü tüm evrak işlerini onlar yapar.” ve H38 “Müdür yardımcılarını yöneticinin sağ kolu gibidir. Çünkü yardım ederler ve işbirliği içerisinde oldukları.” sözleriyle ifade etmektedirler.

Müdür yardımcılarının sığınak olarak görülmesi katılımcılar tarafından en fazla ifade edilen ikinci tema olmuştur. Katılımcılar müdür yardımcısı kavramına ilişkin benzetme yaparken abi, abla, kardeş, anne, baba, amca, dert ortağı ve eş kavramlarını kullanmışlardır. Bu kavramlar anlamsal olarak incelendiğinde sevgi bağı, güven, şartsız destek, güç, destek, yardım, yuva, yaşam kaynağı, teslimiyet, aidiyet, korunak, yararlılık, paylaşım, samimiyet ve bağlılık gibi imgeleri çağrıştırmaktadır. G24 “Müdür yardımcılarını abi gibidir. Çünkü bize her alanda yardımcı olandır.” diyerek, I46 ise “Müdür yardımcılarını ağabey gibidir. Çünkü babadan sonra aileyi koruyup kollayandır.” sözleriyle müdür yardımcılarının destek, yararlılık, güç ve koruyuculuk özelliklerine vurgu yapmışlardır. Konuyla ilgili olarak başka bir katılımcı ise “Müdür yardımcılarını anne gibidir.

Çünkü babamıza söylemediklerimizi annemize söyleriz.” (G8) sözleriyle benzer şekilde müdür yardımcılarının güven vericilik, samimiyet, paylaşım ve sorun çözme gibi özelliklerine vurgu yapmaktadır.

Müdür yardımcılarının meslektaşlık ve mesleki donanımları ile ön plana çıkartılması katılımcılar tarafından en fazla ifade edilen üçüncü tema olmuştur. Katılımcılar müdür yardımcılarını danışman, polis, temel direk, ilaç, 4X4 ve kalp gibi mecaz kaynaklarıyla ifade etmişlerdir. Bu kaynaklardan üretilen imgelerin genel olarak meslektaşlık ilişkilerinin ve mesleki donanımlarının ön plana çıktığı müdür yardımcılığı rolünü çağrıştırdığı söylenebilir. B18 bu durumu *“Müdür yardımcılarını danışman gibidir. Çünkü bilmediklerimi ona danışırım.”* diyerek anlatmaktadır. D15 *“Müdür yardımcılarını çatıyı tutan sütunlar gibidir. Çünkü onlar olmadan çatı tek başına duramaz.”*, H30 *“Müdür yardımcılarını aspirin gibidir. Çünkü hastalığı büyümeden çözerler.”* sözleriyle onların uzmanlıklarına ve mesleki donanımlarına vurgu yapmaktadırlar.

Müdür yardımcılığına dair katılımcıların benzetimde bulunduğu bir başka düşünce yardım, işbirliği ve çalışkanlık üzerinedir. Bu temayla ilgili olarak katılımcılar işçi, amele, arı, bahçıvan, aşçı, ustabaşı, kâtip, karınca ve hizmetkâr gibi mecaz kaynaklarını kullanmışlardır. Bu kaynaklar incelendiğinde işçi tulumu, çizme, tamir, anahtar, alet çantası, onarım, adanma, bilgi, tecrübe, çalışkanlık, işbirliği, verimlilik, yardım, üretim, hazır bulunma, erişilebilirlik, kaçınmama, açık yüreklilik, cesaret, beceriklilik, tereddütsüzlük ve iş ayırt etmeme gibi imgelere ulaşılmıştır. Bu doğrultuda müdür yardımcılarının çalışkan, üretken, verimli, yardımcı ve işbirliğine açık kişiler olarak görüldükleri söylenebilir. B33 düşüncesini *“Müdür yardımcılarını amele gibidir. Çünkü her şeyi onlar yapar. Müdür sadece kontrol eder.”* sözleriyle anlatmaktadır. L36 *“Müdür yardımcılarını işçi arı gibidir. Çünkü müdürlerin uğraşmak istemedikleri işleri de üstlenirler.”* diyerek düşüncelerini vurgulamaktadırlar.

Katılımcıların müdür yardımcılara ilişkin geliştirdikleri metaforlardan ortaya çıkan bir diğer tema müdür yardımcılarının emir eri gibi görüldüğünü ortaya çıkarmaktadır. Bu temayla ilgili olarak katılımcılar emir eri, köle, dublör, ok, kukla, piyon, çoban köpeği, gezegen, yandaş, yalaka, at, vücut ve muhabbet kuşu gibi mecaz kaynaklarını kullanmışlardır. Bu kaynaklar incelendiğinde hiyerarşide basamak, aktarımcı, fikirsiz, bağımlı, kullanılan, iş buyrulan, taklit, tekerrür, maşa, taşıyıcı ve itaat gibi imgesel anlamlar ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla müdür yardımcılarının okul müdürlerinin sorgusuz itaat eden emir eri gibi algılandıkları söylenebilir. G4 düşüncesini *“Müdür yardımcılarını emir eri gibidir. Çünkü aldığı emirleri uygular.”*, L29 *“Müdür yardımcılarını köle gibidir. Çünkü müdür ne derlerse onu yaparlar.”* ve L13 *“Müdür yardımcılarını kukla gibidir. Çünkü müdürün sözünden çıkmazlar. Hiçbir söz hakları yoktur.”* sözleriyle anlatmaktadır.

Müdür yardımcılara ilişkin geliştirilen metaforlar onların aynı zamanda etkisiz birer aracı olarak görüldüklerini de ortaya çıkarmaktadır. Konuyla ilgili olarak katılımcılar müdür yardımcılarının etkisiz eleman, kamera, bekçi, sıfır, figüran, noter, ara eleman, ortanca çocuk, saksı, duvar, çoban, kedi ve var yok gibi mecazları kullanmışlardır. Bu mecazlar eylemsizlik, güçsüzlük, etkisizlik, faydasızlık, pasiflik, donukluk, verimsizlik, gözlemcilik, kalabalık yaratıcı, sınırlı yetenek ve görünmez kişi gibi imgeleri çağrıştırmaktadır. Konuyla ilgili olarak B13 *“Müdür yardımcılarını etkisiz eleman gibidir. Çünkü hiçbir işe yaramayan genelde boş takılan insanlardır.”* ve I36 ise *“Müdür yardımcılarını sıfır rakamı gibidir. Çünkü etkisiz elemandırlar.”* diyerek müdür yardımcılığının etkisiz hiyerarşik bir rol olduğuna vurgu yapmaktadırlar.

Ayrıca müdür yardımcılarını için yancı, ayakçı, tilki, köpek balığı, trafik polisi, koltuk avcısı, döner sermaye, sinir bozucu, baş ağrısı, ispiyoncu, mikser ve bela gibi mecazlar da kullanılmıştır. Bu mecazların ortam karıştırıcı, laf taşıyıcı, dedikoducu, moral bozucu, gerginlik yaratıcı, tehdit edici, çıkarıcı, faydacı, ikiyüzlü, zararlı, yalancı ve riyakâr gibi imgeleri çağrıştırdığı söylenebilir. Aslında bu sonuç müdür yardımcılarının okulda huzuru ve düzeni bozan bozguncu kişiler olarak da

algılandıklarını göstermektedir. Konuyla ilgili düşüncesini A40 “Müdür yardımcılarını müdürün yancısı gibidir. Çünkü müdür yardımcılarını da kimseyle konuşmaz, müdürün yanından ayrılmaz.”, F41 “Müdür yardımcılarını tilki gibidir. Çünkü kurnazlık ve yalakalık yaptığı için.” ve C6 “Müdür yardımcılarını yalakacı ispiyoncu gibidir. Çünkü müdüre iyi görünmeye çalışır.” diyerek görüş belirtmişlerdir.

Katılımcıların bazıları tarafından müdür yardımcılarını arabulucu ve uzlaştırıcı çalışanlar olarak da görülmektedir. Bu kapsamda müdür yardımcılarını için arabulucu, kablo, köprü, ataç, elçi ve bölüm şefi gibi mecazlar kullanılmıştır. Bu mecazların altında yatan anlamlar incelendiğinde müdür yardımcılarının okuldaki çalışanları birbirine yakınlaştıran, kenetleyen, arabulucu rolünü oynayan, uzlaştırıcı ve iletişim sağlayıcı kişiler olarak algılandığı göstermektedir. Nitekim C14 “Müdür yardımcılarını arabulucu gibidir. Çünkü işleyen çarkın içinde birimler arasındaki iletişimi kuvvetlendirir.”, I37 “Müdür yardımcılarını kablo gibidir. Çünkü müdür, öğretmen, öğrenci ve veli arasında bağ kurar.”, L15 “Müdür yardımcılarını elçi gibidir.” Çünkü müdür-öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiyi sağlar.” sözleriyle bu düşünceleri somutlaştırmaktadırlar.

Müdür yardımcılarını ilişkin bir başka olumsuz düşünce onların birer korku kaynağı olarak görüldüklerini ortaya çıkarmaktadır. Katılımcılar bu düşüncelerini korku, gardiyan ve trafik işareti mecazlarını kullanarak ifade etmişlerdir. Aslında bu mecazlar kaygıyı, tehdidi, tedbirli olma ihtiyacını, moral bozukluğunu, yılgınlığı, tükenmişliği, uyma ve itaati çağrıştırılmaktadır. Bu konudaki düşüncesine F16 “Müdür yardımcılarını korkuluk gibidir. Çünkü sadece öğrencileri korkutur. Başka işlevi yoktur.” ve C34 “Müdür yardımcılarını gardiyan gibidir. Çünkü onları sürekli müdahale halinde görebilirsiniz.” sözleriyle açıklık getirmektedir.

Son olarak sevimli çizgi karakter, sevimli, müzik, pamuk şeker, arslan yavrusu ve arkadaş benzetmeliyle müdür yardımcılarının arkadaşlık özelliklerine de vurgu yapılmıştır. A52 “Müdür yardımcılarını sevimli çizgi film karakterleri gibidir. Çünkü hem öğrencilere hem de öğretmenlere karşı ılımlı yaklaşan kişilerdir.” F10 “Müdür yardımcılarını aslan yavrusu gibidir. Çünkü daha sevecen, daha arkadaşçadırlar.” sözleriyle düşüncesini aktarmıştır. Bu bağlamda katılımcıların müdür yardımcılarını paylaşımcı ve sevecen birer dost gibi gördükleri söylenebilir.

Tablo 4. Öğretmen Kavramına İlişkin Metaforik Analiz Sonuçları

Temalar	Kodlar (Kaynaklar)	İmge Tarlası	n
SİĞİNAK	Anne-Baba-Kardeş (106), Ev Sahibi (3), Arkadaş (3), Sevgi Kaynağı (3), Sırdaş (1), Gökyüzü (1), Mıh (1)	Sevgi bağı, güven, şartsız destek, güç, destek, yardım, yuva, yaşam kaynağı, teslimiyet, aidiyet, korunak, dayanıklılık, yararlılık, uyanıklık, hazır bulunuşluk, paylaşım, samimiyet, bağlılık	118
İLHAM KAYNAĞI	Güneş (13), Işık (12), Mum (9), Orkestra Şefi (8), Sanatçı (4), Lamba (2), Ressam (2), Özgürlük Savaşçısı (2), Çakmak (1), Kutup Yıldızı (1), Heykeltıraş (1), Sihirli El (1), Beyindeki Nöron (1), Gelecek (1), Pencere (1), Verici (1), Mimar (1), Kırılma (1)	Aydınlık, güç kaynağı, beslenme, yaşam desteği, yaşam kaynağı, yaratıcılık, ilham, bilgi, görgü, yol gösterme, entelektüel uyarım, analiz, değerlendirme, sorgulama, araştırma, uyum, bütünlük, estetik, duyarlılık, renk, renk uyumu, çeşitlilik, çokluk, birlik, özgürlük, başlatıcı, tetikleme, potansiyel, kaşif, yol, yön, yontma, şekil verme, hayranlık, model olma, bağ, tasarım, yardım, yorum, tasarım	62
UZMAN	Bahçıvan (14), Usta (6), Çiftçi (5), Teknik Direktör (4), Aşçı (4), Tiyatro Oyuncusu (3), Gözlük (2),	Çalışkanlık, hakimiyet, emir, imkan bolluğu, kapsayıcı, bilgi, tecrübe, empati, hedef, amaç, yol, bütünlük, yön verme, onarım, yenilik, yaratıcılık, öğretici, estetik, beceri, odak, lider,	56

	Şöför (2), Kaptan (2), Seyis (2), Yol (2), Pilot (1), Komutan (1), Raket (1), Yönetmen (1), Tur Rehberi (1), Anahtar (1), Antrenör (1), Psikolog (1), Astronot (1), Futbol Oyuncusu (1)	izlenen, ilham verici, yetki, sorumluluk, akışkan, inandırıcı, kural koyucu, bakıcı, yön buldurucu, zihin açıcı, anlayış	
BİLGİ KAYNAĞI	Ağaç (14), Kitap (11), Bilgi Deposu (6), Enjeksiyon (2), Musluk (2), Bilgisayar (2), Yemek (2), Sürahi (1), Gübre (1), Vitamin (1), Köprü(1)	Bilgi, birikim, başvuru kaynağı, paylaşım, insan sevgisi, öğretme isteği, saygı, karmaşıklık, sistem, teknik, çağdaşlık, öğretme arzusu, yüksek motivasyon, güçlendirici, geliştirici, besleyici, bilgiye erişime geçit olmak, taşıma	43
DANIŞMAN - REHBER	Rehber-Kılavuz (19), Pusula (15)	Yol gösterici, dikkat, gözlem, izleme, bilgi, birikim, nesnellik, objektiflik, tarafsızlık, kolaylaştırıcı, koruyucu	34
ROL MODEL	Lider (6), Model (6), Ayna (5), İdol (3), Kraliçe Arı (1)	Olmak istenen, beğenilen, değer verilen, ilham verilen, benzenilmek istenilen, saygı duyulan	21
DEĞERLİ HAZİNE	Çiçek (8), Hazine (6), Gök Kuşağı (3), Elmas (1), Gül (1), Tatlı (1)	Duyusal yoğunluk, sevgi, bağlılık, değer verme, renklilik, çeşitlilik, farklılık, elitlik, öğrenme arzusu yaratıcı, bilinmeyi bulma isteği oluşturu, en özel olanı keşfetme motivasyonu yaratma, geleceğe güven	20
EMİR ERİ (GÜDÜMLÜ OYUNCU)	İşçi (4), Bukalemun (3), Papağan (1), Piyon (1), Bahtsız İnsan (1), Kafes Kuşu (1), İdeoloji Aracı (1), Gardiyan (1), Muhafız (1), Uşak (1), İşçi Arı (1), Mazlum (1), Memur (1)	“Nabza göre şerbet” veren, ezberci, tekrarcı, donuk, ürkek, yetenek yoksunu, kısıtlanmış uygulamacı, etkisiz, bürokrat	18
YAPI TAŞI	Su (5), Hava- Atmosfer (2), Deniz (1), Başak (1), Yağmur (1), Kaynak (1), Doğa (1), Kan (1), Can (1)	Temizlik, saflık, çokluk-bolluk, canlılık, hayat belirtisi, solunum, yaşam ortamı, yaşam kaynağı, yaşam sıvısı, hayat, bereket, verim.	14
BİÇİMLENDİRİCİ	Kalem (4), Fabrikada Makine (4), İmza (1), Marangoz (1), Uçurtma (1)	Aktarıcı, ezberletici, şekilci, benzerlik, standart üretim, şekillendirme, biçimlendirme, tek tipleştirici, iz bırakmak, bağımlı olma, sürüklenme	11
ÇALIŞKANLIK	Karınca (1), Emekçi (1), Asker (1), İğne (Dikiş) (1), Dokuyucu (1), Antrenör (1), Usain Bolt (1)	Planlı ve programlı çalışma, öğrenciyi tanıma çabası, etkinlik ve materyal için zaman ve emek harcama, öğrenci farklılıklarını tespit etme, duygu ve fikirleri önemseme, ilgi ve yetenek gelişimine fırsat ve olanaklar yaratma, süreci dikkat ve özenle yönetme, sabırlı davranma, öğrenmenin süreç gerektirdiğinin farkında olma, birikimli ilerleme sağlama	7

Pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin öğretmenlere ilişkin metaforik algılarının okul müdürlerinde olduğu gibi en fazla sevgi, bağlılık ve koruma sağlayan sığınak gibi kavramlarla ilişkilendirildiği görülmektedir. Katılımcılar öğretmenlere ilişkin benzetme yaparken anne, baba, kardeş, ev sahibi, arkadaş, sevgi kaynağı, sırdaş, gökyüzü ve mih kavramlarını kullanmışlardır.

Metoforlaştırma sürecinde kullanılan bu kavramlar anlamsal olarak incelendiğinde sevgi bağı, güven, şartsız destek, güç, destek, yardım, yuva, yaşam kaynağı, teslimiyet, aidiyet, korunak, dayanıklılık, yararlılık, uyanıklık, hazır bulunuşluk, paylaşım, samimiyet ve bağlılık gibi imge tarlası ortaya çıkmaktadır. Söz konusu imgeler öğretmenlerin bireyi koruyan, destekleyen, güçlendiren, rahat ve huzur sağlayan, sevgiyle ve samimiyetle bağlanan kişiler olarak algılandığını düşündürmektedir. G24 “*Öğretmen anne gibidir. Çünkü onun sevgisi merhameti emeği bizi biz yapacaktır.*”, B62 “*Öğretmen anne dokunuşu gibidir. Çünkü şefkatli, vicdanlı ve öğreticidir.*” ve H11 “*Öğretmen arkadaş gibidir. Çünkü yakın ve samimidir.*” sözleriyle bu konudaki düşüncelerini ifade etmektedir.

Öğretmenlere ilişkin en fazla dile getirilen ikinci tema onların ilham verici kişiler olarak algılandıklarını göstermektedir. Bu düşünceye sahip katılımcılar öğretmenleri güneş, ışık, mum, orkestra şefi gibi metaforları kullanarak tasvir etmişlerdir. Bu metaforların çağrıştırdığı anlamlar imgeleştirildiğinde aydınlık, güç kaynağı, yaratıcılık, ilham, bilgi, yol gösterme, başlatıcı, tetikleme, kâşif, yol, yön, yontma, şekil verme, hayranlık ve model olma gibi anlamlar ortaya çıkmaktadır. Konuyla ilgili düşüncelerini B12 “*Öğretmen güneş gibidir. Çünkü bir toplumu ve öğrencileri bilgileriyle aydınlatmalıdır.*”, F7 “*Öğretmen güneş gibidir. Çünkü aydınlatır, yol gösterir, öğretir.*” ve B10 “*Öğretmen ışık gibidir. Çünkü bize öğrettikleriyle geleceğimize yön verir ışık tutar.*” şeklinde ifade etmektedir.

Metaforlardan ortaya çıkan bir diğer sonuç öğretmenlerin uzman kişiler olarak algılandığını göstermektedir. Katılımcılar öğretmenler için bahçıvan, usta, çiftçi, teknik direktör, aşçı gibi benzetmeler yapmışlardır. Kullanılan metaforlara ilişkin imgeler incelendiğinde öğretmenlerin çalışkanlık, tecrübe, yön verme, yenilik, lider, öğretici ve beceri gibi anlamlarla çağrışım yaptığı görülmektedir. Bu konuda C5 düşüncesini “*Öğretmen bahçıvan gibidir. Çünkü hangi çiçeğe nasıl bakılacağını bilir.*” sözleriyle açıklamaktadır.

Öğretmenler bilgi kaynağı kişiler olarak da kabul edilmektedir. Ağaç, kitap, bilgi deposu, enjeksiyon, musluk ve bilgisayar gibi metaforlar kullanılarak öğretmenlerin bu yönlerine değinilmiştir. Aslında bu metaforlar öğretmenlerin mesleki anlamda uzman kişiler olarak algılandığını göstermektedir. A18 bu durumu “*Öğretmen kitap gibidir. Çünkü yol gösterir, bilgi verir.*” sözleriyle ifade etmektedir. I30 ise benzer düşüncesini şu sözleriyle dile getirmektedir: “*Öğretmen kitap gibidir. Çünkü yol gösterici, eğitici, hayal kurdurucu ve eğlendiricidir.*” C10 “*Öğretmen ağaç gibidir. Çünkü her zaman daha çok meyve vermeye çalışır.*” sözleriyle, A29 ise “*Öğretmen ağaç gibidir. Çünkü her bir yaprağı bilgi doludur ve öğrencileriyle paylaşır.*” diyerek öğretmenlerin bilgili ve donanımlı kişiler olduklarına vurgu yapmaktadır.

Öğretmenlere atfedilen bir başka olumlu özellik onların danışman ve rehber kişiler olarak algılandığını göstermektedir. Öğretmenler rehber, kılavuza ve pusulaya benzetilmiştir. Bu mecaz kaynakları yol göstericiliği, dikkati, gözlemi, birikimi, objektifliği ve koruyuculuğu çağrıştırmaktadır. Konuyla ilgili düşüncesini A19 “*Öğretmen rehber gibidir. Çünkü öğrencilerine her konuda yardımcı olur ve yol gösterir.*” sözleriyle açıklamaktadır. D41 ise “*Öğretmen pusula gibidir. Çünkü her zaman doğru yolu bulmamızı sağlar.*” şeklinde düşüncesini ifade etmektedir.

Ayrıca öğretmenler rol model, değerli hazine, yapı taşı ve çalışan olarak kabul edilmektedir. Bunların yanı sıra öğretmenlerin biçimlendirici özelliklerine de vurgu yapılmıştır. Öğretmenlerin rol model oluşlarına ilişkin lider, model, ayna ve idol gibi metaforlar kullanılmıştır. Aslında bu metaforlarla öğretmenlerin topluma yön verici özelliklerine ve örnek olduklarına değinilmektedir. Aynı zamanda öğretmenliğin saygı duyulan ve değer atfedilen bir meslek olduğu da vurgulanmaktadır. L39 “*Öğretmen lider gibidir. Çünkü çocuklarına rol-modelidir.*” sözleriyle durumu açıkça ortaya koymaktadır.

Öğretmenler çiçek, hazine, gök kuşağı, elmas, gül ve tatlı gibi metaforlara benzetilerek değerli bir hazine gibi algılanmaktadır. Aslında bu durum öğretmenlik mesleğine ilişkin sevgi, bağlılık ve değer kaynaklı duygusal yoğunluğun göstergesidir. İ23 “*Öğretmen çiçek gibidir. Çünkü çiçeğin güzelliği kokusu etrafa yayılır.*” sözüyle, G14 ise “*Öğretmen hazine gibidir. Çünkü ondan öğrenilecek ve kazanılacak çok şey vardır.*” diyerek öğretmenleri bilgi, beceri ve yetkinlik temelli çok yönlü uzmanlıkları sayesinde değerli birer hazine gibi gördüklerini belirtmektedirler.

Öğretmenlere ilişkin olumsuz kabul edilebilecek bir özellik olan emir eri olmak yani güdümlülük ise görece frekansı düşük olmakla birlikte önem taşıyan bir özelliktir. Zira bu durum öğrenme ve öğretme sürecinin başat paydaşlarından birisi olarak liderlik rolünü oynaması beklenen öğretmenler için istendik bir durum değildir. İşçi, bukaletun, papağan, piyon, ideoloji aracı, uşak ve memur gibi metaforlarla öğretmenlerin güdümlü etkisiz birer bürokrat olduklarına vurgu yapılmaktadır. Bu düşüncüyü C23 “*Öğretmen işçidir gibidir. Çünkü başkan ve yardımcısının dedikleri doğrultusunda bilgileri verir.*” sözleriyle, L21 ise “*Öğretmen uşak gibidir. Çünkü verilen görevi yapmak zorunda oluyor.*” diyerek desteklemektedir.

Ağaç, su, hava, deniz, başak, yağmur, can ve kan gibi metaforlarla ise öğretmenlerin yaşam kaynağı ve vazgeçilemez olduklarına vurgu yapılmaktadır. Bu durumu A48 “*Öğretmen su gibidir. Çünkü su değdiği yeri yaşatır. Öğretmende öğrencileri.*” sözleriyle anlatmaktadır. Bu durum öğretmenlere atfedilen rolün gerekliliğine ve önemine vurgu yapmaktadır.

Öğretmenler kalem, fabrika, makine, imza, marangoz ve uçurtma benzetmelerle ise biçimlendirici kişiler olarak algılanmaktadır. C7 düşüncesini “*Öğretmen kalem gibidir. Çünkü öğrencilerin zihinlerini şekillendiren en önemli etkidir.*” sözleriyle, C34 ise “*Öğretmen fabrika gibidir. Çünkü yenilenmez, kendini geliştirmez ise hep aynı tip insanlar yetiştirir.*” diyerek öğretmenlerin öğrencileri biçimlendirme rollerini vurgulamaktadırlar.

Son olarak karınca, emekçi, asker, iğne, dokuyucu, antrenör ve Usain Bolt gibi metaforlarla öğretmenlerin çalışkanlıklarına vurgu yapılmaktadır. İ12 “*Öğretmen karınca gibidir. Çünkü çok çalışır.*” sözleriyle çalışkanlığı ifade etmektedir. D30 da “*Öğretmen dikiş iğnesi gibidir. Çünkü öğrenmeyi nakış nakış işler.*” diyerek benzer düşüncüyü paylaşmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Genel olarak değerlendirildiğinde pedagojik formasyon eğitimi kursiyerlerinin okul yöneticilerine ve öğretmenlere ilişkin algılarının kategorik olarak farklı nedenlerle olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Okul müdürlerinin rollerine ilişkin en güçlü vurguların sığınak ve uzmanlık temalarında olduğu, okul müdürlerinin bireyi koruyan, güçlendiren, rahatlık ve huzur sağlayan, güven veren ve sevgiyle bağlanan uzman kişiler olarak algılandığı görülmektedir. Turhan ve Yaraş (2013) tarafından yapılan bir araştırmada da öğrenciler ve öğretmenler okul müdürlerine ilişkin en fazla güvenilir (aile, arkadaş, baba) olma kategorisinde metaforlar geliştirmişlerdir. İki çalışmada da müdürlerin çoğunlukla sevilen, güvenilen ve koruyan kişiler olarak algılandığı görülmektedir. Aslında bu durum okul müdürlerine güven ve sevginin varlığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen adayları okul müdürlerinin otokrat yönelimli olduklarını ikincil derecede vurgulamaktadır. Nitekim Tuzcuoğlu (2009) yöneticileri tutum ve davranışlarına göre otoriter, hoşgörülü, tutarsız ve demokratik olmak üzere dört gruba ayırmakta ve Türk toplumunda sıklıkla görülen yönetsel davranışın otokratlık olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte bulgulara göre okul müdürleri bir ölçüde de ağırlıklı olarak güç merkezi kavramı ile açıklanabilecek otorite, düzen ve disiplin sağlayıcı bürokratlar olarak görülmektedir. Aslında bu durum öğretmen adayları tarafından okul müdürlerinin yöneticilik özelliklerinin daha çok vurgulandığını düşündürmektedir.

Okutan (2000) da müdürlerin katı bir mevzuat uygulayıcısı olduklarını ifade etmektedir. Öğretmen adayları, müdürlerin, kendilerini makam gücüyle ifade ettiklerine inanmaktadır. Çobanoğlu ve Gökalp (2015)'in çalışmalarında ise öğretmen adayları okul müdürlerini teknik bilgilere sahip bir yönetici, grubunu etkileyebilen bir lider, yasal yetkilerinden dolayı güç unsuru olan birisi olarak tanımlamışlardır. Ancak çalışmamızda okul müdürlerinin liderlik yönünün daha zayıf düzeyde algılandığı ortaya çıkmıştır. Yöneticilik ve güç unsurlarının iki çalışmada da güçlü şekilde vurgulanması okul müdürlerinin dönüşümcü liderlikten ziyade sürdürümcü yönlerinin daha baskın olduğunu göstermektedir.

Okul müdürleri danışmanlık rolleriyle ve ilham vericilik özellikleriyle gelişim kaynağı ve aracı olarak görülmekte; adaleti sağlayan objektif ve tarafsız liderler olarak algılanmaktadır. Ancak bu algının diğer temalara göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Liderlikle ilgili özelliklerin otokratik ve bürokratik özelliklerden daha az vurgulanmış olması okul müdürlerinin liderlik yönlerinin zayıf kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Nitekim alan yazında müdürlerin öğretmenlere düşük düzeyde danışmanlık yaptığına ilişkin bulgular da yer almaktadır (Okutan, 2000). Cerit (2008a) tarafından yapılan araştırmada ise okul müdürlerinin liderlik yönü öğrenciler tarafından düşük; öğretmen ve yöneticiler tarafından ise orta ve üst düzeyde algılanmıştır.

Okul müdürleriyle ilgili olarak olumsuz metaforlar da söz konusudur. Olumsuz metaforlar okul müdürlerinin yıkıcı otoriter, açık arayıcı, korku kaynağı, faydasız ve çıkarıcı kişiler olarak algılandıklarını göstermektedir. Ancak olumlu metaforlarla karşılaştırıldığında görece olarak daha düşük düzeyde olumsuz bir algının var olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmadan farklı olarak Yalçın ve Erginer (2014)'in yaptığı araştırmada öğrenciler okul müdürlerini daha çok olumsuzlukla ilişkilendirmişlerdir.

Bütünde değerlendirildiğinde okul müdürlerinin uzman, otokrat, bürokrat, ilham kaynağı, danışman, yıkıcı otoriter, açık arayıcı, korku kaynağı, yararsız ve çıkarıcı temaları altında hem olumlu hem de olumsuz yönlerine vurgu yapılmakta olup bu özellikler farklı çalışmalarla da benzerlik göstermektedir. Çobanoğlu ve Gökalp (2015)'in çalışmalarında yöneticilik, liderlik, güç, olumsuzluk ve koruma, çalışkanlık, ana unsur, eğitcilik, baskıcılık, sadakat, sanatkarlık, düzenlilik, değerlilik, yargılayıcı ve uyumluluk temaları belirlenmiştir. Dönmez (2008) okul yöneticilerinin görüşlerine göre koruma ve geliştirme, yönlendirici ve lider, çalışkanlık ve birleştiricilik, yönlendirilen, çok sorumluluk taşıyan şeklinde metaforlara dayalı yönetici kategorileri ortaya koymuştur. Turhan ve Yaraş (2013) öğrencilerin ve öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin metaforlarına dayalı olarak güvenilir (aile, arkadaş, baba), güce sahip ve lider (arı, aslan, kral), çalışkan ve bilgi sahibi (arı, kitap), denetleyici, düzenleyici ve yol gösterici (hakem, alarm, saat) ve hayatî (kalp, beyin) şeklinde kategoriler geliştirmişlerdir. Tüzel ve Şahin Kalyon (2017) ise öğretmen adaylarının okul müdürlerinin görevlerini en fazla yönetme ve sorumluluk, yetki ve otorite sahibi olma kavramları ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde okul müdürlerine ilişkin ortaya çıkan sığınak teması güvenilir (Turhan & Yaraş, 2013), sadakat (Çobanoğlu & Gökalp, 2015) ve koruma ve geliştirme (Dönmez, 2008) temalarıyla; ilham vericilik ve danışmanlık temaları liderlik (Çobanoğlu & Gökalp, 2015; Turhan & Yaraş, 2013; Dönmez, 2008) temasıyla; uzman teması çalışkanlık (Çobanoğlu & Gökalp, 2015; Dönmez, 2008; Turhan & Yaraş, 2013) temasıyla; otokratlık teması ise otorite sahibi (Tüzel ve Şahin Kalyon, 2017) olma temasıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının müdür yardımcılara ilişkin algıları okul müdüründen farklılıklar içermektedir. Okul müdürü otorite sembolü olarak görülürken müdür yardımcıları destek unsuru, uzmanlık, meslektaşlık, akranlık, sığınak, yardım ve işbirliği gibi kavramlarla öğretmene daha yakın konumlandırılmaktadır. Tüzel ve Şahin Kalyon (2017) öğretmen adaylarının müdür yardımcılarını okul müdürünün işlerini yapan, yönetim işine yardım eden ancak makamsız sorumluluk sahibi kişiler olarak algıladığını bulmuştur. Her iki çalışmada da müdür yardımcılarının okul müdürlerine

destekleyici bir role sahip oldukları vurgulanmaktadır. Bu bakımdan müdür yardımcılarının hem okul müdürleri hem de öğretmenler ile daha yakın, daha samimi ve daha açık ilişki ve iletişim kurma eğilimi içinde oldukları söylenebilir. Nitekim vurgulanma düzeyi düşük olmakla birlikte başka temalarda müdür yardımcılarının okuldaki çalışanları birbirine yakınlaştıran, kenetleyen, arabulucu rolünü oynayan, uzlaştırıcı ve iletişim sağlayıcı kişiler olarak algılanması, paylaşımcı ve sevecen birer dost gibi görülmeleri bu durumu destekler niteliktedir.

Bunların yanı sıra müdür yardımcıları okul müdürlerini uzmanlıklarıyla destekleyen ve okuldaki işlerin büyük çoğunluğunu göğüsleyen baş aktörler olarak algılanmaktadır. Katılımcıların kullandığı mecaz kaynaklarından ve bu kaynakların çağrıştırdığı imgelerden hareketle müdür yardımcılarının işin mutfağında çalışan, iş yükünün büyük çoğunluğunu üstlenen, iş bitirici, müdür ve öğretmenler arasında denge ve iletişim sağlayıcı hoşgörülü ve şefkatli yardımcılar olarak görüldüğü söylenebilir. Ayrıca bu özellikle ilişkili olarak müdür yardımcıları emir ve talimatları yerine getiren emir eri gibi de görülmektedir. Aslında bu durumun müdür yardımcılarının etkisiz kişiler olarak algılanmasına da vesile olduğu söylenebilir.

Müdür yardımcılarının olumlu yönlerine nazaran olumsuz yönlerinin daha az vurgulandığı görülmüştür. Her ne kadar olumsuz özellikler daha az vurgulanmış olsa da müdür yardımcılarının okulda huzuru ve düzeni bozan bozuncu kişiler olarak da algılanması ve korku kaynağı olarak görülmeleri de manidar bir durumdur.

Öğretmen adaylarının aday oldukları role ilişkin algılarında ise otorite, düzen ve disiplin gibi kavramların göz ardı edildiği; güven, sevgi, bağlılık gibi olumlu insan ilişkileri ile ilham verme, uzmanlık, bilgi bağlamı, rehberlik, rol model olma, yaratıcılık, sanat ve estetik gibi öğrenmenin temel unsurlarını içeren kavramların açığa çıktığı görülmektedir. Karataş, Ardiç ve Oral (2017) da buy bulguları destekleyen nitelikte sonuçlar ortaya koymuşlardır. Buna göre öğretmen adayları kendilerini fedakârlık gösteren, planlı ve disiplinli, özgün öğretim stratejileri oluşturabilen, yenilikçi ve öğrencilerine rol model olabilen ideal öğretmen olarak görme arzusundadır.

Öğretmenlere ilişkin metaforik algılarının okul müdürlerinde olduğu gibi en fazla sevgi, bağlılık ve koruma sağlayan sığınak gibi kavramlarla ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin bireyi koruyan, destekleyen, güçlendiren, rahat ve huzur sağlayan, sevgiyle ve samimiyetle bağlanan kişiler olarak algılandığını düşündürmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ilham vericilik ve uzmanlık yönlerine de güçlü şekilde vurgu yapılmaktadır. Benzer sonuç Ekiz ve Koçyiğit (2013), Oğuz (2009) ve Turhan ve Yaraş (2013) tarafından da vurgulanmıştır. Her iki çalışmada da öğretmenlerin liderlikle ilişkilendirilebilecek vasıflarının ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin bilgi kaynağı olarak da kabul edilmeleri onların mesleki anlamda uzman kişiler olarak algılanmasını destekler niteliktedir. Nitekim öğretmenlerin en çok bilgi sağlayıcı olarak değerlendirdiği çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Aydın ve Pehlivan, 2010; Aydoğdu, 2008; Cerit, 2008b; Kart, 2016; Koç, 2014; Saban ve ark., 2006). Öğretmenlere atfedilen bir başka olumlu özellik onların danışman ve rehber kişiler olarak algılandığını göstermektedir. Bunların yanı sıra öğretmenler rol model, değerli hazine, yapı taşı ve çalışan olarak kabul edilmekte ve biçimlendirici özelliklerine de vurgu yapılmaktadır. Aslında öğretmenlerin topluma yön verici özelliklerine ve örnek olduklarına değinilerek rol model olma özellikleri ön plana çıkarılmaktadır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin sevgi, bağlılık ve değer kaynaklı duygusal yoğunluğun göstergesi ise değerli bir hazine gibi algılanmaktadır. Öğretmen adayları öğretmenleri bilgi, beceri ve yetkinlik temelli çok yönlü uzmanlıkları sayesinde değerli birer hazine gibi gördüklerini belirtmektedirler.

Öğretmenlerin bilgi kaynağı ve değerli hazine olmaları ekseninde ilham vericilik, yol göstericilik, danışmanlık ve rehberlik gibi özelliklerinin şekillendirici ve biçimlendirici yönlerine göre daha fazla vurgulanmış olması öğretmen adaylarının öğretmenlik rolüne ilişkin algılarının yapılandırmacılığa daha yakın olduğunu göstermektedir. Saban ve arkadaşları (2006) öğretmen

adaylarının öğretmenlere ilişkin metaforlarından yola çıkarak belirlediği 10 kategori içinde biçimlendirici olarak öğretmen temasını yüksek frekansa sahip olarak belirlemişlerdir. Bu çalışmada ise aynı tema düşük düzeyde vurgulanmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenler hakkında daha çok ilham verici, keşfettirici, yol gösterici kavramlarını kullanarak yapılandırmacı öğretmeni çağrıştıran düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Nitekim öğretmen öğrencilerini düşünmeye, sorgulamaya ve araştırmaya özendirerek bilgiyi keşfettirme ve yapılandırma fırsatları sunan rehber, bilgi kaynağı konumundadır (Arslan, 2015; Aydın ve Pehlivan, 2010; Bayar, 2014; Sabancı, 2009).

Öğretmenlere ilişkin olumsuz kabul edilebilecek bir özellik olan emir eri olmak yani güdümlülük ise görece frekansı düşük olmakla birlikte önem taşıyan bir özelliktir. Zira bu durum öğrenme ve öğretme sürecinin başat paydaşlarından birisi olarak liderlik rolünü oynaması beklenen öğretmenler için istendik bir durum değildir.

Sonuç olarak okul müdürlerine ilişkin algının müdür yardımcıları ve öğretmenlere göre daha olumsuz olduğu söylenebilir. Benzer şekilde müdür yardımcılarında ilişkin algının da öğretmenlere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir. Bütünde değerlendirildiğinde müdür yardımcıları ve öğretmenlerin rollerine ilişkin algılar okul etkililiği ve verimliliği açısından ilham vericidir. Söz gelimi müdür yardımcıları, öğretmeni geliştirme ve öğrenme-öğretim sürecinin etkililiğini artırma ile ilgili planlamalarda ve uygulamalarda önemli bir aracı değişken olarak işlevlendirilebilir. Öğretmenlerle ilgili olumlu algılar ise öğretmenlere ilişkin bir güvenin var olduğuna ve öğrenme süreçlerinin önemli bir ögesi olarak algılanmaya devam edildiklerine işaret etmektedir. Öğretmen adaylarının algıları, okul müdürlerinin liderlik becerilerini öğretmenlerin kişisel ve mesleki yönden gelişimini sağlama, program geliştirme ve öğretim liderliği gibi çağdaş roller açısından geliştirmeleri ihtiyacını ortaya koymaktadır.

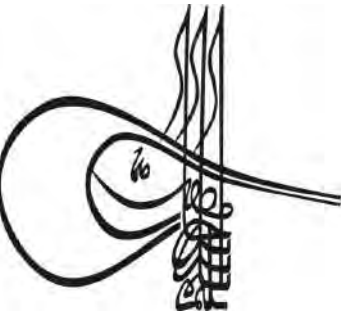
KAYNAKÇA

- Arnett, R. C. (1999). Metaphorical guidance: Administration as building and renovation. *Journal of Educational Administration*, 37(1), 80-89.
- Arslan, H. (2015). Sınıf yönetiminin temel kavramları. İçinde R. Sarpkaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss.1-26). Ankara, Türkiye: Anı Yayıncılık.
- Akçay, C. & Başar, M. A. (2004). İlköğretim okul müdürlerinin yönetsel görevlere ayırdıkları zaman ve bunları önemli görme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 170-197.
- Altun, S. A. & Kirkit, G. (2005). Okul yöneticilerinin basındaki imajı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41, 25-46.
- Açıkalın, A., Şişman, M. & Turan, S. (2007). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi: Kavramlar, kuramlar, süreçler, ilişkiler* (10. Basım). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydın, İ. S. & Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, 5(3), 818-842.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar yardımıyla analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Balcı, A. (1999). *Metaphorical images of school: School perceptions of students, teachers and parents from four selected schools* (Unpublished Doctorate Dissertation). METU Graduate School of Social Sciences, Ankara

- Baker, P. J. (1991). Metaphors of mindful engegament and a vision of better schools. *Educational Leadership*, 48(7) 32-35
- Bayar, A. (2014). The components of effective professional development activities in terms of teachers' perspective. *International online journal of educational sciences*, 6 (2), 319-327.
- Bayar, A., Üstün, A. & Bayar, M. (2016). Öğretmenlerin İnformal Yolla Öğrenmeleri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Studies*, 11(14), 61-74.
- Black, A. (2013). Picturing Experience: Metaphor as Method, Data and Pedagogical Resource. In W. Midgley, K. Trimmer, & A. Davies, (Eds.). *Metaphors for, in and of Education Research* (pp.26-50). UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1966). *The social consruction of reality: A treatise in the socilogy of knowledge*. London: Pinguin books.
- Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African of Education*, 29, 431-444.
- Cerit, Y. (2008a). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 3-13.
- Cerit, Y. (2008b). Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712
- Cook-Sather, A. (2003). Movements of mind: The matrix, metaphors, and re-imagining education. *Teachers College Record*, 105, 946-977.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi* (2. Baskı). Ankara: PegemA yayıncılık.
- Çetin, M. & Adıgüzel, S. (2006). İstanbul ili resmî ilköğretim okulu müdürlerinin uzmanlık yeterliklerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 167-183.
- Çobanoğlu, N., & Gökarp, S. (2015). Öğretmen adaylarının okul müdürüne ilişkin metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 279-295.
- Deal, T.E. & Peterson, K.D. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. Washington: Office of Educational Research and Improvement.
- Deal, T.E. & Peterson, K.D. (2009). *Shaping school culture* (2.nd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Demirtaş, H. & Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Doğan Kılıç, E. Üstün, A. & Önen, Ö. (2011). Öğrenen örgütlerde etkili liderlik: Burdur örneği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 6(1), 5-22.
- Dönmez, Ö. (2008). *Türk eğitim sisteminde kullanılan yönetici metaforları (Kayseri İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Ekiz, D. & Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforlarının belirlenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 439-458.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gündüz, Y. & Balyer, A. (2013). Gelecekte okul müdürlerinin gerçekleştirmesi gereken roller. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 45-53.

- Gür, H. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği ile ilgili metaforları: Kosova örneği. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(3), 885-897.
- Karaköse, T. (2008). Okul müdürlerini itibarlı kılan değerlerin belirlenmesine yönelik bir çalışma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 113-129.
- Karataş, K., Ardiç, T. & Oral, B. (2017). Öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri ve geleceği: metaforik bir analiz. *Turkish Studies*, 12(33), 291-312.
- Kart, M. (2016). *Pedagojik formasyon öğrencileri ile eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2015). *Metaforlar: Hayat anlam ve dil* (G.Y. Demir, Çev.). İstanbul: İtihi (Orijinal çalışma basım tarihi 2003).
- MEB, (2017). Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği. *Resmî Gazete*, Sayı: 30182.
- Mahlios, M. & Maxson, M. (1998). Metaphors as structures for elementary and secondary preservice teachers' thinking. *International Journal of Educational Research*, 29, 227-240.
- Midgley, W. & Trimmer, K. (2013). 'Walking the labyrinth': A metaphorical understanding of approaches to metaphors for, in and of education research. In W. Midgley, K. Trimmer, & A. Davies, (Eds.). *Metaphors for, in and of Education Research* (pp.1-9). UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Morgan, G. (2006). *Images of organization*. London: Sage Publications.
- Okutan, M. (2000). Okul müdürlerinin yönetsel davranışlarının değerlendirilmesi. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 32-45.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarına göre ortaöğretim öğretmenlerini temsil eden metaforlar. *Millî Eğitim*, 182, 36-56.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A., Koçbeker, B. N. & Saban, A. (2006). An investigation of the concept of teacher among prospective teachers through metaphor analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 509-522.
- Sabancı, A. (2009). Sınıf yönetiminin temelleri. İçinde M. Çelikten (Ed.), *Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Sınıf Yönetimi* (ss.27-56). Ankara, Türkiye: Anı Yayıncılık.
- Şahin, E. A. (2009). Türkiye'de İlköğretim okulu müdürlüğünün bir meslek olarak mevcut durumu: Bir Delphi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 125-136.
- Tepebaşılı, F. (2013). *Metafor yazıları*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Turhan, M. & Yaraş, Z. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin öğretmen, disiplin, müdür, sınıf kuralları, ödül ve ceza kavramlarına ilişkin metafor algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 129-145.
- Tuzcuoğlu, S. (2009). Yöneticiliğin psikolojik özellikleri ve yıldırma. İçinde Oktay, A (Ed.). *Türk Eğitim Sistemi ve Yönetimi* (ss.373-381). İstanbul: Kriter Yayınları.
- Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğü. (2017). www.tdk.gov.tr

-
- Tüzel, E. & Şahin Kalyon, D. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının okul yöneticilerine ilişkin metaforları. *Turkish Studies*, 12(33), 501-522.
- Yalçın, M. & Erginer, A. (2014). İlköğretim öğrencilerinin okul müdürü algılarına ilişkin yaptıkları çizimler. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 270-285.
- Yıldırım N. & Uğur, M. (2011). Öğrencilerin algısından okul müdürü imgelerinin karikatürize ifadeleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 409-426.
- Yıldırım, A., Ünal, A. & Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 92-109.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zhao, H., & Huang, J. (2008). Interpreting metaphor in use by Mandarin teachers of English. *Polyglossia*, 15, 1-9.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Aralık 2017

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Aysel MEMİŞ –
Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN

This article was checked by iThenticate.

TÜRKİYE'DEKİ BİTİŞİK EĞİK YAZI UYGULAMALARININ BİLİMSEL ARAŞTIRMA SONUÇLARINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ*

Ayfer ŞAHİN**

ÖZET

Türkiye’de 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren değiştirilen Türkçe programı ile birlikte ilkökul birinci sınıfta öğrencilere yazı öğretiminin bitişik eğik yazı ile gerçekleştirilmesi öngörülmüştür. 2009, 2011, 2015 program revizelerinde ve 2017 taslak programında da bu durum değişmemiştir. Aradan geçen 12 yıl içerisinde programlarda kabul edilmiş olan bitişik eğik yazı ile ilgili olarak bilim insanları ve eğitimciler tarafından uygulamalarda karşılaşılan olumlu ve olumsuz sonuçları içeren birçok araştırma yapılmıştır. Ancak konuyla ilgili sorunlara dair tartışmalar günümüze kadar artarak devam etmiştir. Bu sorunların artık aşılamayacağını düşünen Milli Eğitim Bakanlığı da Mart ayının son günlerinde bir sosyal medya hesabından 2017-2018 öğretim yılında yazı öğretiminde yeniden dik temel yazıya geçileceği belirtilmiştir. Daha sonra bakanlık yetkilileri tarafından basına yapılan açıklamalarda bu durumun gerekçeleri sıralanmıştır.

2005 tarihinden günümüze kadar yapılmış olan bilimsel çalışmaların, basına yansıyan bu gerekçeleri destekleyip desteklemediğinin ortaya konulması için hazırlanmış olan bu çalışmada bitişik eğik yazı ile ilgili olarak yapılan araştırmaların tümünden gelimci bir bakış açısıyla incelenerek çıkarımlara ulaşılması hedeflenmiştir. Çalışma kapsamında alanyazın taramasında içeriğine ulaşılabilen tüm lisansüstü çalışmalar (13 tez) ile hakemli dergilerde yayımlanmış olan tüm araştırma makaleleri (42 makale), doküman incelemesi yoluyla taranmış ve betimsel içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

Yapılan analizler neticesinde; en fazla araştırmacının 2016 ve 2012 yıllarında yaptığı, araştırmaya dâhil edilen makalelerin büyük çoğunluğunun nitel, tezlerin ise necil ve karma yöntemlerle gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen

* 18-24 Eylül 2017 tarihlerinde Granada-İspanya’da gerçekleştirilen 4th International Conference on Primary Education (IPEC-2017)’de sözlü bildiri olarak sunulan çalışmadan üretilmiştir.

**  Doç. Dr. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD, El-mek: ayfersahin1@gmail.com

çalışmalarda ulaşılan sonuçlara göre bitişik eğik yazı ile ilgili en fazla yaşanan sorunun; “okunaklı yazamama, harfleri kuralına uygun yazamama (yön, alt, üst uzantılar vb.) ve harfleri doğru birleştirememe, bağlantı noktalarını ayarlayamama” olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yazı stilleri, bitişik eğik yazı, dik temel yazı, bilimsel araştırma.

EVALUATING CURSIVE HANDWRITING APPLICATION SCIENTIFIC RESEARCH RESULTS IN TURKEY

ABSTRACT

Teaching writing to first year elementary school students in Turkey was predicated to follow cursive handwriting with the Turkish curriculum change in the 2005-2006 academic year. This was unchanged in the 2009, 2011, 2015 program revisions and the 2017 draft program. Several studies have been conducted by scientists and educators regarding positive and negative outcomes in practice with regard to the cursive handwriting adopted in the programs within the past 12 years. However, discussions on the issues have continued to intensify. Considering that these problems can no longer be overcome, the Ministry of National Education announced on a social media account that in the last days of March in the 2017-2018 school year, upright normal fundamental writing will be adopted. The reasons for this situation were later listed in the statements made by the ministry officials.

It was aimed to reach the conclusions by examining the researches made about the cursive handwriting from a pedagogical point of view in this study which was prepared to show whether the scientific studies carried out up to the day of 2005 were supporting these reasons reflected in the press. Within the scope of the literature, all graduate studies (13 theses) and all peer-reviewed articles (42 articles) published were scanned through document examination and evaluated by descriptive content analysis.

It has been determined that most of the researches carried out in 2016 and 2012, most of the articles included in the research were qualitative and the theses were carried out by quantitative and mixed methods. According to the results obtained in the researches, it was determined that the most common problem related to cursive handwriting was "inability to write clearly, inability to comply with rules of letters (direction, lower, upper extensions, etc.) and joining the letters correctly, and inability to separate connection points."

STRUCTURED ABSTRACT

Writing is a mechanical production of the symbols and signs necessary to express our thoughts (Akyol, 2001). The text is to express the letters, syllables, words, phrases and punctuation marks in the spoken language and other symbolic figures and drawings. Writing is a

complicated action that requires the use of mental and perceptual skills (Bonny, 1992).

Cursive handwriting is a writing technique in which letters are connected to each other in an inclined manner and by attaching the syllables to each other in the same way. According to Güne (2006), this technique supports and improves the connected and detailed thinking of individuals. Cursive handwriting requires many cognitive activities such as visualization, controlled motor activities, and understanding the natural structure of the language (Singer and Tishby, 1994).

The quality of the handwriting of the individual also has an influence on his academic performance (Berninger, Vaughan, Abbott, Abbott, Woodruff Rogan, Brooks, Reed and Graham, 1997). Continuous, fluent, and rapid cursive handwriting makes it easier for students to convey his / her thoughts more accurately. A student who can quickly transfer his / her thoughts to writing without losing his / her thoughts with serial writing can express themselves better (Şahin, 2012). People without proper motor skills have difficulties in developing creative writing skills (Rosenblum, Weiss and Parush, 2003). There is also a strong theoretical basis for the connection between correct spelling and fluent handwriting (Medwell and Wray, 2007).

After the Revolution of the Letter under the leadership of Atatürk in our country, literacy mobilization was initiated in 1928 to teach writing in a short time with the Latin alphabet. In this mobilization, cursive handwriting was adopted to teach writing skills, and these were documented in historical images. In the following years, instruction to children and adults continues with cursive handwriting (Şahin, 2012).

Later, in elementary school programs, upright normal basic letters were used for teaching uppercase and lowercase letters. This application continued until 2005. In 2005, 2009, 2011, 2015, it was predicted to teach writing in elementary school with cursive handwriting. In the elementary school program in 2017, it has been emphasized that the teachers were free to teach using whichever method they wished, and select either cursive handwriting or upright normal fundamental writing.

This study was planned with a deductive point of view to evaluate the results of the scientific researches carried out in the sample of Turkey related to the cursive handwriting from the introduction of the program (2005) until the date of the preparation of the method section of this study (May 2017) Thus, answers for the following questions are investigated.

What is the distribution of graduate dissertations in Turkey from 2005 in terms of cursive handwriting?

- What are the distributions for universities and graduate levels?
- What are the
- Realisation date,
- Methods,
- Universe and sample groups,
- Student grades in sample groups,
- Teacher speciality in sample groups,

- Subject of the investigated topic
- Data collection tools
- Results

distribution of the dissertation and articles?

Qualitative research and document analysis were adopted in the research. The name of the document is given to any written material providing information about the subject to be investigated (Balci, 2001). Within the scope of the study, thirteen postgraduate dissertations and 42 articles were examined, two of which are at the doctoral level. Content analyses of the studies covered in this study were conducted and the results obtained were grouped based on their similarities. Percentage and frequency techniques were used for generating tables.

It has been determined that most of the articles included in the survey are qualitative and dissertations are carried out by quantitative and mixed methods. The universe and sample groups were mostly composed of students and teachers. Most of the dissertations sample students included elementary school students, while the vast majority of the articles included students in middle school. As teachers, about four-thirds of all studies included class teachers, and in one fourth of studies included other branch teachers.

In most cases, the Cursive Handwriting Assessment Form (Scale-Key), interview forms (structured, semi-structured) and questionnaires were adopted.

It has been determined that the most studied topics in the studies were comprised of "opinions about the cursive handwriting (teachers, students, parents etc.)", "problems in the cursive handwriting" and "errors made in the cursive handwriting".

According to the results of the researches that have been studied within the scope of this study, it has been determined that the most experienced problems related to the cursive handwriting are expressed as "unreadable writing" and "inability to write with the rules of letters." Other most frequently detected findings are as follows: It has been determined that "problems combining the letters correctly," "inability to adjust the connection points," "inability to write cursive and inability to keep the cursive writing," "negative attitude of teachers towards of themselves," "mixing similar letters", and "writing becomes hard and challenging".

Keywords: Writing styles, cursive handwriting, basic letters, scientific research.

Giriş

Gelişmiş toplumlarda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesi, ancak gelişmiş okuma ve yazma becerilerine sahip olmasıyla mümkündür. Kişi hayatı boyunca okuyarak, dinleyerek, gözlem yaparak vb. yollarla elde ettiği bilgi birikimini çevresiyle paylaşmasında en etkili yollardan birisi yazmadır. Yazma ile ilgili bilgi ve becerilerin kazandırılmasında öncelikli görev ilkokullara ve oralarda görev yapan öğretmenlere düşmektedir. Nitekim Graham, Harris, Mason, Fink-Chorzempa,

Moran, ve Saddler (2008) “öğrencilerin yazma ile ilgili başarılarında; öğretmenin bunu öğretmedeki istek ve arzusu, bu alandaki yetkinliği sınıf içi uygulamaların uygunluğu ile de ilgili olduğunu” belirtmişlerdir.

Yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretilmesidir (Akyol, 2001). Yazı ise, konuşma dilindeki harf, hece, kelime, cümlelerin ve noktalama işaretleri ve diğer öğelerin bazı sembolik şekil ve çizimlerle ifade edilmesidir. Yazı devinışsel ve algıyla ilgili becerilerin kullanımını gerektiren karmaşık bir eylemdir (Bonny, 1992). Bitişik eğik yazı, harflerin birbirine eğik bir şekilde bağlanmasıyla hecelere, hecelerin de aynı şekilde birbirine bağlanmasıyla kelimelere ve cümlelere ulaşıldığı yazı tekniğidir. Güneş’e (2006) göre bu teknik bireylerin bağlantılı ve ayrıntılı düşünmesini desteklemekte ve geliştirmektedir. Bitişik yazı görsellik, kontrollü motor faaliyetleri ve dilin doğal yapısını anlama gibi çok sayıda bilişsel faaliyeti gerektirmektedir (Singer ve Tishby, 1994).

El yazısının niteliğiyle ilgili dikkate alınması gereken diğer bir değişken de yazma hızıdır. Bazı uzmanlar el yazısıyla çok yavaş yazan öğrencilerin yazarken düşünce ve planlarını unuttuklarını ileri sürmektedir (Graham ve Weintraub, 1996). Güneş’e (2006) göre, bitişik eğik yazı sürekli ve hızlı yazılmaktadır. Dik temel yazıda her harften sonra durulduğu için yazı yazma süreci sık sık kesilmekte ve yavaşlamaktadır. Bu durum düşünme sürecini de etkilemektedir. Oysa bitişik eğik yazıdaki süreklilik ve hız, düşüncenin sürekliliği ve hızı ile birleşmekte ve birbirinin gelişimini desteklemektedir.

Bireyin el yazısının kalitesi, onun akademik performansı üzerinde de etkiye sahiptir (Berninger, Vaughan, Abbott, Woodruff Rogan, Brooks, Reed ve Graham, 1997). Bitişik eğik yazının sürekli, akıcı ve hızlı olması, öğrencinin düşüncesini yazıya daha derli toplu olarak aktarmasını kolaylaştırmaktadır. Yazıdaki serilik nedeniyle düşüncelerini kaybetmeden hızla yazıya aktarabilen bir öğrenci kendisini daha iyi ifade edebilmektedir (Şahin, 2012). Motorsal olarak düzgün yazamayanlar yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede de güçlüklerle karşılaşmaktadırlar (Rosenblum, Weiss ve Parush, 2003). Ayrıca doğru hecelemeyle akıcı el yazısı arasında bağlantı olduğuna ilişkin güçlü kuramsal temeller bulunmaktadır (Medwell ve Wray, 2007).

Ülkemizde Atatürk’ün önderliğinde gerçekleştirilen Harf İnkılâbından sonra, Latin Alfabesi ile okuma-yazmanın halka kısa sürede öğretilmesi için 1928 yılında okuma-yazma seferberliği başlatılmıştır. Bu seferberlikte halka bitişik eğik yazı tekniği kullanılarak yazma becerisinin öğretilmeye çalışıldığı tarihi vesikalarda yer almıştır. İzleyen yıllarda da çocuk ve yetişkinlere bitişik eğik yazı öğretimine devam edilmiştir (Şahin, 2012).

Daha sonraki ilkokul programlarında büyük ve küçük harflerin öğretiminde dik temel harflerin kullanılması istenmiştir. Bu durum 2005 yılına kadar devam etmiştir. Türkiye’de 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren değiştirilen Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ile birlikte ilkokul birinci sınıfta öğrencilere yazı öğretiminin bitişik eğik yazı ile gerçekleştirilmesi öngörülmüştür. Programda bu durumun gerekçesi şu cümlelerle açıklanmıştır: “Çocuklar anatomik yapılarından dolayı kalem eğik olarak tutmaktadırlar ve öğrenciler kalem ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizmektedirler. Ayrıca bitişik eğik yazarken geri dönüşler olmadığından yazı daha akıcı üretilmektedir” (Millî Eğitim Bakanlığı, 2005: 247)

2009, 2011, 2015 program revizelerinde ve 2017 taslak programında da yazının bitişik eğik öğretilmesi ve ilerleyen sınıflarda da bu yazının kullanılması prensibi değişmemiştir. Ancak aradan geçen 12 yıl içerisinde programlarda kabul edilmiş olan bitişik eğik yazı ile ilgili olarak bilim insanları ve eğitimciler tarafından uygulamalarda karşılaşılan olumlu ve olumsuz sonuçları içeren birçok araştırma yapılmıştır. Konuyla ilgili sorunlara dair tartışmalar da günümüze kadar artarak devam etmiştir. Hatta sosyal medyada bitişik eğik yazının kaldırılmasına dair çeşitli kapmanyalar yürütülmüştür. Millî Eğitim Bakanlığınca da bitişik eğik yazı konusunda internet ortamında sonuçları

komuoyuyla tam paylaşılmamış bir anket gerçekleştirilmiştir. En son Bakanlık tarafından 2017 tarihli taslak programların değerlendirme yapımları amacıyla kamuoyu görüşüne açılması ile sorunun boyutları daha da açığa çıkmıştır.

Dile getirilen bunca sorunun çözüme kavuşturulmasının artık mümkün görülmemesi nedeniyle "Yazma eğitiminde 2017-2018 öğretim yılından itibaren bitişik eğik el yazısıyla öğretim yerine dik temel harflerin kullanılacağı" açıklamasında bulunulmuştur. Daha sonra bakanlık yetkilileri tarafından basına yapılan açıklamalarda bu durumun gerekçeleri sıralanmıştır. Yetkililerce ajanslara yapılan (Anadolu Ajansı, 2 Nisan 2017) ve pekçok gazetede yer alan (Hürriyet, Sabah, Milliyet) açıklamalarda; taslak Türkçe programı ile ilgili olarak yapılan 8 bine yakın görüşün yaklaşık 6 bininin yazı öğretimine dair olduğu ve görüş bildirenlerin % 99,3'ünün bitişik eğik yazının değiştirilmesini istedikleri, Temel Eğitim Genel Müdürlüğünce yapılan saha araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin yaklaşık yüzde 80'inin öğrencilerin bitişik eğik yazıda zorlandıkları yönünde görüş bildirdiği, Lise çağındaki, özellikle 9, 10 ve 11. sınıftaki öğrencilerinin yüzde 73'ünün dik temel yazıyı kullandığı, Türkiye'de el yazısına ilişkin bilimsel araştırmaların nesnel değerlendirmeden uzak olduğu gibi gerekçelerle 2017-2018 öğretim yılında dik temel harflere yeniden dönüleceği beyan edilmiştir. Ancak bu açıklamaların üzerinden çok zaman geçmeden ve henüz uygulamaya geçilmeden Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca 21 Haziran 2017 tarihinde yeni bir basın açıklaması (<http://www.meb.gov.tr>, 2017)) yapılarak dik temel ya da bitişik eğik yazı tercihinin birinci sınıfı okutacak öğretmenlerin tercihine bırakıldığı ifade edilmiş ve 2017-2018 öğretim yılından itibaren de bu durum hayata geçirilmiştir.

Bu çalışma, programa konulmasından (2005), bu çalışmanın yöntem bölümünün hazırlandığı tarihe kadar (Mayıs 2017) bitişik eğik yazı ile ilgili Türkiye örnekleminde gerçekleştirilmiş olan bilimsel araştırmaların (lisansüstü çalışmalar ve hakemli dergilerde yayınlanmış makaleler) tüm dengelimi bir bakış açısıyla incelenmesi ve sonuçlarının değerlendirilmesi amacıyla planlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

2005 yılından beri Türkiye'de gerçekleştirilen bitişik eğik yazı ile ilgili lisansüstü tezlerin;

• *Hazırlandığı üniversitelere ve lisansüstü düzeylerine göre dağılımları nasıldır?*

Tezlerin ve makalelerin;

- *Gerçekleştirilme tarihleri,*
- *Yöntemleri,*
- *Evren ve örneklem grupları,*
- *Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin sınıfları,*
- *Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin branşları,*
- *İncelenen araştırmaların konuları,*
- *Veri toplama araçları,*
- *İçerdiği sonuçlar,*

bakımından dağılımları nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi ve döküman analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırılmak istenen konu hakkında bilgi sağlayan her türlü yazılı materyale döküman adı

verilmektedir (Balcı, 2001). Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187). Yazılı materyaller kitaplar, dergiler, makaleler, tezler, anılar, fermanlar vb. olabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Bu çalışmada da 2005 yılından Nisan 2017 tarihine kadar Türkiye örnekleminde gerçekleştirilmiş olan makale ve tezler genel olarak taranmış ve içerik çözümlemeleri yapılarak değerlendirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, Türkiye’de 2005 yılından 2017 yılı Nisan ayına kadar “bitişik eğik yazı” ile ilgili gerçekleştirilmiş ve Yükseköğretim Kurulu Ulusal Ulusal Tez Merkezi’ne ulaştırılmış lisansüstü tezler ile hakemli dergilerde yayınlanmış makaleler oluşturmuştur. Çalışmada evrenin tamamına ulaşıldığından örneklem tayinine gidilmemiştir.

Çalışma kapsamında ikisi doktora seviyesinde olmak üzere 13 lisansüstü tez ile 42 makale incelenmiştir. Çalışmada incelenen 13 tezdten 12 tanesinin tam metinlerine Yükseköğretim Kurulu’nun internet ortamındaki Ulusal Tez Tarama sayfasından ulaşılmıştır. İnternet üzerinden ulaşılmasına yazarınca izin verilmeyen bir tezin içeriği ise Yükseköğretim Kurulu Dokümantasyon Dairesi’ne gidilerek temin edilmiştir. Akademik dizinlerin arama motorlarından yazı/ öğretimi, yazma/ becerisi, bitişik eğik/ yazı” anahtar kelimeleri ile yapılan aramada 48 makaleye ulaşılmıştır. Bu makalelerden 4 tanesinin okuma güçlüğü çeken birer öğrenci üzerinde yürütülmüş olmasından, birinin derleme çalışması olmasından ve birinin de yapılmış çalışmaların sonuçlarını özetleyen bir makale olmasından dolayı örneklem grubuna dâhil edilmemiştir. Çalışma 42 araştırma makalesi üzerinde yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu araştırmada da 2005 yılından 2017 yılı Mayıs ayına kadar gerçekleştirilmiş olan lisansüstü tezler ve hakemli dergilerde yayınlanmış makaleler genel olarak taranmış ve içerik çözümlemeleri yapılarak değerlendirilmiştir. Çalışmada, veri toplamak amacıyla öncelikle tezlere ulaşmak için internet ortamında Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden, bilimsel makalelere ulaşmak için de ULAKBİM, Google Akademik, ERIC, EBSCO, SOBİAD, SSCI dizinlerinin arama motorlarından ve bilimsel veri tabanlarından yararlanılmıştır. İlgili araştırmalara ulaşmak için tarama yapılan veri tabanlarında yazı/ öğretimi, yazma/ becerisi, bitişik eğik/ yazı” anahtar kelimeleri kullanılmıştır.

Arama sonucunda listelenen tüm tez ve makalelerin içerikleri sorgulanmış bitişik eğik yazı ile ilgili 2005-2017 tarihleri arasında yapılmış araştırma çalışması olduğu teyit edildikten sonra doküman olarak çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışma kapsamında ele alınan 13 tez ve 42 makalenin içerik çözümlemeleri yapılmış, ulaşılan sonuçlar benzerliklerine göre gruplanıp betimlenmiştir. Sonra yüzde ve frekans teknikleri kullanılarak tablolaştırılmıştır.

Bulgular

2005 yılından 2017 Nisan ayına kadar yapılmış olan lisansüstü tezlerin ve hakemli dergilerde yayınlanmış makalelerin analizi sonucunda alt amaçlarda belirlenen kategorilere göre elde edilen veriler tablolar halinde aşağıda sunulmuştur:

Tablo 1: Bitişik Eğik Yazıyla İlgili Tezlerin Hazırlandığı Üniversitelere ve Lisansüstü Düzeylerine Göre Dağılımları

Üniversite	Yüksek Lisans		Doktora	
	f	%	f	%
Gazi Üniversitesi	1	7,69	1	7,69
Marmara Üniversitesi	1	7,69	1	7,69
Karaelmas (Bülent Ecevit) Üniversitesi	1	7,69	0	0,0
Mustafa Kemal Üniversitesi	2	15,38	0	0,0
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	7,69	0	0,0
Uşak Üniversitesi	1	7,69	0	0,0
Ontadoğu Teknik Üniversitesi	1	7,69	0	0,0
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	7,69	0	0,0
Anadolu Üniversitesi	1	7,69	0	0,0
Selçuk Üniversitesi	1	7,69	0	0,0
Toplam	11	84,59	2	15,38

Bitişik eğik yazı ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı ile ilgili tablo incelendiğinde en çok tezin Mustafa Kemal Üniversitesi tarafından hazırlandığı (2 tez) görülmektedir. Tabloda yer alan diğer üniversitelerin tamamında 2005-2017 tarihleri arasında birer çalışma gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2: Bitişik Eğik Yazıyla İlgili Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin ve Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Lisansüstü Tezler		Makaleler	
	f	%	f	%
2005	0	0	1	2,38
2006	1	7,7	0	0
2007	0	0	0	0
2008	1	7,7	1	2,38
2009	1	7,7	0	0
2010	1	7,7	5	11,9
2011	1	7,7	0	0
2012	2	15,38	8	19,05
2013	1	7,7	4	9,52
2014	2	15,38	5	11,9
2015	1	7,7	7	16,67
2016	2	15,38	11	26,19
Mayıs 2017	0	0	1	2,38
Toplam	13	100,0	42	100,0

2012, 2014 ve 2016 yıllarında ikişer tez çalışması yapılmıştır. 2005, 2007 ve 2017 yıllarında hiç tez çalışması yapılmamıştır. Makale olarak en çok 2016 yılında yapılmıştır (11 çalışma). Daha sonra sırasıyla 2012 (8 çalışma), 2015 (7 çalışma), 2010 ve 2014 (5'er çalışma) yıllarında gerçekleştirildiği görülmektedir.

Tablo 3: İncelenen Araştırmalarda Kullanılan Bilimsel Araştırma Yöntemleri

Yöntem	Lisanüstü Tezler		Makaleler	
	f	%	f	%
Nitel	3	23,08	28	66,67
Nicel	5	38,46	10	23,81
Karma	5	38,46	4	9,52
Toplam	13	100,0	42	100,0

Yapılan araştırmalarda kullanılan bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili tablo incelendiğinde tezlerde en çok nicel ve karma yöntemler (%38,46’şar) tercih edilirken makalelerde nitel yöntemin daha çok (% 66,67) tercih edildiği görülmektedir.

Tablo 4: İncelenen Araştırmaların Evren ve Örneklem Bulguları

Çalışma Grubu	Lisanüstü Tezler		Makaleler	
	f	%	f	%
Öğretmen	3	23,08	17	40,48
Öğrenci	5	38,46	16	38,09
Öğretmen-öğrenci	5	38,46	6	14,29
Öğretmen Adayı	0	0	2	4,76
Öğretmen-veli-öğrenci	0	0,0	1	2,38
Toplam	13	100,0	42	100,0

Makalelerde örneklem grubu olarak % 40,48 oranında öğretmen; % 38,09 oranında öğrenci tercih edilmiştir. Tezlerde durum biraz farklıdır, öğrenci % 38,46 ve öğretmen-öğrenci % 38,46 oranında tercih edilmiştir.

Tablo 5: İncelenen Araştırmaların Örneklem Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sınıflara göre Dağılımları

Çalışmaların yürütüldüğü sınıflar	Lisanüstü Tezler		Makaleler	
	f	%	f	%
1. sınıf	930	45,63	476	14,64
2-4. sınıf	138	6,77	642	19,75
5-8. sınıf	600	29,44	1939	59,64
9-12. sınıf	370	18,16	194	5,97
Toplam	2038	100,0	3251	100,0

Çalışma kapsamında incelenen araştırmaların örneklem grubunda yer alan öğrencilerin sınıflara göre dağılımları ile ilgili tablo incelendiğinde tezlerde en çok birinci sınıf öğrencileri ile çalışıldığı (% 45,63) ancak makalelerde 5-8. sınıfların daha çok tercih edildiği saptanmıştır.

Tablo 6: İncelenen Araştırmaların Örneklem Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları

Öğretmenler	Lisanüstü Tezler		Makaleler	
	f	%	f	%
Sınıf Öğretmeni	300	77,52	187 6	88,20
Branş Öğretmeni	87	22,48	251	11,80
Toplam	387	100,0	212 7	100,0

Çalışma kapsamında incelenen araştırmaların örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımlarına bakıldığında hem tezlerde (% 77,52) hem de makalelerde (% 88,2) sınıf öğretmenlerinin daha fazla yer aldıkları belirlenmiştir.

Tablo 7: İncelenen Araştırmaların Veri Toplama Araçları

Veri Toplama Teknikleri	Lisanüstü Tezler		Makaleler	
	f	%	f	%
Anket Formu	3	10,71	7	13,73
Yarı yapılandırılmış görüşme formu	0	0,0	9	17,65
Görüşme formu	2	7,14	7	13,73
Gözlem Formu	5	17,86	2	3,92
Döküman İncelemesi	4	14,29	3	5,88
Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Testi	1	3,57	1	1,96
Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu (Ölçeği- Anahtarı)	8	28,57	10	19,61
Yazma Hızı Ölçme Formu	1	3,57	0	0,0
Gelişimsel Görsel Motor Entegrasyonu Testi	2	7,14	2	3,92
Dikte Metinleri	2	7,14	6	11,76
Tutum Ölçeği	0	0,0	4	7,84
Toplam*	28	100	51	100,0

*Bir çalışmada birden veri toplama aracının kullanıldığı çalışmalar mevcuttur.

İncelenen araştırmaların veri toplama teknikleri ile ilgili bulgular tablo 7’de sunulmuştur. Buna göre tez (% 28,57) ve makalelerde (% 19,61) verilerin en çok bitişik eğik yazı değerlendirme formu (ölçeği-anahtarı) ile elde edildiği belirlenmiştir. Daha sonra tezlerde sırasıyla gözlem formu (% 17,86) ve doküman incelemesi (14,29); makalelerde sırasıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu (% 17,65), görüşme formu ve anket formu (% 13,73) kullanıldığı saptanmıştır.

Tablo 8: İncelenen Araştırmaların Konularına Göre Dağılımları

Konular*	Lisanüstü Tezler		Makaleler	
	f	%	f	%
Bitişik Eğik Yazıya Dair Görüşler (Öğretmen Öğrenci, Veli vb.)	2	14,29	21	61,76
Bitişik Eğik Yazıda Karşılaşılan Sorunlar	4	28,57	2	5,88
Bitişik Eğik Yazıda Yapılan Hatalar	4	28,57	5	14,71
Bitişik Eğik Yazma Becerisi ve Hızı	3	21,43	1	2,94
Bitişik Eğik Yazının geliştirilmesinde örnek uygulamalar	0	0,0	1	2,94
Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Tutumlar	1	7,14	4	11,77
Toplam*	14	100,0	34	100,0

*Bir çalışmada birden fazla konunun ele alındığı çalışmalar mevcuttur.

Çalışma kapsamında incelenen araştırmaların konularına göre dağılımları ile ilgili bulgulara bakıldığında makalelerde en çok bitişik eğik yazıya dair görüşler (öğretmen öğrenci, veli vb.) (% 61,76) konusuna yer verildiği; makalelerde ise en çok bitişik eğik yazıda karşılaşılan sorunlar (% 28,57) ve bitişik eğik yazıda yapılan hatalar (% 28,57) konularının işlendiği belirlenmiştir.

Tablo 8: İncelenen Araştırmaların Sonuçları Bakımından Dağılımları

Ulaşılan Sonuçlar	Tezler	Makaleler	Toplam
	(f)	(f)	
Okunaklı yazamama	2	19	21
Harfleri kuralına uygun yazamama (yön, alt, üst uzantılar vb.)	5	16	21
Harfleri doğru birleştiremem, bağlantı noktalarını ayarlayamama	3	13	16
Eğik yazamama, eğikliği koruyamama	3	12	15
Öğretmenlerin olumsuz tutumları	3	9	12
Birbirine benzeyen harflerin karıştırılması	2	10	12
Yorucu, zorlayıcı olması	1	10	11
Harflerin boyutlarının ayarlayamama, satır çizgilerine dikkat etmeme	4	6	10
Öğretmenlerin bilmemesi, model olamaması	2	8	10
Bitişik eğik yazıyı tercih etmeme	5	4	9
Estetik ve güzel yazamama	2	5	7
Eli kaldırarak yazma ve zaman kaybetme	4	3	7
Önce dik temel, sonra bitişik eğik yazı öğretilmeli	1	6	7
Branş öğretmenlerinin duyarlı olmaması, ortaokullardan itibaren kullanılmaması	4	3	7
Günlük hayatta kullanılmaması	0	6	6
Hızlı yazamama	1	5	6
Kitapların dik temel harflerle yazılmış olması	2	2	4
Öğretiminin uzun zaman alması	0	3	3
Velilerin belmemesi ve destek olamaması	3	0	3
Kelimeler arasında uygun boşluk bırakamama	1	2	3
Karma bir yazının ortaya çıkması (dik-eğik)	1	1	2

2005-2017 tarihleri arasında bitişik eğik yazı ile ilgili gerçekleştirilmiş olan bilimsel çalışmalarda ulaşılan sonuçlar ile ilgili bulguların yer aldığı tablo incelendiğinde katılımcıların en çok “okunaklı yazamama” ve “harfleri kuralına uygun yazamama” sorununu dile getirdikleri veya karşılaştıkları belirlenmiştir. Daha sonra sırasıyla en çok tespit edilen bulgular ise şunlardır: “harfleri

doğru birleştirememe, bağlantı noktalarını ayarlayamama”, “eğik yazamama, eğikliği koruyamama”, öğretmenlerin kendilerinin olumsuz tutumları”, “birbirine benzeyen harflerin karıştırılması”, “yorucu, zorlayıcı olması”.

Sonuçlar ve Tartışma

2005-2017 yılları arasında bitişik eğik yazı ile ilgili en fazla araştırmanın 2016 ve 2012 yıllarında yapıldığı saptanmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen makalelerin büyük çoğunluğunun nitel, tezlerin ise necil ve karma yöntemlerle gerçekleştirildiği görülmüştür. Tezler toplamda 10 farklı üniversite de gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların evren ve örneklem grupları en çok öğrenciler ve öğretmenlerden oluşturulmuştur. Örnekleme öğrenciler olan çalışmalardan tezlerin büyük bir çoğunluğu ilköğretim birinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüşken, makalelerin büyük bir çoğunluğu ortaokullardaki öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Örnekleme öğretmen olan çalışmaların yaklaşık dörtte üçünde sınıf öğretmenleri, dörtte birinde ise diğer branş öğretmenleri tercih edilmiştir.

Çalışmalarda veri toplama aracı olarak en çok bitişik eğik yazı değerlendirme formu (ölçeği-anahtarı), görüşme formları (yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış) ve anketler kullanılmıştır.

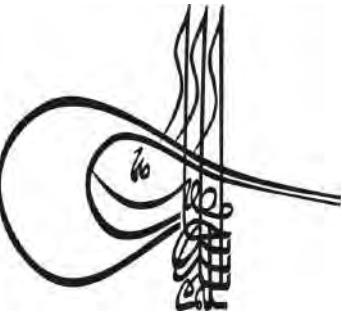
Çalışmalarda en fazla incelenen konuların “bitişik eğik yazıya dair görüşler (öğretmen öğrenci, veli vb.)”, “bitişik eğik yazıda karşılaşılan sorunlar” ve “bitişik eğik yazıda yapılan hatalar” olduğu saptanmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda ulaşılan sonuçlara göre bitişik eğik yazı ile ilgili en çok yaşanan sorunların; “okunaklı yazamama” ve “harfleri kuralına uygun yazamama” olduğu belirlenmiştir. Daha sonra sırasıyla en çok karşılaşıldığı dile getirilen sorunlarla ilgili bulgular ise şunlardır: “harfleri doğru birleştirememe, bağlantı noktalarını ayarlayamama”, “eğik yazamama, eğikliği koruyamama”, öğretmenlerin olumsuz tutumları”, “birbirine benzeyen harflerin karıştırılması”, “bitişik eğik yazının yorucu ve zor olması”. Literatür incelendiğinde bitişik eğik yazı ile ilgili uygulamada karşılaşılan sorunlarla ilgili benzer bulgulara ulaşıldığı gözlenmektedir. Turan, Güher ve Şahin’ in (2008) araştırmasına göre öğretmenler öğrencilerinin harflerin birleşim yerlerinde çok zorlandıklarını belirtmişlerdir. Başaran (2006) çalışmasında öğrencilerin bitişik eğik yazıda harfleri eğik yazma ve harfleri uygun yükseklik ve genişlikte yazma konusunda zorlandıklarını tespit etmiştir. Bayraktar (2006), öğrencilerin harfleri eğik yazma ve birleştirmelerde daha çok hata yaptıklarını belirlemiştir. Benzer şekilde; Sidekli, Coşkun ve Gökbulut (2006) yaptıkları çalışmada kelimeler arasında yeterli boşluk bırakmama ve yazıların tamamında eğikliği koruyamama gibi sorunlar olduğunu belirlemiştir. Şahin (2012) ise öğrencilerin bazı harflerin yazımlarını karıştırdıklarını ve yanlış yazdıklarını belirlemiştir. Aslan ve Ilgın (2010)’da öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin, bitişik eğik yazıyı “öğrenciler için zorlayıcı, yorucu bulmakta ve öğrencilerin yazılarının da düzensiz ve dağınık olduğunu” belirttiklerini saptamıştır. Yine Erdoğan (2012) çalışmasında öğrencilerin bitişik eğik yazılarının okunaklılık açısından gelişim göstermediğini ve bu konunun büyük ölçüde öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde Coşkun ve Coşkun (2012); Kuzu ve Ersözlü (2006) ve Acat ve Özsoy (2006) da yapmış oldukları çalışmalarda öğretmenlerin bitişik eğik yazı ile ilgili yetersizlikleri olduğunu belirtmektedirler. Bu yetersizliğin temel sebeplerinden birinin öğretmenlerin kendi eğitimleri sırasında bitişik eğik yazıyı yeterince kazanmamış olmaları olduğunu belirtmektedir.

KAYNAKÇA

- Acat, B., Özsoy, U. (2006). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Üniversitesi Bildiri Kitabı 1. Cilt. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. Millî Eğitim. Sayı: 146. s.: 37-48.
- Anadolu Ajansı, (2 Nisan 2017), <http://aa.com.tr/tr> adresinden 20 Mayıs 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Aslan, D. ve Ilgın, H. (2010). Öğretmen ve Öğrencilerin Bitişik Eğik Yazı ile İlgili Görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 11(2): 69-92
- Balcı, A. (2001). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. Ankara: Pegem Aakademi Yayıncılık.
- Başaran, M. (2006) İlkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin yaptıkları yazım yanlışları. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresinde sunulmuş bildiri, Ankara.
- Bayraktar, Ö. (2006). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Berninger, V. W., Vaughan, K. B., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Woodruff Rogan, Brooks, A., Reed, E., & Graham, S. (1997). Treatment Of Handwriting Problems In Beginning Writers: Transfer From Handwriting To Composition. Educ. Psycho., 89,652-666.
- Bonny, A. M. (1992). Understanding And Assessing Handwriting Difficulties: Perspective From TheLiterature. Aust. Occup. Ther. J. 39:7-15
- Coşkun, E. ve Coşkun, H. (2012). İlköğretim Öğrencileri ile Sınıf ve Türkçe Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı Başarı Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD) 32(3): 761-776
- Erdoğan, T. (2012). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazı Yazma Gelişimlerinin İncelenmesi. Eğitim ve Bilim. 37(165): 93-103.
- Graham, S., & Weintraub, N. (1996). A Review Of Handwriting Research: Progress And Prospects From 1980-1994. Educ. Psychol. Rev. 8.
- Graham, S., Harris, K. R., Mason, L., Fink-Chorzempa, B., Moran, S., & Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. Reading and Writing, 21(1-2), 49-69.
- Güneş, F. (2006). Niçin Bitişik Eğik Yazı? MEB Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. 71. s.: 17-19.
- <http://www.meb.gov.tr/ilkokul-birinci-sinifta-quotbitisik-el-yazisiquot-tercihe-birakildi/haber/13931/tr>
- Kazu, H., Ersözlü, Z. N. (2006). Yeni Müfredatla Gelen Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Öğretmen Görüşleri. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Üniversitesi. Bildiri Kitabı 2. Cilt. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Medwell, J. Ve Wray, D. (2007). Handwriting: What Do We Know And What Do We Need To Know? Literacy Nisan, 41, 1.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

- Rosenblum, S., Weiss, P. Ve Parush, S. (2003). Product and Process Evaluation of Handwriting Difficulties. *Educational Psychology Review*, 15, 1.
- Sidekli, S., Coşkun, İ. ve Gökbulut, Y. (2008). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerileri. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş Bildiri, Çanakkale.
- Sönmez V. ve Alacapınar, F. G. (2011). Örneklenendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Singer, Y. ve Tishby, N. (1994). Dynamical Encoding of Cursive Handwriting. *Biological Cybernetics*. 71(3):227-237.
- Şahin, A. (2012). Bitişik Eğik Yazı Öğretiminde Karşılaşılan Problemler. *Eğitim ve Bilim*. 37(165); 168-179.
- Turan, M., Güher, Ö. ve Şahin, Ç. (2008). "Sınıf Öğretmenlerinin Yazı Türlerine İlişkin Görüşleri". VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyum(2-4 Mayıs 2008) Bildirileri, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yay., s.683-686.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011): Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Ocak2018

✓ Accepted/Kabul: Mart2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Güven ÖZDEM –

Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÜL – Yrd. Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ

This article was checked by iThenticate.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KULLANDIKLARI GÜÇ KAYNAKLARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL GÜVEN DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Melek ŞENER PARS* - Cevat ELMA**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırma tarama modeliyle yürütülmüştür. Araştırma evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Samsun ilinde bulunan dört merkez ilçede çalışan ilkökul ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, tabakalı ve basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak 2015-2016 yılında Samsun ili belirtilen ilçelerde bulunan toplam 52 okulda çalışan 510 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik değişkenlerini içeren maddeler (cinsiyet, mesleki kıdem, medeni durum, branş, bulundukları okuldaki görev süresi); ikinci bölümde örgütsel güven düzeyini ölçmeye yönelik maddeler ve üçüncü bölümde ise güç türlerini ölçmeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Aslanargun'un (2009) geliştirdiği "Güç Türleri Ölçeği" ve Yılmaz'ın (2006) geliştirdiği "Örgütsel Güven Düzeyi Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri arasında ilişkiyi belirlemek için korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven algı düzeylerinin yordayıcısı olup olmadığını test etmek için basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul yöneticilerin kullandığı güç kaynaklarının, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Anahtar Kelimeler: Örgütsel güç, Örgütsel güven, Öğretmen, Okul müdürü

THE RELATIONSHIP BETWEEN POWER SOURCES USED BY SCHOOL PRINCIPALS AND ORGANISATIONAL TRUST OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the relationship between power sources used by school principals and organisational trust scales of primary and secondary school teachers. The study employed survey method. The universe of our research was gathered from school teachers working in primary and secondary schools at the four central districts of Samsun. In the direction of stratified and simple random sampling method, the sample of the research consists of 510 teachers in 52 schools in Samsun in 2015-2016 school year. We used "Scale of Power Sources" developed by Aslanargun (2009) and the "Organisational Trust Level Scale" developed by Yilmaz (2006). The gathered data was analyzed by using SPSS Program. We examined the correlation coefficient to define the relationship between power sources used by school principals and organisational trust scale of primary and secondary school teachers. Simple linear regression analysis was used to determine whether the power sources of principals are precursors of the primary and secondary school teacher's organisational trust level. When we examined the findings, we found a low-level, positive significant relationship between power sources used by school principals and organisational trust scale of primary and secondary school teachers. We concluded that the power sources used by school principals is a significant precursor of organisational trust scale of primary and secondary school teachers.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

The confidence concept has been started to be considered more on the conditions of these days where social life has been complex, economical structures have changed and the importance of technology in expanding of knowledge has increased (Tschannen-Moran and Hoy-2000:549). Organizational Confidence Concept has been stated as the belief of employees' to the statements of the administration and the confidence to them (Yaşar, 2005:38). Being healthy of interpersonal relations has been carrying importance in terms of being solved of the troubles and providing the fertility. For this reason, it is necessary for an organization to be able to pull the qualified employees to its own in order to be successful (Önder and Tolunay Ateş, 2017). Negative relations between the administrators and employees cause the employees to feel unhappy, the motivation of them to decrease and finally work dissatisfaction (Üçok and Turgut, 2014:164). The basic way of sustainability of an organization effectivity depends on its good administration. For this reason, administrators should direct the employees in direction of

organizational targets and have effect on them. Administrators have been using force while doing it (Başaran, 1992: 99). Administrators should be able to have effect on teachers with the force sources used by them, to form successful mediums by founding effective communication. Administrators should be able to use informal communication as well as formal communication. In effective school medium, the communications of teacher-student, teacher-guardians and teacher-administrator will be more powerful and the organizations of education will be more successful in realization their targets. The confidence perception of teachers in their schools has been forming according to the sources of force used by their administrators. For this reason, the purpose of this study is to examine the relation between the sources of force used by administrators and organizational confidence levels of primary and secondary school teachers. In directions of this general purpose, the answer was searched for the following questions.

1. Is there a meaningful relation between the sources of force used by administrators and organizational confidence levels of primary and secondary school teachers ?

2. Are the sources of force used by administrators meaningful predictors of organizational confidence levels ?

Method

The research aiming the examination of the relation between the sources of force used by administrators and organizational confidence levels of teachers was designed on relationship scanning model. The population of the research consisted of 4288 teachers working at 125 primary and 72 secondary schools in Ilkadım, Atakum, Canik and Tekkeköy towns of Samsun City. Sampling of the research was determined by using stratified sampling method. Other method used in sampling was simple random sampling method. In the random sampling made with this purpose, the sampling of the research was determined by choosing 510 teachers working in total 52 schools in the above mentioned towns of Samsun city. Force sorts measurement developed by Aslanargun (2009) and Organizational Confidence level measurement developed by Yılmaz (2006) were used as data collection mean at this research. In the analysis of data, SPSS programme was used. To determine the relation between the sources of force used by administrators and organizational confidence levels of primary and secondary school teachers, correlation coefficients were calculated. To test if the sources of force used by administrators were meaningful predictors of organizational confidence levels, simple linear regression analysis was used.

Findings

In this research examining the relation between the sources of force used by school administrators and organizational confidence levels of primary and secondary school teachers, the following findings were obtained,

- Positive and very low meaningful relation was found between the sources of force used by administrators and organizational confidence levels of school teachers. It can be stated that 6 % of total variance of organizational confidence perception of teachers sources force sources

used by administrators. In other words, teachers' perceptions regarding to organizational force sources did not have much effect on organizational confidence levels of them. Teachers perceive confidence perception at a higher level than using level of force sources.

- It has been seen that there is a positive relation between award power dimension and the confidence dimension to administrator at the least level and there is not a meaningful relation between confidence to colleagues and confidence to shareholders. There is a negative relation between force dimension and confidence dimension to administrator at low level and there is not a meaningful relation between confidence to colleagues and confidence to shareholders. There is a positive relation between counterpart power dimension and confidence to administrator, colleague and shareholders at low level. There is a positive relation between specialization power dimension and confidence to administrator, colleague and shareholders at low level. There is a positive relation between knowledge dimension and confidence to administrator, colleague and shareholders at low level. There is a positive relation between dependence power dimension and confidence to administrator, colleague and shareholders at low level. There is a positive relation between charismatic power dimension and confidence to administrator, colleague and shareholders at low level.

- There is a meaningful relation between force sources and confidence levels at low level. Force sources used by administrators explain 7 % of total variance at organizational confidence. When T-test results regarding to meaningfulness of regression coefficient were examined, force used by administrators is a meaningful predictor on organizational confidence.

Discussion and Results

A positive meaningful relation was found between force sources used by school administrators and organizational confidence levels of teachers at low level. Teachers perceive confidence perception at higher level than using force sources. The result was reached that confidence dimension of award power dimension, there is a positive relation between confidence dimension of award power dimension and dimension of confidence to administrator at lowest level, there is not any meaningful relation with other dimensions. It has been seen that there is a negative relation between compulsive force dimension and confidence to administrator and there is not a meaningful relation between confidence to colleague and confidence to shareholders. There is a positive relation between counterpart force dimension and confidence to administrator, colleague and shareholders at low level. There is a positive relation between specialization power dimension and confidence to colleague and confidence to shareholders at low level. There is a positive relation between knowledge power dimension and confidence to colleague and confidence to shareholders at low level. There is a positive relation between dependence power dimension and confidence to colleague and confidence to shareholders at low level. There is a positive relation between charismatic power dimension and confidence to colleague and confidence to shareholders at low level. When the result of research has been examined, it can be seen that when the award using power level increases, the perception level of confidence to administrators of teachers

increases more. If administrator uses extreme compulsive power behaviours, this situation decreases the confidence perception level of teachers to administrators. The perception levels of confidence of teachers benefiting from leadership behaviour, knowledge, specialization skill of their administrators increases to their administrator, colleague and shareholders. Another result is that the force sources used by administrators is a meaningful predictor of the teachers' perception level of organizational confidence. The obtained findings shows paralellism with the result of research examining the relation between power distance of employees and organizational confidence (Ardıç and Uslu, 2013) and (Polat and Doyuran, 2005). While administrators are using the force sources to teachers, they should be constructive and they should not prefer the type of compulsive force having negative effects on teachers. Instead of compulsive working of employees at school, work sharing should be made by giving importance to human relation. Teachers should be provided to feel themselves dear by contributing them to the period of making decision, a supportive medium should be provided at school.

Keywords: Organisational Power, Organisational Trust, Teacher, School Principal.

Giriş

Hızlı teknolojik gelişmeler, toplumsal yapıda meydana gelen değişimler, karmaşık ve kalabalık örgüt yapıları insan ilişkilerinin temelinde var olan güven örüntüsünde değişmelere neden olmaktadır (Artuksı, 2009: 1). Toplumsal hayatın karmaşık hal aldığı, toplumdaki sosyal ve ekonomik yapıların değiştiği, bilginin yayılmasında teknolojinin öneminin arttığı günümüz koşullarında, güven kavramı daha fazla fark edilmeye başlanmıştır (Tschannen- Moran ve Hoy, 2000: 549). Örgütsel güven kavramı, çalışanların, yönetimin söylediklerine olan inançları ve onlara duydukları güven olarak ifade edilmektedir (Yaşar, 2005: 38). Örgütlerde kişiler arası ilişkilerin sağlıklı olması, sorunların çözüme kavuşturulması ve verimliliğin sağlanması açısından önem taşımaktadır. Bu sebepten bir örgütün başarılı olabilmesi için nitelikli çalışanları kendine çekebilmesi gerekir (Önder ve Tulunay Ateş, 2017). Yönetici ve çalışanlar arasında var olan olumsuz ilişkiler örgüt içinde çalışanların mutsuz hissetmelerine, motivasyonlarının düşmesine neden olup, örgütte iş doyumsuzluğuna sebep olmaktadır (Üçok ve Turgut, 2014: 164).

Örgütün etkinliğini sürdürmesinin temel yolu iyi yönetilmesine bağlıdır. Bu sebeple yöneticiler çalışanları örgütsel hedefler doğrultusunda yönlendirebilmeli ve onları etkileyebilmelidirler. Yöneticiler bunu yaparken güç kullanmaktadırlar (Başaran, 1992: 99). Yönetici sahip olduğu güç kaynaklarını etkin kullanarak çalışanlarını etkileyebilir. Bir örgütte yöneticilerin kullandığı güç türü o örgütün varlığının, işleyiş biçiminin göstergesidir. Yöneticilerin kullandığı güç türü çalışanlarıyla olan ilişkileriyle bağlantılıdır. Yöneticiler çalışanlarını etkileyerek, onları hedefler doğrultusunda harekete geçirmesinde güç kullanması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2013: 180-181).

Eğitim örgütleri toplumsal sorunlara karşı duyarlı kişiler yetiştiren, kişiler arası ilişkilere önem veren, sorunlara karşı çözüm yolları sunan, kaliteli bir yaşam için koşullar yaratan kurumlardır (Başaran, 2000: 31). Bu sebeple güven olgusu diğer örgütlere göre eğitim örgütlerinde daha ağır basmaktadır (Yılmaz, 2006: 65). Okuldaki insan kaynaklarını etkili şekilde kullanarak okulun amaçları doğrultusunda harekete geçirmek okul yönetiminin görevidir. Okul yönetimi, bir okulun politikalarını ve amaçlarını gerçekleştirmek için var olan kaynakları örgütleyerek en etkili biçimde kullanır (Bursalıoğlu, 2013: 6). Yöneticiler kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenleri etkileyebilmeli, etkili iletişim kurarak başarıyı artırıcı ortamlar oluşturmalarıdır. Yöneticiler formal

iletişimin yanı sıra informal iletişimi de etkili olarak kullanabilmelidirler. Etkili bir okul ortamı içinde güven algısı yüksek öğretmenler için öğretmen-öğrenci, öğretmen-veli, öğretmen-yönetici iletişimi güçlü olup eğitim örgütleri hedeflerini gerçekleştirmede daha başarılı olacaklardır. Yöneticilerin bilgi ve beceride uzman olmaları, öğretmenlerle gerekli bilgilendirme toplantıları yaparak onları sürece dahil etmeleri, karşılıklı destek ilişkisi ile öğretmenler üzerinde olumlu davranış şekilleri oluşturmaları, liderlik ve kişisel özellikleriyle hayranlık uyandırmaları, öğretmenlerin performansını artırıcı teşvik yöntemleri geliştirmeleri, yaptırımları kullanırken insancıl ve zorlayıcı olmayan yöntemler denemeleri öğretmenlerin okullarına karşı güven algılarına etki etmektedir. Kendini mutlu ve güvende hisseden öğretmenler ise okullarında başarıyı artırıcı faaliyetler içinde olacaklardır. Bu sebeple öğretmenlerin çalıştıkları okulda hissettikleri güven algısı yöneticilerin kullandığı güç kaynaklarına göre şekillenmektedir.

Örgütsel Güven

Toplumsal gelişmeler ve küreselleşmenin yarattığı değişimler sonucu bireysel ilişkilerin karmaşık hale geldiği günümüzde, yönetim anlayışında yeni arayışlar içine girilmiştir. Örgütler formal yapılar yerine, güveni temel alan bir anlayış benimsemeye başlamışlardır. Çağdaş yönetim anlayışının temeli olan güven, insanı merkez alan günümüz örgütlerinin hayatta kalmalarında ve devamlılığında önem arz etmektedir (Demir-Engizek, 2011: 7). Örgütsel güven, kişilerin örgüt içindeki kültür yapısında, iletişimde ve etkileşiminde diğer kişilerin, grupların, örgütlerin doğruluğa ve dürüstlüğüne değer verdiğine, güvenilir olduğuna dair inancı ve örgüt içerisinde hedeflerden haberdar olma istekliliğidir (Mishra, 1996: 265-266). Örgütsel güven, bireyin yöneticisinin sözünde duracağına ilişkin beklentisidir (Mishra ve Morrissey, 1990: 14). Taylor'a (1989: 85) göre örgütün yapısını oluşturan kişilerin ortak çıkarlar için birbirlerine duydukları saygı ve gösterdikleri anlayışa dayalı ılımlı davranışların sonucudur.

Örgütsel güven, çalışanlar ve yönetim arasında var olan güven duygusu olup, yönetimin sözlerinin çalışanlar üzerindeki inandırıcılığının derecesidir. Bu tanıma göre örgütlerde ast-üst ilişkisinin yapısı güven oluşumunu etkilemektedir (Şimşek ve Taşçı, 2004: 313). Kurumlarda güvene dayalı bir yönetim oluşması için, güvenin tanımayı gerektirdiğine; güvenin sınır gerektirdiğine; güvenin sürekli öğrenme gerektirdiğine; güvenin kırılğan olduğuna; güvenin sürekli etkileşim gerektirdiğine; güvenin sürekli ilişki gerektirdiğine ve güvenin kazanılmış olması gerektiğinedair yedi ana ilke vardır (Handy, 1998):

Eğitim örgütleri açısından düşünüldüğünde, birbiriyle açık iletişim kuran öğretmenler ve yöneticiler arasında güven duygusu oluşabilir. Yöneticiler risk içeren durumlarda dahi öğretmenleri karar sürecine kattığı takdirde, öğretmenlerin hedefleri kurumun hedefleriyle örtüşür hale gelecektir. Bu durum, okulun etkililiğini arttıracaktır. Aynı hedefleri paylaşan kişilerin birbirini tanıması güven duygusunun gelişmesi açısından son derece önemlidir. Bu kişilerin öğrenme ve öğrendiklerini paylaşmaya açık olmaları hedefleri gerçekleştirme sürecinde güvenilir bir ortam yaratarak verimli olmalarını sağlayacaktır.

Örgütsel güven boyutları yöneticiye güven, meslektaşlara güven ve paydaşlara güven olmak üzere üç alt başlıkta incelenmektedir.

Yöneticiye Güven: Örgütlerde güven oluşumunda yöneticiler başlatıcı, harekete geçirici olarak görülmektedirler. Yöneticilerin kişisel özellikleri, iletişim yeterliliği güven sağlanmasında önemli özelliklerdir (Dinç, 2007: 29). Yöneticiler çalışanlarını örgütte gerçekleşen durumlar hakkında haberdar ederek açık bir iletişim ortamı oluşturup çalışanların örgüte ve kendilerine güven duymasını sağlayabilirler. Yöneticiye güven, öğretmenler açısından bakıldığında yöneticinin öncelikle dürüst olmasını, verdiği sözleri tutmasını, alanında uzmanlık yeteneğiyle ön planda olmasını, öğretmenlere karşı adil olmasını, öğretmenlerin kişisel bilgilerini açığa vurmamasını gerektirmektedir (Yılmaz, 2009: 476). Güvenin karşılıklı oluşmasında hem öğretmenlere hem

yöneticilere sorumluklar düşmektedir. Öğretmenler değişime açık olmalı, eleştirileri kabullenebilmeli, hatalarından ders çıkarabilmeli; yöneticiler okul ortamında güven duygusunu zedelemekten iş ve işlemleri yürütmeli, yeni durumlarda kararı örgüt olarak beraberce almalı, sürece öğretmenleri de katarak verimlilik ve etkililiği artırmalıdır.

Meslektaşlara Güven: Günün büyük bir bölümünde beraber mesai harcadığı meslektaşlarına güvenen kişi, onun kendisine karşı dürüst olacağına, kendisi için kötü düşünmeyeceğine, ona zarar vermeyeceğine ve her türlü bilgiyi kendisiyle paylaşacağına inanma duygusu içindedir. Kısaca, çalışma arkadaşının özü sözü bir, dürüst, adil, güven veren davranışlar göstereceğine dair beklentisi vardır (İslamoğlu, Börü ve Birsal, 2007: 31-32). Eğitim örgütlerine bakıldığında öğretmenler günün büyük bir bölümünü beraber geçirdiği diğer öğretmen arkadaşlarına güvenmesi; onların verdiği sözlere inanması; onlardan şüphe duymaması; onlarla paylaştıkları sözleri başkalarıyla paylaşmayacaklarına dair beklenti içinde olması ve aralarındaki ilişkinin her zaman tutarlı olacağını düşünmesi meslektaşına güven duygusunu yansıtmaktadır (Yılmaz, 2009: 476). Okula yeni gelen öğretmenleri hoş karşılamak, onlarla paylaşımcı bir ortam oluşturmak, ortak mesleki çalışmalar yürütmek, iletişimi kuvvetlendirerek, güvenli bir çalışma ortamından verim alınmasına yardım eder.

Paydaşlara (Öğrenci-Veli) Güven: Eğitim-öğretim dönemi içerisinde sürekli etkileşim halinde bulunan öğretmen ve öğrenciler için güven olmazsa olmazdır. Öğretmenler öğrencilerle açık bir iletişim halinde bulunmalıdırlar. Öğrenci ile kurulacak iletişimde aile köprü görevi görmektedir. Paydaşlara güven, öğretmenlerin öğrencilerine ve öğrenci ailelerine güvenmesidir. Öğrencilerin ve velilerin öğretmene karşı dürüst olması, öğretmeni desteklemeleri ve işbirliği kurmaları ile bu güven algısı artmaktadır (Yılmaz, 2009: 476).

Örgütsel Güç

Weber'e (1947: 152) göre güç, kişinin bulunduğu konuma bağlı olarak, dirençlere rağmen istediklerini yaptırabilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Her koşulda karşısındakini kendi istediği yönde davranmaya sevk edebilen kişi güçlü kişi olarak tanımlanmaktadır. Güç, bir kişinin, isteklerini ve emirlerini yerine getirmesi için diğer bir kişiyi etkileme veya ikna etme sürecidir (Etzioni, 1961: 4). Örgütlerde yöneticilerin hedefleri gerçekleştirebilmesi, çalışanlarını bu hedefler doğrultusunda yönlendirebilmesi, sorunlara etkili kararlar alabilmesi için güç sahibi olmaları gerekmektedir (Zafer, 2008: 17). Schermerhorn, Hunt ve Osborn'a (2000) göre, örgütsel davranışta güç, örgüt içinde hedefler doğrultusunda yöneticinin bir işi çalışanlarına yaptırabilme yeteneği olarak tanımlanır.

Sosyal bir olgu olarak yönetim gücü, insanların diğer insanlara başka türlü yaptıramadıkları işleri, gücün sosyal ve hiyerarşik etkisiyle yaptırdıklarından yönetim pozisyonu açısından oldukça önemli bir durumdur. Hem örgüt üyeleri hem de yönetici açısından dönüştürücü bir etkisi olan güç olgusu, olumsuz uygulamaları da bünyesinde taşır. Gücün kötüye kullanımı, genelde üst makamlardaki kişiler tarafından gerçekleştirilmektedir. İnsanlar güç kazandıkça ve diğer insanlar aracılığıyla kendi amaçlarını gerçekleştirmeye başladıkça, zaman içerisinde değer yargılarının, bakış açılarının ve davranışlarının değişmeye başladığını fark etmeyebilirler. İnsan, gücü kullandıkça kendine olan güveni artmakta, kendisini olayların merkezinde ve karar verici makamda görerek astlarını küçümsemekte, daha zayıf, basit ve edilgen insanlar olarak değerlendirmektedir. Bu açıdan bakıldığında güç bünyesinde olumsuz durumları da taşımaktadır (Mitchell, Hopper, Daniels, Falvy ve Ferris, 1998: 500). Kişinin başkalarını etkileyerek, hedefleri doğrultusunda yönlendirmesi güce sahip olup olmadığını gösterir. Kişinin gücünü nereden aldığı, hangi kaynakları kullandığını açıklamak için ise, güç kaynaklarını bilmek gerekir. Yöneticilerin kullandığı güç kaynakları sekiz alt başlıkta incelenmektedir.

Ödül Gücü: Yöneticinin ödül ile astlarına istenilen davranışı yaptırabilme, onları etkileyebilme yeteneğidir (Hoy ve Miskel, 2012: 208). Ödülün niteliği astları etkilemede önemlidir.

Ücret artışı sağlama, terfi ettirme, pekiştirme vb. durumlar yöneticilerin verdiği ödüllerdir (Koçel, 2014: 653). Eğitim kurumlarında başarılı öğretmenlerin üstleri tarafından formal olarak ödüllendirilmesine ilişkin esaslar yasalarla belirlenmiştir. Bunun dışında yöneticilerin başarılı öğretmenleri takdir etmesi, etkinliklere gönüllü katılımlarında desteklemesi, yaratıcı düşüncelerine okul yönetimi olarak katkı sağlaması, öğretmenleri için üst makamlardan takdir belgesi talep etmesi de yöneticinin kullandığı ödüllerden sayılabilir.

Karizmatik Güç:Karizmatik güç, yöneticinin, astlarını etkileme, kendilerine hayranlık uyandırma, astlarının kendileriyle özdeşim kurmalarını sağlama becerisidir. Örgütlerde karizmatik gücü kullanan yöneticiler, astları tarafından saygı duyulan, hayran olunan ve örnek alınan kişilerdir (Hoy ve Miskel, 2012: 209). Çalışanların yöneticiye hayranlık duyması ve onlar gibi olmaya çalışması yöneticinin karizmatik gücünü ortaya koymaktadır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010: 76). Eğitim örgütlerinde karizmatik güce sahip okul müdürleri, öğretmenler tarafından örnek alınan yöneticilerdir. Öğretmenler bu güce hayran olup, özdeşleşme çabasına girerler. Okulda daha etkili çalışma ortamı oluşturarak kendileri de bu güçten beslenirler. Okul müdürleri gibi öğretmenler de karizmatik güce sahip olabilirler. Her yönüyle meslektaşlarının gözünde sevilen, hayranlık uyandıran, güvenilen öğretmenler, karizmatik güce sahiptirler.

Uzmanlık Gücü:Bu güç yöneticinin sahip olduğu bilgi ve becerilerle astlarını etkileme yeteneğidir. Astlar yöneticilerinin özel bilgi birikimlerine sahip olduğunu, kendilerinin sahip olmadığını düşünmektedirler (Aslanargun, 2009: 82). Eğitim örgütlerinde okul yöneticilerinin bilgi ve becerileri uzmanlık gücüne sahip olup olmadıklarını göstermektedir. Okullarda sorunlar karşısında öğretmenleri ve paydaşları da içine alan etkili çözüm önerileri üretebilen, süreç yönetimini sağlamada başarılı olan yöneticiler, uzmanlık becerilerini kullanarak astlarını etkilemektedirler.

Zorlayıcı Güç:Zorlayıcı güç, örgütlerde çalışanlarına belli davranışları yaptırmak için üstlerin başvurduğu maddi ve manevi zorlamalar olarak ifade edilmektedir (Şimşek, 2008: 190). Eğitim örgütlerinde yöneticiler, çok gerekmedikçe zorlayıcı güç kullanmak istemezler. Ceza, örgüte zarar verebilecek davranışları önlemek için kullanılabilir. Ceza, ustalıkla kullanılırsa çalışanların kurallara ve düzene uymasını sağlayabilir. Aksi takdirde okullarda verimin düşmesine sebep olacaktır. Çünkü cezanın olumsuz sonuçlara yol açması kaçınılmazdır. Öğretmene derse geç girdiği, nöbet görevini yerine getirmediği için uyarma cezasının verilmesi, okul içinde etkinliklere gönüllü katılım sağlamamasına, öğrencilerle yeteri kadar ilgilenmemesine yol açabilir.

Yasal Güç:Yasal güç, otorite olarak tanımlanan, yöneticinin yasalardan aldığı formal bir güç kaynağıdır. Yasal gücün aşırıya kaçan kullanımı, yöneticilerin otoriter hale gelmesine; çalışanların mutsuz bir iş ortamında çalışmasına, çoğu zaman da çatışmalara neden olabilmektedir (Yılmaz ve Altinkurt, 2012: 388). Yasal güç, yöneticilerin çalışanları üzerindeki yetkisini temel alan ve çalışanlar tarafından kabul edilen bir güçtür. Örneğin okullarda yöneticiler yasal güce sahiptirler. Sahip olduğu hiyerarşik yapıdan dolayı öğretmenlere karşı bu gücü kullanmaktadırlar (Can, 2013: 15). Eğitim örgütlerinde yöneticiler okullarda belirli sorumluluk alanlarında karar verme yetkisine sahiptirler. Yönetici bu yetkiyi kendisine verilen yasal güçten alır. Yöneticinin öğretmenlerden evrakları zamanında istemesi, yasal gücünü kullandığını göstermektedir.

Bilgi Gücü:Bilgi gücü, yöneticinin ikna gücüne ve icraatlarıyla astları üzerinde bıraktığı izlenime dayanmaktadır. Astlar, yöneticinin açıklamalarından ve uygulamalarından etkilenmekte ve bu nitelikleriyle yöneticinin üstünlüğünü kabul etmektedirler (Wilson, 2005: 15). Eğitim örgütlerine bakıldığında, toplantılarda müdürlerin öğretmenleri bilgileriyle etkilemesi ve karar almada bunu kullanması bilgi gücüne örnek verilebilir.

Karşılıklı Güç:Karşılıklı güç, yöneticilerin çalışanlarla birbirleri üzerinde sahip oldukları dengeli informal güç olarak tanımlanmaktadır (Peiro ve Melia, 2003: 22). Eğitim örgütleri açısından bakıldığında, okul müdürlerinin sahip olduğu yasal yetkiyle, daha önceki olumlu performanslarına

karşılık olarak öğretmenlere daha hoşgörülü ve esnek olması, yöneticilik görevi teklif etmesi ve her iki tarafın da beklenilenin üzerinde olumlu davranmasıdır (Aslanargun, 2009: 8).

Bağlılık Gücü: Bağlılık gücü yöneticilerin çalışanlarının desteğini alarak işlerde beraber uyumlu çalışmasıyla oluşan güç kaynağıdır. Eğitim örgütlerinde, bağlılık gücü okul müdürlerinin, işbirliği sağlamaya, öğretmenlerin desteğini almaya ve uyumlu bir ortamda öğretim yapılmasına yönelik öğretmenlere karşı sergilediği davranışlardır (Aslanargun, 2009: 8). Bazı öğretmenler informal olarak okulda söz sahibidirler. Gerek personel gerek öğrenci işlemlerinde okul yöneticisine yardımcı olan bu öğretmenler sayesinde okulda işler zamanında yapılır. Bu durum da yöneticisi açısından olumlu karşılanır.

Okullarda yöneticiler, öğretmenler ve personele karşı güç kaynaklarını kullanmaktadırlar. Resmi durumlarda daha çok yasal güç kullanılırken, bazı durumlarda birden çok güç kaynağı kullanan yöneticiler bulunmaktadır. Günümüzde öğretmen birliklerinin artması ve yasal düzenlemelerle öğretmenlerin anayasal haklarında iyileştirmelerin yapılması, yöneticilerin kullanabileceği yasal gücü sınırlamakta ve öğretmenlerin elini güçlendirmektedir. Özellikle zora dayanan güç uygulamaları demokratik olarak algılanmadığından, yöneticiler astlarını etkilemek için farklı yollar denemektedirler (Aslanargun, 2009: 57-58). Okullarda, gücü yöneticiye has bir özellik olarak görmek yerine paylaşılmış güç algısı, okul içinde işbirlikli çalışma ortamı sağlamalıdır. Okul müdürü bilgisini ve uzmanlığını öğretmenlerle paylaşarak onlara rehberlik edebilir. Bu durumda yasal gücü daha az kullanacak ve öğretmen-müdür iletişimde uzmanlık gücü ön plana çıkacaktır. Bu da öğretmenin okulda güven algısını yükselterek, öğrenci performansını yükseltmesinde katkı sağlayacaktır (Hoy ve Miskel, 2012: 213). Yöneticilerin bilgi ve beceride uzman olmaları, öğretmenlerle gerekli bilgilendirme toplantıları yaparak onları sürece dâhil etmeleri, karşılıklı destek ilişkisi ile öğretmenler üzerinde olumlu davranış şekilleri oluşturmaları, liderlik ve kişisel özellikleriyle hayranlık uyandırmaları, öğretmenlerin performansını artırıcı teşvik yöntemleri geliştirmeleri, yaptırımları kullanırken insancıl ve zorlayıcı olmayan yöntemler denemeleri öğretmenlerin okullarına karşı güven algılarına etki etmektedir. Kendini mutlu ve güvende hisseden öğretmenler okullarında başarıyı artırıcı faaliyetler içinde olacaklardır. Bu sebeple öğretmenlerin çalıştıkları okulda hissettikleri güven algısı yöneticilerin kullandığı güç kaynaklarına göre şekillenmektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, French ve Raven (1959) tarafından yapılan güç analizine yönelik araştırmada beş güç tarzı üzerinde durulmuştur. Bu güçler yasal güç, zorlayıcı güç, ödül gücü, uzmanlık gücü ve karizmatik güç olarak belirlenmiştir. Yasal, zorlayıcı ve ödül gücünün formal güç olduğu ve uzmanlık ve karizmatik gücün kaynağının ise yöneticinin kendisi olduğu ifade edilmiştir. Lenz (2005) araştırmasında örgütsel güven ile örgütsel değişim arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırma sonuçlarına göre eğitim kurumlarında başarının sağlanmasında öğretmenlerin güven düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Güven algısının yüksek olması için, öğretmenlerin meslektaşlarına, yöneticiye, paydaşlarına ve ailelerin de eğitim çalışanlarına güvenmesinin gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bilgiç (2011) araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin yöneticiye güven ve paydaşlara güven boyutlarında cinsiyet, mesleki kıdem ve toplam öğretmen sayısı değişkenine göre güven düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğunu; öğretmen sayısının az olduğu okullarda örgütsel güven düzeyinin fazla olduğunu ifade etmiştir. Yılmaz ve Altınkurt (2012) araştırmalarında yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarının, iş doyumunun yaklaşık üçte birini açıkladığı; yöneticilerin en çok ödül gücünü en az karizmatik güç kaynağından yararlandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Atmaca (2014) araştırmasında yöneticilerin en çok bağlılık ve zorlayıcı gücü kullandıklarını; zorlayıcı gücü daha az kullandıklarını belirtmiştir. Ayrıca yöneticilerin kullandıkları zorlayıcı güç kaynağının kullanımı arttıkça öğretmenlerin sinizm algılarının artacağını; diğer güç kaynaklarının kullanımıyla azalacağını ifade etmiştir. Diş'in (2015) araştırmasında okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasında pozitif

yönde anlamlı bir ilişki olduğu, erkek öğretmenlerin kullanılan zorlayıcı güç kaynağına ilişkin algılarının bayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın temel amacı okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları, örgütsel güven düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modeli mevcut durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 2014: 77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim Samsun ilinde bulunan İlkadım, Atakum, Canik ve Tekkeköy merkez ilçelerinde 125 ilkökul ve 72 ortaokulda görev yapan 4288 ilkökul ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, tabakalı örnekleme (stratified sampling) yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma evrenini oluşturan Samsun ili dört ilçede bulunan okulların sayısı ele alınarak tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem belirlemede diğer kullanan yöntem basit seçkisiz örnekleme yöntemidir. Bu yöntem evren içerisindeki birimler listelendikten sonra, torba veya seçkisiz sayılar tablosu yardımıyla yapılan ve evrendeki her bir birimin örnekleme girme olasılığının eşit ve bağımsız olduğu bir örnekleme yöntemidir (Erkuş, 2011). Tabakalı örnekleme yöntemiyle okul sayısı belirlendikten sonra, hangi okulların örnekleme alınacağı basit seçkisiz yöntemle belirlenmiştir. . Bu amaçla yapılan seçkisiz örneklemede 2015-2016 yılında Samsun ili belirtilen ilçelerde bulunan toplam 52 okulda görev yapan 510 öğretmen seçilerek araştırmanın örnekleme belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 322'si kadın (% 64), 188'i erkektir (% 36). Katılımcıların 378'i evli (%75), 132'si bekardır (% 25). Katılımcıların 223'ü sınıf öğretmeni (% 44) olup 287'si branş öğretmenidir (% 56). Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 26'sının kıdemi 0-5 yıl, % 14'ünün kıdemi 6-10 yıl, % 20'sinin kıdemi 11-15 yıl, % 18'inin kıdemi 16-20 yıl, % 21'inin kıdemi 21 yıl ve üzeridir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik değişkenlerini içeren maddeler (cinsiyet, mesleki kıdem, medeni durum, branş); ikinci bölümde örgütsel güven düzeyini ölçmeye yönelik maddeler ve üçüncü bölümde ise güç türlerini ölçmeye yönelik maddeler bulunmaktadır.

Örgütsel güveni ölçmek için Yılmaz'ın (2006), Hoy ve Tschannen-Moran (2003) tarafından geliştirilmiş olan Güven Ölçeği'nden yola çıkılarak oluşturduğu "Örgütsel Güven Düzeyi Ölçeği" gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Üç boyuttan oluşan ölçek, "Yöneticiye güven" boyutunda 7 (Madde 1, 5, 9, 10, 12, 15, 17) "Meslektaşına güven" boyutunda 8 (Madde 2, 6, 7, 8, 13, 16, 21, 22) ve "Paydaşlara güven (Öğrenci- veliye güven)" boyutunda 7 (Madde 3, 4, 11, 14, 18, 19, 20) madde olmak üzere toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Yılmaz (2006: 76-78) tarafından yapılan araştırmada ölçeğin Cronbach's Alpha Katsayısı boyutlar için yöneticiye güven boyutunda .89, meslektaşlara güven boyutunda .87, paydaşlara güven boyutunda .82 ve ölçeğin geneli için ise .92

bulunmuştur. Bu araştırma için yapılan güvenirlik analizi sonucunda güven ölçeğinin Cronbach's Alpha Katsayısı .89 olarak bulunmuştur.

Yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarını ölçmek için Aslanargun (2009) tarafından geliştirilen "Güç Türleri Ölçeği" gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Yedi boyuttan oluşan ölçek, "Ödül Gücü" boyutunda 5 (Madde 5, 10, 23, 24, 30), "Zorlayıcı Güç" boyutunda 5 (Madde 1, 6, 8, 15, 21), "Karşılıklı Güç" boyutunda 6 (Madde 2, 4, 9, 20, 22, 27), "Uzmanlık Gücü" boyutunda 5 (Madde 7, 11, 16, 19, 25), "Bilgi Gücü" boyutunda 3 (Madde 12, 17, 29), "Bağlılık Gücü" boyutunda 3 (Madde 13, 26, 28), "Karizmatik Güç" Boyutunda 3 (Madde 3, 14, 18) madde olmak üzere toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Aslanargun (2009: 98-103) tarafından yapılan araştırmada ölçeğin Cronbach's Alpha Katsayısı boyutlar için ödül gücü boyutunda .63, zorlayıcı güç boyutunda .68, karşılıklı güç boyutunda .76, uzmanlık gücü boyutunda .88, bilgi gücü boyutunda .66, bağlılık gücü boyutunda .79, karizmatik güç boyutunda .62 olarak bulunmuştur. Ölçekte kullanılan maddelerde ve her bir faktör için güvenirlik analizi yöntemlerinden Cronbach's Alpha yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma için yapılan güvenirlik analizi sonucunda güç türleri ölçeğinin Cronbach's Alpha Katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Alfa katsayısının .70 ve üzeri olması maddelerin tutarlılığının aynı zamanda güvenirliğin yüksek olduğunu göstermektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015: 154).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplanması için gerekli izinler alındıktan sonra, örneklem grubundaki okullara gidilerek araştırmacının kendisi tarafından anket formları öğretmenlere uygulanmıştır. 510 adet anket formu analiz edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 22.0 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılmıştır. SPSS programı sosyal bilim araştırmalarının veri analizinde sıkça kullanılan bir programdır (Lorcu, 2015: 47). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri arasında ilişkileri belirlemek için korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyinin yordayıcısı olup olmadığını test etmek için basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Yapılan istatistik çözümlemelerde anlamlılık düzeyi $\alpha = 0.01$ olarak alınmıştır.

Bulgular ve Yorum

Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki Durumuna Ait Bulgular

Birinci alt problem "Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiye ait yapılan korelasyon analizi Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

		ÖrgütselGüven($\bar{X} = 3.76$)
Güç Kaynakları	r	.258
($\bar{X} = 3.26$)	P	.000*
	N	510

* $p < .01$

Tablo 1 incelendiğinde, okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasında çok düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.258$, $p < .01$). Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.06$) dikkate alındığında, öğretmenlerin örgütsel

güven algılarının toplam varyansın (değişkenliğin) %6'sının okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından kaynaklandığı ifade edilebilir. Bir başka değişle öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin algıları örgütsel güven düzeylerini fazla etkilemediği şeklinde ifade edilebilir. Öğretmenler güven algısını ($\bar{X} = 3.76$), güç kaynaklarını kullanma düzeyine ($\bar{X} = 3.26$) göre daha yüksek düzeyde algılamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla, çift yönlü korelasyon analizi yapılarak, sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki Durumuna Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Ödül Gücü	1.00									
2.Zorlayıcı Güç	.20*	1.00								
3.Karşılıklı Güç	.59*	-.20*	1.00							
4.Uzmanlık Gücü	.44*	-.24*	.72*	1.00						
5.Bilgi Gücü	.56*	-.10*	-.69*	-.71*	1.00					
6.Bağlılık Gücü	.50*	-.31*	.79*	.75*	.68*	1.00				
7.Karizmatik Güç	.51*	-.16*	.80*	.78*	.73*	.70*	1.00			
8.Yöneticiye Güven	.11*	-.18*	.30*	.31*	.23*	.31	.28	1.00		
9.Meslektaşına Güven	.10	-.05	.15*	.13*	.13*	.16*	.15*	.49*	1.00	
10. Paydaşlara Güven	.10	.05	.18*	.12*	.17*	.16*	.19*	.34*	.46*	1.00

*p<.01

Tablo 2 incelendiğinde, ödül gücü boyutunun, yöneticiye güven boyutu ile arasında pozitif yönde ve çok düşük düzeyde ilişki olduğu ($r = .11$, $p < .01$); meslektaşına güven ve paydaşlara güven boyutları ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ($r = .10$; $r = .10$, $p < .01$ görülmektedir. Zorlayıcı güç boyutu, yöneticiye güven boyutu ile arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu ($r = -.18$, $p < .01$); meslektaşına güven ve paydaşlara güven boyutları ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ($r = -.05$; $r = .05$, $p > .01$) görülmektedir. Karşılıklı güç boyutu ile yöneticiye, meslektaşına ve paydaşlara güven boyutları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu ($r = .30$; $r = .15$; $r = .18$, $p < .01$) görülmektedir. Uzmanlık güç boyutu ile yöneticiye, meslektaşına ve paydaşlara güven boyutları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu ($r = .31$; $r = .13$; $r = .12$, $p < .01$) görülmektedir. Bilgi güç boyutu ile yöneticiye, meslektaşına ve paydaşlara güven boyutları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu ($r = .23$; $r = .13$; $r = .17$, $p < .01$) görülmektedir. Bağlılık güç boyutu ile yöneticiye, meslektaşına ve paydaşlara güven boyutları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu ($r = .31$; $r = .16$; $r = .16$, $p < .01$) görülmektedir. Karizmatik güç boyutu ile yöneticiye, meslektaşına ve paydaşlara güven boyutları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu ($r = .28$; $r = .15$; $r = .19$, $p < .01$) görülmektedir.

Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının, Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyinin Yordayıcısı Olma Durumuna İlişkin Bulgular

İkinci alt problem “Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” olarak belirlenmiştir. Okul

yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları, öğretmenlerin örgütsel güven düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığına ilişkin yapılan basit regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Okul Yöneticilerinin Kullandığı Güç Kaynaklarının Örgütsel Güveni Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata	B	T	P
Sabit	3.082	.114	-	26.923	.000
Güç Kaynakları	.208	.035	.258	6.008	.000
$r=.258, r^2=.066$					
$F(1, 508)=36.091, p=.000^*$					

$p^* < .01$

Tablo 3 incelendiğinde, güç kaynakları, güven düzeyleri ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($r=.258, r^2=.066, p<.01$). Yöneticilerin kullandığı güç kaynakları örgütsel güvendedeki toplam varyansın yaklaşık % 7'sini açıklamaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, yöneticilerin kullandığı güç kaynaklarının örgütsel güven üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre örgütsel sapmanın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Örgütsel Güven Düzeyi} = 3.082 + 0.208 \text{ Güç Kaynakları}$$

Yöneticilerin kullandığı güç kaynakları düzeyinde 1 birimlik artış öğretmenlerin örgütsel güven düzeyini 0.208 birim arttıracakı söylenebilir.

Tartışma Sonuç Öneriler

Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasında çok düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenler güven algısını, güç kaynaklarını kullanma düzeyine göre daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Ödül gücü boyutunun güven boyutlarından sadece yöneticiye güven boyutu ile arasında pozitif yönde ve çok düşük düzeyde ilişki olduğu; diğer boyutlarla anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Zorlayıcı güç boyutu, yöneticiye güven boyutu ile arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu; meslektaşına güven ve paydaşlara güven boyutları ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Karşılıklı güç boyutu ile yöneticiye, meslektaşına ve paydaşlara güven boyutları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Uzmanlık güç boyutu ile yöneticiye, meslektaşına ve paydaşlara güven boyutları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Bilgi güç boyutu ile yöneticiye, meslektaşına ve paydaşlara güven boyutları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Bağlılık güç boyutu ile yöneticiye, meslektaşına ve paydaşlara güven boyutları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Karizmatik güç boyutu ile yöneticiye, meslektaşına ve paydaşlara güven boyutları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları incelendiğinde okullarda yöneticilerin ödül gücü kullanma düzeyi arttıkça öğretmenlerin yöneticiye güven algı düzeyi de artmaktadır. Eğer yönetici zorlayıcı güç davranışlarını daha fazla kullanıyorsa bu durum öğretmenlerin yöneticiye güven algı düzeyini düşürmektedir. Yöneticinin bilgi ve uzmanlık becerisinden, liderlik davranışlarından yararlanan, okulda karşılıklı destek ortamı

oluşturarak yöneticiye fayda sağlayan öğretmenlerin yöneticiye, meslektaşlarına ve paydaşlarına karşı güven algı düzeyi artmaktadır. Bir diğer sonuç incelendiğinde okul yöneticilerin kullandığı güç kaynakları, öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulunan sonuçlar, çalışanların güç mesafesi ile örgütsel güven arasındaki ilişkiyi inceleyen (Ardıç ve Uslu, 2013) ve (Polat ve Doyuran, 2005) 'ın araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

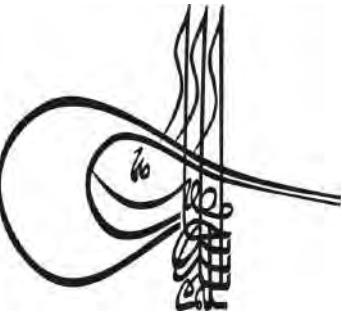
Yöneticiler güç kaynaklarını kullanırken öğretmenlere karşı yapıcı olmalı, öğretmenler üzerinde olumsuz etkileri olan zorlayıcı güç türü davranışlarını tercih etmemelidir. Okulda işgörenlere zorla iş yaptırmak yerine, insan ilişkilerine önem vererek iş paylaşımı yaptırmalıdır. Öğretmenleri de karar alma sürecine katarak, onların kendilerini değerli hissetmelerini sağlamalı, okul içinde destekleyici bir ortam oluşmasını sağlamalıdır. Öğretmenlere karşı yol gösterici, yardımsever olmalıdır. Sonuç olarak öğretmenlerin beklentilerinin karşılandığı okul ortamında güven algı düzeyleri artacaktır. Buna ek olarak eğitim alanında örgütsel güven ve örgütsel güç ilişkisine dayalı farklı çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmaların ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında da yapılması alana katkı sağlayabilir. Yöneticilerin görüşlerinin alındığı nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2012). Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(3), 1833-1852.
- Ardıç, K. ve Uslu O. (2013). Güç mesafesi örgütsel güveni etkiler mi? *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 313-338.
- Artuksı, E. (2009). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okulun örgütsel güven düzeyine ilişkin algıları*. Bilim Uzmanlığı Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslanargun, E. (2009). *İlköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandığı güç türleri*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atmaca, T. (2014). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bakan İ. ve Büyükmeşe, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 73-84.
- Başaran, E. İ. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul* (4. Baskı). Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, E. İ. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bilgiç, Ö. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyine ilişkin algıları: küçükçekmece örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2013). *Öğretmen liderliği* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.

- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (Çev: A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir-Engizek, S. (2011). *Örgütsel güven, örgütsel bağlılık ve iş tatmininin çalışanlar açısından algısı; kahramanmaraş tekstil sektöründe bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dinç, S. (2007). *Örgütsel güven yaratmada örgüt kültürünün rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Diş, O. (2015). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erkuş, A. (2011). *Bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Etzioni, A. (1961). *A comparative analysis of complex organisations, on power, involvement and their correlates*. NY: The Free Press.
- French, J. R. & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright ve A. Zander (Eds.), *Studies in social power* (p.259-269). Ann Arbor MI: Research Center For Group Dynamics, Institute For Social Research, University of Michigan.
- Handy, C. (1998). *Ruhun arayışı*. (Çev. Nurettin Elhüseyni), İstanbul: Boyner Yayınları.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi*. (Çev: S. Turan). Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Koçel, T. (2014). *İşletme yöneticiliği* (15. Baskı). İstanbul: Arıkan Basım Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Lenz, P. A. (2005). *Teacher school board member trust relationships their perceived influence on school effectiveness interdisciplinary*. Doctoral Dissertation. Duquesne University.
- Lorcu, F. (2015). *Örneklerle veri analizi spss uygulamalı*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Mitchell, T.R., Hopper, H., Daniels, D., Falvy, J.G. & Ferris, G.R. (1998). Power, accountability and inappropriate action. *Applied Psychology: An International Review*, 47(4), 497–517.
- Mishra, A. K. (1996). Organizational responses to crisis: the centrality of trust. In R.M. Kramer & T.R. Tyler (Eds.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research*. 261-287, Thousand Oaks.
- Mishra, J. & Morrissey, M. A. (1990). Trust in employee/employer relationships, A survey of west michigan managers. *Public Personnel Management*, 19(4), 443-463.
- Önder, E. ve Tulunay A. Ö. (2017). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiler: Türkiye’de yapılmış çalışmaların meta analizi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 12/25, p. 589-608.
- Peiro, J. M. & Melia, J. L. (2003). Formal and informal interpersonal power in organisations: Testing a bifactorial model of power in role sets. *Applied Psychology: An International Review*, 52(1), 14–35.
- Polat, S. ve Doyuran, Ş. (2005). Okul müdürlerinin güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma eğilimleri ile güven düzeyleri arasındaki ilişki, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi* 28–30 Eylül 2005, Denizli.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (2000). *Organizational behaviour* (7th Edition). USA: John Wiley & Sons, Inc.

- Şimşek, M. Ş. (2008). *Yönetim ve organizasyon* (10. Baskı). Konya: Günay Ofset.
- Şimşek, S. ve Taşçı, A. (2004). Örgütlerde güven konsepti ve emniyet örgüt'ünde güven modellerinin değerlendirilmesi. *Polis Dergisi*, (34), 1-8.
- Taylor, R. G. (1989). The role of trust in labor-management relations. *Organization Development Journal*, 7, 85-89.
- Tschannen-Moran, M.&Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4) , 547-593.
- Üçok, D. ve Turgut, T. (2014). İstismarcı yönetici davranışının işyerindeki sapkın davranışlar üzerindeki rolü. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(3), 163-179.
- Yaşar, Ö. (2005). *Örgütsel iklimin örgütsel güven üzerindeki etkisi ve bir uygulama*. Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişken açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yılmaz, K. (2009). Özel dersane öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 471-490
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. London: Oxford University Press.
- Wilson, K. E. (2005). *The likelihood of use and acceptability of social power bases in school consultation*. Unpublished Doctoral Dissertation. North Carolina State University.
- Zafer, D. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Aralık 2017

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Yrd. Doç. Dr. Şenay Özen ALTINKAYNAK –
Yrd. Doç. Dr. Öznur ATAŞ AKDEMİR - Dr. Nuray YILDIRIM

This article was checked by iThenticate.

IDENTIFYING EARLY CHILDHOOD TEACHER CANDIDATES' MUSIC PERCEPTIONS

Fatma Betül ŞENOL* - Tuğçe AKYOL** - Aslı YÜKSEL***

ABSTRACT

Entering individuals from the time they are in their mothers' wombs, music is a representative art of our emotions and thoughts and a lifelong essential need. At the same time, music can support all developmental domains of children through various musical experiences, and it is used in education efficiently since early childhood. Musical activities should be prepared in a systematic way so that preschoolers fully benefit from music. Within the scope of these such prepared musical activities in preschool, there are practices such as breathing and singing, audio listening, producing, distinguishing, creative movement and dance, rhythm and musical story experiences. Teachers should possess the necessary knowledge and abilities to ensure the efficiency of musical activities in preschool. Thus, the determination of the teachers' perceptions towards music is of crucial importance, since they will plan and apply these activities in classes. In this sense, the aim of the study is to determine preschool teacher candidates' perceptions towards music through metaphors. The study was designed using the phenomenological research method which is one of the qualitative research methods. The study sample included 123 second year preschool teacher candidates studying at Afyon Kocatepe University, Education Faculty, Preschool Education Department, during the 2016-2017 academic year, fall term. A form which consisted of eight open-ended questions, was used as a data collection instrument in the study. The data was analyzed using content analysis, and it was represented with numerical values. The study results show that the participant teacher candidates produced

*  Arş. Gör. Dr. Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ABD, El-mek: fatmabetulsenol@gmail.com

**  Arş. Gör. Dr. Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ABD, El-mek: akyol.tugce@gmail.com

***  Yrd. Doç. Dr. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi ABD, El-mek: asli.yuksel@alanya.edu.tr

different metaphors regarding music, musical activities, the roles of teachers and children in these activities (n=959). Additionally, it was revealed that the knowledge and experiences the participant teacher candidates had acquired during music courses had effects on their metaphors.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Music has been present throughout the history humanity and has an important place in our lives. It is a form of art which we encounter as early as the mother's womb, is an indispensable human need, and represents our feelings and thoughts (Ömeroğlu et. al, 2006; Çilden, 2001; Gruhn, 2005; Dikici Sığırtaç, 2014). For music to fully benefit children in the early childhood period, music activities should be used systematically (Mertoğlu, 2003). Early childhood teachers must make room for music activities which support all of children's development areas. Music activities should be play-based so that children take part in them wilfully (Sığırtaç, 2002). Also, teachers need musical knowledge so that they can guide the process of knowledge construction in children (Özden, 2011). In short, early childhood teachers need knowledge of music activities and experience in their implementation.

Purpose of the Research

Tobin and LaMaster (1992) and Güveli, İpek, Atasay and Güveli (2011) emphasize that metaphors have an important role in internalizing and conceptualizing teachers' roles. In addition to these, the identification of learner and teacher perceptions is important for better instructional activities (Çoban & Çeçen, 2013).

Studying early childhood teacher candidates' metaphors about music may be an effective way of revealing their perceptions of music. These perceptions directly influence their views and attitudes about the music activities they will use in their future professional lives. Owing to these reasons, the aim of the present study is to reveal early childhood teacher candidates' music perceptions through metaphors.

Method

This study uses the qualitative research method known as the phenomenological approach. This approach aims to facilitate a better and deeper understanding of a phenomenon (Yıldırım & Şimşek, 2011). Its purpose is to understand and interpret people's unique understanding of themselves and the outer world, their feelings about them, their perceptions and subjective lives (Fraenkel & Wallen, 2008). It was believed that the phenomenological approach would be a good method to study the perceptions of early childhood teacher candidates on music and music activities.

Study Group

The study group comprises a total of 123 teacher candidates who were attending their second year of studies at Afyon Kocatepe University's Education Faculty, Department of Early Childhood Education during the

fall term of 2016-2017, and who had taken the course "Music in Early Childhood".

Data Collection Tool

The data collection tool used in the study is an opinion form aiming to identify teacher candidates' perceptions of *music*, *teachers in music activities*, *children in music activities* and *music activities*. The form includes statements such as "Music is like because" in order for teacher candidates to comfortably express their views. In studies which use metaphors as a data collection tool, the expression "like" is often used to openly reveal the link between the "subject of the metaphor" and the "source of the metaphor" (Saban, 2009; Kaya, 2010), while the expression "because" is used for the participants to offer a reason for their metaphors (Saban, 2009).

Data Analysis

Data from the study were analyzed with content analysis. The analyses and interpretation of the metaphors created by early childhood teacher candidates were undertaken in four stages (Saban, 2009).

Conclusion, Discussion and Recommendations

Conducted to identify the music perceptions of early childhood teacher candidates through their metaphors, this study revealed that teacher candidates produced different metaphors regarding music, the role of the teacher and children in musical activities, and musical activities themselves (n=959). According to Cano (2003), meaning is attached to musical activities by using Mark Johnson's (1987) image schemas explaining the interaction between the mind and the body (Cano, 2003). Johnson (1987) states that metaphors are the link between people's minds and bodies and that they are a tool (Plummeridge, 2001). Metaphors also manifest themselves in musical parameters (Özmenteş, 2009). It may thus be argued that the theoretical knowledge that teacher candidates obtain in the "Music in Early Childhood" course and the experiences they gain during the implementation of activities influence the metaphors they create.

The study revealed that early childhood teacher candidates' metaphors about music were gathered under 8 different categories and most common ones were under the categories of nature/natural event (n=23), soul (n=22), object/being/food (n=15), and life (n=14). Acar Sözbir and Çamlıbel Çakmak (2016) studied the perceptions of early childhood teacher candidates about the concept of music, and found that they used the metaphors of life, mood, object, nature and peace to refer to music. The facts that teacher candidates refer to music as a vital need and that they define it with important images from their lives suggest that they have an awareness of the place of music in people's lives.

Early childhood teacher candidates' teacher-related metaphors were gathered under six categories, and the most common metaphors were in the categories of profession (n=51) and leader/guide (n=29). Regarding their reasons for using metaphors in the profession category, teacher candidates stated that teachers are leaders/guides. It may therefore be inferred that they are aware of the leadership and guidance roles of teachers in planning and implementing music activities. Yazıcı (2015) investigated elementary teacher candidates' metaphorical

perceptions of the music course, and found that they emphasized the importance of the teacher in the music course by likening it to the music teacher.

Early childhood teacher candidates' metaphors about the role of children in music activities were gathered under seven categories, and the most common metaphors were in the categories of music/musical instrument (n=31), object (n=20), human (n=16) and student/play (n=15). Denac (2008) studied the interest of children in music at home and at school, and found that children were interested in many different music activities (such as dancing, singing, playing a rhythm instrument). Teacher candidates most frequently produced metaphors related to breathing activities in the categories of sports (n=27), breathing (n=15) and peace/relaxation (n=14). Breathing activities are normally used before starting to sing. The metaphors make sense considering that these activities help children use their lungs in a better controlled way and help them relax before starting to sing (Mertoğlu, 2014a).

Early childhood teacher candidates' metaphors related to sound hearing-production-distinction activities were gathered under 10 categories, and the most commonly used categories were sound/music/musical instrument (n=23), object/being/food (n=10), profession (n=10) and nature/natural event (n=8). As sound hearing-production-distinction activities support children's hearing, listening, concentration, sound recognition, distinction, reaction to sounds and new sound production, they are the basis of music activities (Gültek, 2002). Early childhood teacher candidates' metaphors and their reasons for using them confirm the contributions of sound hearing-production-distinction activities to children. Therefore, it may be stated that early childhood teacher candidates have gained awareness on sound hearing-production-distinction activities.

Early childhood teacher candidates' metaphors on creative movement and dance activities were gathered under five categories. The biggest numbers of metaphors were produced in the categories of dance/fun (n=39), object/being/nature (n=24) and play/movement/sports (n=18). Creative movement and dance activities support motor development and help children release their energy (Eliason & Jenkins, 2003). These activities also give children joy, help their imagination and character-development, and lay the foundations of creativity (Smith-Autard, 2002; Kangsoon, 1998). Early childhood teacher candidates' metaphors about rhythm activities were gathered under ten categories. Most metaphors were under the categories of music/musical instrument (n=47), nature/animals (n=15), relaxation (n=10) and play/movement/activity (n=10). Early childhood teacher candidates' metaphors in rhythm activities were mostly related to sounds and rhythmic concepts. It may thus be said that early childhood teacher candidates have had an opportunity to examine rhythm activities in detail and develop a new perspective in their music course. The metaphors that early childhood teacher candidates used when referring to musical story activities were gathered under eight categories. The highest number of metaphors were created in the categories of literature/art (n=35), play/player/drama (n=15), imagination/creativity (n=14) and object/being/nature (n=14). Early childhood teacher

candidates' metaphors seem to be directly related to the musical story activities they learned in class and implemented.

This study has revealed that early childhood teacher candidates produce different metaphors about music and music activities, refer to music as a vital need in their metaphors, and embellish them with images which have an important place in their lives. Further, many teacher candidates emphasize the role of the teacher as leader and guide in their music activities, and the knowledge gained in early childhood music course and the experiences gained during the implementations affect their metaphors.

In light of the findings of the study, the following recommendations may be made:

- Practical work should be included in the early childhood music course to improve teacher candidates' music-related professional knowledge and skills.
- Early childhood teacher candidates should be encouraged to participate in seminars so they can use music in their future professional lives and for personal development, as well.
- Mixed design studies should be planned in order to examine early childhood teacher candidates' perceptions on music activities.
- Studies should be conducted to compare the music perceptions of early childhood teacher candidates and teachers.
- Studies should be conducted to compare the music perceptions of teacher candidates from different fields of study.
- Studies should be conducted to compare the music perceptions of children in the early childhood period.

Keywords: Metaphor, Music, Preschool Teacher Candidate

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MÜZİĞE İLİŞKİN ALGILARININ BELİRLENMESİ

ÖZET

Müzik, bireylerin hayatına anne karnındayken giren, hayat boyu vazgeçilmez ihtiyaçlardan biri olan, duygu ve düşüncelerimizin temsilcisi olan bir sanattır. Aynı zamanda müzik, çeşitli müziksel deneyimler yoluyla çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemekte ve erken çocukluk döneminden itibaren eğitimde etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocuklara müziğin tüm bu katkıları sağlaması için müzik etkinliklerinin sistematik bir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Okul öncesi dönemde sistematik bir şekilde hazırlanan müzik etkinlikleri kapsamında nefes açma ve şarkı söyleme, ses dinleme, üretme, ayırt etme, yaratıcı hareket ve dans, ritim ve müzikli öykü çalışmaları bulunmaktadır. Okul öncesi dönemde müzik etkinliklerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Müzik etkinliklerini plânlayacak ve gerçekleştirecek olan öğretmenlerin müziğe

yönelik algılarının belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı; okul öncesi öğretmen adaylarının müziğe ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kapsamında fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda müzik dersini almış olan 123 ikinci sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak sekiz açık uçlu sorudan oluşan bir form kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmış olup veriler sayısal değerlerle ifade edilmiştir. Bu çalışma sonucunda öğretmen adaylarının müziğe, müzik etkinlikleri kapsamındaki çalışmalara, müzik etkinliklerinde öğretmenin ve çocuğun rolüne yönelik (n=959) farklı metafor ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının müzik derslerinde edindikleri bilgilerin ve uygulamalar sırasında kazandıkları deneyimlerin, ürettikleri metaforlar üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Metafor, Müzik, Okul Öncesi Öğretmen Adayı

Introduction

Music has been present throughout the history humanity and has an important place in our lives. It is a form of art which we encounter as early as the mother's womb, is an indispensable human need, and represents our feelings and thoughts (Ömeroğlu et. al, 2006; Çilden, 2001; Gruhn, 2005; Dikici Sığırtmaç, 2014). Music also exists as an educational tool which develops children's esthetic understanding and acts as a window into other cultures. Through various musical experiences, it supports all of children's development areas and is an essential part of education starting from early childhood (Fox, 1991; Eliason & Jenkins, 2003).

Regarding cognitive development, music is vital for children's mental capacities and comprehension skills. Music also teaches children body awareness, facilitates the retention of concepts and numbers, and improves listening and focusing skills (Duke, 1999; Scott Kassner, 1999; Church, 2001; Dikici Sığırtmaç, 2014). As for social development, music supports children's socio-emotional development by increasing their social skills, self-confidence, self-esteem, self-control, responsibility, group work, group adaptation, communication and interaction (Turner, 1999; Suthers, 2001; Lew & Campbell, 2005). Music is also helpful in the development of language. To illustrate, children can learn new words while listening to sounds and guessing what these sounds belong to. When words are learned through musical experiences, their retention and pronunciation is better. At the same time, music gives children better linguistic development by teaching them the different resonance, tones and accents of sound (Levinowitz, 1999; Arslan et. al, 2003; Başer, 2004). Further, music contributes to the development of children's self-confidence and hand-eye coordination by enabling them to use their bodies in a coordinated way (Strickland, 2001; Van Der Linde, 1999).

Early childhood music activities offer children breath, singing, sound-hearing, production, distinction, creative movement and dance, rhythm and musical story activities. With such music activities, children can achieve educational objectives in an alternative way (Sığırtmaç, 2002). Breath opening activities are done prior to starting to sing. These activities relax children and teach them how to breathe adequately and regularly (Mertoğlu, 2014a). Sound hearing, production and distinction activities enable children to hear the surrounding sounds, distinguish, recognize and repeat them, and improve their attention span (Eliason & Jenkins, 2003; Bencik Kangal, 2014). Creative movement and dance activities support motor development and give children a chance to

release their energy (Eliason & Jenkins, 2003). Rhythm activities, on the other hand, improve children's sense of rhythm, bodily skills, concentration ability and sense of trust (Sun & Seyrek, 2002). Musical story activities include stories conducive to use of music and enable children to express ambient sounds in different ways (Bal & Artan, 1995; Artan & Bencik Kangal, 2014).

For music to fully benefit children in the early childhood period, music activities should be used systematically (Mertoğlu, 2003). Ever since Froebel (1782-1852), music has had an important place in early childhood education programs (Arslan et. al, 2003). Early childhood teachers must make room for music activities which support all of children's development areas. Music activities should be play-based so that children take part in them wilfully (Sığırtaç, 2002). Also, teachers need musical knowledge so that they can guide the process of knowledge construction in children (Özden, 2011). In short, early childhood teachers need knowledge of music activities and experience in their implementation.

Metaphors are expressions used frequently in daily life, consciously or otherwise, in order to empower the meaning of a given concept (Acay Sözbir & Çamlıbel Çakmak, 2016). Yıldırım and Şimşek (2011) state that scientists use metaphors to make meaning of the world, and they derive meaning from objective reality with metaphors. The term metaphor has been defined by Saban as (2004) "one of the most important mental tools that construct, guide and control our thoughts about the formation and operation of events", by Cerit (2008) as "a tool which reveals how concepts are analyzed and perceived", and by Arslan and Bayrakçı (2006) as "a powerful mental-mapping and modelling mechanism for understanding our individual worlds and constructions". These definitions show that metaphors are not used to define things, but to transform a definition through analogies. At the same time, we see that the mission of a metaphor is not only to make an analogy, but also to reveal the perceptions of a given concept (Acay Sözbir & Çamlıbel Çakmak, 2016; Zangwill, 2007).

Metaphors also help us make a mental link between two different concepts. With these links, new schemas are formed. Based on the frequency of the links between schemas, the retention of knowledge increases (Çoban & Çeçen, 2013). As the use of metaphor increases, individuals experience a new way of thinking and seeing which shows their perception of the world and improves their cognitive processes. The improvement of these cognitive processes in turn improve individuals' affect. Cognitive and affective processes mutually influence and improve each other, and manifest themselves in individuals (Girmen, 2007). Tobin and LaMaster (1992) and Güveli, İpek, Atasay and Güveli (2011) emphasize that metaphors have an important role in internalizing and conceptualizing teachers' roles. In addition to these, the identification of learner and teacher perceptions is important for better instructional activities (Çoban & Çeçen, 2013).

Studying early childhood teacher candidates' metaphors about music may be an effective way of revealing their perceptions of music. These perceptions directly influence their views and attitudes about the music activities they will use in their future professional lives. Owing to these reasons, the aim of the present study is to reveal early childhood teacher candidates' music perceptions through metaphors.

Method

This study uses the qualitative research method known as the phenomenological approach. This approach aims to facilitate a better and deeper understanding of a phenomenon (Yıldırım & Şimşek, 2011). Its purpose is to understand and interpret people's unique understanding of themselves and the outer world, their feelings about them, their perceptions and subjective lives (Fraenkel & Wallen, 2008). It was believed that the phenomenological approach would be a good method to study the perceptions of early childhood teacher candidates on music and music activities. According to Yıldırım and Şimşek (2011), in line with the nature of qualitative research, these studies

may not always generate definitive and generalizable results. However, they may yield examples, details and experiences to help us better get to know and understand a phenomenon.

Study Group

The study group comprises a total of 123 teacher candidates who were attending their second year of studies at Afyon Kocatepe University's Education Faculty, Department of Early Childhood Education during the fall term of 2016-2017, and who had taken the course "Music in Early Childhood".

Data Collection Tool

The data collection tool used in the study is an opinion form aiming to identify teacher candidates' perceptions of *music, teachers in music activities, children in music activities and music activities*. The form includes statements such as "Music is like because" in order for teacher candidates to comfortably express their views. In studies which use metaphors as a data collection tool, the expression "like" is often used to openly reveal the link between the "subject of the metaphor" and the "source of the metaphor" (Saban, 2009; Kaya, 2010), while the expression "because" is used for the participants to offer a reason for their metaphors (Saban, 2009).

Data Analysis

Data from the study were analyzed with content analysis. The analyses and interpretation of the metaphors created by early childhood teacher candidates were undertaken in the stages given below (Saban, 2009):

Coding and Exclusion

The metaphors that teacher candidates used in their forms and their reasons for doing so were analyzed. The focus of analyses included the existence and clarity of metaphors, and whether more than one metaphor was generated. No form was excluded from the study as they all included a metaphor and its reason.

Making an sample metaphor list

After the coding and exclusion stage, the valid metaphors and their reasons were analyzed again. The metaphors offered by the participants were recorded one by one into a list.

Identifying categories

In this stage, music-related metaphors generated by the participants were analyzed with respect to their common properties. Each metaphor was analyzed by considering (1) its subject, (2) its source, and (3) the relationship between the subject and the source of the metaphor. The metaphors that the teacher candidates created in relation to music, the role of teachers and students in music activities, and the contents of music activities were gathered under various categories. Of the metaphors under each category, the two most commonly stated were selected from the forms and directly quoted here by using abbreviations such as TC-22, TC-49, TC-5.

Establishing reliability and validity

For validity, data analysis was given in detail and all metaphors were presented in the findings section. For reliability, data analysis was undertaken separately by different researchers. Miles and Huberman's (1994) agreement and disagreement formula yielded the result of 97%.

Turning metaphors into quantitative data and interpreting them

In this stage, the number of metaphors under each category was identified and presented in tables.

Findings

Table 1. Music-Related Metaphors of Early Childhood Teacher Candidates

Category	Metaphors	Number
Nature/Natural Events	Waves/sound of waves (n=4), Water (n=4), River (n=2), Butterfly/butterfly dance (n=2), A verdant forest (n=2), Nature (n=2), Sea (n=1), Pebble (n=1), the harmony of the dropping of water from a fall (n=1), Wind (n=1), Animal sounds (n=1), Ocean (n=1), Garden (n=1)	23
Soul	Essence of soul (n=14), Soul (n=3), Medication of soul (n=1), A breeze in soul (n=1), A tone touching the soul (n=1), Soul doctor (n=1), The liberty of souls (n=1)	22
Object/Thing/Food	Food (n=6), Child (n=1), Baby (n=1), Tea (n=1), Fellow (n=1), Mirror (n=1), Tailor (n=1), Chocolate (n=1), Food (n=1), Close friend (n=1)	15
Life	Life (n=9), Life’s itself (n=1), Colorful door which opens to life (n=1), Flow of life (n=1), Living (n=1), Winds of life (n=1)	14
Emotions/Feelings	Love (n=2), Showing empathy (n=1), Expressing the problems (n=1), Smile (n=1), Morale (n=1), Feelings (n=1), Dream (n=1), The best side of hearing ability (n=1), Our emotions (n=1), Listening to self (n=1), The direction of feelings (n=1), Integrating with self (n=1), Expressing oneself (n=1)	14
Peace/Tranquility	Peace/peaceful activity (n=5), Sleep (n=3), Massage (n=2), Relaxing (n=1), A relaxing world (n=1)	12
Health	Therapy/psychological treatment (n=4), Breath (n=4), Medicine (n=3), Human body (n=2), Heart beat (n=1), Drugs taken through ears (n=1)	15
Other	Play (n=3), Knowing the world (n=1), One day (n=1), Looking at the sky (n=1), Country (n=1), Dream (n=1),	8
Total		123

Table 1 shows that early childhood teacher candidates’ music-related metaphors were gathered under eight categories: “Nature/Natural Event”, “Soul”, “Object/Being/Food”, “Life”, “Emotion/Feeling”, “Peace”, “Health” and “Other”. The music-related metaphors most frequently used by early childhood teacher candidates were “Nature/Natural Event” (n=23) and “Soul” (n=22). For instance:

“Music is like an endlessly stretching sea, because I feel myself in an endless sea when I listen to music.” (S-32)

“Music is like the sounds of waves in the sea, because as you listen to them, you find peace.” (S-59)

“Music is like natural events, because it makes water-like sounds when winds blow or when it rains.” (S-92).

“Music is like nature, as it holds all sounds in itself.” (S-93)

“Music is like the food of soul, since it refreshes our souls.” (S-6).

14).
“Music is like the food of soul, because music gives physical and spiritual relaxation.” (S-14).
“Music is like a breeze in soul, because it has relaxing effects.” (S-70).
“Music is like chocolate for me which positively influence my life, because it makes me happy.” (S-105).

Table 2. Teacher-Related Metaphors in the Music Activities of Early Childhood Teacher Candidates

Category	Metaphors	Number
Leader/Guide	Guide (n=14), Mentor (n=4), Guiding (n=4), Leader (n=2), Role model (n=1)	25
Occupation	Orchestra/Opera/Conductor (n=15), Artist (n=8), Musician (n=5), Conductor (n=4), Master (n=3), Teacher (n=2), Doctor (n=2), Clown (n=2), Traffic police (n=2), Player (n=2), Chef (n=1), Operator (n=1), Driver (n=1), Director (n=1), Scientist (n=1)	51
Object/Thing	Child (n=3), Light (n=3), Brain (n=2), The first man walking on snow (n=1), Torch (n=1), Compass (n=1), Jug (n=1), Book (n=1), Rubber (n=1), Mirror (n=1), An old man (n=1)	16
Nature/Natural Events	Tree (n=2), Soil (n=2), Pole star (n=1), Wind (n=1), Sea (n=1), Plane tree (n=1), Earth (n=1), Sun (n=1), Stars (n=1), Rainbow (n=1)	12
Close contact/family	Mother (n=4), Friend (n=3)	7
Other	Food (n=1), Spiral (n=1), Explanatory (n=1), The pied piper of hamelin (n=1), Art (n=1), Orchestra (n=1)	6
TOTAL		122

It can be seen in Table 2 that early childhood teacher candidates’ teacher-related metaphors were gathered under six categories: “Leader/Guide”, “Profession”, “Nature/Natural Event”, “Object/Being”, “Relative/Family” and “Other”. The metaphors most often used by early childhood teacher candidates related to the teacher were “Profession” (n=51) and “Leader/Guide” (n=25). In music activities, the teacher both participates actively in activities and guides them (Kemple, Batey & Hartle, 2004). Most teacher candidates emphasized in their metaphors the role of the teacher as leader and guide in music activities. For instance:

“In musical activities, a teacher is just like a guide, because s/he creatively directs children to the best.” (S-2).
“In music activities, a teacher is like a mentor, because s/he guides.” (S-14)
“In music activities, a teacher is like a conductor, because s/he directs the class.” (S-23).
“In music activities, a teacher is like a brain, because s/he controls the class and gives instructions.” (S-39).
“In music activities, a teacher is like the pied piper of Hamelin, because s/he only plays his pipe, namely plays his music, and children follow him.” (S-54).
“In music activities, a teacher is like a compass, because s/he shows us the way.” (S-89).

“In music activities, a teacher is like a maestro, because the children in class are like his small choirs and since the teacher gives instructions and direct the activities, s/he acts like a maestro.” (S-90).

“In musical activities, a teacher is like a traffic police, because s/he organizes the traffic, but the control of the steering wheel is always on the child.” (S-144).

Table 3. Child-Related Metaphors in the Music Activities of Early Childhood Teacher Candidates

Category	Metaphors	Number
Music/Musical Instrument	Musical instrument (n=6), Musical note (n=4), The music itself (n=3), Musician (n=2), Maraca (n=2), Active listener (n=2), Rhythm instrument (n=2), Dance (n=1), Musical note (n=1), Flute (n=1), Enthusiasm (n=1), Orchestra (n=1), Instrument (n=1), Audio recorder (n=1), Different sounds (n=1), Conductor (n=1), Artist (n=1)	31
Object	Play dough (n=2), Sponge (n=2), Toy (n=2), An empty box (n=2), Glass (n=1), Candle (n=1), Wheel (n=1), Puppet (n=1), Magnet (n=1), Painting palette (n=1), An empty board (n=1), An empty glass (n=1), Home (n=1), Bread (n=1), Steering wheel (n=1), Mercury (n=1)	20
Human being	Clown (n=5), Tired patient (n=2), The human to walk on snow for the first time (n=1), Traveler (n=1), Soldier (n=1), Hungry baby (n=1), Genius (n=1), The person who sees snow for the first time (n=1), Hunter (n=1), Traveler (n=1), Scientist (n=1)	16
Student/play/player	Player (n=5), Student (n=2), A human hungry for learning (n=2), Role (n=2), Play (n=1), A human hungry for music (n=1), Apprentice (n=1), A fairy tale character (n=1)	15
Nature/Natural Events	Flower (n=2), Pole star (n=2), Rainbow (n=2), Sapling (n=1), Raw stone (n=1), Coal (n=1), Sky (n=1), Galaxy (n=1), Rose just budding out (n=1), Leaves flying through the winds (n=1), Su (n=1), A wilting flower (n=1)	15
Animal	Free bird (n=3), Nightingale (n=1), Baby duck (n=1), Pigeon (n=1), Cub (n=1), Rooster (n=1), Chick (n=1), Cat (n=1)	10
Other	Independent (n=2), Colors (n=1), Source of inspiration (n=1), The life itself (n=1), A person waiting for his favorite meal (n=1), Crazy (n=1), Our organs (n=1), Radar (n=1), Free (n=1), Thirty-two teeth (n=1), Dream ball (n=1)	12
TOTAL		119

According to Table 3, there were seven categories of metaphors created by early childhood teacher candidates and related to thr role of children in music activities: “Music/Musical Instrument”, “Object”, “Human”, “Student/Play/Player”, “Nature/Natural Event”, “Animal” and “Other”. The early childhood teacher candidates most commonly used the metaphors of “Music/Musical Instrument” (n=31), “Object” (n=20) and “Humans” (n=16) when referring to children in music activities. For instance:

- “In musical activities, a child is like a musical instrument in an orchestra, because every child reflects a different sound.” (S-21)*
- “In musical activities, a child is like a flute, because he produces a different sound whenever it is blown.” (S-25)*
- “In musical activities, a child is like a maraca, because he gives different sounds in constant movements.” (S-60)*
- “In musical activities, a child is like a play dough, because teacher shapes him in association with his characteristics.” (S-2)*
- “In musical activities, a child is like a candle, because he should be always enlightened by a lighter.” (S-30)*
- “In musical activities, a child is like a sponge, because he absorbs every information and rhythm.” (S-93).*
- “In musical activities, a child is like a scientist, because he wonders and discovers.” (S-30).*

Table 4. Early Childhood Teacher Candidates’ Metaphors on Breathing Activities

Category	Metaphors	Number
Sport	Warm-up (n=6), Exercise (n=5), Workout (n=5), Running (n=3), Sport (n=3), Yoga (n=2), Walking (n=2), Swimming (n=1)	27
Breath	Breathing (n=6), Blowing up a balloon (n=6), Lung (n=2), Crying baby (n=1), Air (n=1), Clearing the throat (n=1), Going outdoor (n=1), Oxygen (n=1), Breathing (n=1)	20
Peace/Relaxing	Mint (n=3), Relaxing (n=3), Relaxation (n=2), Sleep (n=1), Relaxing music (n=1), Peace (n=1), Being happy (n=1), Therapy (n=1), Tea (n=1), Time-out (n=1)	15
Object/Thing/Nature/ Natural Events	Wing (n=5), Road (n=2), Boiling water (n=1), Flute (n=1), Cloud (n=1), Nature (n=1), Forest (n=1), Tree (n=1), Worm (n=1)	14
Other	Whole (n=1), Play (n=1), Stopping after running (n=1), Playing a music instrument (n=1), Finding a voice (n=1), Every side of life (n=1), Self-confidence (n=1), Finger play (n=1), Sine qua non of songs (n=1), Cleaning (n=1), A woman drinking hot coffee (n=1), Birthday (n=1), Watching a horror movie (n=1), Improving (n=1), Diction course (n=1), Subsidiary activity (n=1)	16
Life	Life (n=4), Flow of life (n=1), Living (n=1)	6
TOTAL		122

As shown in Table 4, early childhood teacher candidates’ metaphors on breathing activities fell under six categories: “Sports”, “Breath”, “Peace/Relaxation”, “Object/Being/Nature/Natural Event”, “Other” and “Life”. Early childhood teacher candidates most commonly used the metaphors of “Sports” (n=27), “Breath” (n=20) and “Peace/Relaxation” (n=15) when referring to breathing in music activities. For instance:

- “The breathing activities are like exercises, because they provide a warm up for music activity.” (S-8)*
- “The breathing activities are like a warm up, because it prepares the child for singing.” (S-25)*
- “The breathing activities are like swimming, because people learn how to control breathing.” (S-59)*
- “The breathing activities are like eating mint candy, because it freshens people’s voices and breaths.” (S-19).*
- “The breathing activities are like sleeping, because it always makes you relaxed.” (S-19).*
- “The breathing activities are like a therapy, because it helps us relax.” (S-44)*
- “The breathing activities are like doing yoga, because we relax as we breath.” (S-44)*

Table 5. Early Childhood Teacher Candidates’ Metaphors on Listening to, Producing, and Distinguishing Sounds Activities

Category	Metaphors	Number
Sound/ Music/Musical Instrument	Radio (n=2), Mother’s voice (n=2), Wedding (n=1), Gong (n=1), Musical instrument (n=1), Drums (n=1), Flute (n=1), Soloist (n=1), Ambulance sounds (n=1), A musician’s discovering the right notes (n=1), Concert (n=1), Guitar (n=1), Sound box (n=1), Dance of notes (n=1), Cassette (n=1), Poem (n=1), Melody (n=1), Composition (n=1), Orchestra (n=1), Musical intelligence (n=1), Audio recorder (n=1)	23
Action	Listening to the silence (n=3), Trying to know someone(n=2), An artistic touch (n=1), Doing puzzle (n=1), Playing game (n=1), Removing stones from rice (n=1), Walking a tightrope (n=1), Hearing (n=1), Reading book (n=1)	12
Creativity	Creativity (n=5), Mental activity (n=2), Discovery (n=2), Research-Discovery (n=1), Brainstorm(n=1), Improvisation (n=1)	12
Fun	Play (n=6), Su do ku (n=1), Sport (n=1), Circus (n=1), Puzzle (n=1)	10
Occupation	Musician (n=2), Artist (n=1), Producer (n=1), Machine (n=1), Teacher (n=1), Sculptor (n=1), Scientist (n=1), Carpenter (n=1), Detective (n=1)	10
Object/Thing/Food	Bread (n=1), Painting (n=1), Compass (n=1), Baby (n=1), Bat (n=1), A Hypnosis instrument (n=1), Antelope (n=1), Fishbone (n=1), Bee (n=1), Apple (n=1)	10
Concentration/Attention	Awareness (n=5), Concentration (n=2), Attention (n=2)	9
Nature/Natural Events	Nature (n=2), Ocean (n=1), Lake (n=1), Sky (n=1), Forest (n=1), Seasons (n=1), Daisy (n=1)	8
Human Body	Ear (n=6), Human body (n=1), Sense organs (n=1)	8
Other	Factory (n=3), Meat grinder (n=2), Exam (n=2), Silence (n=1), Happiness (n=1), Life (n=1), Cherry pick (n=1), The end of a day at school (n=1), Breakfast (n=1), Freedom (n=1), Turkish course (n=1), Social responsibility (n=1), Mathematics (n=1)	17
TOTAL		119

Table 5 shows ten categories of early childhood teacher candidate metaphors on sound hearing-production-distinction activities: “Sound/Music/Musical Instrument”, “Object/Being/Food”, “Nature/Natural Event”, “Profession”, “Action”, “Creativity”, “Fun”, “Concentration/Attention”, “Human Body” and “Other”. The most commonly used metaphors related to the hearing, production and distinction of sound were “Sound/Music/Musical Instrument” (n=23), “Object/Being/Food” (n=10) and “Nature/Natural Event” (n=8). For example:

“Sound listening, differentiating and producing exercises are like a gong, because it gathers people’s attention.” (S-13)

“Sound listening, differentiating and producing exercises are like a guitar, because there are different tastes on its every string.” (S-47)

“Sound listening, differentiating and producing exercises are like a sound box, because different sounds are produced and new music exercises can be done.” (S-62)

“Sound listening, differentiating and producing exercises are like a bread, because firstly the wheat is planted, then it is grounded and then our food comes out.” (S-2)

“Sound listening, differentiating and producing exercises are like a daisy, because they are like different activities on the same leaf.” (S-91)

“Sound listening, differentiating and producing exercises are like an antelope, because it requires attention.” (S-100)

“Sound listening, differentiating and producing exercises are like a fish bone, because it is a whole although each of them seems separate.” (S-120)

“Sound listening, differentiating and producing exercises are like a sculptor, because he can make sense out of any different stone.” (S-42)

Table 6. Early Childhood Teacher Candidates’ Metaphors on Creative Movement and Dance Activities

Category	Metaphors	Number
Dance/Fun	Wedding (n=7), Dancer (n=7), Ballerina (n=4), Theatre (n=4), Fun (n=2), Folk play (n=2), Luna park (n=2), Party (n=2), Dance of storks (n=1), Joke (n=1), Carnival (n=1), Drama (n=1), Concert (n=1), Animation (n=1), Orchestra (n=1), Show (n=1), Enthusiasm (n=1)	43
Object/Thing/Nature	Bird (n=4), Nature (n=3), Su (n=2), Ant (n=1), Daisy (n=1), Tree (n=1), Pigeon (n=1), Leaves flying in wind (n=1), Butterfly (n=1), Duck (n=1), Toy (n=1), Ball (n=1), Pleated skirt (n=1), Octopus (n=1), Antidepressant (n=1), Home (n=1), Wind (n=1), Popcorn (n=1)	24
Play/Action/Sport	Play (n=5), Sport (n=3), Sky diving (n=3), Body movement (n=2), Running (n=2), Swimming (n=1), Walking (n=1), Exercises (n=1)	18
Relaxing	Sleep (n=2), Therapy (n=1), Relaxing (n=1)	4
Other	One’s self (n=2), Walker on (n=1), Emptiness (n=1), Junction (n=1), Eating (n=1), Simulation (n=1), Marketing (n=1), Salesman (n=1), Taste of life (n=1), Art (n=1), Activity(n=1), Child (n=1), Inflation and deflation of a balloon (n=1), School (n=1)	15
TOTAL		104

As presented in Table 6, early childhood teacher candidates' metaphors on creative movement and dance activities were gathered under five categories: "Dance/Fun", "Object/Being/Nature", "Play/Movement/Sports", "Relaxation" and "Other". The most frequent metaphors in creative movement and dance activities were "Dance/Fun" (n=39), "Object/Being/Nature" (n=24) and "Play/Movement/Sports" (n=18). For instance:

"Creative movement and dance exercises are like a street dancer, because he can do the moves in which he will feel himself independent." (S-12).

"Creative movement and dance exercises are like a ballerina, because she thinks and produces her own movements" (S-18).

"Creative movement and dance exercises are like an amusement park toys, because all of them dance uniquely." (S-114).

"Creative movement and dance exercises are like having fun an amusement park, because people have fun there freely" (S-59).

"Creative movement and dance exercises are like a bird, because it is as free and wild as a bird's flying in the sky." (S-65).

"Creative movement and dance exercises are like an octopus, because it includes multi directional and various actions." (S-93).

"Creative movement and dance exercises are like exercises, because they help relaxing" (S-118).

Table 7. Early Childhood Teacher Candidates' Metaphors on Rhythm Activities

Category	Metaphors	Number
Music/Musical Instrument	Harmony (n=5), Orchestra (n=5), Wedding (n=4), Drum (n=4), Dance (n=3), Band (n=3), Click (n=3), Maraca (n=2), Composer (n=2), Musician (n=2), Ivories (n=2), Rhythmic movement (n=2), Tambourine (n=1), Bell (n=1), Rhythm stick (n=1), Musical aptitude (n=1), Feeling the music (n=1), Drum (n=1), Janissary band anthem (n=1), Sounds in the street (n=1), Choir (n=1), Concert (n=1)	47
Nature/Natural Events/Animal	Dropping water (n=4), Season (n=2), Hail (n=1), Parrot (n=1), Weather conditions (n=1), Nature (n=1), Mountains (n=1), Rainbow (n=1), Rain (n=1), Pebble (n=1), Snow (n=1)	15
Play/actions/activity	Play (n=3), Walking (n=2), Course (n=2), Action (n=2), Activity (n=1)	10
Relaxing	Tool for stress relief (n=8), Therapy (n=1), Sleeping (n=1)	10
Human/human body	Heart (n=2), Ear (n=2), Human body (n=1), Muscle (n=1)	6
Object	Factory (n=1), Bouncing ball (n=1), Alarm clock (n=1), African tribes (n=1), Construction (n=1), Embroidery (n=1)	6
Life	Life (n=6)	6
Feeling	Love (n=2), Emotion (n=2), Happiness (n=1)	5
Other	Writing (n=2), Knowledge (n=2), Organization (n=1), Order (n=1), Politics (n=1), Exam (n=1), Mathematics (n=1), Traffic (n=1), Creativity (n=1), Authentic (n=1), School (n=1)	13
TOTAL		118

As can be seen in Table 7, early childhood teacher candidates’ metaphors on rhythm activities fell under nine categories: “Music/Musical Instrument”, “Nature/Natural Event/Animal”, “Play/Movement/Activities”, “Relaxation”, “Human/Human Body”, “Object”, “Life”, “Feelings” and “Other”. The early childhood teacher candidates most frequently used the metaphors of “Music/Musical Instrument” (n=47), “Nature/Natural Event/Animal” (n=15) and “Play/Movement/Activities” (n=10) when referring to rhythm activities. For example:

- “The rhythm activities are like a composer, because he plans, listens and sings.” (S-18)

“The rhythm activities are like a band, because everybody in a band has his own moves and rhythm.” (S-20)

“The rhythm activities are like an orchestra, because it is a well example for a coherent and nice study.” (S-42)

“The rhythm activities are like coordination, because child does more than one action in harmony.” (S-85)

“The rhythm activities are like musical instruments in a wedding, because they should be in harmony and order.” (S-93)

“The rhythm activities are like a choir, because they try to catch a harmony all together.” (S-100)

“The rhythm activities are like a rainbow, because all sound colors are hidden in it .” (S-71)

“The rhythm activities are like the flow of water, because it is constant and fluent.” (S-76)

Table 8. Early Childhood Teacher Candidates’ Metaphors on Musical Story Activities

Category	Metaphors	Number
Literature/Art	Fairy tale (n=7), Story (n=7), Cartoons (n=4), Theatre (n=3), Movie (n=3), Art (n=2), Fairy tale characters (n=2), Lullaby (n=2), Vignette (n=2), Nine-dimension cinema (n=1), Musical comedy (n=1), Comic strips (n=1)	35
Play/Player/Drama	Play (n=8), Drama (n=5), Player (n=1), Jigsaw puzzle (n=1)	15
Imagination/creativity	Imagination (n=5), Dream (n=5), Creativity (n=2), Curiosity (n=1), Freedom (n=1)	14
Object/Thing/Nature	Dance of rain (n=2), Water (n=2), Bread (n=1), Mixer (n=1), Sea (n=1), A walk in forest (n=1), Massage chair (n=1), Stony road (n=1), Snow (n=1), Accessory (n=1), Bird (n=1), Amusement center (n=1)	14
Sound/Music	CD player (n=2), Orchestra (n=1), Pop music (n=1), Singer (n=1), Conductor (n=1), Song with video clip (n=1), Sound Production (n=1), Song (n=1), Drum (n=1)	10
Action	Being in a story (n=2), Resting (n=1), Thinking (n=1), Filling the gap in mind (n=1), Walking in a fairy tale (n=1), Listening to lullaby (n=1), Living (n=1)	9
Other	Attractive (n=3), Life (n=3), Sleep (n=2), Teacher (n=2), Sculpture (n=1), Fitness (n=1), Puzzle (n=1), Relaxing (n=1), Student (n=1), Providing self confidence (n=1), Kindergarten (n=1), Travelling (n=1)	18
TOTAL		115

Table 8 shows seven categories of metaphors on musical story activities: "Literature/Art", "Play/Player/Drama", "Imagination/Creativity", "Object/Being/Nature", "Sound/Music", "Action" and "Other". The most frequent metaphors in musical story activities were "Literature/Art" (n=35), "Play/Player/Drama" (n=15) and "Imagination/Creativity" (n=14). For instance:

"The musical story activities are like a fairy tale, because we can increase the level of creativity however we want, and integrate children into the fairy tale." (S-15).

"The musical story activities are like funny stories, because they teach children while entertaining them." (S-28).

"The musical story activities are like a nine-dimension cinema, because you both sense and live." (S-36).

"The musical story activities are like a lullaby, because it not only gives tranquility, but also develops imagination." (S-46).

"The musical story activities are like a musical show, because music, dance and rhythm are all together." (S-63).

"The musical story activities are like a puzzle, because when they all come together, a nice composition exists." (S-100).

"The musical story activities are like watching TV, because during such activities, children make use of more than one sense organ, and they make sense of the story better through using their imagination and sense organs." (S-90).

Conclusion, Discussion and Recommendations

Conducted to identify the music perceptions of early childhood teacher candidates through their metaphors, this study revealed that teacher candidates produced different metaphors regarding music, the role of the teacher and children in musical activities, and musical activities themselves (n=959). According to Cano (2003), meaning is attached to musical activities by using Mark Johnson's (1987) image schemas explaining the interaction between the mind and the body (Cano, 2003). Johnson (1987) states that metaphors are the link between people's minds and bodies and that they are a tool (Plummeridge, 2001). Metaphors also manifest themselves in musical parameters (Özmenteş, 2009). It may thus be argued that the theoretical knowledge that teacher candidates obtain in the "Music in Early Childhood" course and the experiences they gain during the implementation of activities influence the metaphors they create.

The study revealed that early childhood teacher candidates' metaphors about music were gathered under 8 different categories and most common ones were under the categories of nature/natural event (n=23), soul (n=22), object/being/food (n=15), and life (n=14). Acar Sözbir and Çamlıbel Çakmak (2016) studied the perceptions of early childhood teacher candidates about the concept of music, and found that they used the metaphors of life, mood, object, nature and peace to refer to music. Babacan (2014) aimed to investigate the music perceptions of music students at Anatolian Fine Arts High School, and found that they associated the concept of music with life and water, love and friend, and food. Umuzdaş and Umuzdaş (2013) investigated the perceptions of elementary teacher candidates about the music course through metaphors, and stated that their teacher candidates produced 59 metaphors, of which 58 were positive ones. They also added that the music course led to cognitively and affectively perceived metaphors. Hunt (1922) states that music is a part of life (cited in Cox, 2001). The facts that teacher candidates refer to music as a vital need and that they define it with important images from their lives suggest that they have an awareness of the place of music in people's lives.

Early childhood teacher candidates' teacher-related metaphors were gathered under six categories, and the most common metaphors were in the categories of profession (n=51) and leader/guide (n=29). Regarding their reasons for using metaphors in the profession category, teacher candidates stated that teachers are leaders/guides. It may therefore be inferred that they are aware of the leadership and guidance roles of teachers in planning and implementing music activities. Yazıcı (2015) investigated elementary teacher candidates' metaphorical perceptions of the music course, and found that they emphasized the importance of the teacher in the music course by likening it to the music teacher. During music activities, as in others, the teacher leads/guides the students, and at the same time provides musical experiences for children and participates actively in the activities (MENC, 1999). Kemple, Batey and Hartle (2004) also state that teachers in music activities should be guides, participate actively in the process, and support child creativity. Young (2001) also touched upon the issue of teacher development in music education by reminding the reader of the significant role of teachers in structuring instruction. According to Pitts (2001), when teachers plan music activities, they should first do research, then consider children's development and have control over the activity. Music activities present a challenge for the teacher as they require much effort and energy. Kurtuldu (2009) evaluated elementary teacher candidates' views on music education and concluded that their learning in the music course influences their future professional lives. In Sever's (2015) study on the role of music in elementary students' visual expressions and its link to the music course at school, some students emphasized the role of the teacher in their work, thus revealing the importance of teachers. Tez (2016) examined secondary school students' perceptions of music, the music course and the music teacher through metaphors, and found that their metaphorical perceptions of the music teacher were as follows: "the music teacher as a loving, trustworthy and protective person; the music teacher as a source of information; the music teacher as a person who gives priority to others; and the music teacher as an admirable person".

Early childhood teacher candidates' metaphors about the role of children in music activities were gathered under seven categories, and the most common metaphors were in the categories of music/musical instrument (n=31), object (n=20), human (n=16) and student/play (n=15). Denac (2008) studied the interest of children in music at home and at school, and found that children were interested in many different music activities (such as dancing, singing, playing a rhythm instrument). Lew and Campbell (2005) state that music activities help children establish positive interaction in the classroom. Starting music education early helps children use music effectively throughout their lives (Matter, 1982). Gaining a new perspective enables children to participate in music activities, and in turn increases their self-confidence (Lazdauskas, 1996).

Teacher candidates most frequently produced metaphors related to breathing activities in the categories of sports (n=27), breathing (n=15) and peace/relaxation (n=14). Breathing activities are normally used before starting to sing. The metaphors make sense considering that these activities help children use their lungs in a better controlled way and help them relax before starting to sing (Mertoğlu, 2014a). MacNaughton and Williams (2004) also state that breathing activities are vital for children to learn the basics of music, such as rhythm, tempo, resonance, pace and tone. Bulut and Aktaş (2014) studied the music activities of early childhood teachers, and found that very few of the teachers they studied were using breathing activities.

Early childhood teacher candidates' metaphors related to sound hearing-production-distinction activities were gathered under 10 categories, and the most commonly used categories were sound/music/musical instrument (n=23), object/being/food (n=10), profession (n=10) and nature/natural event (n=8). As sound hearing-production-distinction activities support children's hearing, listening, concentration, sound recognition, distinction, reaction to sounds and new sound production, they are the basis of music activities (Gültek, 2002). It is also emphasized that these activities improve audio distinction, sound repetition and children's attention spans (Eliason &

Jenkins, 2003; Bencik Kangal, 2014). Early childhood teacher candidates' metaphors and their reasons for using them confirm the contributions of sound hearing-production-distinction activities to children. Therefore, it may be stated that early childhood teacher candidates have gained awareness on sound hearing-production-distinction activities.

Early childhood teacher candidates' metaphors on creative movement and dance activities were gathered under five categories. The biggest numbers of metaphors were produced in the categories of dance/fun (n=39), object/being/nature (n=24) and play/movement/sports (n=18). Creative movement and dance activities support motor development and help children release their energy (Eliason & Jenkins, 2003). These activities also give children joy, help their imagination and character-development, and lay the foundations of creativity (Smith-Autard, 2002; Kangsoon, 1998). In addition, children gain body awareness with creative movement and dance activities, and improve their social skills as movement gives them a new channel for interaction (Artan, 2014). It may be considered a positive finding that early childhood teacher candidates' metaphors included hints on the purposes of creative movement and dance. Previous studies into creative movement and dance have also revealed important results. For instance, Kim (1998) studied seventh graders and found that children who receive creative dance education have better creativity and critical thinking than others. Likewise, Riley (1984) studied fourth graders and concluded that children taking creative dance education have higher self-confidence and problem solution skills. Olesch (1994), on the other hand, gave dance lessons to women with special needs and reported increased self-confidence levels. Various creative movement and dance activities that Newnam (2001) did with third and fourth graders, Theodorako and Zervas (2003) did with 11 and 12 year-olds, Özevin Tokinan and Bilen (2007) did with early childhood teacher candidates, Tokinan (2008) did with music teachers, and Ödemiş and Adiloğulları (2016) did with university students all showed that the activities improved participants' self-confidence and self-competence.

Early childhood teacher candidates' metaphors about rhythm activities were gathered under ten categories. Most metaphors were under the categories of music/musical instrument (n=47), nature/animals (n=15), relaxation (n=10) and play/movement/activity (n=10). Rhythm is one of the fundamental components of music, and these activities develop children's sense of rhythm, bodily skills, concentration ability and sense of trust (Sun & Seyrek, 2002; Mertoğlu, 2014b). Early childhood teacher candidates' metaphors in rhythm activities were mostly related to sounds and rhythmic concepts. It may thus be said that early childhood teacher candidates have had an opportunity to examine rhythm activities in detail and develop a new perspective in their music course.

Sökezoğlu (2010) found that the social development of 7-11 year-olds who received rhythm, movement and song-based music education is better than those who did not receive such education. Mertoğlu (2002) examined the rhythm perceptions of 5 and 6 year-old children at early childhood education institutions, and concluded that girls have higher overall rhythm perceptions and rhythm levels, that six-year-olds are more successful than five-year-olds, and that a lack of systematic music activities in the classroom and musical skills on the teachers' part affect children's rhythm perceptions negatively. Early childhood teachers should therefore systematically employ music activities to support children's musical development.

The metaphors that early childhood teacher candidates used when referring to musical story activities were gathered under eight categories. The highest number of metaphors were created in the categories of literature/art (n=35), play/player/drama (n=15), imagination/creativity (n=14) and object/being/nature (n=14). Early childhood teacher candidates' metaphors seem to be directly related to the musical story activities they learned in class and implemented.

Musical stories are written for the use of sounds and are dramatized by making sounds with the instruments and objects chosen by children (Bal & Artan, 1995; Morin, 2001). Bulut and Aktaş (2014) studied early childhood teachers' use of musical activities and found that the majority in their study group did not use such activities.

This study has revealed that early childhood teacher candidates produce different metaphors about music and music activities, refer to music as a vital need in their metaphors, and embellish them with images which have an important place in their lives. Further, many teacher candidates emphasize the role of the teacher as leader and guide in their music activities, and the knowledge gained in early childhood music course and the experiences gained during the implementations affect their metaphors.

In light of the findings of the study, the following recommendations may be made:

- Practical work should be included in the early childhood music course to improve teacher candidates' music-related professional knowledge and skills.
- Early childhood teacher candidates should be encouraged to participate in seminars so they can use music in their future professional lives and for personal development, as well.
- Mixed design studies should be planned in order to examine early childhood teacher candidates' perceptions on music activities.
- Studies should be conducted to compare the music perceptions of early childhood teacher candidates and teachers.
- Studies should be conducted to compare the music perceptions of teacher candidates from different fields of study.
- Studies should be conducted to compare the music perceptions of children in the early childhood period.

REFERENCES

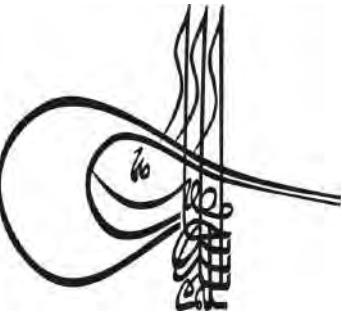
- Acay Sözbir, S., & Çamlıbel Çakmak, Ö. (2016). Metaphorical perceptions of pre-school teacher candidates about music. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 42, 269-282.
- Arslan, A. (2003). The importance of music and song teaching. In M. Sevinç (Eds.), *Development in Early Childhood and New Approaches in Education* (pp 291-296) İstanbul: Morpa Culture Publishing.
- Arslan, M. M., & Bayrakçı, M. (2006). The investigation of metaphoric thinking and teaching approaches about education-teaching. *National Education Journal*, 171, 100-108.
- Artan, İ. (2014). Creative movement and dance practice. In I. Artan (Eds.), *Preschool Education In Every Aspects* (pp 80-123). Ankara: Hedef Publishing.
- Artan, İ., & Bencik Kangal, S. (2014). Musical stories. In I. Artan (Eds.), *Preschool Education In Every Aspects* (pp 126-146). Ankara: Hedef Publishing.
- Babacan, E. (2014). Agsl student's perception of music concept: metaphor analysis. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(1), 124-132.
- Bal, S., & Artan, İ. (1995). *Meeting the Voices*. İstanbul: Ya-Pa Publishing.

- Bencik Kangal, S. (2014). Listening voice, distinguish-production voice studyings. In I. Artan (Eds.), *Preschool Education In Every Aspects* (pp 70-78). Ankara: Hedef Publishing.
- Bulut, D., & Aktaş, A. (2014). Implementation status of musical activities in education program by preschool teachers (sample of Niğde province). *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 21-34.
- Cano, R. L. (2003). Setting the body in music. Music and gesture inretnational conference <http://www.geocities.com/lopezcano/articulos/sbm.pdf>
- Cerit, Y. (2008). Students, teachers and administrators' views on metaphors with respect to the concept of principal. *Education and Science*, 33(147), 3-12.
- Cox, G. (2001). Teaching music in schools. In C. Philpott & C. Plummeridge (Eds.), *Issues in music teaching* (pp. 9-20). London: Routledge/Falmer.
- Çilden, Ş. (2001). Music, child development and learning. *Gazi Education Faculty Journal*, 21, 1-18.
- Çoban, A., & Çeçen, M. A. (2013). The perceptions of Turkish preservice teachers regarding drama practices. *Journal of Theory and Practice in Education*, 9(4), 334-353.
- Dikici Sığırtaç, A. (2014). Music and development. *Preschool Education In Every Aspects* (pp 16-29). Ankara: Hedef Publishing.
- Eliason, C., & Jenkins, L. (2003). *A pratical guide to early childhood curriculum*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Fox, D. B. (1991). Music, development and young child. *Music Educators Journal*, 77(5), 42-46.
- Girmen, P. (2007). *The capacity of the primary students' usage of metaphors in the speaking and writing expression*. Unpublished Phd Thesis, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gruhn, W. (2005). Children need music. *International Journal of Music Education*, 23(2), 99-101.
- Gültek, B. 2002. Positive Effects of Music on Children. *Çoluk- Çocuk Dergisi*, 11, 1-29.
- Güveli, E., İpek, S., Atasay, E., & Güveli, H. (2011). Prospective primary teachers' metaphorical perceptions towards mathematics. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 140-159.
- Kangsoon, L. (1998). Guidelines for creative dance instruction for kindergarten children in Korea, New-York University. Umi No: 9908275
- Kaya, H. (2010). Metaphors developed by secondary school students towards “earthquake” concept. *Educationanl Research and Review*, 5(1), 712-718.
- Kemple, K.M., Batey, J. J., & Hartle, L.C. (2004). Creating enters for musical play and exploration. *National Assocaition for the Education of Young Children*, 59, 30-37.
- Kim, J. (1998). The effects of creative dance istruction on creative and critical thinking of seventh grade female students in Seoul, Korea, School of Education New York University, USA. UMI No: 9832748.
- Lazdauskas, H. (1996). Music makes the school go round. *Young Children*, 51(5), 22-23.

- Levinowitz, L. M. (1999). The importance of music in early childhood. *Music Educators Journal*, 86(1), 17-18.
- Lew, J.C.T., & Campbell, P. S. (2005). Children's natural and necessary musical play: global contexts, local applications. *Music Educators Journal*, 91(5), 57-62.
- Macnaughton, G., & Williams, G. (2004). *Singing, teaching young children*. Australia: Open University Press.
- Matter, D. E. (1982). Musical development in young children. *Childhood Education*, 58(5), 305-307.
- MENC: The National Association for Music Education (1999). *The K-12 National Standards, PreK Standards, And What They Mean to*. USA. Retrieved from: <http://musiced.nafme.org/resources/the-school-music-program-a-new-vision/>
- Mertoğlu E. (2002). Investigation of 5-6 year old pre-schoolers rhythm perceptions. Unpublished PhD thesis, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Mertoğlu, E. (2003). Music and rhyme education. *Development in Early Childhood and New Approaches in Education* (pp. 282-289) İstanbul: Morpa Culture Publishing.
- Mertoğlu, E. (2014a). Breathing and teaching songs practices. In I. Artan (Eds.), *Preschool Education In Every Aspects* (pp 58-65). Ankara: Hedef Publishing.
- Mertoğlu, E. (2014b). Rhyme practice. In I. Artan (Eds.), *Preschool Education In Every Aspects* (pp 58-65). Ankara: Hedef Publishing.
- Morin, F. L. (2001). Cultivating music play: The need for changed teaching practice. *General Music Today*, 14(2), 24-30.
- Newnam, H. M. (2001). The effects of participation in selected dance activities on self-efficacy and movement skills in children with educable mental retardation. The Florida State University, College of Education. Retrived from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=5259504>
- Olesch, S. M. (1994). Enhancing the self-esteem of mildly retarded adult females through dance treatment. Adler School of Professional Psychology. UMI No: 9434620.
- Ödemiş, M., & Adiloğulları, İ. (2016). Does 12-week Latin dance training affect the self-confidence of the university students? *Journal of Education and Learning*, 5(4), 159-164.
- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Kandır, A., & Turla, A. (2006). *Using music in preschool education*. (2nd ed.). Ankara: Kök Publishing.
- Özden, Y. (2011). *Learning and teaching*. (11nd ed.). Ankara: PegemA Publishing.
- Özevin Tokinan, B., & Bilen, S. (2007). Preschool education and creative dance. *Ege Eğitim Dergisi*, (8)2, 69-85.
- Özmenteş, G. (2007). Body-mental relationship in music, 38. International Congress of Asian and North African Studies (10-15.09.2007), Ankara: Fayton Publishing.
- Plummeridge, C. (2001). *The justification for music education*. In C. Philpott & C. Plummeridge (Eds.), *Issues In Music Teaching* (pp. 21 – 31). London: Routledge/Falmer.

- Riley, A. (1984). *The interrelationships and effects of creative dance on the physical self-esteem, body image and problem solving of grade four children*. EdD thesis, University of Toronto, Canada.
- Saban, A. (2004). Entry level prospective classroom teachers' metaphors about the concept of "teacher". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 189-203, Ankara.
- Saban, A. (2009). Prospective teachers' mental images about the concept of student *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Scott Kassner, C. (1999). Developing teachers for early childhood programs. *Music Educators Journal*, 86(1), 19-25.
- Sever, S. (2015). Primary school students' musical images in their pictures and its' relationship with the music lessons at school. *İlköğretim Online*, 14(2), 538-556.
- Sığırtmaç, A. (2002). Music education in preschool. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 30-39.
- Smith-Autard, J. M. (2002). *The art of dance in education* (2nd Edition). London: A&C Black.
- Sökezoğlu, D. (2010). The influence of music education with rhythm, action and song teaching on the social development of the orphanage students between the age 7-11 (The sample of Afyonkarahisar), *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 161-181.
- Strickland, E. (2001). Move to the music. *Early Childhood Today*, 15(4): 36-38
- Sun, M., & Seyrek, H. (2002). *Okul Öncesi Eğitimde Müzik*. İzmir: Mey Müzik Eserleri Yayınları.
- Suthers, L. (2001). Toddler diary: A study of development and learning through music in the second year of life. *Early Child Development and Care*. 171, 21-32.
- Tez, İ. (2016). *Investigating the secondary school students' perceptions in regard to concepts of music - music lesson and music teacher through the metaphors*. Master's thesis, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Theodorakou, K., & Zervas, Y. (2003). The effects of creative movement teaching method and the traditional teaching method on elementary school childrens self-esteem. *Sport, Education and Society*, 8(1), 91-104.
- Tobin, K., & La Master, S. U. (1992). An interpretation of high school science teaching based on metaphors and beliefs for specific roles. In E. W. Ross, J. W. Comett, and G. McCutcheon (Eds.), *Teacher Personal Theorizing: Connecting Curriculum, Practice, Theory, Research* (pp.115-136). New York: State University Press.
- Tokinan, O. B. (2008). *The effects of creative dancing activities on motivation, self-esteem, self-efficacy and dancing performance*. Master's thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Turner, M. E. (1999). Child-centered learning and music programs. *Music Educators Journal*, 86 (1), 30-35.
- Umuzdaş, S., & Umuzdaş, S. (2013). An analysis of the student classroom teachers' perceptions about the music course through metaphors. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 719-729.

- Van Der Linde, C. (1999). The relationship between play and music in early childhood educational insights. *Education*, 119(4), 610-616.
- Yazıcı, T. (2015). Metaphorical perceptions of class teacher candidates in relation to “music course” concept. *Educational Research and Reviews*. 10(24), 2937-2943.
- Yıldırım A. ve H. Şimşek. (2011). *Qualitative research methods*. Ankara: Seçkin Publishing.
- Young, V. (2001). Teacher development in music. In C. Philpott & C. Plummeridge (Eds.), *Issues In Music Teaching* (pp. 209-223). London: Routledge/Falmer.
- Zangwill, N. (2007). Music, Metaphor, and Emotion. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 65(4), 391-400.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Temmuz 2017

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Halil TOKCAN –

Yrd. Doç. Dr. İsmail Hakan AKGÜN

This article was checked by iThenticate.

**DİNİ DOGMATİZM VE DİNDARLIK BAĞLAMINDA YAŞAM
DOYUMU: BİR KARMA YÖNTEMLİ YAKLAŞIM**

Nihat ŞİMŞEK - M.Emin KALGI***

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, katılımcıların dini dogmatizm ve dinsel etkiyi hissetme ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi belirlemek ve belirlenen bu ilişkiyi açık uçlu sorularla derinlemesine analiz etmektir. Araştırmada ardışıklı karma araştırma deseni kullanılmış, önce nicel veriler toplanmış ve çözümlenmiş daha sonra nicel verilerden elde edilen sonuçlar derinlemesine nitel verilerle açıklanmaya çalışılmıştır. Bu yöntemin kullanılma nedeni, problemin daha iyi kavranması için derinlemesine analiz yapmak ve sonuçları geçerli kılmaktır. Nicel için veriler; "Dini Dogmatizm Ölçeği", "Dinin Etkisini Hissetme Ölçeği" ve "Yaşam Doyumu Ölçeği" ile elde edilmiştir. Nitel verilerle ilgili bulgular ise betimsel analiz yöntemleri içerisinde yer alan içerik analizi tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Nicel verilerin örnekleme, Nizip Eğitim Fakültesinde eğitim-öğretim gören ve random yolla seçilen 132 (98 Bayan, 34 Erkek) öğrenci; nitel veriler için ise daha önce random yolla seçilen bu 132 katılımcı içinden amaçlı olarak belirlenen 20 denek oluşturmaktadır. Kadın katılımcıların erkeklere göre yaşam doyumu, dinin etkisini hissetme ve dini dogmatik puan ortalamaları daha yüksektir. Ayrıca cinsiyet değişkenin yaşam doyumu [$t_{(130)}=0.252$, $p=0.80$] puan ortalamalarına göre anlamlı farklılık göstermezken; dinin etkisini hissetme [$t_{(130)}=2.627$, $p<0.01$] ve dini dogmatik [$t_{(130)}=2.254$, $p<0.02$] puan ortalamalarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Gelir düzeyi 2000 TL ve üstü olan katılımcıların gelir düzeyi 2000 TL altı olan katılımcılara göre yaşam doyumları daha yüksekken; dinin etkisini hissetme ve dinin dogmatik puan ortalamaları daha düşüktür. Bununla birlikte gelir düzeyi 2000 TL altı olan öğrencilerin puan ortalamaları ile gelir düzeyi 2000 TL ve üstü olan öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki farklılaşma yaşam doyumu [$t_{(129)}=-1.294$, $p=0.19$], dinin

*  Doç. Dr. Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, El-mek: nihatsimsek442@gmail.com

**  Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı (Din Psikolojisi) Doktora Öğrencisi, El-mek: mehmet.emin.63.21@gmail.com

etkisini hissetme [$t_{(129)}=0.114$, $p=0.90$] ve dini dogmatizme [$t_{(129)}=0.233$, $p=0.81$] göre anlamlı değildir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam doyumu, dindarlık, dogmatiklik.

LIFE SATISFACTION WITH RELIGIOUS DOGMATISM AND RELIGION: A COMPOSITION APPROACH

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the relationship between participants' life satisfaction and variables of religious dogmatism and feeling the effect of religion and to analyze this relationship in depth through open-ended questions. In this study, sequential explanatory mixed methods design was used. First, quantitative data were collected and analyzed, and then the results obtained from the quantitative data were tried to be explained in depth with qualitative data. At the initial quantitative stage of the study, data were collected from randomly selected 132 students (98 female, 34 male) who were enrolled in Nizip Education Faculty (Social Studies Education, 60 students - 45.5%; Elementary Education, 30 students - 22.7% and Mathematics Education, 41 students - 31.1%). In order to be able to apply the qualitative part and to obtain more effective results, 20 participants from the original sample were identified and qualitative (open ended) questions were introduced. Women's participants have higher life satisfaction, higher religion outcomes, and higher religious dogmatic scores than men. In addition, while the life satisfaction of the gender variable [$t_{(130)}=0.252$, $p=0.80$] did not show any significant difference according to the average of the points; [$t_{(130)}=2.627$, $p<0.01$] and religious dogmatic [$t_{(130)}=2.254$, $p<0.02$] points of the effect of religion. Participants whose income level was 2000 TL or more had higher life satisfaction than participants whose income level was below 2000 TL; the effect of religion is lower and the average of dogmatic points of religion is lower. However, the difference between the average score of the students whose income level is below 2000 TL and the average of the average score of the students whose income level is 2000 TL or more [$t_{(129)}=-1.294$, $p=0.19$], feel the effect of religion [$t_{(129)}=0.114$, $p=0.90$], and religious dogmatism [$t_{(129)}=0.233$, $p=0.81$].

STRUCTURED ABSTRACT

Aim

The aim of this research is to determine the relationship between participants' religious dogmatism and religious efficacy and life satisfaction, and to analyze this relationship in depth with open-ended questions.

Method

In the study, a sequential mixed research design was used, first quantitative data were collected and analyzed. Then, the results obtained from quantitative data were tried to be explained in depth qualitative data.

Results

Women's participants have higher life satisfaction, higher religion outcomes, and higher religious dogmatic scores than men. In addition, while the life satisfaction of the gender variable [$t_{(130)}=0.252$, $p=0.80$] did not show any significant difference according to the average of the points; [$t_{(130)}=2.627$, $p<0.01$] and religious dogmatic [$t_{(130)}=2.254$, $p<0.02$] points of the effect of religion.

Participants whose income level was 2000 TL or more had higher life satisfaction than participants whose income level was below 2000 TL; the effect of religion is lower and the average of dogmatic points of religion is lower. However, the difference between the average score of the students whose income level is below 2000 TL and the average of the average score of the students whose income level is 2000 TL or more [$t_{(129)}=-1.294$, $p=0.19$], feel the effect of religion [$t_{(129)}=0.114$, $p=0.90$] and religious dogmatism [$t_{(129)}=0.233$, $p=0.81$].

According to the idea that the religion-importance sense is "very important" for the religion itself, according to the group that says that the religion is "important" for the religion itself, life satisfaction, religion and feelings of religion are higher. Moreover, according to the subjective religiosity variable, those who define themselves as "religious" have reached the discovery that their life satisfaction, feeling of religion influence, and religious dogmatic point average are higher than the group that defines itself as "a little religious".

There was a significant positive relationship between feelings of religious dogmatism [$r=0.66$, $p<0.01$] and religion-feeling-life satisfaction [$r=0.23$, $p<0.01$]. However, there is no significant relationship between life satisfaction and dogmatic religiosity ($r=0.10$).

Conclusion and Discussion

In our study, it was seen that there is a positive and significant relationship between religious dogmatism-religious influence, religious dogmatism-life satisfaction, religious influence-life satisfaction dualities. That is, those who are religious dogmatic feel more of the effect of religion and are more satisfied with life. Depending on this, the interview form, "Do you describe yourself as religious enough, why?" analyzed the answers given in the question, participants expressed their opinion that they are satisfied with their life and that they are happy when they fulfill the requirements of religion (praying, fasting, not lie). It stated that individuals who do not fulfill their religious requirements (drink, not to worship, so on.) are unhappy and do not get enough satisfaction from life. However, while some of the participants pointed to the need to achieve spiritual fulfillment while continuing to live a happy life, some expressed that being attuned (fatalism-positive look) is related to life satisfaction and happiness. According to this, it can be said that the high level of life satisfaction of religiously dogmatic and religious individuals is related to fulfilling the requirements of spiritual satisfaction, fatalism and religion. A positive relationship between life satisfaction and religiosity in 80% of the studies conducted (Okulicz-Kozaryn, 2010: 155) supports this data in our study. There are other studies supporting this productivity (Bergan & McConatha, 2000, Shkolnik, Weiner, Malik,

Festinger, 2001: 210-211, Cirhinlioglu and Ok, 2010, Batan and Ayten, 2015).

Religious influence of female participants, religious dogmatism and life satisfaction scores were higher than men. Nevertheless, gender-changing religion differs in terms of feeling the effect of religion and the level of religious dogmatism at the level of .05, but the life satisfaction did not show any significant difference according to the average scores.

According to the participant who expressed that religion is "very important" for the religion itself, it is important for the participants to express it; Participants who expressed themselves as "religious" also expressed their religion as "a little religious," according to the participants. Religious dogmatism and life satisfaction scores were higher. However, both religion and religion are different according to the meanings of religion, dogmatism, religious influence and life satisfaction.

1. Giriş

Yaşam doyumu kavramı, gerek yerli gerekse de yabancı birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Koç (2001) bu kavramı, belirlediği hedeflere ulaşma derecesi olarak tanımlarken, Yılmaz ve Aslan (2013:60) insanların yaşamı sübjektif noktada değerlendirme, yaşama ait beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeylerinin neden olduğu psikolojik bir özellik olarak tanımlamışlardır. Bununla birlikte bu kavram bireylerin istek ve ihtiyaçlarının karşılanması (Deniz ve Yılmaz, 2004:2), bireyin beklentileriyle sahip olduğu imkanlar arasında temel dengenin sağlanarak mutlu olması (Özer ve Karabulut, 2003:72), mutluluk ve moral yönünde iyi olma hali (Vara, 1999), belli bir alanla ilgili olmayıp hayatın bütünü olumlu olarak değerlendirilmesi (Dağlı ve Baysal, 2016:1251) ve sübjektif iyi olma hali (Koçak, 2016) olarak tanımlanmıştır. Bu kavramın yabancı literatürdeki tanımlarına baktığımızda ise daha çok öznel iyi olma hali, kişinin refah düzeyi, mutlu olması (Diener, Gohm, Suh, Oishi, 2000; Appleton&Song, 2008; Di Fabio&Gori, 2016) gibi kavramlarla vurgulanmıştır. Araştırmacıların bu kavram ile ilgili yaptıkları tanımların odak noktaları, bireyin mutlu olması ve sübjektif iyi olma halidir. Fakat birey yaşamda doyuma ulaştığı için mi mutlu olmakta yoksa mutlu olduğu için mi yaşamda doyuma ulaştığı ile ilgili genel kanıya varmak oldukça zordur. Fakat bu iki kavramın birbirleriyle ilişki içinde olduğu düşünülebilir. Çünkü bireyin yaşamda doyuma ulaştıran ve mutlu olmasını sağlayan birçok parametreler vardır. Bunlar ekonomik, gelenek-görenek, ailesel gibi somut kavramlar olduğu gibi maneviyat, din, dindarlık gibi soyut kavramlar da olabilir.

Dindarlık kavramı da yaşam doyumu kavramı gibi birçok yerli ve yabancı araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır (Brown, 1987; Wulff, 1991; Beit-Hallahmi and Argyle, 1997; Kayıklık, 2011; Hökelekli, 2013). Çünkü bu kavram tanımlanırken, araştırmacılar dine nesnel yargıdan çok sübjektif yaklaşmışlardır (Yapıcı, 2006). Bununla birlikte araştırmacılar tarafından yapılan din tanımları bütünüyle her dini kapsamadığı gibi yapılan dindarlık tanımları da tüm dindarlıklar için kapsayıcı değildir (Albayrak, 2010:5).

Yapıcı (2013), dindarlığı dini bireysel ve içsel yaşamak olarak tanımlamıştır. Cotton, Larkin, Hoopes, Cromer ve Rosenthal (2005) dindarlık tanımına ritüelsel bir yaklaşımla daha çok Tanrı'ya inanma, dua etme, dinsel ritüelleri yerine getirme ve kutsalın dışa yansımaları gibi kavramları vurgulamışlardır. Hyman ve Handal (2006), dindarlığı ibadetler, kiliseye devam etme, problem çözme, dışa ve içe dönük grup davranışlarını yönlendirme olarak tanımlarken; Almeida, Neto ve Koenig (2006) ise dindarlığı inançlar sistemi, dini ritüeller ve kutsala yakın olmak için dinsel sembollerini yerine getirme olarak tanımlamaktadır. Beckwith ve Morrow'a (2005) göre dindarlık

inanç ve ibadet esaslarını kurumsal olarak yerine getirme sistemidir. Yukarıda belirtilen dindarlık tanımlarında vurgulanan nokta ibadet, inanç ve bu inancın davranışsal ve kurumsal olarak yerine getirilmesidir.

2. Kavramsal Çerçeve

2.1. Dindarlığın Farklı Görüntüleri

Dinsel yaşayış ve dindarlık algısı olarak farklı görüntüler arz etmektedir. Araştırmacılar tarafından yapılan birçok dindarlık tanımında farklı boyutlar çıkarmak mümkündür. Fakat sistematik olarak dindarlığı farklı boyutlara ayıran ve ulaşabildiğimiz ilk çalışma Stark ve Glock (1969; akt. Yapıcı, 2005:5) tarafından yapılan boyutlama çalışmasıdır. Stark ve Glock (1969) dindarlığı duygu, inanç, ibadet, bilgi ve etki olmak üzere beş boyutta ele almıştır (Yapıcı, 2002:5). Daha sonra boyutlama çalışması King ve Hunt (1969, 1975), Hilty ve Morgan (1984), Slik (1994) gibi araştırmacılar tarafından devam edilmiştir (akt. Onay, 2001).

Türkiye'de de bazı araştırmacılar yaptıkları çalışmalarda dindarlığı tipolojilere ayırmışlardır. Bunlardan Ünver Günay (1999), "*geleneksel halk dindarlığı, seçkinlerin dindarlığı, laik dindarlık ve tranzisyonel dindarlık*" olmak üzere dört dindarlık tipojisini oraya koymuştur. Bununla birlikte Günay (1999) dinin emir ve yasaklarına bağlılık ve bunların hayata geçirilmesi ile ilgili olarak da dindarları dört kategoride değerlendirmektedir: Ateşli dindarlar, alaca dindarlar, mevsimlik dindarlar, beynamaz dindarlar ve ilgisiz dindarlar.

Yapıcı (2002:99-100) dindarlıkları ikamet edilen mekâna göre (*köylü dindarlığı, şehirli dindarlığı ve varoş dindarlığı*) mesleklere göre (*işçilerin, işverenin, çiftçilerin, memurların, serbest meslek mensuplarının, doktorların, mühendislerin, hukukçuların, akademisyenlerin vs. dindarlıkları*), bireylerin sosyo-ekonomik statüsüne göre (*zenginlerin, orta hallilerin ve fakirlerin dindarlıkları*) ve sosyo-kognitif yapıya göre (*liberal, muhafazakar, dogmatik ve fanatik dindarlığı*) tipolojilere ayırmıştır.

Kayıklık (2011:223) dindarlığı, geleneksel yaşam biçimini sürdürmek için çaba harcayanların oluşturduğu *geleneksel-toplumsal dindarlık* ve modern yaşam koşullarının şartlarına uygun yeni bir dinsel yaşayış biçimini benimseyenlerin oluşturduğu *bireysel dindarlık* olarak iki faktöre ayırmıştır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Yaşam doyumu ve dindarlık ile ilgili hem yurt içinde hem de yurt dışında birçok çalışma mevcuttur. Bununla birlikte bu çalışmaların önce yurt içinde yapılan daha sonra ise yurt dışında yapılan çalışmaların bir kısmı kronolojik olarak özetlenmiştir.

Hacettepe Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerine devam etmekte olan 403 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu puan ortalamaları dini inanç değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır (Dost, 2007).

Batan ve Ayten (2015), yaşları 18-59 arasında değişen 512 kişi üzerinde anket tekniğine dayalı yaptıkları çalışmada, olumlu dinî başa çıkma ile yaşam doyumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Bununla birlikte bireylerin olumsuz dinî başa çıkma metodlarına başvurma sıklıklarıyla ilgili almış oldukları toplam puan ile yaşam doyumu puanları arasında negatif yönde, fakat anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Cirhinlioğlu ve Ok (2010) 285 üniversite öğrencisi üzerinde ampirik verilere dayalı yaptıkları bir çalışmada, yaşam doyumu ile kesin inançlı olanlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye ulaşmışlardır. Bununla birlikte gerilimli inanç ile yaşam doyumu arasında negatif yönde, fakat anlamlı bir ilişki vardır. Buradan inancın yaşam doyumu ile bir ilişki olduğu yorumu yapılabilir.

Vinson ve Matthew (2012) yaptıkları çalışmada dini kimlik ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşımlardır. Bununla birlikte kendilerini dindar olarak tanımlayanların yaşam doyumu dindar olmayan ve ateistlere göre daha yüksek çıkmıştır.

Yaşları 68-75 arasında değişen 60 yaşlı erkek denek üzerinde yapılan bir çalışmada, kendilerini "çok dindar" olarak tanımlayanların yaşam doyum düzeyleri (yaşamdan kaynaklı, aileden kaynaklı ve toplumdan kaynaklı olmak üzere) kendilerini "az dindar" ve "dindar değil" olarak tanımlayanlardan daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte yaşam doyumu ile dindarlık arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır (Shkolnik, Weiner, Malik, Festinger, 2001:210-211).

Bergan ve McConatha (2000), yaşları 17-92 arasında değişen 330 katılımcı üzerinde yaptıkları araştırmada, yaşam doyumu ile dindarlık arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşımlardır. Bununla birlikte yapılan başka birçok çalışmada da benzer sonucu ulaşılmıştır (Lima&Putnam, 2010; Kongarchapatara, Moschi, Ong, 2014; Kress, Newgent, Whitlock, Mease, 2015).

Araştırmacılar tarafından yapılan yüz çalışmanın %80'inde yaşam doyumu ile dindarlık arasında pozitif bir korelasyon bulunurken, sadece bir tanesinde negatif ilişki bulunmuştur (Okulicz-Kozaryn,2010:155). Buradan çıkarılacak sonuç, dindar insanların yaşam doyumu ve mutlu olma olasılıkları dindar olmayanlara göre daha yüksektir.

3. Yöntem

Çalışmada açıklayıcı ardışıklı karma araştırma deseni kullanılmış, önce nicel veriler toplanmış ve çözümlenmiş daha sonra nicel verilerden elde edilen sonuçlar derinlemesine nitel verilerle açıklanmaya çalışılmıştır. Creswell'e (2017:38) göre açıklayıcı ardışıklı karma araştırma deseni, nicel çalışma ile başlayıp daha sonra nicel sonuçları açıklamak için nitel çalışmanın yürütülmesidir.

3.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın ilk aşaması olan nicel çalışmada Nizip Eğitim Fakültesinde (60 kişi-%45.5 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 30 kişi-%22.7 Sınıf Öğretmenliği, 41 kişi-%31.1 Matematik Öğretmenliği) 2016–2017 yılında eğitim-öğretim gören ve random yolla seçilen 132 (98 Bayan, 34 Erkek) öğrenci üzerinde veriler toplanmıştır.

Nitel kısmın uygulanabilmesi ve daha etkili sonuçlar alınabilmesi için daha önce Nizip Eğitim Fakültesinde basit tesadüfî yöntemle seçilen 132 katılımcı içinden 20 denek amaçlı olarak belirlendi ve belirlenen bu deneklere nitel (açık uçlu) sorular soruldu. Nitel verilerle ilgili katılımcıların demografik özelliklerine ait bilgiler Şekil-1'de verilmiştir.

Tablo–1. Nitel Çalışma Grubunu Oluşturan Adaylarına İlişkin Sosyo-Demografik Bilgiler

Demografik Değişkenler	Demografik Değişkenler	F	%
Cinsiyet	Kadın	12	60
	Erkek	8	40
Bölüm	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	7	35
	Sınıf Öğretmenliği	7	35
	Matematik Öğretmenliği	6	30
Aileni Ortalama Aylık Gelir Düzeyi	Ortanın Altı	13	65
	Orta	5	25
	Ortanın Üstü	2	10
Din Sizin için Ne Kadar Önemlidir	Çok Önemli	16	80
	Önemli	2	10
	Önemli Değil	2	10

3.2. Veri Toplama Aracı

3.2.1. Nicel Veriler İçin Veri Toplama Araçları

Nicel veriler için, çalışmanın verileri, Yapıcı (2002) tarafından geliştirilen "Dini Dogmatizm Ölçeği" ve yine Yapıcı (2006) tarafından geliştirilen "Dinin Etkisini Hissetme Ölçeği" ve Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlanması Dağlı ve Baysal (2016) tarafından yapılan "Yaşam Doyumu Ölçeği" ile elde edilmiştir.

3.2.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada inceleme konusu olan cinsiyet, aylık gelir durumu, öznel dindarlık algısı ve din-önem düşüncesi gibi sorular araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu değişkenlerin dini dogmatizm, dinin etkisini hissetme ve yaşam doyumu ile bağlantıları araştırılmıştır.

3.2.1.2. Dini Dogmatizm Ölçeği

Yapıcı (2002) tarafından geliştirilen "Dini Dogmatizm Ölçeği"nin özgün formu, ilk başta 22 madde olarak hazırlanmıştır. Yapıcı (2002:114), ölçeği daha homojen hale getirmek için önce 2. ve 6. daha sonra ise 10, 14, 17 ve 18. maddeler ölçekten çıkarmış ve yaptığı faktör analizi sonucunda 16 maddelik ve tek faktörden oluşan bir ölçek ortaya çıkarmıştır. Bu 16 madde; "Tamamen katılıyorum (4), Katılıyorum (3), Katılmıyorum (2) ve Kesinlikle Katılmıyorum (1)" biçiminde kodlanıp puanlanmaktadır. Buna göre ölçekten alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan ise 64'tür. Ortalama puan ise 39.30'dur. Ortalama puanın üzerine çıkan dindarlıklarının dogmatik bir görüntü arz ettiği varsayılmaktadır.

Yapıcı (2002:115-116), güvenirlik analizi içinse ölçeğin iç tutarlılık katsayısını (Cronbach's-Alpha) 0.91 olarak hesaplamıştır. Daha sonra yarıya bölme tekniği ile ölçeğin iki yarısının birbiriyle korelasyonuna bakılmış, ölçeğin birinci ve ikinci kısmı ($r = .778$) arasında $p < .01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin iç tutarlılık (Cronbach's-Alpha) katsayısı 0.81 olarak bulunmuştur.

3.2.1.3. Dinin Etkisini Hissetme Ölçeği

Ölçek, ilk olarak Yapıcı ve Zengin (2003) tarafından geliştirilmiş ve üniversite öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Özgün formu 19 madde olan "Dinin Etkisini Hissetme Ölçeği"nin homojen hale getirilmesi için 12. ve 19. maddeler ölçekten çıkarılmış ve yapılan faktör analizi sonucunda 17 maddelik bir ölçek ortaya çıkmıştır. Ölçek maddelerin yük değerleri 0.58 ile 0.87 arasında değişmekte ve varyansın %56.80'ini açıklamaktadır (Yapıcı, 2006:80).

Ölçek maddeleri; "Tamamen katılıyorum (4), Katılıyorum (3), Katılmıyorum (2) ve Kesinlikle Katılmıyorum (1)" biçiminde kodlanıp puanlanmaktadır. Buna göre ölçekten alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan ise 68'dir. Ortalama puan ise 42.30'dur. Buna göre ortalama puanın üzerine çıkanların dinin etkisini hissetme eğilimde olduğu düşünülmektedir.

Ölçeğin iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) katsayısı 0.95'tir. Yarıya bölme tekniği ile yapılan korelasyonda ölçeğin birinci kısmı ile ikinci kısmı arasında ($r=.91$) $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Yapıcı, 2006:84). Bu çalışmada ise ölçeğin iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) katsayısı 0.86 olarak bulunmuştur.

3.2.1.4.Yaşam Doyumu Ölçeği

Orijinali Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlanması Dağlı ve Baysal (2016) tarafından yapılan "Yaşam Doyumu Ölçeği" tek faktör ve beş maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri; "Tamamen katılıyorum (5), Büyük oranda katılıyorum (4), Orta düzeyde katılıyorum (3), Çok az katılıyorum (2) ve Hiç katılmıyorum (1)" biçiminde kodlanıp puanlanmaktadır.

Dağlı ve Baysal (2016) "YDÖ" nün geçerlilik analizi için hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizini yapmıştır. 200 sınıf öğretmeni üzerinde uygulanan bu ölçeğin maddelerin yük değerleri 0.72 ile 0.85 arasında değişmekte ve toplam varyansın %68.38'ini açıklamaktadır.

"Doğrulayıcı faktör analizi için; modelin uyum indekslerinden birisi olan χ^2 /sd'nin değeri 1.17, NFI değeri 0.99, NNFI değeri 1.00, CFI değeri 1.00. SRMR değeri ise 0.019 olarak saptanmıştır. Bu sonuçlar, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin bir faktör yapısının iyi uyum gösterdiğini belirtmektedir. RMSEA değerinin 0,030 olması ise kabul edilebilir ve geçerli sonuçlar verdiğini göstermektedir. GFI değeri 0.99 ve AGFI değeri ise 0.97 olarak tespit edilmiştir" (Dağlı ve Baysal, 2016:1258).

Ölçeğin güvenirlik analizi için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach-Alpha) katsayısı 0.88 hesaplanmıştır (Dağlı ve Baysal, 2016:1258). Daha sonra Dağlı ve Baysal (2016:1259), test-tekrar test analizi için 47 kişilik bir öğretmen grubu üzerinde iki hafta ara ile uygulama yapmış ve uygulama neticesinde korelasyon değerleri arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur ($r=.97$ $p<.01$). Bu çalışmada ise ölçeğin iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) katsayısı 0.81 olarak bulunmuştur.

3.2.2. Nitel Veriler İçin Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Karşılaştırmalı sonuçlar elde etmek amacıyla, tercih edilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırma soruları ve alan yazındaki bilgiler doğrultusunda değişik bölümlerde okuyan öğretmen adayları için geliştirilmiştir. Görüşme formunda;

1) Kendinizi yeterince dindar olarak tanımlıyor musunuz?

2) Size göre mutlu bir yaşam sürdürmede din etkili midir? Neden.

3)Yaşamınızdan memnun musunuz? Neden (ideallere ulaşma, ekonomik imkânlar, sağlıklı olup olmama v.s) gibi sorular yer almaktadır.

Araştırmacılar tarafından görüşme soruları hazırlanırken; soruların kolaylıkla anlaşılabilmesi, birden fazla ifadede oluşmaması (çok boyutlu olmaması) ve öğretmen adayları üzerinde yönlendirici etkisinin olmamasına dikkat edilmiştir. Araştırma için kullanılan açık uçlu sorular hazırlanırken, alan yazın taraması yapılarak soruların konuyu kapsayıcı olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca araştırmanın güvenirliğini arttırmak için hazırlanan görüşme formu, alanında uzman 3 kişinin görüşüne başvurulmuş ve alınan görüşler ve öneriler doğrultusunda şekillendirilmiştir. Görüşme formu uygulanmadan önce farklı bölümlerde okuyan öğretmen

adaylarının görüşlerine de sunulmuş ve onlardan da alınan görüş ve tavsiyeler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Araştırmada uzman görüşlerinin alınması ve katılımcıların teyidi ile ilgili zaman uzun tutulmuş, katılımcılarla sürekli irtibat halinde bulunularak görüşme formunun iç tutarlılığı yükseltilmeye çalışılmıştır. Ayrıca araştırmada iç güvenilirliği (tutarlılığı) arttırmak amacıyla katılımcılardan elde edilen veriler, herhangi bir yoruma yer verilmeden ve değiştirilmeden aynen aktarılmıştır.

3.3. Veri Analizi

Çalışmanın ilk aşamasında nicel verilerin analizinde, bağımsız t-testi ve korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında ise nicel verilerden elde edilen sonuçların açıklanabilmesi için nitel araştırma kısmı gerçekleştirilmiştir.

Nitel verilerin analizi için, betimsel analiz yöntemleri içerisinde yer alan içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Görüşme formundaki ifadeler araştırmacılar tarafından oluşturulmuş ve bu ifadelerden kodlamalar yapılmıştır. Mevcut kodlar bir araya getirilmiş ve bu kodlardan temalar (kategoriler) oluşturulmuştur. Böylelikle araştırmaya katılan katılımcıların görüşleri betimsel ve içerik analiz teknikleri ile çözümlenmeye çalışılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı, görüşülen bireylerin görüşlerinin çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılar yapıldığı ve elde edilen sonuçların neden sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlandığı bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2009).

4. Bulgular

4.1. Nicel Verilerle İlgili Elde Edilen Bulgular

Tablo-2. Üniversite Öğrencilerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Dini Dogmatik, Dinin Etkisini Hissetme ve Yaşam Doyumu Puan Ortalamalarına Göre t-testi Sonuçları

Değişkenler	Sosyo-Demografik Özellikler	N	Yaşam Doyumu X±SS	Dinin Etkisini Hissetme X±SS	Dini Dogmatizm X±SS
Cinsiyet	Kadın	98	13.43±3.70	53.96±6.57	42.68±7.25
	Erkek	34	13.24±4.26	50.18±8.90	39.50±6.61
			p=0.80	p=0.01*	p=0.02*
Aylık Gelir	2000 TL altı	15	12.20±3.32	53.27±6.20	42.33±6.25
	2000 TL ve üstü	116	13.56±3.89	53.03±7.53	41.87±7.33
			p=0.19	p=0.90	p=0.81
Din-Önem Düşüncesi	Önemli	43	11.86±3.86	47.65±8.47	39.19±7.57
	Çok önemli	89	14.11±3.62	55.56±5.15	43.16±6.68
			p=0.00**	p=0.00**	p=0.00**
Öznel Dindarlık Algısı	Biraz Dindar	56	12.59±3.72	50.09±8.01	39.66±7.57
	Dindar	74	13.95±3.87	55.09±6.19	43.57±6.57
			p=0.04*	p=0.00**	p=0.00**

**p<0.01

*p<0.05

1. Kadın katılımcıların erkeklere göre yaşam doyumu, dinin etkisini hissetme ve dini dogmatik puan ortalamaları daha yüksektir. Ayrıca cinsiyet değişkenin yaşam doyumu ($t_{(130)}=0.252$, $p=0.80$) puan ortalamalarına göre anlamlı farklılık göstermezken; dinin etkisini hissetme ($t_{(130)}=2.627$, $p<0.01$) ve dini dogmatik ($t_{(130)}=2.254$, $p<0.02$) puan ortalamalarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

2. Gelir düzeyinin yaşam doyumu, dinin etkisini hissetme ve dini dogmatik puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız t-testinde, gelir düzeyi 2000 TL altı olan öğrencilerin puan ortalamaları ile gelir düzeyi 2000 TL ve üstü olan

öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki farklılaşma yaşam doyumu ($t_{(129)}=-1.294$, $p=0.19$), dinin etkisini hissetme ($t_{(129)}=0.114$, $p=0.90$) ve dini dogmatizme ($t_{(129)}=0.233$, $p=0.81$) göre anlamlı değildir. Ayrıca gelir düzeyi 2000 TL ve üstü olan katılımcıların gelir düzeyi 2000 TL altı olan katılımcılara göre yaşam doyumları daha yüksekken; dinin etkisini hissetme ve dinin dogmatik puan ortalamaları daha düşüktür.

3. Dinin kendisi için "çok önemli" olduğunu belirten grubun dinin kendisini için "önemli" olduğunu belirten gruba göre yaşam doyumu, dinin etkisini hissetme ve dini dogmatik puan ortalamaları daha yüksektir. Ayrıca din-önem değişkenin yaşam doyumu ($t_{(130)}=-3.273$, $p<0.01$), dinin etkisini hissetme ($t_{(130)}=-6.640$, $p<0.01$) ve dini dogmatik ($t_{(130)}=-3.061$, $p<0.01$) puan ortalamalarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu durumda din-önem düşüncesinin yaşam doyumu, dinin etkisini hissetme ve dini dogmatik üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4. Kendisini "dindar" olarak tanımlayanların yaşam doyumu, dinin etkisini hissetme ve dini dogmatik puan ortalamaları kendisini "biraz dindar" olarak tanımlayan gruba göre daha yüksektir. Ayrıca öznel dindarlık algısı değişkenin yaşam doyumu ($t_{(128)}=-2.011$, $p<0.05$), dinin etkisini hissetme ($t_{(128)}=-4.016$, $p<0.01$) ve dini dogmatik ($t_{(128)}=-3.141$, $p<0.01$) puan ortalamalarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo-3. Dini Dogmatik, Dinin Etkisini Hissetme ve Yaşam Doyumu Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maksimum, Minimum ve Korelasyon Değerleri

Değişkenler	X	ss	Max	Min	Korelasyonlar		
					1	2	3
1. Dini Dogmatik	41.86	7.20	50	13	1.00	.66*	.12
2. Dinin Etkisini Hissetme	52.98	7.39	65	17	.66*	1.00	.23*
3. Yaşam Doyumu	13.38	3.83	24	6	.12	.23*	1.00

*p < .01

Tablo-3 incelendiğinde, dini dogmatik puan ortalaması 41.86 standart sapma değeri 7.20, dinin etkisini hissetme puan ortalaması 52.98 standart sapma değeri 7.39 ve yaşam doyumu puan ortalaması 13.38 standart sapma değeri 3.83 olarak bulunmuştur. Dini dogmatik- dinin etkisini hissetme ($r=0.66$, $p<0.01$), dinin etkisini hissetme-yaşam doyumu ($r=0.23$, $p<0.01$) ikilikleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Fakat yaşam doyumu ile dogmatik dindarlık arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($r=0.10$).

4.2. Nitel Verilerle İlgili Elde Edilen Bulgular

Araştırmada yer alan katılımcıların görüşleri gizli tutulmuş ve her bir katılımcının ifadesi kodlanarak aktarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada yaşam doyumu ve dindarlık ölçülmesi amaçlandığı için kodlamalar "D" olarak yapılmıştır. Araştırmada çok sayıda katılımcı bulunduğundan hepsinin görüşlerine tek tek yer verme olanağı bulunamamıştır. Bu sebeple her bir temaya ait birkaç örnek görüşe yer verilmiş ve böylece genel bir kanaat oluşturulmaya çalışılmıştır. Genel anlamda "D" olarak kodlanan katılımcıların her birine D1, D2, D3, D4 gibi numaralar verilmiştir. Bununla birlikte görüşme formundaki sorulara göre oluşturulan temalar ve alt temalar bulgular şeklinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Nitel Verilerin Analizi İçin Oluşturulan Temalar Tablosu

1. Kendini dindar olarak tanımlamaya bağlı nedenlere ilişkin görüşler:

1.a. Dinin buyruklarını yerine getirmeye bağlı nedenlere ilişkin görüşler

1.b. Dinin buyruklarını yerine getirmemeye bağlı nedenlere ilişkin görüşler

2. Mutlu bir yaşam sürdürmede dine bağlı nedenlere ilişkin görüşler

2.a. Manevi doyuma ulaşmaya bağlı nedenlere ilişkin görüşler

2.b. İnsana değer vermeye bağlı nedenlere ilişkin görüşler

2.c. Hayatı düzenli yaşamaya bağlı nedenlere ilişkin görüşler

3. Genel yaşamdan memnun olamaya bağlı nedenlere ilişkin görüşler

3.a. Ailede mutlu olmaya bağlı nedenlere ilişkin görüşler

3.b. İdeallerine ulaşmış olmaya bağlı nedenlere ilişkin görüşler

3.c. Sağlıklı olmaya bağlı nedenlere ilişkin görüşler

3.d. Kanaatkâr (hayata pozitif bakma-kadercilik) olmaya bağlı nedenlere ilişkin görüşler

1. Kendini dindar olarak tanımlamaya bağlı nedenlere ilişkin görüşler

Görüşme formunda yer alan, “*Kendinizi yeterince dindar olarak tanımlıyor musunuz? Neden?*” sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda birbirinden farklı iki alt tema belirlenmiştir.

Bu temalar; “*dinin buyruklarını yerine getirme ve dinin buyruklarını yerine getirmeme*” biçiminde oluşturulmuştur.

1.a. Dinin buyruklarını yerine getirmeye bağlı nedenlere ilişkin görüşler

Bu alt temaya bakıldığında öğretmen adaylarının önemli bir bölümü, kendilerini dindar olarak gördükleri yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmen adaylarının kendilerini dindar görmelerinde temel sebep, dinin buyruklarını tam manasıyla yerine getirmiş olduklarına olan inancın büyük bir etkisi vardır. Bu tema ile ilgili öğretmen adaylarına ait bazı görüşler şu şekilde oluşmuştur. Öğretmen adaylarından biri (D3): “*Kendimi bildim bileli namaz kılarım ve vakit namazlarından birini kılmadığım zaman kendimi son derece rahatsız hissederim*” şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmen adaylarından bir diğeri de (D15): “*Daha çocukken oruç tutmaya başladığımı hatırlıyorum. Zorda kalmadığım sürece orucumu tutarım. Hatta seyahat ederken bile orucumu bozmam*” demiştir. Bir diğer öğretmen adayı (D7): “*Kur'an okumayı biliyorum ve cuma geceleri mutlaka Kur'an okurum. Bu da beni çok rahatlatıyor*” diyerek görüş belirtmiştir. Yine başka bir öğretmen adayı (D9): “*Dinimin gereklerini yerine getirmek benim yaşam şeklim. Kötü hiçbir alışkanlığım yok. Asla ve asla yalan söylemem daima doğruları söylemeye özen gösteririm. Yalan söyleyen insanlara elimde değil iyi gözle bakamıyorum*” demiştir.

1.b. Dinin buyruklarını yerine getirmemeye bağlı nedenlere ilişkin görüşler

Bu alt temaya bakıldığında ise öğretmen adaylarından bazıları, kendilerini dindar olarak görmediklerini ifade etmiştir. Bu yönde bir görüş belirtmiş olmalarındaki sebep, dinini buyruklarını yerine getirmemiş olmalarına bağlanabilir. Bu konuda öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir. Öğretmen adaylarından biri (D11): “*Namaz kılmayı çok istiyorum ancak bir türlü yapamıyorum. Namaz kılmak benim için çok zor bu yüzden kendimi çok rahatsız hissediyorum*” diyerek cevap vermiştir. Bir diğer öğretmen adayı (D2): “*Kendimi hiç dindar görmüyorum. Çünkü dinin gerekli bir şey olmadığını düşünüyorum*” diyerek cevap vermiştir. Diğer bir öğretmen adayı da (D14): “*Yetiştığım çevrenin etkisinden dolayı içki içiyorum. Benim yetiştiğim yerde içki içmek kötü değil, özellikle bağcılık çok gelişkin olduğu için hemen hemen şarabın içilmediği ev yok gibidir. Bu yüzden dindar olduğum söylenemez*” demiştir. Diğer bir öğretmen adayı (D6): “*Alevi olduğum için dinin hiçbir gereğini yerine getirmiyorum*” diyerek görüş belirtmiştir.

2. Mutlu bir yaşam sürdürmede dine bağlı nedenlere ilişkin görüşler

Görüşme formunda yer alan ve 2. soru olarak belirlenen “Size göre mutlu bir yaşam sürdürmede din etkili midir? Neden” sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda; manevi doyum, insana değer verme ve hayatı düzenli yaşama gibi dinin mutlu yaşama katkıda bulunduğu görüşler doğrultusunda 3 alt tema belirlenmiştir. Aşağıda bu temalara ilişkin örnek birkaç görüşe yer verilmiştir.

2.a. Manevi doyuma ulaşmaya bağlı nedenlere ilişkin görüşler

Bu alt temada yer alan sonuçlara göre öğretmenlerin önemli bir kısmı, dinin insanlarda manevi boşluğu dolduran en önemli araçlardan biri olduğu şeklinde belirttikleri görülmüştür. Bu konuda öğretmen adaylarından biri (D1): “Dinin gereklerini samimi olarak ve hissederek yerine getirdiğimizde hayatımızda her şeyin istediğimiz gibi gideceğine inanıyorum. Mesela dua ettiğimde kendimi çok huzurlu ve mutlu hissediyorum.” demiştir. Diğer bir öğretmen adayı(D17): “Bundan 4 yıl önce kardeşimin çok kötü bir hastalığa yakalandığını duyduğumda dünyam yıkılmıştı. Çok sevdiğim kardeşimin ölecek olması beni isyan ettirmişti. Ama isyan ettikçe kendi ruh halimin de bozulduğunu hissediyordum. Bir gece kalkıp namaz kıldım Allah'a dua ettim ve ne kadar rahatladığımı, bir ümidin var olduğunu anladım” diyerek cevap vermiştir. Diğer bir öğretmen adayı da (D3): “Namaz kıldığımda ve oruç tuttuğumda bir görevi yapmış olmanın hazzı bende tarif edilemez oluyor. O zaman çok mutlu oluyorum” diyerek cevap vermiştir.

2.b. İnsana değer vermeye bağlı nedenlere ilişkin görüşler

Bu alta temada oluşan sonuçlara göre: öğretmen adaylarının önemli bir kısmı, dinin Allah tarafından yaratılan ve en değerli varlık olan insanlar için olduğunu ve kendisine verilen bu değere layık olmak için dine büyük bir önem verdiğini ifade etmiştir. Bu konuda öğretmen adaylarından biri (D16): “Müslüman olduğum için ve İslam dini emrettiği için insanlar arasında hiçbir ayırım yapmadan hepsini içimden gelerek seviyorum” demiştir. Diğer bir öğretmen(D14): “Savaşta veya başka sebeplerden dolayı insanların öldüğünü gördüğüm zaman çok üzülüyorum” diyerek cevap vermiştir. Diğer öğretmen adaylarından biri(D6): “Yaşadığım bölgede farklı ırktan ve farklı dinden insanlar var. Onların hiçbirine önyargıyla bakmıyorum. Herkesi insan olduğu için çok seviyorum” demiştir.

2.c. Hayatı düzenli yaşamaya bağlı nedenlere ilişkin görüşler

Bu alt temada oluşan ortak görüş, öğretmen adaylarının önemli bir kısmının dinin hayatı düzene soktuğu şeklindedir. Bu konuda öğretmen adaylarından biri(D10): “Dinin birtakım kuralları vardır. Bu kurallar insanların mutluluğu içindir. Mesela içki içmemek kumar oynamamak, hırsızlık yapmamak, yalan söylememek, dinin emir ve yasaklarından birkaçıdır. Dolayısıyla bunları yapmayan insanların hayatları daha düzenli olur.” diyerek cevap vermiştir. Öğretmen adaylarından bir diğeri(D5): “Benim babam çok dindar akşam saat yedi oldu mu kendisi evde olur bizlerinde o saate evde olmasını ister. Vakit biraz geçip geciktiğimizde mutlaka telefon açar haber veririz” demiştir. Diğer bir öğretmen adayı(D20): “Çok düzenli bir hayatım var. Hiçbir kötü alışkanlığım yok. Liseye giderken arkadaşlarım kâffelere, sinemaya giderdi. Ben çok azda olsa sinemaya gitmişimdir. Ancak çok sık değil. Okuldan sonra genellikle eve giderdim. Şuan yurttta kalıyorum aynı alışkanlık burada da devam ediyor. Vaktimin çoğunu çalışarak ve ibadet ederek geçiriyorum bu da beni daha mutlu ediyor” diyerek cevap vermiştir.

3. Genel yaşamdan memnun olmaya bağlı nedenlere ilişkin görüşler

Görüşme formunun 3. sorusu olan "Yaşamınızdan memnun musunuz? Neden?" sorusuna öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre birbirinden farklı 4 alt tema oluşturulmuştur. Bu

temalar; ailede mutlu olma/olmama, ideallerine ulaşma, sağlıklı olma ve kanaatkâr olma (hayata pozitif bakma-kadercilik) şeklindedir.

3.a Ailede mutlu olmaya bağlı nedenlere ilişkin görüşler

Bu alt temada öğretmen adaylarının çoğu, aile hayatının düzenli olması ya da iyi bir aileye sahip olmanın mutlu bir yaşamı sürdürmede çok önemli olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Bu konuda öğretmen adaylarından biri(D4): *“Ailemde annem ve babam ile birlikte 5 kişiyiz. Yani üç kardeşiz babam bizim için her tür fedakârlığı yapıyor. İstedığımız her şeyi yapıyorlar. Herkes birbirini çok seviyor”* demiştir. Diğer bir öğretmen adayı da(D5): *“Ailemizde herkes birbirine çok saygılı davranıyor. Babam ve annem çok demokratlar herkesin görüşüne çok değer veriyorlar”* demiştir. Başka bir öğretmen adayı(D6): *“Abim babamla sürekli kavga ediyor. Hatta geçenlerde bir tartışmada babam abime bir tokat attı, o da evden çıktı gitti bu durum bizi çok mutsuz ediyor”* diyerek cevap vermiştir.

3.b. İdeallerine ulaşmaya bağlı nedenlere ilişkin görüşler

Bu alt temaya göre öğretmen adaylarının bir kısmı ideallerine ulaşmış olduklarını ifade ederken, diğer bir kısmı ideallerine ulaşamamış oldukları yönünde görüş belirtmiştir. Bu konuda öğretmenlerden biri(D8): *“En büyük idealim ailemin de isteği doğrultusunda öğretmen olmaktır. Daha tam olarak ulaşmış değilim ancak sınavı kazanırsam çok istediğim idealime ulaşmış olacağım”* demiştir. Diğer bir öğretmen adayı da(D11): *“En büyük idealim bütün ailemin sağlıklı olması ve ekonomik anlamda sıkıntı yaşamamaktır. Babam ve annem öğretmen ekonomik anlamda sıkıntımız yok sağlığımız da iyi daha başka ne isteyebilirim”* diyerek cevap vermiştir. Öğretmen adaylarından bir diğeri(D18): *“İdealime ulaşmış olduğum söylenemez çünkü üniversite sınavına hazırlanırken tıp fakültesini kazanıp, doktor olmak istiyordum ne yazık ki istediğim olmadı”* demiştir.

3.c. Sağlıklı olmaya bağlı nedenlere ilişkin görüşler

Bu konuda öğretmen adaylarının önemli bir kısmı, sağlıklı oldukları için mutlu olduklarını belirten görüşler ileri sürmüştür. Bu konuda öğretmen adaylarından biri(D19): *“Sağlıklı olduğum için ve ailemden hiç kimse hasta olmadığı için daima şükrediyorum ve çok mutluyum. İnşallah bu konuda sıkıntı yaşamadan hayatımı devam ettiririm”* demiştir. Diğer bir öğretmen adayı(D7): *“Komşumuzun benimle yaşıt bir oğlu var. Çok hasta ve onun hastalığına ben bile çok üzülüyorum. Kim bilir ailesi ne kadar üzülüyordur”* diyerek cevap vermiştir. Başka bir öğretmen adayı(D15): *“Büyükanneimin hastalığı bizleri çok yordu. Büyükanneim yaşı ilerlemiş olduğu için hastalığı yenemedi ve hastalıktan öldü, ama onun hastalığı bizim sağlığımızın kıymetini bilmemiz için önemlidir”* demiştir.

3.d. Kanaatkâr olmaya (hayata pozitif bakma-kadercilik) bağlı nedenlere ilişkin görüşler

Bu alt temada öğretmen adaylarından bazıları, Allah'ın verdikleri ile yetinmenin ne kadar önemli olduğunu ve bu sebeple mutlu olmalarını inançlarından kaynaklandığını belirtmiştir. Bu konuda öğretmen adaylarından biri(D3): *“Babam asgari ücretle evimizi geçindirmeye çalışıyor ve aileden başka hiç kimse çalışmıyor yine de halimize her zaman şükrediyoruz”* diyerek görüş belirtmiştir. Diğer bir öğretmen adayı(D19): *“Bizim bir komşumuz var. Geçen sene kocası vefat etti. Kadın tek başına kalmış olmasına rağmen iki tane çocuğu var, ama yine de umutsuzluğa hiçbir zaman kapılmadan çocuklarının geçimi için temizliğe gidiyor. Her zaman kaderlerinde olduğu için böyle bir olay yaşadıklarını ifade ediyor. Çocuklarını asla üzmiyor”* diyerek cevap vermiştir. Başka bir öğretmen adayı da(D15): *“Babam hasta bazen üzülüyorum ama bunun bir imtihan olduğunu düşünerek teselli buluyorum. Her namaz kılışında babamın iyileşmesi için Allah'a dua ediyorum”* diyerek cevap vermiştir.

5. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, lisans düzeyinde eğitim-öğretim gören öğrencilerin dini dogmatizm ve dini etkisini hissetme düzeylerinin yaşam doyumuna etkisi önce nicel verilerle açıklanmaya çalışılmış daha sonra elde edilen veriler nitel sorularla derinlemesine analiz edilmiştir.

Yapılan analizlerde, dini dogmatizm-dinin etkisini hissetme, dini dogmatizm-yaşam doyumu, dinin etkisini hissetme-yaşam doyumu ikilikleri arasında pozitif ve anlamlı yönde bir ilişki görülmüştür. Yani dini dogmatik olanlar hem dinin etkisini daha fazla hissetmektedir hem de yaşamdan daha fazla doyum almaktadır. Bu verilere bağlı olarak görüşme formunda yer alan, "Kendinizi yeterince dindar olarak tanımlıyor musunuz, neden?" sorusuna verilen cevaplar analiz edildiğinde katılımcılar, dinin gerekliliklerini (namaz kılma, oruç tutma, yalan söylememe gibi) yerine getirdiklerinde yaşamda daha fazla doyum aldıklarını ve mutlu oldukları yönünde görüş belirtmiştir. Dinin gerekliliklerini yerine getirmeyen (içki içmek, ibadet yapmamak vb.) bireylerin mutsuz olduklarını ve yaşamdan yeterince doyum almadıklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte katılımcıların bir kısmı mutlu bir yaşam sürdürmede manevi doyuma ulaşmanın gerektiği yönünde görüş belirtirken, bir kısmı kanaatkâr olmanın (kadercilik-pozitif bakma) yaşam doyumu ve mutlulukla ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Bu verilere bağlı olarak dini dogmatik ve dindar olan bireylerin yaşam doyumlarının da yüksek olması manevi doyumu, kadercilik ve dinin gerekliliklerini yerine getirmeye ilişkili olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmaların %80'inde yaşam doyumu ile dindarlık arasında pozitif bir ilişkinin bulunması (Okulicz-Kozaryn, 2010:155) çalışmamızın bu verisini destekler niteliktedir. Bu verimizi destekleyen başka çalışmalar da mevcuttur (Bergan&McConatha, 2000; Shkolnik, Weiner, Malik, Festinger, 2001:210-211; Cirhinlioğlu ve Ok, 2010; Batan ve Ayten, 2015).

Kadın katılımcıların dinin etkisini hissetme, dini dogmatizm ve yaşam doyumu puan ortalamaları erkeklere göre daha yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte cinsiyet değişkeni dinin etkisini hissetme ile dini dogmatizm puan ortalamalarına göre .05 düzeyinde farklılaşırken, yaşam doyumu puan ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

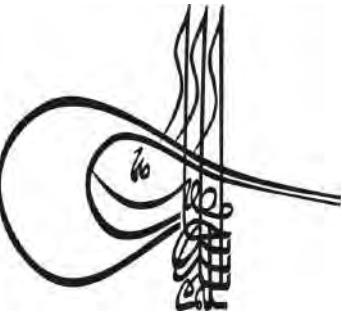
Dinin kendisi için "çok önemli" olduğunu ifade eden katılımcıların dinin kendisi için "önemli" olduğunu ifade eden katılımcılara göre; kendisini "dindar" olarak ifade eden katılımcıların da kendisini "biraz dindar" dindar olarak ifade eden katılımcılara göre dinin etkisini hissetme, dini dogmatizm ve yaşam doyumu puan ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte hem din önem düşüncesi hem de öznel dindarlık algısı dini, dogmatizm, dinin etkisini hissetme ve yaşam doyumu puan ortalamalarına göre farklılaşmaktadır.

6. KAYNAKÇA

- Albayrak, K. (2010). *Semavi dinlerde barış ve şiddet ikilemi*. Ankara: Sarkaç Yayınları.
- Almeida, A. M., Neto, F. L. ve Koenig, H. G. (2006). Religiousness and mental health: A review. *Journal of Rev Bras Psiquiatr*, 28 (3), 242-250.
- Appleton, S. and Song, L. (2008). Life satisfaction in urban China: components and determinants. *World Development*, 36 (11), 2325-2340.
- Batan, S. N., Ayten, A. (2015). Dinî başa çıkma, psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu ilişkisi üzerine bir araştırma. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 15 (3), 67-92.
- Beckwith, H. D. & Morrow, J. A. (2005). Sexual attitudes of college students: The impact of religiosity and spirituality. *College Student Journal*.

- Beit-Hallahmi, B., Argyle, M. (1997). *The psychology of religious behaviour, belief and experience*. London and New York.
- Bergan, A., McConatha, J. T. (2000). Religiosity and life satisfaction. *Activities, Adaptation & Aging*, 24(3), 23-34.
- Brown, L. B. (1987). *The psychology pf religious belief*. London: Academic Press Inc.
- Cotton, S., Larkin, E., Hoopes, A., Cromer, B. A. ve Rosenthal, S. L. (2005). The impact of adolescent spirituality on depressive symptoms and health risk behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 36 (6).
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (Mustafa Sözbilir, Çev. Edt.). Ankara: PegemA Akademi.
- Dağlı, A., Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (59), 1250-1262.
- Deniz, M.E., Yılmaz, E. (2004). Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Di Fabio, A., Gori, A. (2016). Measuring adolescent life satisfaction, psychometric properties of the satisfaction with life scale in a sample of Italian adoloescents and young adults. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(5), 501-506.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. and Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- Diener, E., Gohm, C., Suh, E., and Oishi, S. (2000). Similarity of the relations between marital status and subjectivewell-being across cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31 (4), 419-436.
- Dost, M. T. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22), 132-143.
- Günay, Ü. (1999). *Erzurum kenti ve çevresinde dini hayat*. Erzurum: Erzurum Kitaplığı.
- Hökelekli, H. (2013). *Din psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Hyman, C. ve Handal, P.J. (2006). Definitions and evaluation of religion and spirituality items by religious professionals: A plot study. *Journal of Religion and Health*, 45 (2), 264-282.
- Kayıklık, H. (2011). *Din psikolojisi: Bireysel Dindarlık Üzerine*. Adana: Karahan Yayınevi.
- Koç, Z. (2001). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan rehber öğretmenlerin iş - doyumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 9 (2), 395-410.
- Koçak, Ö. F. (2016). Kişilerarası çatışmalar ve yaşam doyumu ilişkisi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (43), 1956-1977.
- Kongarchapatara, B., Moschis, G. P., Ong, F.S. (2014). Understanding the relationships between age, gender, and life satisfaction: the mediating role of stress and religiosity. *Journal of Beliefs & Values*, 35 (3), 340-358.
- Kress, V. E., Newgent, R. A., Whitlock, J., Mease, L. (2015). Spirituality/Religiosity, life satisfaction, and life meaning as protective factors for nonsuicidal self-injury in college students. *American Counseling Association*, 18, 160-174.

- Lima, C., Putnam, R. D. (2010). 'Religion, social networks, and life satisfaction. *American Sociological Review*, 75, (6), 914-933.
- Okulicz-Kozaryn, A. (2010). Religiosity and life satisfaction across nations. *Mental Health, Religion & Culture*, 13 (2), 155-169.
- Onay, A. (2001). Dindarlık ölçme çalışmaları: Dindarlık ölçümünde üç farklı yaklaşım ve ölçmenin esasları. *İslami Araştırmalar Dergisi* 14 (3-4), 439-449.
- Özer, M., Karabulut, Ö.Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu. *Turkish Journal of Geriatrics*, 6 (2), 72-74.
- Shkolnik, T., Weiner, C., Malik, L., Festinger, Y. (2001). The effect of Jewish religiosity of elderly Israelis on their life satisfaction, health, function and activity. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 16, 201-219.
- Vara, Ş. (1999). *Yoğun bakım hemşirelerinde iş doyumu ve genel yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Vinson, T. Matthew, E. (2012). *Life satisfaction and happiness*. Jesuit Social Services.
- Wulff, D. (1991). *Psychology of religion: Classic and contemporary views*. New York.
- Yapıcı, A. & Zengin, Z. S. (2003). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları üzerine psikolojik bir araştırma: Çukurova Üniversitesi ilahiyat Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi* 1(4), 173-206.
- Yapıcı, A. (2002). Dini yaşayışın farklı görüntüleri ve dogmatik dindarlık. *Ç. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(2), 76-117.
- Yapıcı, A. (2006). Yeni bir dindarlık ölçeği ve üniversiteli gençlerin dinin etkisini hissetme düzeyi: Çukurova Üniversitesi Örneği. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(1), 66-115.
- Yapıcı, A. (2013). *Ruh sağlığı ve din: Psiko-sosyal uyum ve dindarlık*. Adana: Karahan Yayınevi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H.(2009). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 2013, 59-69.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Ocak 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. İlyas YAVUZ – Yrd. Doç. Dr. Orhan ÇANAKÇI – Yrd. Doç. Dr. Alaattin PUSMAZ

This article was checked by iThenticate.

MATEMATİK ÖĞRETİMİ DERSİNİN SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MATEMATİĞE VE MATEMATİK ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

Mesut TABUK* - Metin TABUK*

ÖZET

Bu makale sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik tutumlarında ve matematik öğretimine yönelik tutumlarında matematik öğretimi dersine katılımları sürecinde gerçekleşen değişimi ortaya koymaktadır. Çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi dersine katılım sürecinde matematiğe yönelik tutumlarında ve matematik öğretimine yönelik tutumlarında meydana gelen değişimin büyüklüğünü belirleyebilmek için tek grup ön-test/son-test zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Veriler Türkiye'nin batı bölümünde bulunmakta olan bir üniversite bünyesindeki eğitim fakültesinde okuyan ve matematik öğretimi dersini alan 55 sınıf öğretmeni adayından Relich ve Way (1992) tarafından geliştirilen "Matematik Öğretimi" başlıklı ölçme aracı kullanılmak suretiyle toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik tutumlarının ve matematik öğretimine yönelik tutumlarının olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca araştırma sonuçları, sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi dersi almadan önce sahip oldukları hem matematiğe yönelik hem de matematik öğretimine yönelik tutumlarının bu dersi aldıktan sonra olumlu yönde değiştiğini göstermektedir. Yine araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutum puanları ve matematik öğretimine yönelik tutum puanları arasında istatistik açıdan anlamlı ve yüksek düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Sonuçlar, matematik öğretimi derslerinin öğretmen adaylarının hem matematiğe yönelik hem de matematik öğretimine yönelik tutumlarının değişimi üzerindeki etkileri ve öğretmen adaylarının özellikle de sınıf öğretmeni adaylarının genel anlamda eğitime yönelik etkileri bakımından ele alınarak tartışılmıştır. Son olarak, elde edilen bulgular ışığında gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

*  Yrd. Doç. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, El-mek: mesuttabuk@comu.edu.tr

*  Öğretmen-MEB, El-mek: metintabuk@hotmail.com

Anahtar Kelime: Sınıf öğretmeni adayı, matematik öğretimine yönelik tutum, öğretmen eğitimi

THE EFFECT OF TEACHING MATHEMATICS COURSE ON PRE-SERVICE PRIMARY TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS MATHEMATICS AND TEACHING MATHEMATICS

ABSTRACT

This article reports on a study designed in order to determine the changes in pre-service primary education teachers' attitudes towards mathematics and teaching mathematics through their participation in teaching mathematics course. In the study, one group pre-test/post-test pre-experimental design was preferred in order to measure the degree of changes occurring in pre-service primary education teachers' attitudes towards mathematics and teaching mathematics as a result of the participation in teaching mathematics course. The data were gathered from 55 pre-service primary education teachers applicant to the teaching mathematics course in an education faculty at a university, in the western part of Turkey using the questionnaire "Teaching Mathematics" developed by Relich and Way (1992). The results indicated that pre-service primary education teachers had positive attitudes towards mathematics and teaching mathematics. There was also a significant shift towards a positive direction in pre-service primary teachers' attitudes about mathematics and teaching mathematics after the participation in teaching mathematics course. In addition, there were significant and high correlations between the pre-service primary education teachers' attitudes towards mathematics and teaching mathematics. The results are discussed in terms of their implications with respect to the attitudes changing in the teaching mathematics courses and in terms of their implications for pre-service teacher education particularly at the primary education level. Finally, various suggestions were presented for future studies in accordance with the findings obtained.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

In recent years, governments and education organizations have begun to show concern about the issues teacher quality (MEB, 2014; OECD, 2016). The most important indicator of teacher quality is the pedagogical knowledge of teachers (Guerriero, 2014). However, not only is the pedagogical knowledge of teachers important, but it has also been argued that teacher attitudes are important determinants of teacher quality (Aiken, 1970).

Several researchers (Frakes and Kline, 2000; Kağıtçıbaşı, Sunar ve Bekman, 2001) reported that the mental, physical and social development of children is quite rapid during the early childhood period. The development in this primary education period is particularly important for the future of the children. Because of this reason, primary

education teacher has an important impact on the mathematics success of children.

Teachers', especially pre-service teachers', attitudes –not only toward the subject of mathematics, but also toward the teaching of mathematics – are important because a meaningful relation exists between teachers' attitudes towards teaching mathematics and the formation of positive attitudes to mathematics among pupils (Ernest, 1989 ; van der Sandt, 2007). Furthermore, attitudes at the beginning of teaching careers are important and to predict future attitudes. Pre-service teachers' attitudes are particularly important because of their potential influence on their students too.

The aim of the research is to determine the changes in pre-service primary education teachers' attitudes towards mathematics and teaching mathematics through their participation in teaching mathematics course. For this aim, the following questions were answered:

1. What is the level of the pre-service primary education teachers' attitudes towards mathematics and teaching mathematics before and after their participation in teaching mathematics course?

2. Are there any significant differences in pre-service primary education teachers' attitudes towards mathematics and teaching mathematics through their participation in teaching mathematics course?

3. Are there any significant differences between pre-service primary education teachers' attitudes towards mathematics and teaching mathematics before and after their participation in teaching mathematics course?

4. Are there any relationship between pre-service primary education teachers' attitudes towards mathematics and teaching mathematics before and after their participation in teaching mathematics course?

Method

In the study, one group pre-test/post-test pre-experimental design was preferred in order to measure the degree of changes occurring in the attitudes of pre-service primary education teachers towards mathematics and teaching mathematics as a result of the participation in teaching mathematics course. The data were gathered from fifty five pre-service primary education teachers applicant to the teaching mathematics course in an education faculty of a university in the western part of Turkey using the questionnaire "Teaching Mathematics" developed by Relich and Way (1992).

The research study group was all of the 55 pre-service primary education teachers attending in teaching mathematics course. They are 45 (% 82) female and 10 (% 18) male, by gender. The attitude questionnaire "Teaching Mathematics" consisted of 20 items; 11 about the attitudes on the teaching of mathematics and 9 about mathematical self-concept items. The pre-service teachers were asked to complete Likert scale on an eight point continuum from definitely false to definitely true. The reliability test of original attitude questionnaire using Cronbach alpha is presented that the two sub-scales are highly reliable with

coefficients of 0.92 for the attitude scale and 0.88 for the self-concept scale. The Cronbach alfa coefficients of the scales in the research were found 0.82 and 0.85 consecutively.

Results and Discussion

As an answer to the first sub-problem of the research; the results indicated that pre-service primary education teachers had positive attitudes towards mathematics and teaching mathematics. There are almost similar studies in the literature which reported correspond to the results of the present study (Göloğlu Demir, 2011; Tarım ve Bulut, 2006; White, Way, Perry and Southwell, 2005). When we looked at the reasons of the results, it was explained in the literature that the subjects of mathematic lessons at the primary school level are basics and easy for the teachers.

The results of analysis about the second and third sub-problems in the research indicated that there were also significant shifts towards a positive direction in pre-service primary teachers' attitudes towards mathematics and teaching mathematics after the participation in teaching mathematics course. These results are in parallel with some studies (Alkhateeb, 2014; Göloğlu-Demir ve Çetin, 2012; Tarım ve Bulut, 2006; Way ve Relich, 1993). A possible reason for the significant difference in pre-service primary teachers' attitudes could be that pre-service primary teachers' attitudes towards teaching mathematics improved as they progressed through the programs (Alkhateeb, 2014). Especially, the senior pre-service teachers are in their final semester, are currently involved in practicum experiences, and have already completed the methods courses required for their degrees (Way ve Relich, 1993).

Finally, there were significant and high correlations between the pre-service primary education teachers' attitudes towards mathematics and teaching mathematics. In the studies investigating attitudes towards mathematics and teaching mathematics it is concluded that although there are complex relationships between conceptions about mathematics and its teaching, the teachers' attitudes to the teaching of mathematics the teacher's attitudes towards mathematics affect (Ernest, 1989; Thompson, 1985).

Conclusion and Recommendation

It can be concluded that pre-service primary education teachers' attitudes towards mathematics and teaching mathematics are positive. It is accepted that positive attitudes are necessary, but not sufficient (White, Way, Perry, and Southwell, 2005). Pre-service teachers need to also have content knowledge. Mathematics education courses in the primary education departments must deal with content knowledge and attitudes as well as pedagogical content knowledge. It is believed that attitudinal changes among pre-service teachers should be an important affective consequence of any viable and successful training program (Relich, Way ve Martin, 1994).

Subsequent longitudinal studies including pre-service primary teachers from all level from freshmen to seniors would provide a clearer understanding of the results of the study. It is also recommended that an investigation of the pre-service preschool teachers' attitudes towards mathematics and teaching mathematics can be conducted. Comparative

studies with large numbers of pre-service teachers across locations are recommended as well.

Keywords: Teacher education; pre-service primary teachers; attitudes towards teaching mathematics

Giriş

Ülkemizin de kurucu üyeleri arasında yer aldığı Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından 2000 yılından itibaren uygulanmakta olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), dünya çapında en geniş kapsamlı eğitim araştırmaları arasında yer almaktadır. Uygulanan PISA değerlendirme projesi zorunlu eğitim sürecinin sonuna gelmiş öğrencilerin okul dönemi sonrası topluma başarılı bir şekilde uyum sağlaması için gereken yeterlilikleri ne ölçüde edindiklerini ortaya koymayı hedeflemektedir (MEB, 2016). Eğitim sisteminin en önemli çıktısı olan öğrencilerin değerlendirilmesini amaçlayan PISA uygulamasının sonuçları dünya genelinde politika belirleyicileri tarafından, kendi ülkelerinin eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Guerriero, 2014). Diğer taraftan eğitim alanında uluslararası düzeyde yapılan en önemli değerlendirme çalışmalarından biri olan PISA sonuçlarına yönelik yapılan en önemli tespitlerden biri öğrencilerle ilgili çıktılarda gelişme sağlayabilmenin en önemli şartının öğretmen ve öğretim kalitesinde gelişme sağlamak olduğudur (Guerriero, 2014). Türk milli eğitiminde de son dönem yapılan çalışmalarda bu noktanın yani öğretmen ve öğretim kalitesinin artırılmasının altı çizilmektedir.

Türk milli eğitimi için önemi herkes tarafından kabul edilen ve Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren düzenlenen millî eğitim şûraları bakanlığın en yüksek danışma kuruldur (MEB, 2006). 2014 yılı içerisinde düzenlenen 19. Millî Eğitim Şûrası önceden planlanan dört gündem maddesi ile toplanmıştır. Planlanan bu dört gündem maddesinden ilki “Öğretmen Niteliğinin Arttırılması” olarak belirlenmiştir. Bu gündem maddesi ile ilgili olarak şûrada altı başlık altında toplam kırk tavsiye kararı sıralanmıştır. Bu altı başlıktan yine ilki de “Öğretmen Adaylarının Niteliği ve Seçimi” olmuştur. İlk gündem maddesinin ve bu maddeyle ilgili ilk başlığın da bu şekilde belirlenmiş olması öğretmen niteliğinin arttırılmasında öğretmen adaylarının niteliğinin artırılmasının önemini vurgulanması açısından önemlidir. Yine “Öğretmen Adaylarının Niteliği ve Seçimi” ile ilgili olarak ilk yer verilen tavsiye kararı ise “Öğretmen niteliklerinin arttırılmasının ön koşullarından biri istekli, başarılı ve mesleğin bilişsel olduğu kadar duyuşsal ve psiko-motor yeterliliklerini de taşıyan öğrencilerin mesleğe kazandırılmasıdır” şeklinde ifade edilmiştir. Devamında ise “öğretmen adaylarının mesleğe seçiminde öğretmenlik mesleğinin bilişsel boyutunun yanında duyuşsal ve psiko-motor özelliklerini de temel alan çoklu değerlendirme sistemlerini içeren bir model oluşturulmalıdır” şeklinde başka bir karara yer verilmiştir (MEB, 2014).

Sınıf Öğretmenleri ve Matematik Dersinin Önemi

Bu noktada altı çizilmesi gereken iki önemli kavrama değinmek gereklidir. Bu kavramlar sınıf öğretmenleri ve matematik dersidir. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin ilerleyen dönem yaşamı ve başarısı üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğudur. Çocukluk yıllarının erken dönemlerinde gerçekleşen zihinsel, bedensel ve sosyal gelişimin oldukça hızlı olduğu ve çocuğun ilerleyen yıllardaki yaşamını derinden etkilediği eğitim ve tıp alanında yapılmış birçok araştırma ile ortaya konmuş durumdadır (Frakes ve Kline, 2000; Kağıtçıbaşı, Sunar ve Bekman, 2001). Diğer taraftan çalışmanın başında da önemi vurgulanan ve zorunlu eğitim döneminin sonu olarak kabul edilen 15 yaş grubunda bulunan öğrencilere uygulanan PISA değerlendirme projesi, öğrencilerin modern topluma başarılı bir uyum sağlayabilmek için gerekli olan yeterlilikleri ne derecede kazandıklarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda okullarda okutulan en temel derslerdeki başarılar ölçüt olarak kabul edilmektedir (OECD, 2016). Bu anlamda ölçüt kabul edilen ve uygulamaya dâhil

edilen bu üç dersten birisi de matematiktir. Bu matematik dersinin önemini vurgulaması açısından önemlidir.

Ayrıca öğrencilerin, matematik konusundaki bilgilerinin yanı sıra matematiğe ilişkin tutumlarının da temellerinin ilkökulda atıldığı ve ilkökulda verilen matematik eğitiminin bir binanın temeline benzetilebileceği alanyazında belirtilmektedir. Sonuç olarak ilkökulda verilen matematik eğitiminin eksik, yetersiz ve niteliksiz olması da bir öğrencinin gelecekteki öğrenim aşamalarında birçok sıkıntı yaşamasına neden olacağı belirtilmekte ve sınıf öğretmenlerinin kritik olan etkileri vurgulanmaktadır (Bozpolat ve Koç Deniz, 2016).

Öğretmenlerin kendilerinin sahip olmadığı bilgi, tutum ve becerileri öğrencilerle paylaşımları ve öğrencilerde onları geliştirmeleri beklenemez. İlk ve ortaokulda matematik öğretimi gerçekleştirecek olan sınıf ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin yeterli olup olmadığının bu bakış açısına istinaden incelenmesi gereklidir (Kandemir, 2017).

Matematik Eğitimi ve Tutum

Matematik eğitimi alanında yapılan araştırmalarda da öğretmen adaylarının matematik öğretimindeki başarılarında hazırlandıkları yetiştirme programlarının kalitesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Battista, 1986). Bazı araştırmalar (Chick, 2002; Morris, 2001) öğretmen adaylarının eğitim kalitesi konusunda adayların matematik öğretimine yönelik pedagojik alan bilgilerinin önemli olduğunu belirtirken diğer yandan yapılan pek çok çalışma bu konuda öğretmen adaylarının duyuşsal özelliklerine de vurgu yapmaktadır (Aiken, 1970; Nisbet, 1991). Duyuşsal alana ait yapılmış çalışmalarda “tutum, inanç, duygu ve değerler” olmak üzere öne çıkan dört kavramın olduğu görülmektedir (DeBellis and Goldin, 1997; McLeod, 1992). Matematik eğitimi alanında da duyuşsal boyutla ilgili yapılan çalışmaların çoğunda bu faktörlerin herhangi biri veya bir kaç ele alınmıştır (Hannula ve diğerleri, 2004). Bu kavramlar arasında üzerinde diğerlerine göre daha yoğun çalışılmış ve doğal olarak en öne çıkmış olanı tutumdur (van der Sandt, 2007). Tutumlar incelenirken öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının sadece matematiğe yönelik tutumları değil matematik öğretimine yönelik tutumlarının da önemli olduğu gözden kaçırılmaması gereken bir noktadır (Ernest, 1989).

White, Way, Perry and Southwell (2005) yaptıkları çalışma sonucunda, aday öğretmenlerin matematiğe ve matematik öğretimine ilişkin tutumları ile matematik başarıları arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Matematik öğretimine yönelik tutumları belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışmaları olan Nisbet (1991) ve Relich ve Way (1992) de öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik tutumlarının önemini altını çizmektedir. Ayrıca öğretmenlerin etkili bir matematik öğretimi gerçekleştirebilmeleri için öğretim süreci üzerinde olumsuz etki yapabilecek korku ya da herhangi bir negatif tutumu aşmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Sarı ve Aksoy, 2016). Özetle öğretmen adaylarının matematiğe ve matematik öğretimine yönelik tutumlarını belirlemek ve geliştirmek öğretmen yetiştirme programlarının başarısı ve adayların başarılı bir meslek geleceğinin gerekliliği olarak kabul edilmektedir (Capri ve Celikkaleli, 2008).

Alanyazında yer alan matematiğe yönelik tutum araştırmaları incelendiğinde bunları ölçek geliştirme çalışmaları (Aşkar, 1986; Nazlıççek ve Erkin, 2002), deneysel çalışmalar (Bulut, 2009; Erdoğan, 2013) ve betimsel çalışmalar (Kalin, 2010; Peker ve Mirasyedioğlu, 2003) gibi başlıklar altında toplayabilmek mümkündür. Fakat matematik öğretimine yönelik tutumların incelendiği çalışmaların sayısı gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir (Göloğlu-Demir, 2011; Nisbet, 1991; Relich & Way, 1992). Bu anlamda özellikle sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının tutumları göz önüne alındığında matematiğe yönelik tutumlarını inceleyen çalışmaların yanında matematik öğretimine yönelik tutumlarının belirlenmesine yönelik çalışmaların sayısının artırılmasına ihtiyaç vardır.

Alanyazında matematik öğretimi ile ilgili tutumlar ele alındığında sınıf öğretmenliği matematik öğretimi dersi (Aydın ve Peker, 2003), okul öncesi öğretmenliği matematik eğitimi dersi (Dağlıoğlu, 2017; Türker ve Turanlı 2008) ve matematik öğretmenliği matematik alan derslerine (Turanlı, Türker ve Keçeli, 2008) yönelik tutumların incelendiği bazı çalışmalar mevcuttur. Fakat genel anlamda doğrudan matematik öğretimine yönelik tutumları inceleyen çalışmalar ele alındığında ise oldukça az sayıda araştırmanın bulunduğu görülmektedir.

Tarım ve Bulut (2006), okulöncesi öğretmenlerinin, matematiğe ve matematik öğretimine yönelik tutum ve algılarını incelediği çalışmada 81 okulöncesi öğretmeni ile çalışmış ve verileri anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak toplamıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin çoğunun öğrencilik döneminde matematiğe yönelik olumsuz tutumlar içinde olmalarına rağmen bu durumun matematik öğretimi tecrübelerini olumsuz etkilemediğini ortaya koymuştur. Yine öğretmenler almış oldukları eğitimlerin okulöncesi matematik eğitimi için yeterli olmadığı görüşünde olduklarını belirtmişlerdir.

Göloğlu Demir (2011), öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının ve matematik öğretimine yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada Gazi Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği programından 122 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Araştırmada “matematik öğretimi öz-yeterlik inançları” ve “matematik öğretimi tutum ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulguları ışığında öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde ve tutumlarının olumlu olduğu ortaya konmuştur.

Göloğlu Demir ve Çetin (2012), yaptıkları çalışmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının öncelikle matematik öğretimine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmişlerdir. Çalışma sonucu 25 maddeden oluşan likert tipi bir ölçek ortaya konmuştur. Ölçek geliştirme çalışması 286 ilköğretim matematik öğretmenliği son sınıf öğrencisinden elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır.

Görüldüğü gibi hem öğretmen ve hem de öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik tutumları üzerine yapılan çalışmalar oldukça sınırlı kalmaktadır. Yapılan üç çalışmadan (Göloğlu-Demir, 2011; Göloğlu Demir ve Çetin, 2012; Tarım ve Bulut, 2006) hiç birinde sınıf öğretmenleri ile çalışılmamıştır. Bu sebeple matematik öğretimine yönelik tutumlar konusunda oldukça zayıf olan alanyazına katkı sağlaması çalışmayı önemli kılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ilköğretim sonrası yaşamı ve başarıları üzerinde büyük bir etkiye sahip olan sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik sahip olduğu bilişsel yapılarının yanında duyuşsal özelliklerini de değerlendirme imkânı sağlayacak bir çalışma olması altı çizilmesi gereken diğer bir noktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma matematik öğretimi dersinin sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe ve matematik öğretimine yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla ilgili olarak aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe ve matematik öğretimine yönelik tutumları matematik öğretimi dersi öncesi ve sonrası ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi dersi öncesi ve sonrası matematiğe ve matematik öğretimine yönelik tutumları farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi dersi öncesinde ve sonrasında matematiğe yönelik tutumları ile matematik öğretimine yönelik tutumları farklılaşmakta mıdır?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi dersi öncesi ve sonrası matematiğe yönelik tutum puanları ile matematik öğretimine yönelik tutum puanları arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Matematik öğretimi dersinin sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe ve matematik öğretimine yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test-son test desende modellenmiş nicel bir çalışmadır. Zayıf deneysel desende tek bir grup ve tek bir ölçme aracı söz konusudur. Deneysel uygulama öncesi ve sonrası aynı gruba aynı ölçme aracı uygulanarak bağımlı değişken ile ilgili ölçümler gerçekleştirilir. Zayıf deneysel desen türlerinde seçkisizlik ve eşleştirme yoktur (Büyüköztürk, 2011).

Evren ve Örneklem

Bu çalışma 2016-17 akademik yılında Türkiye'nin batı bölümünde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesine ait sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Toplam sayısı 55 olan katılımcıların yaşları 20 ile 25 arasında değişmektedir. Ayrıca katılımcıların 45'i yani %82'si bayan ve 10'u yani %18'i bay sınıf öğretmeni adaydır.

Uygulama Süreci

Çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretmen adaylarına öncelikli olarak yapılan çalışmanın amacı hakkında ve verilerin gizli tutulacağı konusunda bilgi verilmiştir. Uygulama gerek ön-test olarak matematik öğretimi dersi öncesi ve gerekse sonrasında son-test olarak yaklaşık 15 dakikalık bir süre içinde gerçekleştirilmiştir.

Matematik öğretimi dersi öncesinde sınıf öğretmen adaylarına veri toplama aracı ön-test olarak uygulanmıştır. Aynı ölçme aracı sene sonunda ders bitimi tekrar son-test olarak uygulanmıştır. Öğretmen adaylarından toplanan veriler SPSS ve Lisrel programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Matematik Öğretimi” başlıklı ölçme aracı kullanılmıştır. “Kişisel Bilgi Formu” katılımcıların yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrencisi olduğu program bilgilerini toplamaya yönelik oluşturulmuştur.

Relich ve Way (1992) tarafından orijinali İngilizce olarak geliştirilen “Matematik Öğretimi” başlıklı ölçme aracı 20 maddeden oluşmakta ve 8’li Likert tipi “Kesinlikle Yanlış (1), “Kesinlikle Doğru (8)” arasında değişen bir dereceleme göre cevaplandırılmaktadır. Ölçek 11 tanesi matematik öğretimine yönelik tutumları ve 9 tanesi matematiğe yönelik tutumları ölçmeyi amaçlayan iki alt ölçekten oluşmaktadır. Ekte verilen ölçme aracının matematik öğretimine yönelik tutumları ve matematiğe yönelik tutumları belirleyen iki alt ölçeğine ait iç tutarlılığı için Cronbach alfa katsayıları sırası ile $\alpha=.92$ ve $\alpha=.88$ bulunmuştur. Her iki alt ölçeğin de “güven” ve “güvensizlik” olarak isimlendirilebilecek iki faktörlü yapısı söz konusudur (Relich, Way ve Martin, 1994).

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Tabuk ve Tabuk (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmada ölçeğin Türkçe formunun orijinal İngilizce formu ile tamamen örtüşen bir yapıda olduğu ortaya konmuştur. Ölçme aracının Türkçe formunda matematik öğretimine yönelik tutumları ve matematiğe yönelik tutumları belirleyen iki alt ölçeğin iç tutarlık Cronbach alfa katsayıları ise sırası ile $\alpha=.82$ ve $\alpha=.85$ bulunmuştur.

Veri Analiz Süreci

Analizler SPSS programı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada tutum ölçeği kullanılarak toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin anlaşılması alt ölçekler için tek örneklem Kolmogorov Smirnov analizi yapılmıştır. Matematik öğretimine yönelik ön-test ($Z=.876$, $p>.05$) ve son-test ($Z=.757$, $p>.05$) tutumları ile matematiğe yönelik ön-test ($Z=.426$, $p>.05$) ve son-test

($Z=.615$, $p>.05$) tutum puanların normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bu sonuçlar ışığında verilerin analizi için pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve eşleştirilmiş örneklem için t-testi kullanılarak analizler yapılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir.

Ölçeklerden alınan tutum puanlarına ait ortalamaların yorumlanmasında Tablo 2’de yer verilen derecelendirme aralıkları kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının 8’li likert tipi ölçek üzerinden elde ettikleri ortalamalarının karşılaştırılmasında derecelendirme için belirlenen puan aralıkları alınabilecek en küçük değerin 1 ve en yüksek değerin 8 olduğu bilgisine dayanarak ($8-1=7$ ve $7/8=0,875$) Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Alınan test puanlarına ait derecelendirme aralıkları

Alt sınır	Üst sınır	Derecelendirme
1.000	1.875	Kesinlikle yanlış
1.876	2.750	Yanlış
2.751	3.625	Çoğunlukla yanlış
3.626	4.500	Biraz yanlış
4.501	5.375	Biraz doğru
5.376	6.250	Çoğunlukla doğru
6.251	7.125	Doğru
7.126	8.000	Kesinlikle doğru

Bulgular

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiğe ve Matematik Öğretimine Yönelik Tutumları

Araştırmanın ilk sorusuna yönelik cevap aranırken sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe ve matematik öğretimine yönelik tutum düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla sınıf öğretmeni adaylarına ön test ve son testlerden aldığı matematiğe ve matematik öğretimine yönelik tutum puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’te verilmiştir.

Tablo 2. Matematiğe ve matematik öğretimine yönelik ön-test ve son-test tutum puanları

Testler	Ölçekler	$\bar{X}$	ss
Ön - test	Matematik öğretimine yönelik tutum	5.10	1.087
	Matematiğe yönelik tutum	4.96	1.228
Son - test	Matematik öğretimine yönelik tutum	5.65	1.068
	Matematiğe yönelik tutum	5.41	1.196

Tablo 2’ye göre tutum puan ortalamaları 4.96 ile 5.65 aralığında değişmektedir. Tablo 1’e göre ön-test puanlarına ait değerler 4.501 – 5.375 (biraz doğru) aralığında bulunmaktadır. Bununla beraber son-test puanlarına ait değerler ise 5.376 – 6.250 (çoğunlukla doğru) aralığına düşmektedir. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının matematiğe ve matematik öğretimine yönelik olarak olumlu tutum içinde olduğu söylenebilir. Ayrıca hem matematiğe ve hem de matematik öğretimine yönelik son-test puanlarının ön-test puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Matematik Öğretimi Dersi Öncesi ve Sonrası Tutum Puanlarında Farklılaşma

Sınıf öğretmeni adaylarının hem matematiğe hem de matematik öğretimine yönelik tutumları ile ilgili olarak matematik öğretimi dersi öncesi ve sonrası alınan ön-test ve son-test puanları arasında farklılaşmakta olup olmadığı araştırmanın ikinci ve üçüncü sorusu kapsamında ele alınmıştır. Tablo 3'te bu farklılaşma ile ilgili analiz sonuçları verilmektedir.

Tablo 3. Matematik Öğretimi Dersi Öncesi ve Sonrası Tutum Puanlarında Farklılaşma

Ölçek	Test	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Matematik Tutum	Ön-test	55	4.96	1.228	-4.484	.000
	Son-test	55	5.41	1.196		
Matematik Öğretim Tutum	Ön-test	55	5.10	1.087	-4.197	.000
	Son-test	55	5.65	1.068		

Tablo 3'teki sonuçlara göre matematik öğretimi dersi öncesi ve sonrasında hem matematiğe yönelik tutum ($t=-4.484$, $p=.000$) hem de matematik öğretimine yönelik tutum ($t=-4.197$, $p=.000$) puanlarında farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak matematik öğretimi dersi öncesi ve sonrası tutum puan ortalamaları göz önüne alındığında sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik tutum ve matematik öğretimine yönelik tutumlarında matematik öğretimi dersi sonrasında yükselme gerçekleşmiştir.

Matematiğe ve Matematik Öğretimine Yönelik Tutum Puanları Arasında Farklılaşma

Üçüncü alt problem sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe ve matematik öğretimine yönelik tutumları arasındaki farklılaşmanın araştırılmasına yönelik olarak oluşturulmuştur. Matematiğe ve matematik öğretimine yönelik tutumları arasındaki farklılaşma hem ön-test hem de son-test puanları üzerinden ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Matematiğe ve matematik öğretimine yönelik tutum puanları arasında farklılaşma

Test	Ölçek	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Ön-test	Matematik Tutum	55	4.96	1.228	-1.320	.192
	Matematik Öğretim Tutum	55	5.10	1.087		
Son-test	Matematik Tutum	55	5.41	1.196	-2.553	.014
	Matematik Öğretim Tutum	55	5.65	1.068		

Tablo 4'ten elde edilen sonuçlar ön-test puanları incelendiğinde matematiğe yönelik tutum ve matematik öğretimine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir ($t=-1.320$, $p=.192$). Diğer taraftan son-test sonuçlarına göre matematiğe yönelik tutum ve matematik öğretimine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşma gerçekleşmiştir ($t=-2.553$, $p=.014$). Sonuç olarak matematik öğretimi dersi öncesi sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik tutum ve matematik öğretimine yönelik tutum puanları arasında bir farklılık gözlemlenmezken matematik öğretimi dersi sonrası farklılaşma gerçekleşmiştir.

Matematiğe ve Matematik Öğretimine Yönelik Tutum Arasındaki İlişki

Son soru olarak sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe ve matematik öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişki araştırılmış ve bu ilişki basit pearson korelasyon katsayısının hesaplanması

ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. Verilerin analizinden elde edilen matematiğe ve matematik öğretimine yönelik tutumlar arasındaki korelasyon Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Matematiğe ve matematik öğretimine yönelik tutum arasındaki ilişki

			Ön-test		Son-test	
			Matematiğe yönelik tutum	Matematik öğretimine yönelik tutum	Matematiğe yönelik tutum	Matematik öğretimine yönelik tutum
Ön-test	Matematiğe yönelik tutum	r	1	.770	.810	
		p	-	.000	.000	
		N	55	55	55	
	Matematik öğretimine yönelik tutum	r	.770	1		.593
		p	.000	-		.000
		N	55	55		55
Son-test	Matematiğe yönelik tutum	r	.810		1	.817
		p	.000		-	.000
		N	55		55	55
	Matematik öğretimine yönelik tutum	r		.593	.817	1
		p		.000	.000	-
		N		55	55	55

Tablo 5'te sunulan sonuçlara göre ön-test ve son-testten elde edilen matematiğe ve matematik öğretimine yönelik tutum puanları arasında istatistiki olarak anlamlı ilişkiler söz konusudur. Ön-test verilerine göre matematiğe ve matematik öğretimine yönelik tutum puanları arasında bulunan yüksek düzeydeki ilişki katsayısı ($r=.770$) son-test sonuçlarında daha yüksek ($r=.817$) çıkmıştır. Diğer taraftan matematiğe yönelik tutum puanları ön-test ve son-test verileri arasında yüksek düzeyde ilişki ($r=.810$) bulunmaktadır. Bu ilişki matematik öğretimine yönelik tutum puanları ön-test ve son-test verileri arasında ($r=.593$) çok daha düşük düzeyde kalmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe ve matematik öğretimine yönelik olumlu tutum içinde olduğunu göstermiştir. White, Way, Perry and Southwell (2005), Sydney'de sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmada da tamamen örtüşen sonuçlara ulaşmışlardır. Öğretmen adaylarının genel olarak hem matematiğe hem de matematik öğretimine karşı olumlu tutum içinde olduklarını belirtmişlerdir.

Yine Göloğlu Demir (2011) de, yaptığı çalışmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik tutumlarının olumlu olduğunu ortaya konmuştur. Tarım ve Bulut (2006) ise, okulöncesi öğretmenlerinin matematiğe ve matematik öğretimine yönelik tutumları ve algı düzeylerini incelemiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin öğrencilik döneminde matematiğe yönelik olumludan olumsuzla değişen tutumlar içinde olmalarına rağmen matematik öğretimine yönelik olumlu tutum gösterdiklerini ortaya koymuştur. Araştırmada elde edilen öğretmenlerin matematik öğretimine yönelik olumlu tutum içinde olmaları sonucu ise öğretmenlerin öğrettikleri matematik konularının basit düzeydeki temel kavramlar olmasıyla açıklanmaktadır. Bu sonuçlar ise yaptığımız çalışmadaki sonuçları da açıklamakta ve de desteklemektedir (Tarım ve Bulut, 2006). Diğer taraftan Nisbet (1991) yapılan çalışmada öğretmen adaylarının matematiğe yönelik negatif tutuma sahip olmalarına rağmen matematik öğretimine yönelik pozitif tutum içinde olduklarını ortaya koymaktadır. Ardından Relich ve Way (1992) tarafından ortaya konan bir diğer çalışmada da matematiğe yönelik tutum kadar matematik öğretimine yönelik tutumun da önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç ise matematik öğretimi dersi sonrası sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik tutumlarında ve matematik öğretimine yönelik tutumlarında yükselmenin gerçekleşmiş olmasıdır. Ayrıca matematiğe yönelik tutum ve matematik öğretimine yönelik tutum puanları arasında daha önce söz konusu olmayan bir farklılaşmanın gerçekleşmesidir. Yine matematiğe yönelik tutum puanları ve matematik öğretimine yönelik tutum puanları arasında istatistik olarak anlamlı ve düzey olara ise yüksek bir ilişki olduğu araştırmanın ortaya koyduğu bir diğer sonuçtur.

Alkhateeb (2014) Birleşik Devletlerde sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirdiği betimsel çalışmada araştırmada elde edilen sonuçlarla paralel ve dikkat çekici sonuçlara ulaşılmıştır. Son sınıfta ve birinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik tutumlarının karşılaştırıldığı çalışmada son sınıf öğretmen adaylarının birinci sınıf öğretmen adaylarından matematik öğretime yönelik olarak anlamlı derecede yüksek tutum puanlarına sahip oldukları bulunmuştur. Bu sonuç çalışmada son sınıf öğretmen adaylarının matematik öğretimi ile ilgili alması gereken derslerin neredeyse tamamını almış olmaları ile açıklanmaktadır. Way ve Relich (1993) ise yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik programlarında geçirdikleri eğitim sürecinde matematik öğretimine yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiğini fakat matematiğe yönelik tutumlarının ise değişime uğramadan durağan kaldığını belirtmektedir. Tarım ve Bulut (2006) tarafından, okulöncesi öğretmenleri ile elde edilen sonuçların da bu yönde olduğu görülmektedir. Mayers (1994) tarafından gerçekleştirilen yine deneysel bir çalışmada da benzer şekilde matematik öğretimi dersinin öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik inanç ve tutumlarında olumlu yönde gelişme sağladığını göstermiştir. Bu konu ile ilgili olarak alan yazında Ernest (1989) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutumlarının matematik öğretimine yönelik tutumlarını etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca Thompson (1985) matematik ile matematik öğretimi arasındaki ilişkinin karmaşık olduğu ve matematiğe yönelik duyuşsal yapılarının öğretim konusunda öğretmenlerin yaklaşımlarını etkilediğini belirtmiştir.

Sonuç olarak, bu araştırmada matematik öğretimi dersinin sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe ve matematik öğretimine yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlayan zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test-son test deseninde modellenmiş nicel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının matematiğe ve matematik öğretimine yönelik olarak olumlu tutum içinde olduğu görülmüştür. Ayrıca matematik öğretimi dersi sonrası sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe ve matematik öğretimine yönelik tutumlarında olumlu yönde gelişmelerin olduğu ayrıca aralarında yüksek düzeyde bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma Türkiye'nin batısında yer alan bir üniversitede öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlıdır. Bu araştırma, farklı üniversitelerdeki sınıf öğretmenliği adaylarının yanı sıra yine çocukların ilk yıllarındaki gelişiminde önemli katkıları olması yönü ile büyük benzerlikler taşıyan okul öncesi öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının alındığı örneklemelerde de yapılabilir. Bununla birlikte farklı değişkenler dikkate alınarak sınıf öğretmeni adayları ve öğretmenleri ile karşılaştırmalı çalışmalar planlanabilir. Son olarak Türkiye'de sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği gibi çocukların hem matematik hem de diğer alanlarda ilk bilgi temellerini atacak olan öğretmen adaylarının ilgi ve istekleri doğrultusunda mesleği tercih etmeleri sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aiken, L.R. (1970). Attitudes towards mathematics. *Review of Educational Research*, 40(4), 551-596.
- Alkhateeb, H. M. (2014). Elementary education student attitudes to teaching mathematics. *Comprehensive Psychology*, 3(6), 1-7.

- Aşkar, P. (1986). Matematik dersine yönelik tutumu ölçen likert-tipi bir ölçeğin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 11 (62), 31-36.
- Aydın, B. ve Peker, M. (2003). Öğretmen Adaylarının İlköğretim Sertifika Programında Okutulan Matematik Öğretimi Dersine Yönelik Tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 23-30.
- Battista, M. (1986). The relationship of mathematics anxiety and mathematical knowledge to the learning of mathematical pedagogy by preservice elementary teachers. *School Science and Mathematics*, 86(1), 10-19.
- Bozpolat, E. & Koç Deniz, H. (2016). “Matematik Öğretiminin Öğretim Yöntemleri ve ÖlçmeDeğerlendirme Boyutunda Değerlendirilmesi / Assessment of Mathematic Teaching in Teaching Methods and Assessment-Evaluation Dimensions”, *TURKISH STUDIES - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Kamil Veli Nerimanoğlu Armağanı) Volume 11/14 Summer 2016, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9863, p. 101-122.
- Bulut, M. (2009). *İşbirliğine Dayalı Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Kullanılan Bilgisayar Cebri Sistemlerinin (BCS), Matematiksel Düşünme, Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Capri, B. ve Celikkaleli, O. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 33-53.
- Chick, H. L. (2002). Pre-service primary teachers’ assessment of and performance on multiplicative numeracy items. In A. D. Cockburn, & E. Nardi (Eds.) *Proceedings of the 26th annual conference of the International Group for the Psychology of Mathematics* (Vol. 2, pp. 233-240). Norwich, UK: PME.
- Dağlıoğlu, H. E. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik eğitimi dersine karşı tutumları ile öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 10 (50), 484-496.
- DeBellis, V., & Goldin, G. A. (1999). Aspects of affect: Mathematical intimacy, mathematical integrity. In O. Zaslavsky (Ed). *Proceedings of the 23rd conference of the international group for the psychology of mathematics education* (Vol. 2, pp. 249–256). Haifa, Israel: PME.
- Erdoğan, F. (2013). *İşbirliğine Dayalı Öğrenme Gruplarında Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına ve Tutuma Etkisi.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A model. *Journal of Education for Teaching*, 15(1), 13-33.
- Frakes, C., & Kline, K. (2000). Teaching young mathematicians: The challenges and rewards. *Teaching Children Mathematics*, 6(6), 376 – 381.
- Göloğlu Demir, C. (2011). *İlköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları ve tutumlarının incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

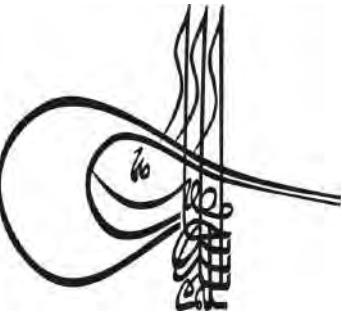
- Göloğlu-Demir, C. ve Çetin, Ş. (2012). Matematik öğretimi tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 59-65.
- Guerriero, S. (2014). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. OECD Publishing, Paris.
- Hannula, M., Evans, J., Philippou, G., Zan, R. (2004). Affect in mathematics education-exploring theoretical frameworks. *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 1, pp. 107-36).
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D. & Bekman, S. (2001). Long-term effects of early intervention: Turkish low- income mothers and children. *Applied Developmental Psychology*, 22, 333-361.
- Kalın, G. (2010). *İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Tutumları, Öz-yeterlikleri, Kaygıları ve Dersteki Başarılarının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kandemir, M.A. (2017). “*Sınıf ve İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi / Investigation of Critical Thinking Tendency Levels of Classroom and Elementary Mathematics Teacher Candidates in Terms of Some Variables*”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Tahsin Aktaş Armağanı) Volume 12/6, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10116>, p. 453-474.
- Mayer, C. (1994). Mathematics and mathematics teaching: Changes in pre-service student-teachers' beliefs and attitudes. *Proceedings of the Seventeenth Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australia*. Lismore, NSW: MERGA.
- McLeod, D. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. In D. Grows (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (575-596). New York: McMillan.
- MEB (2016). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB (2014). 19. Millî Eğitim Şûrası sona erdi. Erişim <http://www.meb.gov.tr/19-mill-egitim-srasi-sona-erdi/haber/7594/tr>
- MEB (2006). 17. Milli Eğitim Şûrası. Erişim <http://ttkb.meb.gov.tr/duyurular/17sura/17surakaralari.pdf>
- Morris, H. (2001). Issues raised by testing trainee primary teachers' mathematical knowledge. *Mathematics Teacher Education and Development*, 3, 37-47.
- Nazlıççek, N. ve Erkin, E. (2002). İlköğretim matematik öğretmenleri için kısaltılmış matematik tutum ölçeği. V. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, 860-865.
- Nisbet, S. (1991). A new instrument to measure pre-service primary teachers' attitudes to teaching mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 3, 34-56.
- OECD (2016). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*. PISA, OECD Publishing, Paris.

- Peker, M. & Mirasyedioğlu, S. (2003). Lise 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 157-166.
- Relich, J., & Way, J.(1992). Pre-service primary teachers' attitudes to teaching mathematics: A reappraisal of a recently developed instrument. *Fifteenth Annual Conference of the Mathematics Association of Australasia: Conference Proceedings*. Richmond, N.S. W.
- Relich, J., Way, J., & Martin, A. (1994). Attitudes to teaching mathematics: Further development of a measuring instrument. *Mathematics Education Research Journal*, 6(1), 56-69.
- Sarı, M.H. & Aksoy, N.C. (2016). “*Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Kaygısı İle Öğretme Stilleri Tercihleri Arasındaki İlişki / The Relationship Between Mathematics Teaching Anxiety and Teaching Style of Primary School Teachers*”, *TURKISH STUDIES - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı), Volume 11/3 Winter 2016, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9322>, p. 1953-1968.
- Tabuk, M. ve Tabuk, M. (2018). Öğretmen adaylarının matematiğe ve matematik öğretimine ilişkin tutumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2(1), 52-66.
- Tarım, K. ve Bulut, S. (2006). Okulöncesi öğretmenlerinin matematik ve matematik öğretimine ilişkin algı ve tutumları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(32), 152-164.
- Thompson, A. G. (1985). Teacher's conceptions of mathematics and the teaching of problem solving. In E. A. Silver (Ed.), *Teaching and learning mathematical problem solving: Multiple research perspectives* (pp. 189-236). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Turanlı, N., Türker N. ve Keçeli V. (2008). Matematik alan derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 254-262.
- Türker, N. K. ve Turanlı, N. (2008). Matematik eğitimi derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3) 17-29.
- van der Sandt, S. (2007). Research framework on mathematics teacher behavior: Koehler and Grouws' framework revisited. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(4), 343-350.
- Way, J. & Relich, J. (1993). Development of positive attitudes to mathematics: the perspective of pre-service teachers. *Proceedings of the Sixteenth Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*. Brisbane.
- White, A. L., Way, J., Perry, B., & Southwell, B.(2005). Mathematical Attitudes, Beliefs and Achievement in Primary Preservice Mathematics Teacher Education. *Mathematics Teacher Education and Development*, 7, 33-52.

EK:

Matematik Öğretimi	Benim için geçerli değil.	Kesinlikle yanlış	Yanlış	Çoğunlukla yanlış	Doğrudan daha çok yanlış	Yanlıştan daha çok doğru	Çoğunlukla yanlış	Doğru	Kesinlikle doğru
1. Genellikle matematik öğretimi konusunda kendime güvenirim.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
2. İlginç ve zorlayıcı pek çok matematik problemi bulabilirim.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
3. Matematikte kendimi yetersiz hissedirim.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
4. Çok iyi matematik öğretebilecek bir kişi değilim.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
5. Matematik derslerinde her zaman iyiyimdir.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
6. Matematik öğretmek zorunda olmaktan hoşlandığım bir durum değildir.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
7. Matematikte oldukça iyiyimdir.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
8. Genellikle matematik dersinde diğer derslerden daha iyiyimdir.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
9. Matematik öğretirken ne yapmak gerektiği konusunda kendimden emin olamam.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
10. Öğretmenlik uygulamasında matematik öğretirken zaman benim için çok çabuk geçer.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
11. Matematik içerikli dersler almakta tereddüt etmişimdir.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
12. Matematik dersi anlatırken zor bir soru/problemlle karşılaşsam kendimi kötü hissederim.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
13. Matematik öğretimi beni korkutmaz.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
14. Okul hayatımda, arkadaşlarım matematikte her zaman benden yardım istemiştir.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
15. Matematik öğretim yöntemleri hakkında kendime güvenim tamdır.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
16. Matematik bilgisine dayanan her hangi bir şeyi anlamakta zorlanırım.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
17. Okulda fazla matematik dersi anlatmak beni rahatsız etmez.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
18. Matematiksel muhakeme gerektiren testlerde hiçbir zaman başarılı değilimdir.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
19. Öğreteceğim derslerin içinde en çok matematik beni kaygılandırır.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
20. Bir öğretmen grubu içinde isem, matematik dersini başka öğretmenin anlatmasını isterim.	0	1	2	3	4	5	6	7	8

Ölçekler / Faktörler	Güven	Güvensizlik
Matematik Öğretimine Yönelik Tutum	1, 10, 13, 15, 17	4, 6, 9, 12, 19, 20
Matematığe Yönelik Tutum	2, 5, 7, 8, 14,	3, 11, 16, 18



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Ocak 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU – Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ

This article was checked by iThenticate.

HOŞGÖRÜ TUTUM ÖLÇEĞİ: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Halil TAŞ*

ÖZET

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü değerine ilişkin tutumlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeği geliştirmeyi amaçlayan bu çalışma, tarama modeli niteliğinde betimsel bir çalışmadır. Çalışma grubunu, Ordu ili Altınordu ilçesindeki ilkokullarda öğrenim gören 548 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Tutum maddelerini oluşturma, uzman görüşüne başvurma, ön deneme, geçerlik çalışması, faktör analizi ve güvenilirlik hesaplama aşamalarına uygun olarak geliştirilen ölçekle ilgili olarak madde geçerliğine kanıt olmak üzere madde-toplam korelasyonları ve alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyonları .35 ile .65 arasında değişen ölçeğin %27'lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki tüm farkların anlamlı olduğu belirlenmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, faktör yük değerleri .813 ile .432 arasında değişen ve toplam varyansın %88,466'sını açıklayan 5 faktör elde edilmiş ve elde edilen bu faktörler "Anlayış", "Saygı", "Empati" "Esneklik" ve "Önyargı" olarak adlandırılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ise modelin uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu gösterirken, yapılan açımlayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçları da doğrulamıştır. 14'ü olumlu, 15'i olumsuz olmak üzere toplam 29 maddeden oluşan ölçeğin iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler ve hesaplamalar sonucunda; geliştirilen Hoşgörü Tutum Ölçeğinin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü değerine ilişkin tutumlarının belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hoşgörü, Tutum, Tutum Ölçeği, Ölçek Geliştirme, Değer

SCALE OF TOLERANCE ATTITUDE: A STUDY OF SCALE DEVELOPING

ABSTRACT

This study, which aims to develop a valid and reliable attitude scale that can measure the attitudes of the 4th grade primary school students to the tolerance value, is a descriptive study as a screening model. The working group constitutes 548 fourth grade students studying in the primary schools in the district of Ordu, Altınordu. Substance-total correlations and item analysis based on the difference between the upper and lower group averages were calculated as evidence for item validity with respect to the scale developed in accordance with the stages of building attitude, expert opinion, pre-test, validity study, factor analysis and reliability calculation. All of the differences between the mean of the subscales of the item-total correlations ranging from .35 to .65 and the subscales of 27% were found to be significant. As a result of the explanatory factor analysis, 5 factors were obtained which explained 88.466% of the total variance which ranged from .813 to .432 and these factors were obtained as "Understanding", "Respect", "Empathy", "Flexibility" and "Prejudice". Verified confirmatory factor analysis results also confirm the results obtained from the explanatory factor analysis, while showing that the model's goodness of fit indexes are acceptable. The internal consistency reliability coefficient of the scale consisting of 29 items, 14 of which is positive and 15 of which is negative, was calculated as .87. As a result of analysis and calculations made; the developed Tolerance Attitude Scale can be used as a valid and reliable measurement tool in determining the attitudes of the fourth grade students of primary school to their tolerance values.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

In this study, it was aimed to develop a valid and reliable attitude scale which could measure the attitudes of the 4th grade students of primary school to their tolerance values. Scientists have tried to measure attitudes by developing techniques and scales such as interviews, behavioral observations, psycho-physiological measures, and attitude scales, since understanding the relationship between attitude and behavior and interpreting behavior through attitudes requires a reliable measurement of attitudes. Attitudes can't be directly measured but can be measured by means of direct and indirect measurement techniques and tools by the individual's behaviors and responses to the situation they encounter. The attitude scales used to determine attitudes are measurement tools that help to determine what someone or a group of people thinks about what they are doing, what they think about it, and what they feel about it.

There is an undeniable prejudice in the creation of a social consciousness based on democracy, human rights, justice and solidarity, based on tolerance of differences, abandonment of prejudices, absence of othering and detention. As all the world and in Turkey can be solved by more peaceful means of ensuring the atmosphere of tolerance and

problems, especially educational institutions, the family and in all other institutions and organizations from time to time determine their attitudes to tolerance values of individuals can provide significant results. Measuring the attitudes is very important in terms of determining the method to be followed in the cognitive and behavioral targets to be given to the individual.

When the current literature is examined, it has been seen that a measurement tool to determine the attitudes of the fourth-year primary school students to the tolerance value has not been developed. In this study, it was aimed to develop a valid and reliable attitude scale which could determine the attitudes towards both the existing deficit and the tolerance value. This point in, the aim of working is to develop a valid and reliable attitude scale that will measure the attitudes of the fourth grade pupils to the value of tolerance.

Method

This research is a descriptive study as a screening model. The study group of the study constitutes 548 fourth grade students studying in the primary schools in the district of Ordu, Altınordu. Of the 548 students who constituted the study group, 267 were female and 48.72% were male and 281 were male and 51.27% of the sample were male. Since the value of tolerance has been determined by the Ministry of National Education as a value which should be given directly within the scope of the fourth grade social studies course of elementary school, the fourth grade students of the primary school in the study were determined as the study group. First, the histogram of the data distribution was examined and then the Kolmogorov-Smirnov test was used to test the normality hypothesis of the data distribution with respect to the scale developed in accordance with the steps of creating attitudes, applying expert opinion, pre-testing, validity study, factor analysis and reliability calculation. A t-test was conducted to determine the significance of the difference between the mean scores of the item total test correlations on the draft attitude scale and the mean scores of the lower and upper groups of each item on the scale. The analysis of the data was carried out using basic component analysis. Before interpreting the values of the principal component analysis, the results of the Barlett Test of Sphericity, which tests whether there is a correlation between the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value and the variables giving information about the adequacy of the sample size, assumptions of this analysis, were examined. Factor number is determined according to eigenvalues, line graph and variance ratio criteria. Verifiable Factor Analysis was performed using Varimax Rotation and principal component analysis to determine construct validity of the scale, and Confirmatory Factor Analysis was performed to test the resulting. The Cronbach's Alpha reliability coefficient was calculated for the subscales of the scale and for all.

Findings

The study found that the item-total correlation varied between .35 and .65 and all the differences between the 27% upper group and 27% lower group were significant. Of the items in the final measure, 14 are positive and 15 are negative. As a result of the exploratory Factor Analysis applied to the scale, it was seen that the items in the measure were collected in 5 sub-dimensions as "Understanding", "Respect", "Empathy", "Flexibility" and "Prejudice". These 5 factors, the compliance indices of the scale were calculated as GFI = 0.91, AGFI = 0.90, CFI = 0.93, RMR =

0.028, RMSEA = 0.53 and NFI = 0.88 as a result of the Confirmatory Factor Analysis. The internal consistency reliability coefficient of the scale was determined to be .87.

Results and Discussion

In this study, which aims to develop a valid and reliable attitude scale for determining the attitudes of the 4th grade students in terms of tolerance value for primary school students, a final scale of 29 items on 75 item draft attitude scale for 548 elementary school fourth grade students was created. The study found that the item-total correlation varied between .35 and .65 and all the differences between the 27% upper group and 27% lower group were significant. Of the items in the final measure, 14 are positive and 15 are negative. As a result of the exploratory Factor Analysis applied to the scale, it was seen that the items in the measure were collected in 5 sub-dimensions as "Understanding", "Respect", "Empathy", "Flexibility" and "Prejudice". These 5 factors, the compliance indices of the scale were calculated as GFI = 0.91, AGFI = 0.90, CFI = 0.93, RMR = 0.028, RMSEA = 0.53 and NFI = 0.88 as a result of the Confirmatory Factor Analysis. The internal consistency reliability coefficient of the scale was determined to be .87. As a result of analysis and calculations made; the developed Tolerance Attitude Scale can be used as a valid and reliable means of measuring attitudes towards the value of tolerance of fourth grade students in primary school.

Can be used as a means of collecting data in subsequent investigations as it is understood that the scale, validity and reliability requirements developed to determine attitudes towards the value of tolerance by fourth grade students in primary school are provide. This study is limited the value of tolerance, primary school fourth grade students and primary school fourth grade social studies program. On the basis of other class-level learners and other values, scales of different attitudes can also be developed.

Keywords: Value, Tolerance, Attitude, Attitude Scale, Scale Development

1. Giriş

21. yüzyılda bilim ve teknolojideki hızlı gelişme ve değişimler sonucunda oluşan birtakım olumsuzlukların, toplumları ciddi anlamda tehdit ettiği söylenebilir. Günümüzde hızla büyümekte olan sosyal sorunlar, artan şiddet olayları ve cinayetler, terör eylemleri, intihar vakaları, hırsızlık olayları, uyuşturucu kullanımı, tahammülsüzlük, saygısızlık, hoşgörüsüzlük gibi olumsuz durumlardan hem toplumlar hem de genç nesiller ciddi boyutlarda etkilenmektedir (Aladağ, 2009). Sosyal hayatın düzenli ve sistemli bir şekilde sürdürülmesi; sevgi, saygı, doğruluk, dürüstlük, adalet, yardımseverlik, sorumluluk, özdenetim, özgüven, sabır, dostluk ve hoşgörü gibi temel insani değerlerle olanaklı olabilir (Aktepe, 2010).

Bir toplumun geleceği, her yönüyle iyi yetişmiş, donanımlı ve birtakım değerlere sahip bireylerin varlığıyla yakından ilişkilidir. Belli değerlerin bireylere kazandırılması ve bireylerin bu değerleri içselleştirerek ona yönelik olumlu tutum ve davranışlar sergilemeleri, toplumda ortaya çıkabilecek rahatsız edici olay ve durumları engelleyerek, toplumda huzur ve barış ortamının tesisini sağlayacaktır denebilir. Bundan dolayı, bireylerin istedik birtakım değerlerle donatılmalarının toplumlar için yadsınmaz bir önemi bulunmaktadır. Bireylerin yetişme ve belli değerleri kazanma süreci, ailede başlayıp okulda devam ettiğinden, özellikle ilkokuldan başlayıp temel bazı insani

değerleri çocuklara aktarmak eğitim sistemlerinin vazgeçilmez görevleri arasında yer almalıdır (Aladağ, 2009).

İnsanların bireysel ya da toplum olarak sergiledikleri düşünce, tutum ve davranışların tamamının diğer birey veya toplumlar tarafından kabul edilebileceğini söylemek olanaklı değildir. Dolayısıyla, kültürel farklılıkların bir zenginlik olarak yaşama yansıtıldığı demokrasi, insan hakları, hoşgörü, adalet ve dayanışmaya dayanan bir çevrede birlikte uyum içinde yaşama isteği ön plana çıkmaktadır. Bu özelliklere sahip bir yaşam bilincinin kazandırılmasında eğitim ve kültürün tartışılmayacak derecede önemli bir yeri olduğu rahatlıkla söylenebilir. Demokrasi, insan hakları, adalet ve dayanışmaya dayanan, farklılıklara tahammülün esas alındığı, önyargıların terk edildiği, ötekileştirme ve tecridin bulunmadığı bir toplumsal bilincin yaratılmasında ve bu bilincin topluma yansıtılmasında hoşgörünün önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Birey ya da grup olarak, öteki olarak tanımlanan diğerlerinin düşünce, duygu ve davranışlarına saygı gösterme, anlama ve onları olduğu gibi kabul etme toplumsal yaşamın en temel özelliklerinden biri olduğundan, bunu sağlayacak olan hoşgörünün insan hayatındaki önemi gittikçe artmaktadır (Şahin, 2011).

Hoşgörü; dil, din, ırk, cinsiyet, inanç ve düşünce açısından farklı olan başkalarının varlığından rahatsız olmama hali olarak tanımlanabilir (Akarsu, 1998; Öner, 1999). Hoşgörü; bireylerin kendi inanç, düşünce, anlayış ve değer yargılarına uymayan düşüncelere, inanç, anlayış ve değer yargılarına sahip bireylerin haklarına saygı duymaları halidir (Keleş, 1995). Hoşgörü, teknolojik olanakların artması, iletişim araçlarının gelişmesi, göç olaylarının artması gibi sebeplerle farklı inanç ve yaşam tarzını benimsemiş kişilerle karşılaşma ve beraber yaşama deneyiminin artmasıyla toplumsal bir gereksinim halini almıştır (Kaymakcan, 2007). Hoşgörü, insanlar arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almakla birlikte din, cinsiyet, ırk, soy, nesep, makam-mevki, zengin-fakir ayrımı yapmadan bütün insanları aynı kabul eder (Taş ve Kiroğlu, 2017).

Günlük dilde hoşgörü, başkalarının yaşam tarzına saygı göstermek, merhamet ve şefkat duygusuna sahip olmak, tahammül etmek, bir güçlüğe katlanmak, tevekkül etmek vb. olarak ifade edilmektedir. Kuyurtar'a (2000) göre hoşgörü, farklılıkların eşit ve eşdeğer kabul edilerek birlikteliğini değil, taraflar arasındaki eşitsizliği koruyarak, ilişkinin seyri ve süresinin, hoşgörenin tasarrufunda olduğu belli bir egemenlik ilişkisini ifade etmektedir. Toplumsal çeşitliliği esas alan hoşgörü kavramının, her şeyi görmezlikten gelme, vurdumduymazlık, ilgisizlik, kayıtsız kalmak gibi kavramlardan farklı değerlendirilmesi önemlidir (Yürüşen, 1996). Toplumsal çeşitlilikten anlaşılması gereken, bir toplumu oluşturan fertlerin çeşitli yönlerden birbirlerinden ayrı oluşlarıdır (Walzer, 1998). İnsanların farklı olan davranışlarının ya da tercihlerinin dikkate alınarak kabul edilmesi anlamına gelen hoşgörü, sadece sözselsel bir ifade değil, aynı zamanda farklılıklarıyla kabul edilen kişinin de farkında olduğu bir durumdur (Yürüşen, 1996).

Günümüzün önemli değerlerinden biri olan hoşgörünün gerekliliği ailede, okulda, çevrede, iş yerlerinde, kısaca toplumsal yaşamın her alanında gün geçtikçe daha çok duyumsanmaktadır. Birlikte yaşadığımız insanlarla uyumlu yaşayabilmenin ve sağlıklı iletişim kurabilmenin alt yapısını oluşturan hoşgörü; güvenin ve saygının hakm olduğu bir yaşam sürdürebilmenin en temel unsuru, birlikte yaşamının bir sonucu olarak oluşan problemleri çözebilmenin en önemli yoludur (Tatar, 2009). Toplumsal sorunları çözecek ve toplumsal barışı sağlayacak bir hoşgörü kültürü oluşturmak, her şeyden önce hoşgörünün eğitimde temel bir ilke olarak kabul edilip benimsenmesine ve genç insanların bu temel ilke doğrultusunda yetiştirilmelerine bağlıdır denebilir.

İnsanların tutum ve davranışlarını etkileyen değerler, tutum ve davranışları belirlemede ve biçimlendirmede önemli işlevler görürler (Dilmaç, 1999). Tutumlar, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal objeye ya da olaya karşı deneyim ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkilerdir (Baysal, 1981). Tutumlar, belirli kişi, nesne, olay ya da kurumlara karşı sürekli aynı şekilde davranmamıza neden olan devamlı ve değişmeyen inanç, duygu ve eğilimlerdir (Güneş, 2015). Doğrudan doğruya gözlenemeyen, ancak davranışların

anlamlandırılmasıyla öğrenilebilen tutumlar, bir bireyin kazanılmış kişilik özelliklerinin bir parçası olarak tanımlanabilir (Morgan, 1999).

Tutum ile davranış arasındaki ilişkinin anlaşılabilmesi ve tutumlardan hareketle davranışların yorumlanabilmesi öncelikli olarak tutumların güvenilir bir biçimde ölçülmesini gerektirdiğinden, bilim insanları görüşme, davranış gözlemi, psiko-fizyolojik ölçümler, tutum ölçekleri gibi teknikler ve ölçekler geliştirerek tutumları ölçmeye çalışmışlardır (Aydın, 2002). Tutumlar doğrudan ölçülememekle birlikte, yöneltildiği duruma ilişkin davranış ve cevaplar dolayısıyla doğrudan veya dolaylı ölçme teknikleri ve araçlarıyla ölçülebirlirler (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2006). Tutumları belirlemede kullanılan tutum ölçekleri, bir kimsenin ya da grubun neleri, ne oranda önemseydiğini, söz konusu duruma dair ne düşündüğünü ve ne duyumsadığını tespit etmeye yarayan araçlardır (Yeşilyaprak, 2012).

Alanyazın incelendiğinde, ilköğretim 5-8. sınıf öğrencilerinin hoşgörü yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla “Hoşgörü Eğilim Ölçeği” geliştirildiği (Çalışan ve Sağlam, 2012), alanyazında, demokratik değerlere yönelik ölçek geliştirme çalışmalarının (Akbaşı, Yanpar-Yelken ve Sünbül, 2010; Selvi, 2006; Yeşil, 2010) ve fen lisesi öğrencilerine uygulanan İnsani Değerler Eğitimi Programı’nın etkililiğini istatistiksel olarak test etmek amacıyla, sorumluluk, dostluk, barışçı olma, saygı, hoşgörü ve dürüstlük boyutlarından oluşan “İnsani Değerler Ölçeği” geliştirme çalışmasının (Dilmaç, 2007) yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, ilköğretim öğretmenlerinin çalışma grubu olarak belirlendiği “Demokrasi ve Hoşgörü Tutum Ölçeği” geliştirme çalışması (Büyükkaragöz, 1995) ile öğretim elemanlarının sınıfta hoşgörüye yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla, üniversite öğrencilerinin çalışma grubu olarak seçildiği “Sınıf İçi Hoşgörü Ölçeği” geliştirme çalışması (Kıroğlu, Elma, Kesten ve Egüz, 2012) yapıldığı görülmüştür. Alanyazında yer alan bu çalışmaların doğrudan ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü değerine ilişkin tutumlarını ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması olmadığı, daha çok üniversite öğrencilerinin, öğretim elemanlarının, öğretmenlerin ya da üst sınıflardaki/yaşlardaki öğrencilerin tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmalar olduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda, geliştiren ölçeklerin bazılarının hoşgörü değerine ilişkin tutumları belirlemenin yanı sıra demokrasi ve insani değerlere ilişkin tutumları da belirlemeye yönelik geliştirildiği tespit edilmiştir. Bu özelliklerinden dolayı, alanyazında mevcut olan ölçeklerin, hoşgörü değerini dolaylı yoldan ölçen ölçekler oldukları da söylenebilir. Bütün bunlar birlikte ele alındığında, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü değerine yönelik tutumlarını tespit etmeye ilişkin bir tutum ölçeği geliştirme çalışmasına ihtiyaç olduğu ve bu çalışmanın/ölçeğin yukarıda sözü geçen çalışmalardan/ölçeklerden amaç, içerik, çalışma grubu ve hedef kitle açısından farklı olduğu düşünülmektedir. Kaldı ki “küçük yaşlar, hoşgörü değerinin içselleşip yaşam tarzına dönüşmesinde çok kritik yaşlardır” (Demircioğlu, 2008; Kıncal ve Işık, 2003). Çünkü bu dönemde çocukların, değerlerin edinilmesi amacıyla düzenlenecek faaliyetlere istekli olarak katılma ve değerleri içselleştirme yöneliminde oldukları söylenebilir (McGowan ve Godwin, 1986). Bunun yanında, zorunlu ve parsız olmasından dolayı “bir ülkenin yurttaşlarının tamamına yakını çocukluk yıllarını kapsayan ilköğretim sürecinden geçmelerine karşın, orta ve yükseköğretime devam etmeyebilmektedirler” (Ersoy, 2007; Yeşil, 2002). Hoşgörü değerinin benimsenmesinde ilköğretim basamağının çok önemli olduğu bilinmektedir. Kişilik gelişiminin oluşmaya başladığı ve geleceğe ilişkin hedeflerin yavaş yavaş belirlenmeye başladığı ilköğretim çağındaki çocukların, değerleri kazanma düzeylerini ve değerlere ilişkin tutumlarını belirlemek yadsınamaz bir önem sahip olduğundan (Taş, 2016), bu çalışmada geliştirilen “Hoşgörü Tutum Ölçeği”nin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitim sisteminin genel amaçları içerisinde yer alan değerlerin öğrenciler tarafından edinilip edinilmediğinin test edilmesine ihtiyaç vardır. Okullarda bilişsel davranışlara ulaşma düzeyleri düzenli olarak kontrol edilmekte ancak duyuşsal davranışlar planlı bir şekilde kazandırılmadığı gibi kazanılıp kazanılmadığının ölçülmesi de güçtür (Akbaş, 2004). Kişinin bir olay ya da olguya yönelik

tutumu, onun o olay ya da olguya ilişkin davranış örüntüsünün genel bir desenini oluşturduğundan (Ajzen and Fishbein, 1977) ve elde edilen bilişsel başarının duyuşsal başarı ile pozitif bir ilişkisi bulunduğundan, tutumların belirlenmesi kişiye aktarılacak bilişsel ve davranışsal hedeflerde izlenecek yöntemin belirlenmesi bakımından son derece önemlidir (Bloom, 2012). Tutumları belirlemek amacıyla anket, görüşme, gözlem gibi tekniklerin kullanılması ve tutum ölçeklerinin geliştirilmesi, değerlerin ne derece kazandırılıp kazandırılmadığının tespit edilip farklı değer aktarma uygulamalarının geliştirilmesi veya var olan uygulamaların revize edilmesi açısından önemlidir.

Mevcut alanyazın incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü değerine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçeğe aracının geliştirilmediği görülmüştür. Bu çalışmada hem alanyazındaki mevcut eksikliği giderebilecek hem de hoşgörü değerine ilişkin tutumları belirleyebilecek geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Buradan hareketle, çalışmanın amacı; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü değerine ilişkin tutumlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeği geliştirmektir.

2. Yöntem

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü değerine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeği geliştirmeyi amaçlayan bu çalışma tarama modeli niteliğinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da mevcut olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan; araştırmaya konu olay, kişi ya da nesneyi kendi şartları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışan bir yaklaşımdır (Karasar, 2017).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ordu ili Altınordu ilçesindeki ilkokullarda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu okullarda öğrenim gören 548 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan 548 öğrencinin 267'si kız olup örneklemin %48,72'sini, 281'i erkek olup örneklemin %51,27'sini oluşturmaktadır. Çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedeni, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, hoşgörü değerinin ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamında doğrudan verilmesi gereken bir değer olarak belirlenmiş olmasıdır.

2.2. Verilerin Toplanması

Oluşturulan Hoşgörü Değeri Tutum Ölçeği deneme formu, araştırmacı tarafından 548 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmış, deneme formunu doğru ve eksiksiz cevaplayan 528 öğrencinin yanıtları dikkate alınmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Deneme formuna doğru ve eksiksiz cevap veren 528 öğrencinin verdiği cevaplar doğrultusunda ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu amaçla öncelikle veri dağılımına ait histogram incelenmiş, ardından veri dağılımının normallik varsayımının test edilmesi için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Taslak tutum ölçeğine ait madde toplam test korelasyonları ve ölçekte yer alan her maddeye ait puan dağılımının alt ve üst gruplarına ait ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi yapılmıştır. Verilerin çözümlemesinde temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Temel bileşenler analizine ait değerlerin yorumlanmasından önce, bu analizin varsayımları olan örneklem büyüklüğünün yeterliği konusunda bilgi veren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve değişkenler arasında korelasyon olup olmadığını test eden Barlett Testi (Barlett Test of Sphericity) sonuçları incelenmiştir. Faktör sayısı ise özdeğer (eigenvalues), çizgi grafiği (screeplot) ve varyans oranı kriterlerine göre belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için Varimax Döndürme ve temel bileşenler analizi kullanılarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış, AFA ile ortaya konulan yapının test edilmesi için Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutları ve tamamı için ayrı ayrı Cronbach's Alpha

güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmanın AFA ve madde analizi çalışmaları için SPSS.22 paket programı, DFA çalışmaları için ise AMOS.21 paket programı kullanılmıştır.

İlgili alanyazına göre bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi aşamaları genel olarak şöyle sıralanabilir (Devellis, 2017; Karasar, 2017; Tavşancıl, 2014; Tezbaşaran, 1996;):

1. Tutum maddelerini oluşturma.
2. Uzman görüşüne başvurma.
3. Ön sınama.
4. Geçerlik çalışması.
5. Faktör analizi ve güvenirlik hesaplama.

Tutum Maddelerini Oluşturma

Bu çalışmada, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin değer kazanımlarına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeği geliştirmek amaçlandığından, öncelikle ilgili alanyazın taranarak ve alan uzmanları ile görüşülerek hoşgörü değerleri ile ilgili 75 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Boş bırakma tepkisinden veya kalıp yargılara dayalı tepkilerden kaçınmak için ölçek maddelerinin yarısının tutum boyutunun bir tarafını (olumlu uzamını) diğer yarısının da öteki tarafını (olumsuz uzamını) kapsayan ifadelerden oluşturulması gerektiğinden (Tezbaşaran, 1996), hazırlanan maddelerin olumlu-olumsuz durumlarının sayı olarak birbirine yakın olmasına özen gösterilmiş ve 75 maddenin 37 tanesi olumlu, 38 tanesi olumsuz olarak hazırlanmıştır.

Likert tipi tutum ölçeğinde derecelemeler 2'li, 3'lü, 5'li, 6'lı, 7'li, 9'lu hatta 11'li olabildiğinden (Tavşancıl, 2014; Köklü, 1995), ölçekte 5'li dereceleme kullanılmıştır. Ölçeğin nötr bir orta noktaya sahip olup olmaması konusu tartışma konusu olmakla birlikte, “maddelerin boş bırakılmasını ya da ortaldaki herhangi bir noktanın işaretlenmesini önlemek amacıyla” (Köklü, 1995) ölçekteki ifadeler, “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Puanlamada ise olumlu durumda “tamamen katılıyorum” 5, “katılıyorum” 4, “kararsızım” 3, “katılmıyorum” 2 ve “kesinlikle katılmıyorum” 1 puanla puanlanmış; olumsuz durumlarda ise, bunun tersi olarak “hiç katılmıyorum” 5, “katılmıyorum” 4, “kararsızım” 3, “katılıyorum” 2 ve “tamamen katılıyorum” 1 puanla puanlanmıştır. Kısaca, olumlu anlam taşıyan ifadeler sırasıyla “tamamen katılıyorum” seçeneğinden “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğine doğru 5-4-3-2-1 şeklinde puanlanırken, olumsuz anlam taşıyan ifadeler “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğinden “tamamen katılıyorum” seçeneğine doğru tam tersi olarak 1-2-3-4-5 şeklinde puanlanmıştır.

Uzman Görüşüne Başvurma

Kapsam geçerliğini sağlamak için bu aşamada, madde havuzunda yer alan ifadelerle ilgili olarak, alan uzmanı iki öğretim üyesi, ilkökul dördüncü sınıfı okutan üç sınıf öğretmeni ve iki Türkçe öğretmenin görüşleri alınmıştır. Alan uzmanı iki öğretim üyesinin görüşleri, “uygun/geçerli” ve “uygun /geçerli değil” şeklinde iki seçenekli bir cevap formatı kullanılarak alınmıştır. Uzmanların %100 uyuşma gösterdikleri maddelerin geçerli olmasına ve bu oranın altında kalan 13 maddenin de ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Büyüköztürk’e (2016) göre uzman uyuşma düzeylerinin %90-100 olması ideal olmakla birlikte, %70-80 oranında uyuşma sağlanan maddeler de yeniden düzenlenmek suretiyle ölçekte tutulabilir. Üç sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucunda, öğrencilerin düzeylerinin üstünde olduğu tespit edilen 3 maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ayrıca, hazırlanan ifadelerin dil kurallarına uygunluğunun sağlanması amacıyla üç Türkçe öğretmeniyle yapılan görüşme sonucunda, öğrenciler tarafından anlaşılmayacak ya da yanlış anlaşılabilir durumdaki 3 maddenin daha ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Ön Sınama

Ön sınama aşamasında, ölçekte yer alan ifadelerin öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğinin sağlanması ve süre tespiti için ölçek 30 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bu uygulamada, öğrencilerin anlamadıkları ya da yanlış anladıkları maddeler, uzman görüşleri doğrultusunda yeniden gözden geçirilmiş ve amaca hizmet etmeyen 3 maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu uygulamadan sonra 40 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde ölçeğin bir deneme uygulaması daha yapılmış ve öğrencilerin ölçeği 10-13 dakika arasında cevapladıkları tespit edildiğinden, 53 maddelik taslak ölçek için verilecek süre 11 dakika olarak belirlenmiştir.

Asıl Uygulama

Deneme uygulamasından sonra, Ordu ili Altınordu ilçesinde bulunan beş ilkokuldaki 528 dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde tutum ölçeğinin asıl uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya katılan 528 öğrencinin 257 tanesi kız olup çalışma grubunun %48,67'sini, erkek olan 271 katılımcı ise çalışma grubunun %51,32'sini oluşturmaktadır. Tavşancıl'a (2014) göre ölçeğin geçerlik çalışmalarında faktör analizi uygulanacağı için örneklem büyüklüğünün ölçekteki ifade sayısının en az beş hatta on katı olması gerekir. Bu durumda, uygulamanın yapıldığı örneklem büyüklüğünün, ölçekte yer alan ifade sayısının 9,96 katı olduğu anlaşılmaktadır. Daha önce ölçeğin ön deneme uygulamasının yapıldığı okulların öğrencileri asıl uygulama kapsamı dışında bırakılmıştır.

Ölçeğin asıl uygulaması sonrasında elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programına aktarılmış ve yapılan kontrollerde hatalı veri girişi olmadığı anlaşılmıştır. Kayıp veri kontrolü yapmak ve varsa kayıp verilerin tamamlanması için SPSS 22.0 paket programı üzerinden "replace missing values with series mean" işlemi yapılmış ve kayıp veri olmadığı görülmüştür.

Ölçekteki ifadeler, "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Puanlamada ise olumlu durumda "tamamen katılıyorum" 5, "katılıyorum" 4, "kararsızım" 3, "katılmıyorum" 2 ve "kesinlikle katılmıyorum" 1 puanla puanlanmış; olumsuz durumlarda ise, bunun tersi olarak "hiç katılmıyorum" 5, "katılmıyorum" 4, "kararsızım" 3, "katılıyorum" 2 ve "tamamen katılıyorum" 1 puanla puanlanmıştır. Ölçekte olumlu ifadeler "tamamen katılıyorum" seçeneğinden "kesinlikle katılmıyorum" seçeneğine doğru 5-4-3-2-1 şeklinde, olumsuz ifadeler ise "kesinlikle katılmıyorum" seçeneğinden "tamamen katılıyorum" seçeneğine doğru 1-2-3-4-5 şeklinde puanlandığından, ölçekten alınabilecek tutum puanının 53 ile 265 arasında olması gerektiği anlaşılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin tutum puanlarının 173 ile 204 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Puanların Normal Dağılım Durumlarının incelenmesi

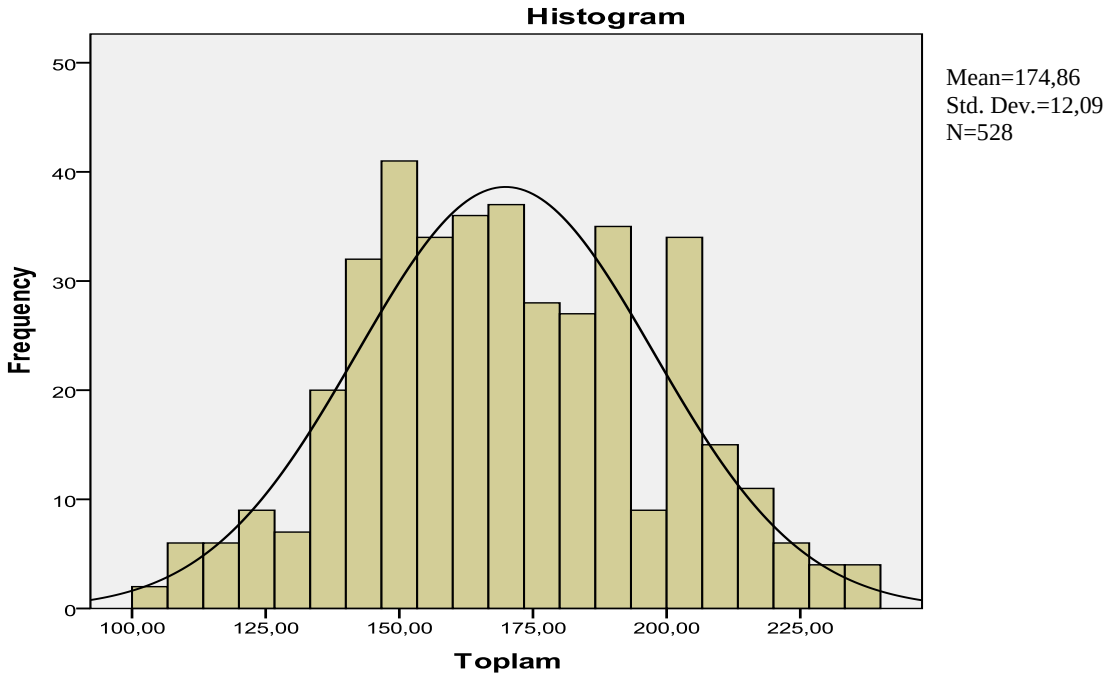
Ölçek geliştirirken verilerin normal dağılım göstermesi önemli bir ön koşuldur (Tavşancıl, 2014). Analizlerde puanların normalden aşırı sapma göstermemesi esas olup, normallik değerlerinin tespiti için üç farklı yöntem kullanılabilir (Büyüköztürk, 2016). Bu çalışmada, her üç yöntem de kullanılarak normallik değerleri tespit edilmiştir.

Birinci yöntem olarak çarpıklık katsayısı, aritmetik ortalama, ortanca ve mod gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Ölçeğin çarpıklık katsayısının "0" olması ortalamaya göre tam simetrik dağılımı gösterirken; çarpıklık katsayısının +1 ile -1 sınırları içinde kalması ve basıklık değerinin ise +1'den büyük olmaması, puanların normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2016). Ölçeğe ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Tutum Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

		İstatistik	Standart Hata
Toplam	Ortalama	174,86	,504
	Ortanca	172,00	
	Varyans	178,69	
	Standart Sapma	12,09	
	Minimum	144,00	
	Maximum	215,00	
	Genişlik (Ranj)	61,00	
	Çarpıklık Katsayısı	-,564	,071
	Basıklık Katsayısı	,236	,161

Tablo 1’de görüldüğü üzere, ölçeğin çarpıklık kat sayısı -,564, basıklık değeri ,236, ortalama değeri 174,86, ortanca değeri 172,00 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen değerler, yukarıda yapılan açıklamalar ışığında analiz edildiğinde, puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için ikinci yöntem olarak histogram incelenmiş ve puanların normal dağılım değerlerini gösteren histogram Şekil 1’de verilmiştir.

**Şekil 1. Puanların Normal Dağılım Değerlerini Gösteren Histogram**

Normallik konusunda başvuru olan üçüncü yöntem ise grup büyüklüğüne bağlı olarak kullanılan Kolmogorov-Smirnov (K-S) testidir. Grup büyüklüğünün 50’den fazla olması durumunda, Kolmogorov-Smirnov testi de puanların normalliğe uygunluğunu incelemeye kullanılabilir ve bu teste $p > .050$ olması durumunda, puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2016). Kolmogorov-Smirnov (K-S) normallik testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Kolmogorov-Smirnov (K-S) Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov(a)		
	Statistic	df	Sig.
Toplam	,050	528	,058

a. Lilliefors Significance Correction

Tablo 2’de görüldüğü üzere, K-S değeri .058 bulunmuştur ve bu değer, ölçeğe ait veri dağılımının normal olduğunu göstermektedir. Ayrıca, uç değerlerin olup olmadığını tespit etmek amacıyla toplam tutum puanı Z puanına dönüştürülmüştür. Yapılan dönüştürmede, Z puanlarının -2,95 ile 1,88 arasında değerler alarak -3 ile +3 arasında kaldığı ve dolayısıyla uç değerlerin bulunmadığı anlaşılmıştır. Z puanı, bir kişinin aldığı puanın grupta karşılaştırılması sonucu, kişinin nerede olduğunu tespit edilmesi için yapılan bir puanlama biçimidir (Büyüköztürk, 2016).

3. Bulgular

3.1. Geçerlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

Korelasyona Dayalı ve Alt-Üst Analiz Ortalamalarına Dayalı Madde Analizi

Ölçekte yer alan maddelerin benzer davranışları ölçme derecesinin tespiti, alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişki hesaplanarak yapılmıştır. Ayrıca, ölçekte yer alan her bir maddenin tutum düzeyi bakımından bireyleri ayırt etmede ne derecede yeterli olduğunu belirlemek amacıyla ölçek puanlarına göre üst %27 ve alt %27’lik grubun madde puanları arasındaki farkın anlamlılık derecesine bakılmıştır. Tezbaşaran’a (1996) göre, her bir madde ile testin geri kalanı arasındaki korelasyon ile her madde için üst ve alt gruptaki puanlayıcıların madde puanları ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı t test ile sıralanır. Taslak tutum ölçeğine ait madde toplam test korelasyonları ve ölçekte yer alan her maddeye ait puan dağılımının alt ve üst gruplarına ait ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Taslak Tutum Ölçeğine Ait Madde Toplam Test Korelasyonları ve Her Maddeye Ait Puan Dağılımının Alt ve Üst Gruplarına Ait Ortalamalar Arasındaki Farka İlişkin t Testi Sonuçları.

Sıra No	Hoşgörü Tutum Ölçeği İfadeleri	Madde ile test toplam korelasyonu	Alt-üst grup ortalamalarına dayalı madde analizi
1	Arkadaşlarımla ilişkilerimde nezaket kurallarına uyarım.	0,39**	8,143**
2	Zenci bir çocukla arkadaşlık yapmak istemem.	0,18**	3,542**
3	Benim sevdiğim bir oyunu oynamak istemeyen arkadaşlarımı anlayışla karşılarım	0,23**	4,668**
4	Ülkemizdeki farklı dinlere ait ibadet yerlerinin kapatılması gerektiğini düşünüyorum.	0,36**	7,096**
5	Cinsiyet ayırımı yapan insanları sevmem.	0,35**	6,276**
6	Ülkemizde yaşayan yabancıların, bizimle eşit haklara sahip olmalarını istemem.	0,23**	4,668**
7	Arkadaşlarımı olduğu gibi kabul ederim.	0,15**	4,245**
8	Diğer dinlere inanan din adamlarının söylediklerinin yanlış olduğuna inanırım.	0,36**	7,096**
9	Bütün insanlara karşı anlayışlı davranırım.	0,46**	7,938**
10	Yabancıların ülkemizde oturmalarına izin verilmesinin yanlış olduğunu düşünüyorum.	0,32**	4,907**

11	İnsanların kusurlarını orta çıkarmaya çalışmam.	-0,07	0,102
12	Farklı ırktan olan kişilerle arkadaş olmak istemem.	0,41**	6,509**
13	Arkadaşlarımla düşüncelerini anlamaya çalışırım.	0,43**	8,421**
14	Benim görüşümden farklı olan görüşleri, hemen reddederim.	0,65**	10,353**
15	Çevremdeki insanlarla uyumlu yaşamaya çaba gösteririm.	0,13*	3,681*
16	Ailesinin ekonomik durumu benimkinden düşük olan çocuklarla arkadaş olmak istemem.	0,18**	3,686*
17	Farklı kültürlere sahip insanlarla bir arada yaşamak isterim.	-0,06	0,233
18	Türkçe dışındaki dillerde konuşan insanları sevmem.	0,39**	8,143**
19	Hiç kimsenin manevi değerleriyle alay etmem.	0,21**	3,943**
20	Hoşgörülü olmanın, iyi bir şey olmadığını düşünürüm.	-0,14*	2,077
21	Hoşgörülü davranmakla dünya barışının sağlanacağına inanırım.	0,43**	8,421**
22	Farklı dinlere inanan çocuklarla arkadaş olmak istemem.	0,38**	6,131**
23	Yoksul aile çocuklarıyla arkadaş olmaktan çekinmem.	0,46**	8,099**
24	Arkadaşlarımla oyun oynarken, oyunun kurallarına uyarım.	-0,02	0,452
25	Benimkinden farklı olan görüşleri, doğru olup olmadığına bakmadan reddederim.	0,04	1,356*
26	Kendimi arkadaşlarımdan üstün görürüm.	0,39**	7,256**
27	Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda, kendimi onların yerine koyarak düşünürüm.	0,46**	8,382**
28	Benden farklı düşünen arkadaşlarımla yanlış düşündüklerine inanırım.	0,39**	8,143**
29	Dünyadaki bütün insanların değerli olduklarına inanırım.	0,44**	8,434**
30	Arkadaşlarımla hatalarını bulmak beni çok mutlu eder.	0,24**	4,865**
31	Bana yapılmasını istemediğim bir davranışı arkadaşlarıma	-0,24**	0,454**
32	Farklı görüşlerin ülkemizi böleceğine inanırım	0,41**	6,509**
33	İnsanların birbirinden farklı olmalarını doğal karşılarım.	0,42**	6,741**
34	Engelli bir çocukla arkadaş olmak istem.	0,36**	5,510**
35	İnsanlar arasındaki farklılıkların yaşamımıza güzelleştirdiğine inanırım.	0,39**	6,341**
36	Sevmediğim kişilerin haklarına saygı duymam.	0,45**	7,136**
37	Diğer insanların benim gibi düşünmek zorunda olmadığına inanırım.	0,31**	4,204**
38	Polisin, benim gibi düşünmeyen insanlara karşı daha sert davranması isterim.	0,25**	4,577**
39	Tepki vermeden önce bana yapılan davranışların nedenlerini anlamaya çalışırım.	0,36**	7,090**
40	Farklı inançlara sahip insanların yanlış yolda olduklarına inanırım.	0,28**	4,668**
41	Benden farklı inançları olan arkadaşlarımla saygıyla karşılarım.	0,49**	9,306**
42	Bana ters gelen bir davranış olduğunda, nedenlerini araştırmadan tavrımı koyarım.	0,26**	5,206**
43	Kaba davranışlı insanları sevmem.	0,49**	9,819**
44	Türk olmayan çocuklarla arkadaş olmak istemem.	0,44**	8,434**

45	Karşı cinsten çocuklarla oyun oynamaktan çekinmem.	-0,00	0,678
46	Hoşgörülü davrandığım zaman karşımdaki insanların şımaracaklarına inanırım.	0,18**	3,414*
47	Farklı cinsiyetten bir arkadaşım ile aynı sırada oturmak istemem.	0,41**	6,509**
48	Olayları hoşgörüyü karşılayan insanlardan hoşlanmam.	0,13*	3,291*
49	Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda, kendimi onların yerine koyarak düşünürüm.	0,46**	8,382**
50	Benden farklı düşünen arkadaşlarımla yanlış düşündüklerine inanırım.	0,39**	8,143**
51	İnsanların, aynı olaylara farklı tepkiler göstermelerini doğal karşılarım.	0,14**	3,037**
52	Türkiye’deki bütün yabancıların ülkemizi yıkmaya çalıştıklarına inanırım.	0,41**	6,509**
53	Hata yapmanın doğal olduğunu düşünürüm.	0,21**	4,344**

**<0,000, *<0,05

Tablo 3 incelendiğinde, ölçek maddelerinden 22 tanesine ilişkin madde ile testin geri kalanı arasındaki korelasyon değerinin 0,30’un altında kaldığı görülmektedir. Büyüköztürk’e (2016) göre maddelere ait korelasyon katsayısının mutlak değer olarak .30 ve üzerinde olması maddenin ölçekte yer alabilecek düzeyde olduğunu gösterir. Bundan dolayı; 2., 3., 6., 7., 11., 15., 16., 17., 19., 20., 24., 25., 30., 31., 38., 40., 42., 45., 46., 48., 51. ve 53. maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

3.1.1. Faktör Analizi

Faktör analizi, çok sayıdaki değişken içerisinde gruplandırılmış temel değişkenleri ya da faktörleri tanımlayarak değişken sayısını azaltmak amacı ile yapılan bir işlemdir (Berk, 2012). Keşfedici faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlem; doğrulayıcı faktör analizi ise daha önce tespit edilmiş olan bir hipotezi veya kuramı test etmeye dönük bir işlemdir (Büyüköztürk, 2016). Açımlayıcı faktör analizinde belirli bir ön beklenti ya da denence olmaksızın faktör yükleri (ağırlıkları) temelinde verinin faktör yapısı belirlenirken, DFA ise belirli değişkenlerin bir kuram temelinde önceden belirlenmiş faktörler üzerinde ağırlıklı olarak yer alacağı şeklindeki bir öngörünün test edilmesine dayanır (Güllü, 2017). Hoşgörü değerine yönelik tutumları ölçülebilir ve gözlenebilir değişkenlerle açıklamak için hazırlanan maddelerin görgül kanıtına ulaşmak için faktör analizi yapılmış ve böylelikle, işleyen maddelerin tespit edilmesi, ölçeğin faktör yapısının ortaya çıkarılması ve faktör analizinin bir yapı geçerliliği ölçüsü olarak kullanılabilmesi amaçlanmıştır” (Çevik ve Alat, 2012).

Verilerin Faktör Analizine uygunluğunun Araştırılması

Elde edilen verilerin faktör analizi yapmak için uygun olup olmadıklarını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi ve Bartlett Testi kullanılarak, örneklem büyüklüğünün yeterliği ve normallik varsayımı kontrol edilmiştir.

a) Bartlett Testi: Korelasyon matrisinin, bütün köşegen terimleri 1, köşegen dışındaki terimleri 0 olan birim matris olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan bu test, verilerin çoklu normal dağılımdan gelmiş olmasını gerektirir (Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008). Bartlett test sonucunun $p < .05$ düzeyinde anlamlılık göstermesi değişkenler arasında faktör analizi yapmak için yeterli bir ilişki olduğunu göstermektedir (George and Mallery, 2001). Bartlett testinden elde edilen sonuç ne kadar yüksek ise, anlamlı olma olasılığı da o kadar yüksektir (Tavşancıl, 2014).

b) Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) Testi: Veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığı hakkında bilgi veren KMO katsayısının, faktörleşebilirlik (factorability) için 0,60'dan yüksek çıkması beklenir. KMO testinde bulunan değer 0,50'nin altında ise kabul edilemez, 0,50 zayıf, 0,60 orta, 0,70 iyi, 0,80 çokiyi, 0,90 mükemmeldir (Büyüköztürk, 2016; Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008; Kırmızı, 2012; Sharma, 1996).

Örneklem büyüklüğünün yeterliği ve normallik varsayımının kontrolü amacıyla yapılan KMO ve Bartlett testi değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Değeri		.892
	X ²	6078,274
Bartlett Testi	Sd.	1275
	p.	.000

Tablo 4'te görüldüğü gibi, elde edilen KMO değerinin .892 olması, örneklem büyüklüğünün analiz için çok iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Bartlett test sonucunun $p < .05$ düzeyinde anlamlılık göstermesi de değişkenler arasında faktör analizi yapmak için yeterli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu durumda, ölçeğin faktör analizi için gerekli şartları taşıdığı söylenebilir.

Faktör Sayısının Belirlenmesi

Faktör sayısını belirlemede kullanılan kriterler şunlardır (Tavşancıl, 2014; Büyüköztürk, 2016; Özer ve Dönmez, 2013):

a) Özdeğere (Eigenvalues) Göre Belirleme: Özdeğeri 1 ve 1'den büyük olan faktörlerin hesaba katılması yaygın olarak kullanılan bir ölçüttür.

b) Çizgi Grafiği (Scree Plot) ile Belirleme: Bu yöntemde; özdeğerlerin grafiği incelenir ve düşey çizginin yataylaştığı yere kadar olan faktörler çözüme dahil edilir. Başka bir deyişle; varyansı açıklama oranlarındaki hızlı düşüş belirlenerek faktör sayısına karar verilir.

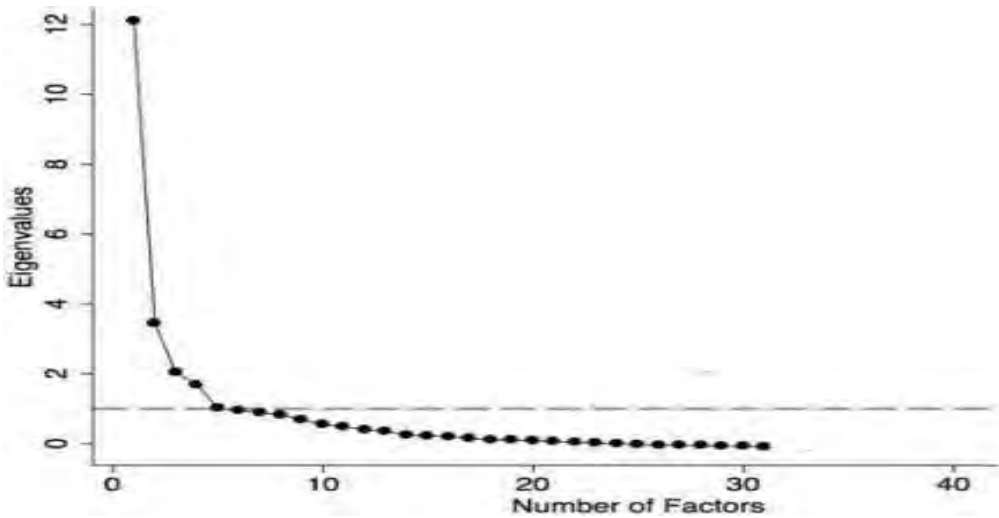
c) Varyansın Oranına Göre Belirleme: Analiz sonunda elde edilen varyans oranları ne kadar büyükse faktör yapısı da o kadar güçlü olur. Sosyal bilimlerde yapılan analizlerde %40 ve %60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edilmektedir.

Tablo 5. Temel Bileşenler Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Döndürülmüş Toplam Faktör Yükleri		
	Top.	Vary.%	Küm.%	Top.	Vary.%	Küm.%	Faktör	Top.	Vary.%
1	22,572	42,588	42,588	22,572	42,588	42,588	11,268	21,260	21,260
2	9,811	18,511	61,100	9,811	18,511	61,100	10,769	20,319	41,579
3	5,856	11,048	72,148	5,856	11,048	72,148	9,189	17,338	58,917
4	4,450	8,396	80,545	4,450	8,396	80,545	8,788	16,581	75,498
5	4,199	7,922	88,466	4,199	7,922	88,466	6,873	12,968	88,466
6	,593	,998	89,775						
7	,584	,990	91,065						
8	,477	,960	92,155						
9	,445	,859	93,184						
10	,388	,821	94,104						
11	,286	,729	94,833						
12	,335	,632	95,465						
13	,288	,544	96,009						
14	,228	,431	96,440						
15	,210	,395	96,836						

16	,200	,378	97,213
17	,174	,328	97,542
18	,130	,245	97,786
19	,118	,223	98,009
20	,097	,182	98,192
21	,096	,181	98,373
22	,085	,159	98,532
23	,080	,150	98,682
24	,074	,139	98,821
25	,067	,126	98,947
26	,063	,119	99,066
27	,059	,112	99,178
28	,050	,095	99,273
29	,047	,089	99,362
30	,045	,084	99,447
31	,031	,053	99,720

Tablo 5 üzerinde yapılan incelemede, yapılan temel bileşenler faktör analizi sonucunda özdeğeri 1'den büyük 5 faktör elde edildiği ve bu 5 faktörün toplam varyansın %88,466'sını açıkladığı tespit edilmiştir. Sosyal bilimlerde yapılan analizlerde %40 ve %60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2014). Toplam varyansın %88,466'sını açıklayan bu 5 faktörün varyans açıklama oranları sırasıyla: %21,260; %41,579; %58,917; %75,498; %88,466'dır. Ölçeğin faktör sayısını belirleyen çizgi grafiği (Scree plot) Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Çizgi Grafiği (Scree Plot)

Şekil 2 üzerinde yapılan incelemede, çizgi grafiğinde beşinci faktörden sonra düşey çizginin yataylaşması ve eğimin sabitlenmeye başlaması üzerine ölçekteki faktör sayısının beş olmasına karar verilmiştir.

3.1.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

Faktör analizinde, ölçekte yer alan maddelerin azaltılması sırasında; maddelerin yer aldığı faktör yük değerlerinin yüksek olmasına; maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine diğer faktörlerde ise düşük yük değerine sahip olmasına ve önemli faktörlerin herhangi bir maddede birlikte açıkladıkları ortak faktör varyansının yüksek olmasına dikkat edilmelidir (Kalaycı, 2017). Maddelerin faktör yük değerlerinin .30'dan yüksek olması, bir maddenin yüksek yük değeri verdiği

faktör ile diğer bir faktörün değeri arasındaki farkın en az .10 olması ve maddelerin ortak faktör varyanslarının 1.00'a yakın ya da .66'nın üzerinde olması beklenmektedir (Tavşancıl, 2014; Büyüköztürk, 2016).

Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri üzerinde yapılan incelemede, faktör yük değeri 0,30'un altında kalan, 37. ve 10. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek tekrar faktör analizine tabi tutularak maddelerin hangi faktörler altında olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen 5 temel faktör eksen döndürmesine (rotation) tabi tutulmuştur. Bu çalışmada, yorumlanma kolaylığı ve kullanım sıklığından dolayı dik döndürme (orthogonal) yöntemlerinden varimax kullanılmıştır (Tavşancıl, 2014; Büyüköztürk, 2016). 5 faktör için varimax yöntemi ile döndürülmüş maddelerin faktör yüklerine ait veriler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Ölçek Maddelerinin Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Sonucundaki Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Faktör Numarası				
	1. Faktör (Anlayış)	2. Faktör (Saygı)	3. Faktör (Empati)	4. Faktör (Esneklik)	5. Faktör (Önyargı)
9. Bütün insanlara karşı anlayışlı davranırım.	0,813				
13. Arkadaşlarımla düşüncelerini anlamaya çalışırım.	0,795				
23. Yoksul aile çocuklarıyla arkadaş olmaktan çekinmem.	0,775				
21. Hoşgörülü davranmakla dünya barışının sağlanacağına inanırım.	0,697				
29. Dünyadaki bütün insanların değerli olduklarına inanırım.	0,710				
22. Farklı dinlere inanan çocuklarla arkadaş olmak istemem.	0,571				
4. Ülkemizdeki farklı dinlere ait ibadet yerlerinin kapatılması gerektiğini düşünüyorum.		0,785			
41. Benden farklı inançları olan arkadaşlarımla saygıyla karşılarım.		0,674			
34. Engelli bir çocukla arkadaş olmak istem.		0,741			
36. Sevmediğim kişilerin haklarına saygı duymam.		0,651			
28. İnsanların kusurlarını araştırmak hoşuma gider.		0,561			
49. Farklı kültürleri öğrenmek isterim.		0,533			
47. Farklı cinsiyetten bir arkadaşımın aynı sırada oturmak istemem.		0,561			
35. İnsanlar arasındaki farklılıkların yaşamımıza güzelleştirdiğine inanırım.			0,755		
1. Arkadaşlarımla ilişkilerimde nezaket kurallarına uyarım.			0,682		

27. Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda, kendimi onların yerine koyarak düşünürüm.	0,690	
39. Tepki vermeden önce bana yapılan davranışların nedenlerini anlamaya çalışırım.	0,545	
26. Kendimi arkadaşlarımdan üstün görürüm.	0,454	
43. Kaba davranışlı insanları sevmem.		0,698
14. Benimkinden farklı olan görüşleri, hemen reddederim.		0,745
33. İnsanların birbirinden farklı olmalarını doğal karşılarım.		0,640
12. Farklı ırktan olan kişilerle arkadaş olmak istemem.		0,521
5. Cinsiyet ayırımı yapan insanları sevmem.		0,432
18. Türkçe dışındaki dillerde konuşan insanları sevmem		0,736
44. Türk olmayan çocuklarla arkadaş olmak istemem.		0,677
8. Diğer dinlere inanan din adamlarının söylediklerinin yanlış olduğuna inanırım.		0,651
32. Farklı görüşlerin ülkemizi böleceğine inanırım.		0,510
52. Türkiye’deki bütün yabancıların ülkemizi yıkmaya çalıştıklarına inanırım.		0,444
50. Benden farklı düşünen arkadaşlarımla yanlış düşündüklerine inanırım.		0,421

Tablo 6’da görüldüğü gibi, yapılan varimax döndürme işlemi sonucunda, faktör yük değerleri .813 ile .432 arasında değişen 5 faktör elde edilmiştir. Elde edilen beş faktör sırasıyla, 1. Faktörde 6 madde "Anlayış" alt boyutunu, 2. Faktörde 7 madde "Saygı" alt boyutunu, 3. Faktörde 5 madde "Empati" alt boyutunu, 4. Faktörde 5 madde "Esneklik" alt boyutunu, 5. Faktör, 6 madde "Önyargı" alt boyutunu oluşturmaktadır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen 5 faktör ve bu 5 faktörün alt boyutları ile bu alt boyutlarda yer alan maddeler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Faktörlerin İsimleri, Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı

Faktörler	Maddelerin Faktörlere Dağılımı	Toplam Madde Sayısı
Faktör 1 (Anlayış)	9,13,21,23,22,29	6
Faktör 2 (Saygı)	4, 28, 34,36,41,47,49	7
Faktör 3 (Empati)	1,26, 27,35,39	5
Faktör 4 (Esneklik)	5,12,14,33,43	5
Faktör 5 (Önyargı)	8,14,18,32,50,52	6

Tablo 7’den anlaşılabileceği üzere, yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre nihai ölçek 5 faktör altında toplanmış 29 maddeden oluşmuştur. 14’ü olumlu, 15’i olumsuz olmak üzere toplamda 29 maddeden alınabilecek en düşük puan 29, en yüksek puan 145’tir.

3.1.1.2. Doğrulamalı Faktör Analizi

Tutum ölçeğinin faktör yapısının mevcut verilerle ne oranda uyum sağladığını belirlemek amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan verilerin doğrulanması amacıyla uygulanan DFA için Statistical Package of Analysis of Moment Structures (AMOS.21) programı kullanılmıştır. DFA, belirlenen faktörler arasında yeterli düzeyde ilişki bulunup bulunmadığını, hangi değişkenlerin hangi faktörlerle ilişkili olduğunu, faktörlerin birbirlerinden bağımsız olup olmadığını, faktörlerin modeli açıklamakta yeterli olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılır (Özdamar, 2015). DFA'nın öncelikli amacı, daha önce tanımlanmış olan bir faktör modelinin gözlenen veri seti ile uyuma yeteneğini belirlemektir (Sümbüloğlu ve Akdağ, 2009). Uyum, bir modelin veriyi yani varyans kovaryans matrisini yeniden üretebilme kabiliyeti olarak adlandırılmakta olup, yapısal eşitlik modeli alanyazınında sürekli geliştirilen çok sayıda uyum istatistiği bulunmaktadır (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013).

DFA sonuçlarına göre öncelikle beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki farkın anlamlılığı hakkında bilgi veren p değerinin incelenmesi gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Ki-kare (χ^2) yapısal eşitlik modelinde tüm modelin uygunluğunu hesaplamak için hipotezi test eden geleneksel bir ölçümdür (Erkorkmaz vd., 2013). Ki-kare istatistiği, indeks uyum eksikliği olarak açıklanır (Stapleton, 1997). Bu indekslerden bir diğeri de karşılaştırmalı uyum indeksidir (Comparative Fit Index, CFI). Önerilen model ile bağımsız model arasındaki uyumu hesaplayan bu indekse göre 0.90 ve üzerindeki değerler modelin uyum gösterdiğini belirtmektedir (Dickey, 1996; Byrne, 1998). Uyum iyiliği indeksi [Goodness of Fit Index (GFI)] ve düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi [Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)] ortaya çıkan modelin açıkladığı örneklem varyansı olarak kabul edilir ve modelin örneklemdeki varyans matrisini ne oranda ölçtüğünü gösterir. GFI ve AGFI değerleri 0-1 arasında değişmekte ve değerin 0.90 ve üzerinde olması modelin uyumlu olduğunu göstermektedir (Kline, 2005). Bir başka indeks ise temel modelle karşılaştırılan modelin uyum eksikliğini tahmin etmek amacıyla kullanılan tahminin kök hata kareler ortalaması indeksi [Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)] olup, RMSEA değerinin 0 veya 0'a yakın olması, önerilen modelin mükemmel olduğunu gösterir. RMSEA değerinin 0.08 altında olması iyi bir model için beklenen sonuç iken, bu değerin 10'dan küçük olması zayıf uyuma işaret eder (Tatar, 2005; Güzeller, 2005). Diğer bir indeks ise kök artık kareler ortalaması [Root Mean Square Residual (RMR)] indeksidir ki bu indeks değerinin 0-1 arasında olması gerekir ve 0.05 den küçük olması iyi uyumu gösterir (Schermelleh-Engel and Moosbrugger, 2003).

Yapısal Model ve Faktörleri

Model uyumu konusunda en önemli ölçütlerden biri χ^2 değeridir. Küçük örneklemelerde χ^2 değerinin küçülmesiyle model uyumu arttığından, model uyumu için χ^2 'nin yanı sıra RMSEA, AGFI, RMR, GFI, NFI ve CFI gibi uyum indekslerine de bakılmalıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016).

DFA sonucuna göre ölçeğin χ^2/df oranı 3,452 olarak hesaplanmıştır ($\chi^2=5854.965$, $df=1315$, $p<.001$). χ^2/df oranının 0,10 ile 3 arasında olması uygun görülmele birlikte, χ^2/df oranının 3'ün altında olması mükemmel uyumu, 5'in altında olması ise orta düzeyde uyumu ifade etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Uygun ve Engin, 2014). Bu çalışmada bulunan 3,452 oranı, ölçüm modelinin verilere orta derecede uyum sağladığını göstermektedir. Ölçeğin CFI [Comparative Fit Index (karşılaştırmalı uyum indeksi)] değeri 0.93, NFI [Normed Fit Index (ölçeklendirilmiş uyum indeksi)] değeri 0.88 olarak hesaplanmıştır. GFI [Goodness of Fit Index (uyum indeksi)] değeri 0.91 ve AGFI [Adjusted Goodness of Fit Index, (düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi)] değeri 0.90 olarak hesaplanan modelin RMR [Root Mean Square Residual (kök artık

kareler ortalaması)] değeri 0.028 olarak belirlenmiştir. Modelin RMSEA [Root Mean Square Error of Approximation (tahminin kök hata kareler ortalaması indeksi)] değeri ise 0.053 olarak belirlenmiştir. Tablo 8’de en sık kullanılan uyum indekslerinin kabul edilebilir sınır değerleri (Schermelleh-Engel and Moosbrugger, 2003) ile önerilen modelin hesaplanan uyum değerleri verilmiştir.

Tablo 8. Önerilen Modelin Uyum Değerleri ve Standart Uyum Ölçütleri

Uyum Ölçütleri	Hesaplanan Uyum Değerleri	İyi Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değeri
GFI	0.91	0.95<GFI<1.00	0.90<GFI<0.95
AGFI	0.90	0.90<AGFI<1.00	0.85<AGFI<0.90
CFI	0.93	0.95<CFI<1.00	0.90<CFI<0.95
RMR	0.028	0.00<RMR<0.05	0.05<RMR<0.10
RMSEA	0.053	0.00<RMSEA<0.05	0.05<RMSA<0.10
NFI	0.88	0.95<NFI<1.00	0.90<NFI<0.95

Tablo 8’de de görülebileceği gibi, modele ait uyum indeksleri [GFI=0.91, AGFI=0.90, CFI=0.93, RMR=0.028, RMSEA=0.53, NFI=0.88] olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan değerlerin mükemmel uyum (fit) değerlerine sahip olmamakla birlikte, kabul edilebilir sınırlar içinde oldukları görülmektedir. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin faktör yapısını doğrular nitelikte olup, modelin veri ile iyi bir uyum sağladığını göstermektedir.

3.2. Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

Tablo 9. Güvenirlik Testi (Reliability Statistics)

Ölçek	İtem Sayısı	Cronbach's Alpha
Anlayış	6	.88
Saygı	7	.84
Empati	5	.79
Esneklik	5	.74
Önyargı	6	.71
Toplam Ölçek	29	.87

Tablo 9’da görüldüğü gibi, ölçeğin “Anlayış” alt boyutunun güvenirlik katsayısı .88, “Saygı” alt boyutunun güvenirlik katsayısı .84, “Empati” alt boyutunun güvenirlik katsayısı .79, “Esneklik” alt boyutunun güvenirlik katsayısı .74, “Önyargı” alt boyutunun güvenirlik katsayısı .71 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamına ait güvenirlik katsayısı ise .87 olarak belirlenmiştir. Büyüköztürk (2016), Kayış (2009) ve Tavşancıl’a (2014) göre, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayıları ile ölçeğin tamamına ait güvenirlik katsayısının yüksek olduğu söylenebilir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü değerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi için geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeği geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada, 548 ilkököl dördüncü sınıf öğrencisine uygulanan 75 maddelik taslak tutum ölçeğinden; 14’ü olumlu, 15’i olumsuz olmak üzere toplam 29 maddeden oluşan nihai bir ölçek elde edilmiştir. Nihai ölçeğe uygulanan AFA sonucunda, ölçekteki maddelerin 5 faktör altında toplandığı görülmüş ve bu 5 faktör “Anlayış”, “Saygı”, “Empati”, “Esneklik” ve “Önyargı” olarak adlandırılmıştır. Özdeğeri 1’den büyük bu 5 faktörün toplam varyansın %88,46’sı açıkladığı tespit edilmiştir. Yapılan DFA sonucunda, ölçeğe ait uyum indeksleri; GFI=0.91, AGFI=0.90, CFI=0.93, RMR=0.028, RMSEA=0.53, NFI=0.88 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan değerlerin ölçeğin faktör yapısını doğrular nitelikte olduğu ve modelin

veri ile iyi bir uyum sağladığı belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen ölçeğe ait Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre ölçeğin güvenirliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Demokrasi, insan hakları, adalet ve dayanışmaya dayanan, farklılıklara tahammülün esas alındığı, önyargıların terk edildiği, ötekileştirme ve tecridin bulunmadığı bir toplumsal bilincin yaratılmasında hoşgörünün yadsınamaz bir önemi bulunmaktadır. Bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de hoşgörü ortamının sağlanması ve sorunların daha barışçıl yöntemlerle çözüme kavuşturulabilmesi için eğitim kurumları başta olmak üzere, ailede ve diğer bütün kurum ve kuruluşlarda zaman zaman bireylerin hoşgörü değerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi önemli sonuçlar sağlayabilir. Bunun için, bu çalışma ile geliştirilen Hoşgörü Tutum Ölçeği, ilkökul dördüncü sınıf düzeyindeki bireyler başta olmak üzere, diğer bireylerin de hoşgörü değerine ilişkin tutumlarının belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü değerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi amacıyla geliştirilen ölçeğin, geçerlilik ve güvenirlik şartlarını taşıdığı anlaşıldığından, ölçek daha sonra yapılacak araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılabilir. Bu çalışma, ilkökul dördüncü sınıf öğrencileriyle ve ilkökul dördüncü sınıf sosyal bilgiler programında yer alan hoşgörü değeriyle sınırlı tutulmuştur. Başka sınıf düzeyinde öğrencilerle ve başka değerler esas alınarak farklı tutum ölçekleri de geliştirilebilir. Ayrıca, geliştirilen Hoşgörü Tutum Ölçeğinde bulunan yapılar başka çalışmalarla da desteklenebilir.

KAYNAKÇA

- Ajzen, I. and Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888-918
- Akarsu, B. (1998). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. Kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Akbaşlı, S., Yanpar-Yelken, T. ve Sünbül, Ö. (2010). Öğretmen adayı demokratik eğilim ölçeği geliştirme çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 94-108.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde "yardımseverlik" değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Arslan, A. (2006). Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği. *Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, III (II), 34-43.
- Aydın, O. (2002). Davranış üzerinde sosyal etkiler. E. Özkalp, (Ed.) *Davranış Bilimlerine Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Baysal, A.C. (1981). *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Berk, F. (2012). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde uygulanan performans görevlerine yönelik geliştirilen tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies-*

International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7(3), 597-615, Doi Number: 10.7827/TurkishStudies.3579, <http://www.turkishstudies.net>, ANKARA-TURKEY

- Bloom, B. S. (2012). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükkaragöz, S. (1995). *Yükseköğretim Programları ve Demokratik Tutumlar*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural Equation Modeling With Lisrel, Prelis and Simlis: Basic Concepts, Applications and Programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çalışkan, H. ve Sağlam, H. İ. (2012). Hoşgörü Eğilim Ölçeğinin Geliştirilmesi ve İlköğretim Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1431-1446
- Çevik, C. ve Alat, K. (2012). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 359-380
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ. H. (2008). Using historical stories to teach tolerance: The experiences of Turkish eighth-grade students. *Social Studies*, 99 (3), 105-110.
- Devellis, R. F. (2017). *Scale Development Theory and Applications*. London: SAGE Publications Inc.
- Dickey, D. (1996). Testing the fit of our models of psychological dynamics using confirmatory methods: An introductory primer. *Advances in Social Science Methodology*, Bruce Thompson (Ed.). London: JAI Press.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği ile Sınanması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri, *Türkiye Klinikleri J Med Sci*, 33(1), 210-223
- Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- George, D. and Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference*. New York: Routledge.
- Güllü, A. (2017). Yakın ilişkilere ilişkin inanç ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(35), 213-224 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12718> ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY
- Güneş, H. (2015). *Eğitim Bilimleri Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Ütopya yayınevi.

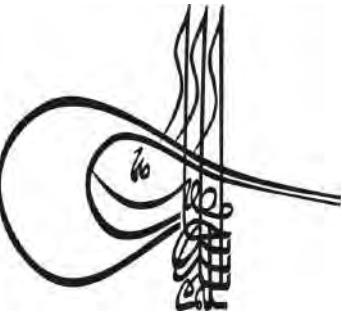
- Güzeller, C. O. (2005). *Orta öğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavının geçerliği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z. (2016). *Dünde Bugüne İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi
- Kalaycı, Ş. (2017). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Dinamik Akademi Yayın Dağıtım.
- Karagöz, Y. ve Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (21), 81-97.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Kayış, A. (2009). Güvenirlilik analizi. Şeref Kalaycı (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaymakcan, R (2007). Ahlaki bir değer olarak hoşgörü ve eğitimi. R. Kaymakcan ve M. Uyanık (Ed.). *Teorik ve Pratik Yönleriyle Ahlak*. İstanbul: DEM yayınları
- Keleş, B. (1995) Türk kültüründe hoşgörü. *Uluslararası Hoşgörü Kongresi Bildirileri*. Antalya: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Kıncal, R. Y. ve Işık, H. (2003). Demokratik eğitim ve demokratik değerler. *Eğitim Araştırmaları*, 11, 54-58.
- Kırmızı, F. S. (2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 2353-2366, Doi Number: 10.7827/TurkishStudies.3372, <http://www.turkishstudies.net>, ANKARA-TURKEY
- Kıroğlu, K., Elma, C., Kesten A. ve Egüz, Ş. (2012). Üniversitede demokratik bir değer olarak hoşgörü. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 86-104
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Publication, Inc.
- Köklü, N. (1995). Tutumların ölçülmesi ve likert tipi ölçeklerde kullanılan alternatif seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 28 (2), 81-94.
- Kuyurtar, M. (2000). *Ortaçağ İslam düşüncesinde hoşgörü*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- McGowan, T. M., & Godwin, C. M. (1986). Citizenship education in the early grades: A plan for action. *Social Studies*, 30, 108-207.
- Morgan, C.T. (2015). *Psikolojiye Giriş*. Ankara: Eğitim Kitabevi Yayınları
- Öner, N. (1999). *Felsefe Yolunda Düşünceler*. Ankara: Akçağ yayınları
- Özdamar, K. (2015). *Paket Programlarla İstatistiksel Veri Analizi 1*. Eskişehir: Nisan Kitabevi
- Özer, N. ve Dönmez, B. (2013). Güvenlik kameraları ve okul güvenliği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 437-448, Doi Number: 10.7827/TurkishStudies.4584, www.turkishstudies.net, ANKARA-TURKEY
- Schermelleh-Engel, K. and Moosbrugger, H. (2003). Models: Tests of significance and descriptive, *Psychological Research Online*, 8(2). 23-74

- Selvi, K. (2006). Developing a teacher trainees' democratic values scale: Validity and reliability analyses. *Social Behavior and Personality*, 34 (9), 1171-1178
- Sharma, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques*. J. Wiley & Sons Inc., New York.
- Stapleton, C.D. (1997). Basic concepts and procedures of confirmatory factor analysis. *Paper Presented at The Annual Meeting of The Southwest Educational Research Association* (Austin, January).
- Sümbüloğlu K. ve Akdağ B. (2009). *İleri Biyoistatistiksel Yöntemler*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları
- Şahin, Ç. (2011). Perceptions of prospective teachers about tolerance Education. *Educational Research and Reviews*, 6 (1), 77-86.
- Taş, H. (2016). *Mesnevî Destekli Değerler Eğitiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Taş, H. ve Kiroğlu, K. (2017). Mevlâna'nın dinler-üstü bir hümanist olduğu savı üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(13), 557-576, Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11870>, <http://www.turkishstudies.net>, ANKARA-TURKEY
- Tatar, A. F. (2009). *Okul öncesi eğitiminde (5-6 yaş) hoşgörü eğitimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.
- Uygun, S. ve Engin, G. (2014). Temel demokratik değerler ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 2021-2031, www.turkishstudies.net, DOI Number: 10.7827/TurkishStudies.6660, ANKARA-TURKEY
- Walzer, M. (1998). *Hosgörü Üzerine*. Abdullah Yılmaz (Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Yeşil, R. (2002). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yeşil, R. (2010). Demokratik öğretmen kararlılığı ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10, 2615-2642.
- Yeşilyaprak, B. (2012). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Yürüşen, M. (1996). *Liberal Bir Değer Olarak Ahlaki ve Siyasal Hoşgörü*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

EK: Hoşgörü Tutum Ölçeği

Sıra No	Aşağıdaki ifadelere ne derece katıldığınızı ya da katılmadığınızı, ifadenin karşısında yer alan kutuların içerisine (X) işareti koyarak belirtiniz.	Kesinlikle Katılmıyor	Katılmıyor	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Bütün insanlara karşı anlayışlı davranırım.	1	2	3	4	5
2	Farklı dinlere inanan çocuklarla arkadaş olmak istemem.*	1	2	3	4	5
3	Arkadaşlarımla düşüncelerini anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
4	Ülkemizdeki farklı dinlere ait ibadet yerlerinin kapatılması gerektiğini düşünüyorum.*	1	2	3	4	5
5	Yoksul aile çocuklarıyla arkadaş olmaktan çekinmem.	1	2	3	4	5
6	Engelli bir çocukla arkadaş olmak istem.*	1	2	3	4	5
7	Hoşgörülü davranmakla dünya barışının sağlanacağına inanırım.	1	2	3	4	5
8	Sevmediğim kişilerin haklarına saygı duymam.*	1	2	3	4	5
9	Dünyadaki bütün insanların değerli olduklarına inanırım.	1	2	3	4	5
10	İnsanların kusurlarını araştırmak hoşuma gider.*	1	2	3	4	5
11	Benden farklı inançları olan arkadaşlarımla saygıyla karşılarım.	1	2	3	4	5
12	Kendimi arkadaşlarımdan üstün görürüm.*	1	2	3	4	5
13	Farklı kültürleri öğrenmek isterim.	1	2	3	4	5
14	Benimkinden farklı olan görüşleri, hemen reddederim.*	1	2	3	4	5
15	İnsanlar arasındaki farklılıkların yaşamımıza güzelleştirdiğine inanırım.	1	2	3	4	5
16	Farklı ırktan olan kişilerle arkadaş olmak istemem.*	1	2	3	4	5
17	Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda, kendimi onların yerine koyarak düşünürüm.	1	2	3	4	5
18	Türkçe dışındaki dillerde konuşan insanları sevmem.*	1	2	3	4	5
19	Cinsiyet ayırımı yapan insanları sevmem.	1	2	3	4	5
20	Diğer dinlere inanan din adamlarının söylediklerinin yanlış olduğuna inanırım.*	1	2	3	4	5
21	Tepki vermeden önce bana yapılan davranışların nedenlerini anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
22	Farklı görüşlerin ülkemizi böleceğine inanırım.*	1	2	3	4	5
23	Arkadaşlarımla ilişkilerimde nezaket kurallarına uyarım.	1	2	3	4	5
24	Benden farklı düşünen arkadaşlarımla yanlış düşündüklerine inanırım.*	1	2	3	4	5
25	Kaba davranışlı insanları sevmem.	1	2	3	4	5
26	Türk olmayan çocuklarla arkadaş olmak istemem.*	1	2	3	4	5
27	İnsanların birbirinden farklı olmalarını doğal karşılarım.	1	2	3	4	5
28	Farklı cinsiyetten bir arkadaşımın aynı sırada oturmak istemem.*	1	2	3	4	5
29	Türkiye'deki bütün yabancıların ülkemizi yıkmaya çalıştıklarına inanırım.*	1	2	3	4	5

* Olumsuz cümleleri ifade etmektedir.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Aralık 2017

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ –
Yrd. Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI

This article was checked by iThenticate.

8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRK KÜLTÜRÜNÜ BENİMSEYEBİLMELERİ AÇISINDAN OKULLARIN VE EĞİTİM SİSTEMİMİZİN İŞLEVSELLİĞİ

Fahri TEMİZYÜREK* - Bahadır GÜLDEN**

ÖZET

Bir milletin yaşam biçimi ve bu yaşamları içerisindeki tercihleri kültürü oluşturan en önemli unsurlardır. Dilden sonra bu unsurların başlıcaları ise onların beslenme, eğlence, sanatsal gelenekleri ile ahlâki temayülleri olarak sıralanabilir. Her ne kadar “DNA” kavramı Genetik bilimine ait bir terimse de yukarıda sayılan unsurlar da gözle görülemeyecek ancak bir bireyin gündelik hayatta diğer ırklardan kolayca ayırt edilmesini sağlayacak bir “DNA” kimliği ortaya koymaktadır. Söz konusu bu terimin sosyolojideki karşılığı ise “kültür”dür. Bu bakımdan bizi biz yapan niteliklerin eğitim- öğretim faaliyetleri içerisinde nesillere aktarılması büyük önem arz etmektedir. Sekiz yıllık bir eğitimin sonuna gelmiş olan öğrencilerin bu hususlarda tercihlerin irdelenmesi de eğitim sistemimizin bu işlevini ne oranda yerine getirdiğine dair bize ışık tutacaktır. Bu tespitten yola çıkarak çalışmamızda ortaokul öğrencilerinin dil bilinci, müzik, yemek, sanat, eğlence kültürlerine yönelik kanaat oluşturmaları beklenen on yedi adet soru yöneltilmiştir. Elde edilen verilerin ışığında günümüzde sıkça yakınılan bir konu olan kültür yozlaşmasının ülkemizde ne boyutta olduğu ve eğitim sistemimizin işlevselliğinin bu konuda yeterli olup olmadığının ortaya koyulması amaçlanmıştır. Yöneltilen sorulardan öğrencilerin gerekli öz kültür birikimine erişemediği ve eğitim- öğrenim süreçlerinde de pek çok kültürel unsur tanıma fırsatı bulamadıklarını ortaya koyan bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bu verilerden hareketle problem olarak ön plana çıkan hususlara çözümler üretilmeye

*  Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD, El-mek: fahri@gazi.edu.tr

**  Doktora Öğrencisi- Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, El-mek: bahadirgulden@gmail.com

çalışılmıştır. Öğretim programlarına, ders içeriklerine ve materyallerine ilişkin olarak da tavsiyelerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Sistemi, Kültür aktarımı, Türk kültürü.

THE EFFECTIVITY OF SCHOOLS AND EDUCATIONAL SYSTEM ON BEHALF OF ADOPTING TURKISH CULTURE FOR 8TH GRADE STUDENTS

ABSTRACT

The life style of a nation and their preferences in life are the most important elements which forming culture. The common ones of these elements after language can be listed as in the following: their traditions of nutrition, entertainment, art; and their moral trends. Though DNA is a term in Genetics, the elements mentioned above display an invisible DNA identity that enable us to differentiate a person from other races in daily life. Equivalent of this term in sociology is "culture". Therefore, it is crucial to transfer our main qualities to generations during education and teaching activities. To analyse the preferences of the students, who are at the end of the 8-year education, about these issues will also throw a light for us on observing how our educational system will function. By starting upon this determination; seventeen questions, which had been supposed to form a conclusion about middle school students' language awareness, culture of music, eating, art and entertainment, were asked in our study. In the light of collected data, it is targeted to reveal the degree of the cultural assimilation in our country - which is a frequently complained issue nowadays- and to show whether the functionality of our educational system is enough or not on this subject. From the given questions, it is found that students can't reach the required cultural background and they don't have the opportunity to identify many cultural factors in the educational process. Some factors that are determined as problems are tried to be solved. Some advices are also given for educational programs, curriculum and course materials.

STRUCTURED ABSTRACT

Schools are the formal education institutions where education and training activities are hold systematically. Individuals learns not only various disciplines but also the unwritten rules of the society they live in. Having the main mission of getting individuals ready for life, schools have numerous functions. One of the most important function is to support the individuals adapting to the society they are in by transmitting the culture of the society to the individuals that are recieving education. Each society has their own rules in many areas. It is necessary for the individuals to adopt these rules for both a healthy structure of society and happiness of the individuals of that society. Besides these unwritten rules; the wealth of a nation- which was obtained after thousands of years of historical processes- is the distinctive characteristics that must be known by every individual, and we name these characteristics as "culture". This tranmission is an obligation for maintaining the national

identity and cultural wealth as well. In order to have cultural consciousness, it is very important for people to use their mother tongue effectively and consciously by possessing all its features; to know and prefer the tastes of the society they live in; to express their feelings by their own cultural plays, dances and musics and to feel the need for life. And following the family, the school is the second instution which is to introduce and teach these above.

The developments in science and technology have accelerated the transference among cultures. A stunning word transference among languages has derived. Cultural tastes in a distant country can become the ones of other societies no matter how far it is; or any kind of dance can become popular worldwide. However, this global transference occuring at many points of the culture is not at the same level in every culture. Cultures of the countries that are developed in science and technology and that export these, have been exported indirectly by means of these channels. That's to say, it is clear that there is a one-sided cultural transference about each area of life from developed countries to developing or undeveloped ones. To know about different cultures is a positive occasion for sure. It is a serious problem that foreign words substitutes with the words of the native language and that new generations criticize the works -which can't be assumed as too old- as they think these works have strong terms. Alternatively, a generation can be unaware of the musics types and musical instruments of its own culture and can feel almost nothing when listening to musics of its own culture; and these indicate that something is going wrong except this global transference. This study aims at figuring out the dimensions of the mentioned cultural transference among the Turkish students preparing to progress to high-school grade. In addition, it aims to find how often the Turkish students prefer their own cultures; and to come to conclusions about whether they make these preferences by knowing their own cultures or not. Another aim is to see if the educaiton and training activities hold at primary and secondary school grades are enough or not related in terms of making national culture elements introduced and adopted. In order to make these detections, a questionnaire was conducted to the voluntary students and it consisted of following questions:

"What kind of plays or dances belong to Turkish or Western culture would you like to learn?", "What kinds of music do you like listening?" "Write the local or foreign singer you often listen to.", "What do "regional musics" remind you of? Can you give examples of Turkish music?", "What are your opinions of baglama?, Would you think of playing it? Why/Why not?", "Do you like listening to folk music? Why/Why not?" "Name five folk song you know. If you dont know any, give reason for this.", "Which instrument would be your first preference if you had ability to play one? Why?", "What kind of characteristics of our local artists or sportsmen do you admire? Why do you admire it?" "Do you think our cultural elements(regional dances, musics, morals, etc.) are introduced to you adequately in your education setting?" "Which sources (family, media and communication tools, peer group, etc.) had a big role in your acquiring the cultural characteristics? List them.", "Do you include foreign words while using Turkish? Do you think it is inconvenient to use foreign words in native language? Why /Why not?", "Do you think that your lessons -especially Turkish lessons- support you adequately in using Turkish

correctly and consciously? Why / Why not?", "Name five dishes you like most.", "Name five beverages you like most." What do you pay attention to when buying the products you prefer in your daily life? To you, is it determinant whether products are local or of foreign origin?

Here are some of the datum upon asking these questions:

54,47 % of our students desire to learn foreign dances only, 29,89% of them listen foreign musics only in their daily life, %45 of the singers they listen most are foreign. Moreover, nearly half of the students (49,42%) stated that they were unable to comment about folk music. 73,56% of our students said that they would not like to play the baglama -which is the main local instrument of Turkish music- and they do not find it desirable. Students indicated that they dislike listening to folk music and this supports the previous data. Additionally, when they were asked to name the folk songs they know, 42,53% of them were not able to name any songs -which is a serious score- and 54,02% of them could name under five. So, 96,55% of our students, who have been in their education and training process for 8 years and are about to complete this process, graduate without learning any folk songs or graduate by being aware of just a few folk songs. When we asked them that which sources (family, media and communication tools, peer group, etc.) had a big role in your acquiring the cultural characteristics; the rate of the answer "family" was 39,86%, the rate of the answer "circle of friends" was 16,78% and the rate of the answer "media and social networks" was 43,36%. Hence, it is clearly seen that the main factors in acculturation of teenagers are media, social networks, family and circle of friends. However, students did not point their schools and teachers as a factor. According to these findings, it is concluded that Turkish culture is not introduced to primary or secondary school students adequately. Consequently, students adopt elements of popular culture and they have prejudices about their culture as they do not know it.

Keywords: Educational system, cultural transference, Turkish culture.

GİRİŞ

Kültür, kişilerin davranışları hakkında bize bilgi veren ve bu davranışlarda yansımaları bulan soyut görüşler, değerler ve dünyaya dönük algılardan oluşur. Kültür, bir toplumun üyeleri tarafından paylaşılır ve o toplumun üyeleri tarafından anlaşılır davranışlar üretir. Kültürler bize biyolojik olarak atalarımızdan miras kalmamıştır; kültür öğrenilir ve kültürün bütün değişik parçaları bütünleşmiş bir biçimde işlev görür (Haviland, Prins, Walrath, & McBride, 2008: 102). Dün, bugün ve yarın arasında kurulacak en sağlam köprülerse kültürün öğeleridir. Bir kültürün zenginliği, ait olduğu toplum açısından önemli bir kazanç olduğu gibi nesillere aktarılması da bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Toplumların kendisini oluşturan bireylere belli bir kültürü aktarma, kazandırma, toplumun istediği insanı eğitip yaratma ve onu denetim altında tutarak, kültürel birlik ve beraberliği sağlama, bu yolla da toplumsal barış ve huzuru sağlama sürecine ise kültürleme denmektedir (Güvenç, 1997). Kültüre ve aktarımına yönelik tarihsel sürece genel olarak değinmek, söz konusu çalışmanın hareket noktasını oluşturan problemlerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Türk aydınlarının fikir beyanları ve tartışmaları Tanzimat Dönemi'ne kadar dayanmaktadır. Tanzimat ile beraber Türk kültürünün her unsurunda Batı etkisinin derinden hissedildiği bir döneme girilmiş, Batı yaşamına mutlak bir tabiyetle öykünülürken öz kültürün kaderine terk edilmesi ise dönemin bazı aydınlarında

rahatsızlığa yol açmıştır. Sosyal, siyasî, iktisadî alanlar başta olmak üzere toplum, her alanda batılılaşma çalışmalarına maruz bırakılmakla beraber bunun ne boyutlarda olacağı, neleri kapsayıp nelerin dışarıda kalacağı konusunda tartışmalar meydana gelmiştir. Ziya Gökalp, Fuat Köprülü, Rıza Tevfik Bölükbaşı gibi aydınlar başta olmak üzere pek çok aydın bu öykünmenin gelecekte yol açacağı hasarları en aza indirgeyebilmek için çaba göstermişlerdir (Çakır, 2013: 82). Kaderine terk edilen her bir kültür unsuru adeta etrafa saçılan ve kaybolma, yağmalanma tehlikesi ile karşı karşıya kalan altınlar gibi görüp derleyerek onları muhafaza etmeye gayret göstermişlerdir. Buna karşılık aydınlarımızın bir kısmı -şimdi de devam ettiği gibi- Batının bilimde ve teknolojiye üstünlüğünü benimsemekle yetinmemiz gerektiğini, nispeten daha az olan bir kısmı ise birçok kültürel geleneğimizi de değiştirmek zorunda olduğumuzu iddia etmişlerdir (Güngör, 1980: 5). İlk olarak “Hars” adıyla ortaya atılan bu geniş kavram (Gökalp, 1976) Türk insanının yaşamında pek çok keskin kırılmanın yaşandığı bir dönemde (Tanzimat) “Batılılaşma” kavramının nasıl yorumlanacağı ile ilgili yukarıda bahsedilen çatışmalar arasında kalmış, bir zümre tarafından mukaddes ve muhafazası çok hayati önem atfedilen bir varlık olarak karşılanmışken diğer oluşumlar tarafından ise yerini Batı kültürü ve değerler sistemine bırakması gereken, işlevini yitirmiş öğeler yığını olarak görülmüştür. XX. yüzyıl başlarında Hümanist anlayış, kültürün ve onun en önemli unsuru olan dilin Yunan ve Latin kültürüne dayanması esasını ortaya atmıştır. Ancak hümanist kültür anlayışı ve felsefesi evrensel değerleri temel aldığı için Atatürk döneminin kültür anlayışında her türlü değer önünde tutulan millilik ile çelişki oluşturmaktadır (Elbir, B., & Karakaş, 2007). “Kültür” kavramı, yurt içinde olduğu gibi yurt dışında da nasıl ele alınacağı ve değerlendirileceği tartışılmış bir kavramdır. Her kültürün kendi kavramları içerisinde anlaşılması gerektiğini ve öteki kültürleri, ‘kalkınma düzeylerini’ esas alan Batılı, kültür merkezli tipolojiye göre değerlendirmenin ve sıralamaya tabi tutmanın bilimsellik açısından yanlış bir yönlendirici olacağını ileri sürenlerin yanı sıra; kültürlerin kendine özgü niteliklerini göz ardı ederek her birinin genel ölçütlerle ele alınmasında sakınca görmeyen iki odak çerçevesinde tartışılmıştır (Eriksen, 2009: 35). Yüzyılımızda ise Batı’ya öykünme çabalarının yanı sıra kendi ulusal kökenlerimize dönme, uluslararası bilimsel ilerlemeleri kendi toplumumuzun tarihsel gelişimi ve kültürel birikimi üstüne oturtma çabaları, gittikçe güç kazanmaktadır (Çiçekli, 1970: 13). Kültüre bakışın bizdeki tarihi süreci ve bunların kültürümüz üzerindeki etkileri gerçekleştirilen bu çalışmanın asıl konusu olmamakla birlikte çalışmanın sonunda elde edilen verilerin daha doğru değerlendirilmesine imkân sağlamak için kültürün ele alınışına genel olarak bahsedilmesi gerekli görülmüştür.

Eğitim kurumlarının ve Türk eğitim sisteminin kültürel öğelerimizi aktarabilme işlevine yönelik veriler elde etmeyi amaçlayan bu araştırmanın sonuçlarını daha sağlıklı irdeleyebilmek için kültürel antropolojinin araştırma konumuzla ilgili alakalı kısımlarını gözden geçirmek gerekir. Antropoloji, TDK Türkçe Sözlük’te “insanın kökenini, evrimini, biyolojik özelliklerini, toplumsal ve kültürel yönlerini inceleyen bilim, insan bilimi” (2011: 136) şeklinde tanımlanmaktadır. “Antropoloji, Kuram/ Kuramcılar” adlı kaynaktan kültür ve kişilik kuramcılarının yapacakları çalışmaları beş temel varsayım üzerine temellendirilerek gerçekleştirdikleri ifade edilir. Bu varsayımların ikisi aynı zamanda çalışmamızdan elde edilecek verilerin arz ettiği önemi de yansıtmaktadır: Bunlar “Çocukluk deneyimleri yetişkinliği belirlemektedir ve her bir toplum, tekil bir kişilik tipiyle karakterize edilebilir” yargılarıdır (Toren’den aktaran Özbudun, Şafak & Altuntek, 1996: 144). Doğruluğu kabul edilen ilk madde çocukların hayatlarına dair pek çok yönelimin akıbetini yetişkinlik öncesi yaşantılarının belirlediği şeklindedir. O hâlde ortaokulların bireylerin kişilik gelişimine olan etkisinin yüksek olmasını beklemek doğaldır. Diğer varsayımda ise her bireyin ait olduğu toplumun numunesi olduğu yargısına varılmaktadır. Dolayısıyla da her bireyin pek çok açıdan ait olduğu kültürün temel unsurlarını bünyesinde barındırması, asgarî olarak da onlardan haberdar olması beklenmelidir. “Her toplum çocuklarını insanlaştırmak, onları toplumun sağlıklı ve üretken birer üyesi haline getirecek değerleri ve toplumsal düzenekleri öğretmek gibi zor bir görevle

karşı karşıyadır. Bu görev, toplumun biyolojik ve kültürel sürekliliğini sağlamak açısından çok önemlidir” (Haviland, Prins, Walrath, & McBride, 2008: 263).

Antropoloji literatüründe kültürün maddî ve manevî unsurları incelenirken, kültür değişmesi sırasında bunlardan hangilerinin daha kolay intikal edeceği, bir kültürden öbürüne geçebileceği tartışılır. Genellikle maddî kültür unsurlarının, yani inançlardan çok bunların somut görüntülerinin bir başka kültür tarafından daha kolay ve çabuk benimsendiği kabul edilmektedir (Güngör, 1980: 8-9). Bu nedenle söz konusu araştırmada ortaokul öğrencilerinin ağırlıklı olarak maddî kültürel unsurlara yönelimlerine dair bulgular elde edilmeye çalışılırken, bunların zihin boyutundaki göstergeleri daha sonra irdelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmaya konu olan ve eğitimlerinin sekiz yılını tamamlamak üzere olan bireylerin sosyal hayatlarına dair pek çok konudaki tercihlerinin ve bu tercihlerin belirleyici etmenleri hakkında elde edilecek verilerin, kültür aktarımına yönelik faydalı veriler sunacağı umulmaktadır. Eğitim ortamlarımızın bu bakımdan işlevsellik düzeyini görmek, bu düzeyi olumsuz etkileyen etmenleri tespit edebilmek ve bu sayede eğitim ortamlarının kültür aktarımı bakımından işlevselliğini artırmak kültürler arasındaki etkileşimin çok hızlı olduğu günümüzde daha da önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 8. sınıf ortaokul öğrencilerinin kültürel tercihlerine ve tercih sebeplerine yönelik bilgiler sunmaktır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 8. sınıf öğrencilerinin tercih ettiği müzik türlerinde yabancı ve yerli müziklerin oranı nedir?
2. 8. sınıf öğrencilerinin Türk kültürüne ve onun öğelerine bakış açısı nasıldır?
3. 8. sınıf öğrencilerinin kendi kültürlerini benimsemelerinde (kültürlemede) ilk ve ortaokullar okullar yeteri kadar başarılı mıdır?
4. 8. sınıf öğrencilerinin estetik zevklerinin ve kültürlerinin oluşmasında yaşadıkları çevrede hangi unsurlar ne oranda etkin ve belirleyici olmaktadır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan model, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgi verilecektir.

Araştırma Modeli

8. sınıf öğrencilerinin kültürel kimliklerine ve kültür aktarımı açısından kendi unsurlarımızı benimseme oranlarının belirlenmesi doğrultusunda, eğitim sistemimizin kültür aktarım işlevini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Eskişehir Namık Kemal Ortaokuluna 2014-2015 eğitim-öğretim yılındaki kayıtlı öğrenciler, örneklemini ise her sınıftan iki şube olmak üzere seçilen sekiz şubenin öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubu belirlenirken seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme tercih edilmiştir. Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2013: 85). Araştırma kapsamında ankete katılmaya gönüllü olan 8. sınıf öğrencilerinin adları numaralandırılarak listelenmiştir. Rastgele olarak seçilen yüz adet numaranın temsil ettiği öğrenci grubu örneklemini oluşturmuş ve anket bu öğrencilere uygulanmıştır. Uygulanan anketlerin tamamı değerlendirmeye alınmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılı ikinci yarıyılı içinde Eskişehir Namık Kemal Ortaokulu 8. sınıf öğrencilerinin açık uçlu sorulardan oluşan ankete verdiği yanıtlarla sınırlıdır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve ortaokul öğrencilerinin gündelik yaşamlarındaki unsurların ve tercihlerinin yerli- yabancı olma oranları ve sebeplerini tespit etmeyi amaçlayan bir anket kullanılmıştır. Araştırma anketi, öğrencilerin beslenme alışkanlıklarını, sanatsal faaliyetlerini, yerli- yabancı kişilere öykünme oranlarını ve sebeplerini tespit etmeyi hedeflemektedir. Taslak olarak hazırlanan anket geçerlilik çalışması için üç alan uzmanının incelemesine sunulmuş, gerekli incelemeler yapıp dönütler alındıktan sonra düzeltme işlemi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini gerçekleştirmek amacıyla, ortaokul öğrencilerinin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar araştırmacı ve alandan üç uzman ile incelenerek “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” olan maddeler belirlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için Miles ve Haberman’ın (1994) önerdiği formül kullanılmıştır:

$$R (\text{Güvenirlik}) = \frac{Na (\text{Görüş Birliği})}{Na (\text{Görüş Birliği}) + Nd (\text{Görüş Ayrılığı})}$$

$$Na (\text{Görüş Birliği}) + Nd (\text{Görüş Ayrılığı})$$

Bu formüle dayanarak yapılan hesaplama sonucunda $R = 0,90$ değeri bulunmuş ve araştırma güvenilir kabul edilmiştir. Araştırma anketi öğrencilere uygulanmadan önce anketin ön uygulaması yapılmış, bu kapsamda 8. sınıftaki yirmi öğrenciye anket formu uygulanmıştır. Uygulanan anket formlarındaki yanıtlar incelenmiş, elde edilen veriler ışığında anket üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve anket formuna son şekli verilmiştir. Uygulamaya hazır duruma getirilen anket formu 7-8 Mayıs 2015 tarihleri arasında öğrencilere uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Uygulanan ankette yer alan açık uçlu sorular betimsel analiz yöntemi kullanılarak (Bogdan ve Biklen, 1998) değerlendirilmiş, daha sonra bulgular nicel olarak sunulmuştur. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar, çeşitlilik oranında başlıklandırılmış, elde edilen veriler frekans ve yüzdelere tablolar şeklinde sunulmuştur. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğrencilerin dikkat çekici görüşlerinden de yer yer doğrudan alıntılar yapılarak nitel yöntemle de veriler elde edilmiştir. Creswell (2017), araştırmacının araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler (kapalı uçlu) hem de nitel veriler (açık uçlu) topladığı iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımını karma yöntem olarak tanımlar. Bu yaklaşımın temel varsayımı, araştırmacının istatistiki eğilimleri (nicel veriler), öyküler ve kişisel deneyimlerle (nitel veriler) birleştirmesinin, araştırma problemini daha iyi anlamak için bu yöntemlerden herhangi birini yalnız başına kullanmaya kıyasla daha fazla avantajlı olacağı şeklindedir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde öğrencilerin açık uçlu anket sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgular; ortaokul eğitim-öğretim sürecinin sonuna gelmiş olan öğrencilerin anadile yönelik hassasiyetlerine, müzik, dans, eğlence ve yemek kültürlerine yönelik tercih ve kanaatlerini tespit ederek okulların kültürel işlevselliğine yönelik veriler sağlayacak sorulardan elde edilmiştir.

Tablo 1 Türk kültürüne veya Batı kültürüne ait hangi dans-oyun türlerini öğrenmek isterdiniz?	YERLİ DANS TÜRLERİ	YABANCI DANS TÜRLERİ	HER İKİSİ	HİÇBİRİ	FREKANS
ERKEK	2	23	13	4,00	42,00
KIZ	4	27	10	4,00	45,00
TOPLAM (Kişi Sayısı)	6	50	23	8,00	87,00
ERKEK (Yüzdelik Oran)	4,76	54,76	30,95	9,52	100,00
KIZ	8,89	60,00	22,22	8,89	100,00
TOPLAM	6,90	57,47	26,44	9,20	100,00

Tablo 1’de görüldüğü gibi “Türk kültürüne veya Batı kültürüne ait hangi dans-oyun türlerini öğrenmek isterdiniz?” sorusuna öğrencilerin sadece %6,90’ı yerli, %57,47’si sadece yabancı, %26,44’ü ise her iki dans türünden de tercihte bulunduklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen bu dağılımdan hareketle öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun gerek yabancı gerekse de yerli müziğe açık oldukları ancak yabancı dans türlerine yönelimin yanında yerli dans türlerine olan ilginin çok kısıtlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 2 Hangi müzik türlerini dinlemekten hoşlanıyorsunuz?	YERLİ	YABANCI	HER İKİSİ	HİÇBİRİ	FREKANS
ERKEK	13	14	15	0,00	42,00
KIZ	17	12	16	0,00	45,00
TOPLAM (Kişi Sayısı)	30	26	31	0,00	87,00
ERKEK	30,95	33,33	35,71	0,00	100,00
KIZ	37,78	26,67	35,56	0,00	100,00
TOPLAM (Yüzdelik Oran)	34,48	29,89	35,63	0,00	100,00

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrencilerin % 34,48’i sadece yerli müzik türlerini dinlemekten hoşlandıklarını, %29,89’u sadece yabancı müzik dinlediklerini ifade ederken %35,63’lük kısmı ise her iki müzik türünü de tercih ettiğini ifade etmiştir. Neredeyse üçte birlik bir kesimin sadece yabancı müzik dinlediğini ve yerli müzik türlerine yönelik herhangi bir yorum yapmamaları öz kültürümüzün genç kuşaklara aktarımı açısından çarpıcı bir sonuçtur.

Tablo 3 Sürekli olarak dinlediğiniz yerli ve yabancı şarkıcıları yazınız.	YERLİ	YABANCI	FREKANS
ERKEK	34	48	82
KIZ	120	78	198
TOPLAM (Kişi Sayısı)	154	126	280
ERKEK	41,46	58,54	100
KIZ	60,61	39,39	100
TOPLAM (Yüzdelik Oran)	55	45	100

Öğrenciler, dinledikleri sanatçıları belirttiklerinde kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin tercihleri arasında belirgin bir farklılık göze çarpmaktadır. Buna göre erkeklerden %41,46'lık bir dilim yerli sanatçılardan oluşurken kız öğrencilerde bu oran %60,61'e kadar çıkmış ve her iki grubun yabancı sanatçılara yönelimi ise aynı oranda değişiklik göstermiştir. Öğrencilerin %45 gibi büyük bir yüzdesi, yabancı sanatçıları dinleyip onları takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Kız öğrencilerin yabancı sanatçıları tercih etme oranının erkek öğrencilere göre çok daha fazla olduğunu da söylemek mümkündür.

“Seçtiğiniz müzik türü ve şarkıcıları tercih etmenizde hangi etkenler söz konusudur?” sorusuna öğrenciler öncelikli olarak dinledikleri müziklerin hoşlarına gitmesini, ezgilerin kendilerini iyi hissettirmesini, dinledikleri ezgilerin hızlı ritimlere sahip olmasını ve kısmi olarak da sanatçıların fiziksel özelliklerinin tercihlerinde belirleyici unsurlar olduğunu ifade etmişlerdir. Söz konusu soruya beş öğrenci yanıt vermemiş, bir öğrenci ise popüler olan ve çevresinde sürekli olarak dinlenen müzikleri tercih ettiğini ifade ederek yanıtlamıştır.

Tablo 4 “Yöresel müzikler” denildiğinde neler anımsıyorsunuz? Türk müziği içinden örnekler verebilir misiniz?	YORUM YAPABİLENLER	YORUM YAPAMAYANLAR	FREKANS
ERKEK	20	22	42
KIZ	24	21	45
TOPLAM (Kişi Sayısı)	44	43	87
ERKEK	47,62	52,38	100
KIZ	53,33	46,67	100
TOPLAM (Yüzdelik Oran)	50,57	49,42	100

“ ‘Yöresel müzikler’ denildiğinde neler anımsıyorsunuz? Türk müziği içinden örnekler verebilir misiniz?” sorusuna öğrencilerin neredeyse yarısı (%49,42) herhangi bir yorum getirememiştir. Bu da öğrencilerimizin gerek çevrelerinde gerekse de okul ortamlarında ve gördükleri derslerde Türk müziğine yönelik unsurlarla yeterince karşılaşmadıklarını ortaya koymuştur. Televizyon, radyo, İnternet başta olmak üzere genç kuşakların gün içerisinde mutlaka belirli bir zaman dilimini ayırdıkları iletişim araçlarının yanı sıra öğrencilerin arkadaş grupları ve aile bireyleri ile etkileşimleri sonucunda da folklor unsurlarıyla yeterince tanışamadıkları bu verilerden çıkarılabilecek bir sonuçtur. Çünkü öğrencilerimiz yukarıda belirtilen araçlarla ve insanlarla zamanlarının çok büyük bir bölümünü geçirdiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 5 Bağlama enstrümanı hakkında düşünceleriniz nelerdir? Çalmayı düşünür müydünüz? Niçin?	ÇALMAYI DÜŞÜNENLER	ÇALMAYI DÜŞÜNMEYENLER	FREKANS
ERKEK	16	26	42
KIZ	7	38	45
TOPLAM (Kişi Sayısı)	23	64	87
ERKEK	38,10	61,90	100
KIZ	15,56	84,44	100
TOPLAM (Yüzdelik Oran)	26,43	73,56	100

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğrencilerimizin sadece dörtte biri bağlama çalmaya istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Yaklaşık olarak her dört öğrenciden üçü ise bağlama başta olmak üzere yerli çalgılara ilgi duymadıklarını ve buna bağlı olarak da çalmayı düşünmediklerini ifade etmişlerdir. Bağlama çalmayı düşünen öğrencilerin çalmayı isteme gerekçeleri ise bağlamanın tınısının ve onunla yapılan müziklerin hoşlarına gitmesidir. Bağlama çalmayı düşünmeyen öğrencilerin çoğu ise ne bağlamanın sesini ne de onunla yapılan müzikleri ilgi çekici bulmadıklarını dile getirmişlerdir. Ancak bağlamaya yönelik olarak bazı öğrencilerin yaptıkları şu yorumlar gerçekten düşündürücü olduğu kadar kültürel öğelerimizin formal eğitimle yeterince tanıtılmadığının da bir göstergesi mahiyetindedir:

“1. Lüzumsuz ve sıkıcı olduğunu düşünüyorum. 2. Hayır, düşünmem; devir değişti. 3. Artık daha modern aletler var.”

Tablo 6 Türkü dinlemekten hoşlanırmısınız? Niçin?	EVET	HAYIR	FREKANS
ERKEK	21	21	42
KIZ	12	33	45
TOPLAM (Kişi Sayısı)	33	54	87
ERKEK	50,00	50,00	100
KIZ	26,67	73,33	100
TOPLAM (Yüzdelik Oran)	37,93	62,06	100

“Türkü dinlemekten hoşlanırmısınız?” sorusuna ise erkek öğrenciler eşit sayıda görüş bildirirken kız öğrencilerin %26,67’lik kısmı “evet” yanıtını verirken %73,33’lük kısmı ise “hayır” yanıtını vermiştir. Toplamda ise hayır şeklinde görüş bildirenlerin oranı %62 seviyesine kadar ulaşmaktadır. Söz konusu tercihlerin sebepleri sorulduğunda ise türkü dinlemekten hoşlanmadığını ifade eden öğrenciler türkülerini sıkıcı bulduklarını ve türkülerin ruhlarına hitap etmekten uzak olduğunu söylemişlerdir. Bunun yanı sıra yapılan şu yorumların ise bağlama çalgısında olduğu gibi türkülerin de öğrencilerimize yeterince tanıtılmadığının göstergesi niteliğindedir:

“1. Sıkıcı ve çoğu hüznünlü, içimi karartıyor. 2. Belki biraz daha anlamını bilsem sevebilirdim. 3. Kimse önermedi ve hiç dinlemedim. 4. Çok acıklı.”

İnceleme alanına konu olan öğrencilerin 8. sınıf seviyesinde oldukları hatırlanırsa, sekiz yıllık formal eğitime tabi olmalarına ve ülkemizdeki zorunlu eğitimi büyük oranda tamamlamalarına rağmen öğrencilerin bu yorumları yapmaları eğitim sistemimizin kültürel zenginliklerimizi tanıtmada hususunda ciddi eksikliklerin bulunduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Tablo 7 Bildiğiniz türkülerin isimlerinden beş adet yazınız. Bilmiyorsanız niçin bilmediğinizi yazınız.	BEŞTEN AZ	BEŞ VE ÜZERİ	HİÇ BİLMEYEN	FREKANS
ERKEK	25	1	16	42
KIZ	22	2	21	45
TOPLAM (Kişi Sayısı)	47	3	37	87
ERKEK	59,52	2,38	38,10	100
KIZ	48,89	4,44	46,67	100
TOPLAM (Yüzdelik Oran)	54,02	3,45	42,53	100

Tablo 7’deki verilerden elde edilecek en temel sonuç, öğrencilerimizin türkülerden bihaber yaşadıklarıdır. Söz konusu soruya yönelik olarak bildikleri türkülerin beşten fazla olduğunu ispatlayan öğrencilerin sayısı üç, gruba oranları ise sadece %3,45’tir. Öğrencilerin %42,53’ü ise hiç türkü bilmediklerini ifade etmiştir. %54,02’lik bir kesim ise birkaç tane de olsa türkü ismi yazmayı başaramıştır. Elde edilen bu veriler belki de kültür aktarımı konusunda eğitim sistemimizin ve organlarının yetersizliğinin bariz bir göstergesini oluşturmaktadır.

Tablo 8 Bir enstrüman çalma yeteneğine sahip olsaydınız ilk tercihiniz hangisi olurdu? Niçin?	YERLİ ÇALGILAR	BATI ÇALGILARI	HİÇBİRİ	FREKANS
ERKEK	8	33	1	42,00
KIZ	1	42	2	45,00
TOPLAM (Kişi Sayısı)	9	75	3	87,00
ERKEK	19,05	78,57	2,38	100,00
KIZ	2,22	93,33	4,44	100,00
TOPLAM (Yüzdelik Oran)	10,34	86,21	3,45	100,00

Tablo 8’de öğrencilerin bir enstrüman çalmaya ilgileri yoğun olarak söz konusudur. Ancak öğrencilerin %86,21’i gitar, piyano, bateri, klarnet, keman enstrümanı yoğunlukta olmak üzere bir batı çalgısı çalmak istediklerini belirtmişlerdir. Batı çalgılarının müzik zevkleriyle uyduğunu, duygu dünyalarına daha fazla hitap ettiğini ve de bu çalgıları çalmaları hâlinde çevrelerince daha popüler görüleceklerini tahmin ettiklerini de bu tercihlere gerekçe olarak göstermişlerdir. Bağlama ve diğer yerli çalgıları (kaval, ney, davul...) tercih eden öğrencilerin oranı ise %10,34’te kalmıştır. Öğrencilerin %3,45’i ise herhangi bir fikir belirtmemiştir.

Tablo 9 Yerli sanatçılarımızın veya sporcularımızın karakter özelliklerinden özendiğiniz ne gibi yönler var? Neden?	AHLÂKİ ERDEMLERE SAHİP OLMALARI	ALANLARINDA ÇOK YETENEKLİ VE ŞÖHRETLİ OLMALARI	ÖZENMİYOR	FREKANS
ERKEK	11	21	10	42,00
KIZ	16	26	3	45,00
TOPLAM (Kişi Sayısı)	27	47	13	87,00
ERKEK	26,19	50,00	23,81	100,00
KIZ	35,56	57,78	6,67	100,00
TOPLAM (Yüzdelik Oran)	31,03	54,02	14,94	100,00

Öğrencilerin toplum önünde yer alan ve model alabilecekleri vasıflar taşıyan kişileri benimsemelerinde ilk olarak o kişilerin alanlarında elde ettiği başarıların ve bunun getirdiği şöhretin büyük etken olduğunu Tablo 9’a bakarak söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra tanınmış sanatçı ve sporcuları model alma eğilimleri erkek öğrencilerde daha azdır. Öğrenciler model almayı düşündükleri kişilerin ahlâki özelliklerine de azımsanmayacak derecede önem vermektedir. Yaklaşık olarak her üç öğrenciden biri ahlâki erdemleri önemli bulduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla kültürel özelliklerimizin gençlerimize benimsetilmesinde model alma kuramı (Sosyal öğrenme) çerçevesinde çalışmaların yürütülmesi olumlu sonuçlar doğurabilecek bir girişim olabilir.

Tablo 10 Eğitim ortamınızda size kültürümüze ait (yöresel oyunlar, müzikler, ahlâki değerler...) unsurların yeterince tanıtıldığını düşünüyor musunuz?	YETERLİ	YETERLİ DEĞİL	FREKANS
ERKEK	10	32	42
KIZ	13	32	45
TOPLAM (Kişi Sayısı)	23	64	87
ERKEK	23,81	76,19	100,00
KIZ	28,89	71,11	100,00
TOPLAM (Yüzdelik Oran)	26,44	73,56	100,00

Tablo 10'a göre öğrencilerimizin yaklaşık olarak dörtte birinin eğitim ortamlarının kültürel öğelerimizi aktarmak için elverişli şartlar taşıdığını düşünmesine karşın %73,56'sı bunun aksi yönünde fikir belirtmiştir. Öğrencilerimizin büyük bir çoğunluğu eğitim faktörünün kültürel unsurları onlara tanıtmada yetersiz kaldığını düşünmektedir.

Tablo 11 Benimsediğiniz kültürel özellikleri edinmenizde ağırlıklı olarak hangi kaynaklar(Aile, basın-yayın ve iletişim araçları, akran grubu, vs...)etkin oldu? Maddeler hâlinde yazınız.	AİLE	ARKADAŞ ÇEVRESİ	SOSYAL AĞLAR VE MEDYA	FREKANS
ERKEK	32	11	28	71
KIZ	25	13	34	72
TOPLAM (Kişi Sayısı)	57	24	62	143
ERKEK	45,07	15,49	39,44	100,00
KIZ	34,72	18,06	47,22	100,00
TOPLAM (Yüzdelik Oran)	39,86	16,78	43,36	100,00

Öğrencilerimiz, benimsedikleri kültürel özellikler içinse başlıca aileyi, arkadaş çevresini ve medyayı kaynak göstermişlerdir. Bu kaynaklardan en büyük payı %43,36 ile medya almakta, onu %39,86 ile aile ve %16,78 payla arkadaş grubu takip etmektedir. Burada dikkat çekilmesi gereken nokta tabloda yer alan veriler değil, olması gerekirken tabloda kendine yer bulamamış olan verilerdir. Öğrencilerimizden hiçbiri kültürel unsurları benimsemesinde eğitim ortamını ve öğretmenlerini kaynak olarak göstermemiştir. Bu durum da eğitim sisteminin kültür aktarımındaki yetersizliğine ve programsızlığına işaret eden bir diğer veri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 12 Türkçeyi kullanırken yabancı sözcüklere yer verir misiniz? Yabancı sözcükleri anadilde kullanmanın sakıncalı olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?	SAKINCALI	SAKINCALI DEĞİL	FREKANS
ERKEK	25	17	42
KIZ	10	35	45
TOPLAM (Kişi Sayısı)	35	52	87
ERKEK	59,52	40,48	100,00
KIZ	22,22	77,78	100,00
TOPLAM (Yüzdelik Oran)	40,23	59,77	100,00

Öğrencilerin anadil kullanma hassasiyetlerini ölçmeye yönelik yöneltilen sorudan elde edilen verilerde görüldüğü gibi her on öğrenciden dördü Türkçe konuşurken yabancı kelimeler tercih etmenin sakıncalı olduğunu ve dilimizi korumak adına bu tutumdan vazgeçilmesini destekleyici söylemlerde bulunmuşlardır. Ancak bu hassasiyete zaman zaman kendilerinin de dikkat edemediklerini eklemeye de lüzum hissetmişlerdir. Buna karşın her on öğrencinin yaklaşık olarak altısı ise yabancı sözcüklere konuşma dilinde yer vermenin Türkçeye herhangi bir zararının olmadığını düşünmektedir. Tabloyu cinsiyete göre analiz ettiğimizde ise erkeklerin kızlara oranla (%37) dilimize karşı belirgin bir hassasiyet içinde olduklarını söylemek mümkündür.

Tablo 13 Türkçe dersi başta olmak üzere gördüğünüz eğitimin Türkçeyi doğru ve bilinçli kullanmanıza yeterli katkıyı yapabildiğini düşünüyor musunuz? Niçin?	EVET	HAYIR	KISMEN	FREKANS
ERKEK	15	24	3	42
KIZ	19	22	4	45
TOPLAM (Kişi Sayısı)	34	46	7	87
ERKEK	35,71	57,14	7,14	100
KIZ	42,22	48,89	8,89	100
TOPLAM (Yüzdelik Oran)	39,08	52,87	8,05	100

Tablo 13'e genel olarak bakıldığında en dikkat çekici kısım öğrencilerin yarısından fazlasının Türkçe dersi ve diğer derslerin Türkçeyi doğru ve bilinçli kullanabilmelerine yeterli katkıyı yaptığını düşünmemeleridir. Bu sonuç da öncelikli olarak Türkçe dersinin mevcut hâlinin işlevselliğini sorgulamamızı gerektirmektedir. Her ne kadar dil bilgisinin yanında okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerileriyle de öğrencilerin gerek yazılı gerekse de sözlü olarak Türkçeyi doğru, etkili kullanmaları ve sağlıklı iletişim kurabilmeleri amaçlansa da uygulama noktasında hedef kitleyi oluşturan ve ortaöğretim kurumlarına geçme seviyesine gelmiş öğrencilerin büyük bir kısmının olumsuz kanaate sahip olmaları birtakım sorunların göstergesi durumundadır. Öğrencilerin düşüncelerini desteklemek için yazdıkları bazı yorumlar da bu durumu doğrulamaktadır:

"1. Türkçe dersinde sadece kitap okuyup soruları çözüyoruz. 2. Hayır, pek alakası yok; etkinlik yapmak pek etkili değil. 3. Hayır, çünkü sadece dil bilgisi öğretiyorlar."

Tablo 14 En sevdiğiniz beş yemeği yazınız.	POPÜLER KÜLTÜR YEMEKLERİ	TÜRK YEMEKLERİ	FREKANS
ERKEK	46	111	157
KIZ	53	122	175
TOPLAM (Kişi Sayısı)	99	233	332
ERKEK	29,30	70,70	100,00
KIZ	30,29	69,71	100,00
TOPLAM (Yüzdelik Oran)	29,82	70,18	100,00

Tablo 14'ten de anlaşılacağı üzere yemek kültürü bakımından öz kültürümüz adına çok endişe verici sonuçlar çıkmamıştır. Öğrencilerin tüketmekten çok hoşlandıklarını ifade ettikleri yemeklerin (pizza, hamburger...) %30'u popüler kültüre aitken, öğrencilerin %70'lik kısmı tercihlerinde Türk yemeklerine yer vermiştir.

Tablo 15 En sevdiğiniz beş içeceği yazınız.	POPÜLER KÜLTÜR İÇECEKLERİ	TÜRK MENŞELİ İÇECEKLER	FREKANS
ERKEK	88	70	158
KIZ	103	92	195
TOPLAM (Kişi Sayısı)	183	162	345
ERKEK	55,70	44,30	100,00
KIZ	52,82	47,18	100,00
TOPLAM (Yüzdelik Oran)	53,04	46,96	100,00

Tablo 15'te de görüldüğü üzere öğrenciler yemek tüketim alışkanlıklarının aksine içecek tüketmede kola, gazoz, enerji içeceklerini yoğun olarak tükettiklerini dile getirmişlerdir. Türk menşeli içeceklerin tüketimi ise %46,96 seviyesinde kalmıştır.

Tablo 16 Günlük hayatınızda tercih ettiğiniz ürünleri satın alırken nelere dikkat edersiniz? Ürünlerin yerli ya da yabancı menşeli olması da sizin için bir etken midir?	EVET	HAYIR	FREKANS
ERKEK	12	30	42
KIZ	18	27	45
TOPLAM (Kişi Sayısı)	30	57	87
ERKEK	28,57	71,43	100,00
KIZ	40,00	60,00	100,00
TOPLAM (Yüzdelik Oran)	34,48	65,52	100,00

Öğrencilerin herhangi bir ürün alırken neleri ön plânda tuttuğunu ve bunların arasında millî hassasiyetlerin tercih unsuru olup olmadığını anlamaya çalışmak da belirli değerlerin eğitim kurumlarında ne oranda verilebildiği ile ilişkilidir. Öğrenciler de bu soruya %65,52'lik oranla ürünün yerli ya da yabancı menşeli olmasına yönelik bir hassasiyet taşımadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Genellikle ise satın alacakları ürünün kalitesine, fiyatına ve son kullanma tarihini baz alarak satın alacakları ürüne karar verdiklerini dile getirmişlerdir. Araştırmaya böyle bir sorunun eklenmesine niçin lüzum görüldüğüne dair “Dil Politikaları ve Dil Plânlamaları” adlı eserden bir alıntı yapılarak izah etmek yerinde olacaktır. İngilizcenin imparatorluk diliyken globalleşerek dünya dili olmasına kültürel eşyaların yaptığı devasa katkı şu sözlerle ifade edilmiştir:

Son 20 yılda kültürel eşyalardaki inanılmaz artış küreselleşmenin en önemli yönlerinden biri olmaktadır. Çünkü bir topluma kültürel eşyaların girişi ideoloji ve dil kullanımı açısından diğer ticaret ve kontaklardan çok daha büyük etkiye sahip olabilir. 1980 ve 1998 arasında, basılı madde, edebiyat, müzik, görsel sanatlar, sinema, fotoğrafçılık, radyo, televizyon, oyunlar ve spor eşyaları yıllık ticareti 95 milyon ABD dolarından 388 milyon ABD dolarına yükselmiştir

Bu fenomen film endüstrisi ile iyice tasvir edilmektedir. Hollywood stüdyoları film dağıtım şebekelerini dünya genelinde kontrol etmekte ve ürünlerinin dağıtımını küresel anlamda temin eder. Amerikan olmayan bir izleyicinin Amerika üretimi bir filmi seyretmesi bir Amerikan vatandaşının Amerika haricinde bir ülkenin filmini izlemesinden daha olasıdır. Filmdeki Amerikan kültürel model o derece üstündür ki Hollywood'da Amerika film endüstrisi için yapılan yerli ödül töreninin yılda bir milyardan üzerinde küresel bir seyircinin dikkatini çekmesi bizi şaşırtmamaktadır. Madonna, Micheal Jackson, Tom Crusie, Cameron Diaz, Bruce Willis ve diğer Hollywood starları gibi Amerikan popüler kültür ikonları küresel bir tanınmışlık elde ederler.

Amerika yiyecek ve içecek stilleri dünyanın her köşesine işlemiştir; McDonalds burger dükkanları diğer Amerikan kültürü formlarının yasaklı olduğu ve reddedildiği zamanlarda bile ülkelerdeki kasaba merkezlerinde var olmaktadır; Coca Cola en uzak Afrika ve Asya köylerinde bile satılmaktadır. Nike ya da

benzeri markanın bir imitasyonu olsa da veya gelişen dünyadaki tüketicilerin sonunda satın aldığı gerçek bir marka olmasa da Amerika modası da küresel anlamda yayılmıştır. İster gerçek ister sahte olsun durum Amerika yaratısı sembollerin varlığına sık sık bağlanmaktadır. Özellikle gençlik kültürü müzikte, giyimde, yiyecek ve içecekte Amerikan modasına olan bağımlılıkları ile küresel anlamda tarif edilebilir; ve istatistikler sıradan gezginlerin rastgele gözlemlenmesiyle de bunun böyle olduğunu onaylamaktadır. (Wright, 2004: 152-153).

Eserin bu bölümünde paylaşılan verilerin İngilizcenin dünya dili olma sürecinde kendi kültüründen nasıl güç aldığını gösteren önemli bir örnek niteliğindedir. Kültürel eşya olarak tanımlanan unsurların dünya üzerindeki kültürlenme faaliyetlerine çok kısa bir süre (yirmi yıl) diliminde sadece teknolojik imkânları yeterli olan ülkelerin kültürlerinde değil, söz konusu nüfuzun iletişim araçlarının daha az yaygınlık gösterdiği Afrika kültürlerinde dahi yoğun bir hissedişin olduğu vurgulanmaktadır. Bu veriler aynı zamanda bu araştırmada yer verilen ve öğrencilere sorulan pek çok sorunun da (Tablo 1-2-3-8-9-10-11-12-14-15-16'da yer alan sorular) neden öğrencilere yöneltildiğini temellendirmektedir.

Tablo 17 Öz kültürünüze yönelik unsurları derslerinizde aldığınızı düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız başlıca hangi dersler bu işlevi yerine getiriyor?	EVET	HAYIR	FREKANS
ERKEK	21	21	42
KIZ	19	26	45
TOPLAM (Kişi Sayısı)	40	47	87
ERKEK	50,00	50,00	100,00
KIZ	42,22	57,78	100,00
TOPLAM (Yüzdelik Oran)	45,98	54,02	100,00

Tablo 17'ye bakarak öğrencilerin gördükleri derslerin kültürel özellikleri kazandırma işlevi konusunda bölündüklerini söylemek mümkündür. Kız öğrenciler arasında %42-57'lik bir ayrışma söz konusuyken erkek öğrencilerde bu durum daha belirgin olarak ortaya çıkmış ve her iki seçenek de %50 oranında tercih edilmiştir. Kültürel özellikleri tanıtmaya ve benimsetmeye işlevlerine Türkçe, Sosyal Bilgiler, Müzik, Medya Okuryazarlığı, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerinin sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Sonuç

8. sınıf öğrencilerinin gündelik yaşamlarının yanı sıra eğitim ortamlarına yönelik belirli tespitleri yapmayı ve elde edilen veriler doğrultusunda gençlerimizin kültürel temayüllerini ölçmeyi amaçlayan bu çalışmanın yanıt aradığı sorulara ilişkin elde ettiği veriler ışığında şu cevaplara ulaştığını söylemek mümkündür:

“8. sınıf öğrencilerinin kendi kültürlerini benimsemelerinde (kültürlemede) ilk ve ortaokullar okullar yeteri kadar başarılı mıdır?”

Öğrencilerimizin % 57,47'si sadece yabancı dans türlerini öğrenmeyi arzuladıklarını, %29,89'u gündelik hayatta sadece yabancı türdeki müzikleri dinlediklerini, sürekli olarak dinledikleri sanatçıların %45 oranında yabancı sanatçılardan oluştuğunu belirtmişlerdir. Bununla beraber öğrencilerin neredeyse yarısı (%49,42) yöresel müzikler hakkında genelde olsa bir yorum yapamayacaklarını ifade etmişlerdir. Yerli çalgılarımızın başında gelen ve Türk müziğinin temel çalgısı konumundaki bağlama enstrümanı içinse öğrencilerimizin %73,56'sı çalmayı istemeyeceği bir çalgı olarak değerlendirmiş ve onu ilgi çekici bulmamıştır. Öğrenciler, bu veriyi destekleyecek şekilde de %62,06 oranında türkü dinlemekten hoşlanmadıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerimiz türkü dinlemekten hoşlanmamakla beraber bildikleri türkülerin isimlerini yazmaları istendiğinde, sayamayacağını belirtenlerin oranının %42,53 gibi ciddi bir miktarda olduğu, beşten az sayıda

sayabilenlerin ise %54,02 oranında olduğu tespit edilmiştir. Yani sekiz yıl boyunca eğitim- öğretim faaliyetini sürdüren ve tamamlama aşamasına gelen öğrencilerimizin %96,55'i ya hiç türkü öğrenmeden ya da sadece birkaç tane türkünden haberdar olarak öğrenimlerini tamamlamaktadırlar. Tablo 11'de öğrenciler kültürel unsurları tanımlarında ve benimsemelerinde etken olarak ailelerini, arkadaş çevrelerini, sosyal ağları, medyayı sayarken eğitime ait hiçbir unsura (okul, öğretmen, ders...) örnek vermemişlerdir. Kaldı ki Tablo 10'da öğrencilerin %73,56'sı da eğitim ortamlarında kendi kültürel özelliklerinin yeterince tanıtılmadığı konusunda fikir beyan etmiştir. Bu da araştırmanın temel sorularından olan "8. sınıf öğrencilerinin kendi kültürlerini benimsemelerinde (kültürlemede) ilk ve ortaokullar okullar yeteri kadar başarılı mıdır?" sorusuna bu veriler ışında "evet" cevabını vermek güç görünmektedir. Bu sorunun çözümüne Türkçe derslerinde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi ve dil bilgisi öğretim etkinliklerinde halk edebiyatı ürünlerine daha çok yer verilerek olumlu katkı sağlanabilir (Ayrancı, 2017: 115).

"8. sınıf öğrencilerinin estetik zevklerinin ve kültürlerinin oluşmasında yaşadıkları çevrede hangi unsurlar ne oranda etkin ve belirleyici olmaktadır?" sorusunun cevabına da Tablo 11'deki veriler ışık tutmaktadır: Öğrenciler, "Benimsediğiniz kültürel özellikleri edinmenizde ağırlıklı olarak hangi kaynaklar(Aile, basın-yayın ve iletişim araçları, akran grubu, vs...)etkin oldu?" sorusuna %39,86 oranında aile, %16,78 oranında arkadaş çevresi, %43,36 oranında ise medya ve sosyal ağları adres göstermişlerdir. Dolayısıyla gençlerin kültürlenmesinde baş unsurlar olarak medya ve sosyal ağlar, aile, arkadaş çevresi gelmektedir.

Elde edilen bu veriler Türk kültürünün ilk ve ortaokullarda öğrencilere yeterince tanıtılmadığını göstermektedir. Buna bağlı olarak da öğrenciler; popüler kültür öğelerini daha çok benimsemekte, kendi kültürlerini ise tanımadıkları için belirli ön yargılar oluşturmaktadırlar. Doğada bilinmeyen her şey için insanoğlu yapısı itibarıyla ön yargı geliştirir. Temel eğitimin ilk basamağından son basamağına kadar işlevsel bir kültür aktarım plânlamasının yapılmaması, kültürel öğelerin bu süreç içerisinde aşamalılık ilkesi başta olmak üzere belirli ölçütlere göre sıralanmaması sonucunda kendi kültürünü öksüz bırakıp popüler kültüre kucak açan bir nesille karşı karşıya kalınmıştır. Örneğin, Türk müziğini ve sazlarını hissettikleri duygulara hitap etmekten uzak gören, onu yanlış tanıyan nesillerin sorumlusu olarak yine onları suçlu göstermek öğrencilerimize yapılacak en büyük haksızlıktır. Bununla kalmayarak gençlerimizi eski kuşaklarla mukayese ederek acımasızca eleştirmek, mağdur olanı suçlu göstermekten başka bir ifadeyle açıklanamaz. Kuşkusuz öğrencilerimizin içinde bulunduğumuz çağın iletişim ve aktarım hızı doğrultusunda popüler kültür öğelerinden kendilerini soyutlamaları ne onlardan ne de eğitim sistemimizden beklenmektedir. Ancak kendi kültürünü tanımadan ve özümsemeden başka kültürlerle yelken açmış bireylerin de memleketine, milletine, bayrağına ne kadar aidiyet duygusu duyarak gönülden bağlı olacakları da ayrı bir tartışmanın konusudur. Yabancı kültürel unsurlar ancak sağlam bir yerli kültür çekirdeği üzerinde bina edilebilirse anlamlı ve faydalı olacaktır. Kaplan (1983: 8), "Kültür ve Dil" adlı eserinde millî kültüre ve onun değerlerine yabancılaşmanın nasıl ortaya çıktığını şu ifadelerle dile getirmektedir: "Her yıl üniversiteye gelen öğrencilerin lügat hazinesinin gittikçe hakirleştiğini görüyorum. Kendi atalarının dilini bilmedikleri için onlar, bizim için son derece kıymetli eserleri okumaktan mahrum kalıyorlar. Yetişen nesiller bu yüzden kendi kültür değerlerine karşı yabancılaşıyorlar." Kaplan anadile ve onun millî hislere olan akislerini eserinde ifade etmenin yanı sıra bunların nesillere kazandırılmasında dilden ne şekilde yararlanılacağını da ifade eder. Dolayısıyla kültür aktarımının formal boyutunun sorgulanması ve daha işlevsel hâle getirilmesi düşünülüyorsa ki yapılan bu araştırmanın sonuçları bunun gerekli olduğu sonucunu işaret ediyor, değişen yeni öğretim programlarının ve ders kitaplarının kültür aktarımı bakımından işlevsellikleri gözden geçirilerek bu ihtiyaçlara ne derece cevap verebildikleri de yoklanmalıdır. Örneğin; Millî, ahlakî ve kültürel değerler atasözleri ve deyimler vasıtasıyla kolaylıkla özümsetilebilmektedir. Bu

nedenle ders kitaplarında atasözleri ve deyimler başta olmak üzere dilimizin tüm zenginliklerine yer verilmesi kültür aktarımına da katkı sağlayacaktır (Bulut, 2013).

Okullar millî kültürün hem koruyucusu hem nesiller arası aktarıcısı hem yaşatıcısı hem de geliştiricisidir. Okul, kültürden hem etkilenen hem de kültürü etkileyen durumdadır (Çelikkaya, 1993). Öğrencilerimizin kişiliklerini oluşturma süreci içinde eğitim sistemimizin de bu işlevlere yönelik belirli hedeflerinin olması ve bu hedeflerin sadece kâğıt üzerinde kalmaması gerekmektedir. Türk Millî Eğitiminin genel amaçları arasında Türk milletinin bütün fertlerinin; milletin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren yurttaşlar olarak yetiştirmek olduğu açıkça belirtilir (MEB, 1983). Ancak araştırmanın elde ettiği veriler Türk milletine ait olan zengin kültürel birikimin eğitim kurumlarında öğrencilere tam olarak tanıtılmadığı ve de bunun sonucunda bu birikimin yeterince aktarılmadığı durumunu ortaya çıkarmaktadır.

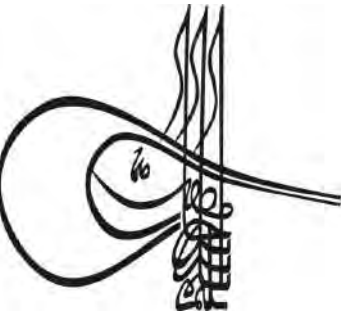
Eğitim sisteminin temel ayakları olan öğretim programlarının, öğretmenlerin ve ailelerin birbirlerinden kopuk ve ayrı hareket etmelerinin aksine birbirlerini tamamlayıcı nitelikler kazandırılarak aynı amaca hizmet etmeleri çok önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlerimizin ve velilerimizin bu konuda bilinçlendirmeleri yerinde olacaktır.

Sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde medya organlarında yer alan ve gençlerimizin millî, manevi, ahlâki değerlerini yozlaştıran birey ve yayınların aksine gençlerimizin model alabileceği vasıflarda bireylerin ve yayınların göz önünde olması çok önemlidir. Bu noktada başta aydın kesim olmak üzere gençlerimizin karakteristik ve fiziksel özelliklerini benimsediği sanatçı ve sporcularımızın her zaman rol model oldukları gerçeğini unutmadan millî, manevi ve ahlâki şuurla hareket etmeleri gerekmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda da bu şahsiyetlerin eğitim faaliyetleri süreci içerisine dâhil edilmesi hem eğitim sisteminin bir vazifesi hem de sosyal sorumluluğun bir gereğidir. Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersleri başta olmak üzere ders kitaplarının içeriklerinde özellikle öğrencilerin beğenisini kazanan başarılı ve aynı zamanda ahlâkî erdemleriyle ön plâna çıkan bilim adamı, sanatçı ve sporcuların başta biyografi türünde olmak üzere ders kitaplarında kendilerine yer bulabilmesi çok önemlidir. Hem kendine uygun rol model arayan gençlerimizin doğru örneklerle karşılaştırılması hem de öğrencilerin kendi yaşamlarından izler bulabildikleri konular sayesinde öğrencilerin bu derslere daha çok ilgi duymaları sağlanacaktır. Bahsi edilen bu şahsiyetler etrafında oluşturulacak eğitim ve sosyal sorumluluk projeleri kapsamında da eğitim sistemimizin kültürel değerleri nesillerimize aktarabilme işlevselliği artırılabilir. Bu tür düzenlemelere önayak olunabilmesi içinse sorumluluk alması gerekenler ülkenin eğitim politikalarına yön verenlerdir. Söz konusu basın yayın araçlarının eğitim ve kültür aktarımı çerçevesinde daha sıkı denetimlere ve yaptırımlara tabi tutulması, kendilerine olan talebin artması uğruna bu tür değerlerimizin yozlaştırılmasının önüne geçilmesi de yetkili organların boyunlarındaki bir diğer vebaldır. Atılacak bu ve buna benzer adımlar eğitimin kâğıt üzerinde belirtilen hedeflerinin uygulanabilirliğini artıracığı gibi çağımızın gereklerine göre de eğitim sistemimizin güncellenmesine fırsat yaratacaktır. Öğrencilerimizin akademik başarıları ne oranda olursa olsun eğitim ve kültür boyutuna gerekli önem verilmediği takdirde elde edilen başarıların bir kıymeti yoktur. Dolayısıyla öğrencilerimizin başta liselere geçiş sınavları olmak üzere çeşitli sınavlara tabi tutularak eğitim kurumlarına yerleştirildiği bir ortamda öğretime ek olarak eğitimi ve kültürü de bir ölçme-değerlendirme sahası olarak görmekte ve öğrencileri bu açılardan kendilerini geliştirmelerine teşvik etmekte büyük faydalar vardır. Aksi takdirde ilerleyen yıllarda genlerinde Türk geni taşıyan ancak yaşantısından ve benimsediği kültürden Türklüğü anlaşılamayan bir nesille karşı karşıya kalmamız kaçınılmazdır.

KAYNAKÇA

Ayrancı, B. B. (2017). Türkçe Öğretim Programı (2017) Temaları İçin Çukurova Bölgesi Türkülerinin Kullanılması. Çukurova Araştırmaları Dergisi 3(2), 102-116.

- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bulut, M. (2013). Türkçe Eğitimi ve Öğretiminde Dil ve Kültür Aktarımı Aracı Olarak Atasözü ve Deyimlerin Önemi. *Turkish Studies Volume 8/13*, 559-575.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara : Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W., & Sözbilir, M. (Ed.). (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakır, E. (2013). Türk Folklor Tarihinde Gizli Kalmış Bir Manifestocu: Abdülaziz Bey ve Kültür Koruma Yaklaşımı. *Milli Folklor (99)*, 77-90.
- Çelikkaya, H. (1993). Kültür ve Eğitim, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi , 23-30.
- Çiçekli, A. (1970). *İslamlık Öncesi Türk Edebiyatı ve En Eski Metinler*. May Yayınları.
- Elbir, B., & Karakaş, Ö. (2007). Cumhuriyet dönemi Türk kültür ve edebiyatında hümanizmin etkileri. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish and Turkic*, 2(4), 381-392.
- Eriksen, T. H. (2009). *Küçük Yerler, Büyük Meseleler Sosyal ve Kültürel Antropoloji*. Ankara: Birleşik Yayınevi.
- Gökalt, Z. (1976). *Türkçülüğün Esasları*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Güngör, E. (1980). *Kültür Değişmesi ve Milliyetçilik*. İstanbul: Töre Devlet Yayınevi.
- Güvenç, B. (1997). *Kültürün ABC'si*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Haviland, W. A., Prins, H. E., Walrath, D., & McBride, B. (2008). *Kültürel Antropoloji*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Kaplan, M. (1983). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- MEB. (1983, 6 16). Milli Eğitim Temel Kanunu. 11 14, 2017 tarihinde Türk Milli Eğitiminin Amaçları: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/KANUN.pdf adresinden alındı
- Miles, & Huberman, M. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publication.
- Özbudun, S., Şafak, B., & Altuntek, N. S. (2007). *Antropoloji Kuramlar/ Kuramcılar*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Wright, S. (2004). *Language Policy and Language Planning From Nationalism to Globalisation*. New York: Palgrave Macmillan.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Yrd. Doç. Dr. Neval AKÇA BERK – Yrd. Doç. Dr. Aslı AVCI AKÇALI

This article was checked by iThenticate.

MEDYADA YER ALAN HABERLERİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ SURİYELİLERE YÖNELİK ALGILARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ*

Fatma TORUN** - Çağrı DEMİRTAŞ***

ÖZET

Medya, bireyleri etkileme ve kitleler üzerinde algı oluşturma konusunda günümüzün en büyük güçleri arasındadır. Bu yönüyle önemli konularda ulusal ve uluslararası alanda herhangi bir konu ile ilgili kamuoyu oluşturma, toplumları haberdar etme ve o konuya tüm dünyanın dikkatini çekme gücüne sahiptir. Son yıllarda Suriye’de yaşanan iç savaş da medyanın ana gündem maddeleri arasında yer almış ve gerek ulusal gerekse uluslararası basında bu savaş ve savaştan kaçıp diğer ülkelere sığınan mülteciler ile ilgili pek çok haber yapılmıştır. Medyanın bireylerin algısı üzerindeki etkisi düşünüldüğünde özellikle mülteciler ile ilgili yapılan haberlerin toplum ve bu mülteciler arasındaki ilişki üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu durumdan hareketle hazırlanan çalışmanın amacı yazılı, görsel ve işitsel medyada yer alan Suriyeli sığınmacılar ile ilgili haberlerin öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılara ilişkin algılarına etkisini belirlemektir. Çalışma nitel araştırma desenlerinden “durum çalışması” ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 akademik yılında Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programının 1, 2 ve 3. sınıflarında öğrenimlerine devam etmekte olan 60 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda taranan literatür doğrultusunda güncel ve doğru verilere ulaştırılabileceği düşünülen, cevaplayıcıları yönlendirmeyecek nitelikte 6 yapılandırılmış, 5 yapılandırılmamış açık uçlu olmak üzere

* Çalışmanın özeti USBES V (Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu)’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Bu çalışma onun geliştirilmiş şeklidir.

** İD Arş. Gör. Dr. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD, El-mek: ftorun@adiyaman.edu.tr

*** İD Arş. Gör. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD, El-mek: cagridemirtass@gmail.com

toplam 11 soru yer almaktadır. Araştırma kapsamında toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular göre, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının tamamının düzenli aralıklarla haber programlarını takip ettikleri, medyada Suriyeli mülteciler ile ilgili yer alan haber içeriklerinin daha çok olumsuz olduğu yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının Suriyelilere ilişkin algılarının genel olarak bu haber içeriklerinden olumsuz etkilendiği de tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının Suriyelilere ilişkin algıları ile haber içerikleri (olumlu, olumsuz ve tarafsız) arasında paralellik olduğu belirlenmiştir. Son olarak öğretmen adaylarının medyada yer alan Suriyeliler ile ilgili haberler doğrultusunda Suriyeli sığınmacıları “çaresiz, yardıma muhtaç ve kimsesiz” gibi tasvir ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Medya, sığınmacı, öğretmen adayı, algı

INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF THE NEWS IN THE MEDIA ON THE PERCEPTIONS OF PRESERVICE TEACHERS TOWARDS THE SYRIANS

ABSTRACT

The media is among the greatest powers of today in influencing individuals and establishing perceptions on the masses. From this aspect, it has the power to create public opinion about any issue in the national and international arena in important issues, to inform societies, and to attract the attention of the whole world to that issue. In recent years, the civil war in Syria has also been among the main items of the agenda of the media, and a lot of news has been made in both the national and international press about refugees who escaped from this war and took refuge in other countries. Considering the influence of the media on the perception of individuals, it is thought that especially the news about refugees will have an effect on the relationship between the society and these refugees.

The aim of the study prepared based on this is to determine the effects of the news about Syrian asylum seekers in written, visual, and auditory media on the preservice teachers' perceptions of Syrian asylum seekers. The study was conducted with the “case study” among qualitative research designs. The study group consists of 60 preservice teachers continuing their education in the 1st, 2nd, and 3rd grades of the Program of Social Studies Teaching of Adıyaman University, Faculty of Education in the 2015-2016 academic year. The standardized open-ended interview form was used as the data collection tool. A total of 11 questions, 6 structured and 5 unstructured open-ended questions, which are thought to ensure reaching current and accurate data, are included in the interview form in accordance with the literature reviewed. The data collected within the scope of the study were analyzed by the content analysis. According to the findings obtained, it was concluded that all preservice teachers included in the study reported that they followed the news programs on a regular basis and that the news contents about Syrian refugees in the media were mostly negative. Furthermore, it was

also found out that the perceptions of preservice teachers of the Syrians were generally adversely affected by these news contents. Besides, it was determined that the perceptions of preservice teachers of the Syrians were in parallel with the news contents (positive, negative, and objective). Finally, it was concluded that in accordance with the news about the Syrians in the media, preservice teachers described Syrian asylum seekers as “helpless, needy, and lonely”.

STRUCTURED ABSTRACT

Aim of the study

The aim of this study is to determine the effect of the news about Syrian refugees in the media on the perceptions of preservice teachers of Syrian refugees living in Turkey. The following sub-aims were determined within the scope of this aim:

1. To determine the direction of the content of the news about Syrian refugees in the media according to the opinions of preservice teachers,
2. To determine how the content of the news about Syrian refugees in the media affects the perception of preservice teachers,
3. To determine the effect of the positive, negative and unbiased news about Syrian refugees in the media on the perceptions of preservice teachers of refugees,
4. To determine how preservice teachers define a Syrian refugee as a result of the impressions they get about Syrian refugees in the media.

Method

The “case study” among qualitative research designs was used in this study. The answer to the question *how* was sought in this study since it is attempted to determine how the media affects the perceptions of pre-service teachers of the Syrians, and *the perceptions of the pre-service teachers* were determined as the case. The study group of the research consists of 60 pre-service teachers studying at the first, second and third grades of Adiyaman University, Faculty of Education, Social Studies Education program in the 2015-2016 academic year. The study group of the research was determined by the stratified sampling method.

Pre-service teachers were interviewed to collect data in the study. A standardized open-ended interview form was used as the data collection tool. The interview form was developed by the researchers. The following issues were taken into consideration when preparing the interview form:

1. A literature review was performed on the subject before creating the interview form.
2. 11 questions in total, 6 of which are structured and 5 of which are unstructured open-ended questions, that are thought to lead to updated and accurate data and that will not guide the respondents were prepared in accordance with the literature reviewed.
3. The form created was examined by a language specialist for language check.

4. The arranged form was first applied to five students not included in the study group, and feedback was received on content and language.

5. The interview form was given its final shape after these arrangements.

The interview forms that were copied in sufficient number were applied to pre-service teachers by the researchers. Pre-service teachers were given enough time to answer the questions in the interview form as freely as they wanted, and this period varied in each grade. The data collected within the scope of the study were analyzed using the content analysis. Data analysis was performed together by two researchers. The main reason why the data analysis was performed together by the researchers is to ensure a hundred percent consensus on the themes. Frequency was used to express the number of opinions of the themes created.

FINDINGS and CONCLUSION

First, the news following orders and daily news following periods of pre-service teachers were determined for the study to achieve its aim. In accordance with the data obtained, it was determined that pre-service teachers followed news in the media at the interval of (0-1) hour maximum and (5-7) hours minimum. The fact that the news channels followed are channels that broadcast news regularly (A Haber, CNN Türk, Fox TV, Kanal D, NTV, and TRT) can be interpreted as the fact that pre-service teachers are aware of the migration movements affecting Turkey, which have occurred during and after the civil war in Syria.

In the first sub-problem of the study, it was attempted to determine the opinions of pre-service teachers on the direction of the news about Syrian refugees in the media. In accordance with the findings obtained, it was concluded that pre-service teachers reported that this news is mostly negative, there is also positive and unbiased news, but it is less than negative news.

In the second sub-problem of the study, it was attempted to determine the opinions of pre-service teachers on how the news about Syrian refugees in the media, in general, affects the perceptions of Syrian refugees. In accordance with the findings obtained, it was concluded that this news affects the perceptions of pre-service teachers mostly negatively. It was found out that this result is similar to the result of the previous sub-problem because pre-service teachers stated that there is more negative news about the Syrians in the media and mentioned the negative perception change in this sub-problem. When these two results are evaluated together, they can be interpreted as the content of the news published has a parallel effect on the perceptions of pre-service teachers. In the third sub-problem of the study, it was attempted to determine how the news about Syrian refugees in the media affects the perceptions of pre-service teachers in terms of their content (positive, negative, unbiased). The aim here is to try to analyze in which direction the perceptions of pre-service teachers are affected by the content of the news in a more detailed manner.

In this sense, the third sub-problem aims to determine how the positive, negative and unbiased news about Syrian refugees in the media

affects the perceptions of pre-service teachers. In accordance with the findings obtained, it was determined that pre-service teachers are positively affected by positive news content, and this enables them to exhibit positive attitudes towards the Syrians. It was concluded that negative news affects the perceptions of preservice teachers negatively. It was also determined that this news causes bad feelings such as pain, sorrow, and unease in them. It was revealed that unbiased news content allows pre-service teachers to think more objectively about the Syrians. When the results of the third sub-problem are evaluated together, it can be said that the perceptions of pre-service teachers of Syrian refugees are affected in parallel to the news content about them in news programs. This can be interpreted as the fact that the attitudes and behaviors of pre-service teachers in relation to Syrian refugees are directly or indirectly affected by the media.

In the fourth sub-problem of the study, pre-service teachers were asked to describe a Syrian in accordance with the news about the Syrians in the media. It was determined that pre-service teachers used expressions such as helpless, needy, lonely for the Syrians. These expressions are generally known as negative qualifications, and it was determined that the definitions of pre-service teachers of the Syrians were directly affected by the news in the media.

Keywords: Media, asylum seeker, preservice teacher, perception

GİRİŞ

İnsanoğlu var olduğu günden bu yana çevresinde olup bitenleri merak etmiş ve merak ettiği konulardan haberdar olmak için farklı kaynaklar kullanmıştır. İlk çağlardan bu yana insanların merak duygularından beslenen bu haber kaynakları değişmiş ve nihayet dijital çağa uygun olarak yazılı, görsel ve işitsel olmak üzere “medya” adı verilen büyük bir güce dönüşmüştür (Genel, 2014). Günümüzde yazılı, görsel ve işitsel medyanın hayatın her alanında yer aldığı görülmektedir. Medyanın hayatımızın her alanında yer alması ulusal veya uluslararası arenada meydana gelen her türlü olay ile ilgili bilgilere anında ulaşmayı mümkün hale getirmiştir. Ancak teknolojik olarak bilgiye bu kadar hızlı ulaşılmaya başlanan günümüzde farklı medya kaynaklarından erişilen bu bilgilerin tamamının doğru ve güvenilir olduğunu savunmak pek de gerçekçi bir anlayış olmayacaktır (Görmez ve Kardaş, 2017). Her ne kadar medyada yer alan haberlerin güvenilirliği tartışmalara neden olsa da medya araçları dış dünyayı anlamamıza ve yorumlamamıza yardımcı olan kaynaklar arasında ilk başta sayılabilir. Doğal olarak bu durumun olumlu ve olumsuz tarafları bulunmaktadır. Dünyada ve ülkemizde meydana gelen olaylar hakkındaki bilgiye kısa sürede ulaşma olumlu tarafı oluştururken, medyanın bu olaylar ile ilgili kamuoyu üzerinde oluşturmaya çalıştığı algı yönetimi olumsuz taraf arasında gösterilebilir. Bu manada medyanın siyasi, kültürel ve ekonomik konularda topluma bilgi vermesinin yanında toplumu eğlendiren, bilinçlendiren ve yönlendiren bir yönü de bulunmaktadır (Genel, Öztürk & Sayar, 2017). Bu açıdan medyanın kamusal fikirler, algılamalar ve tutumlar üzerindeki etkisi oldukça önemlidir. Herhangi bir konunun gündem haline getirilmesi ve görünürlüğünün artırılması açısından medya önemli bir faktördür. Medya herhangi bir kişiyi bir gün fail olarak sunarken diğer gün şiddet mağduru olarak sunabilir (Koopmans, 1996). Bu açıdan medya bireylerin algısı üzerinde son derece etkili bir güçtür. Medya sadece şimdiki gündemi değil bugüne bağlı olarak gelecek gündemi de etkisi altında tutabilen bir güçtür (Berry, Garcia-Blanco & Moore, 2015). Örneğin Özgecan Aslan cinayetinin medyada günlerce yer alması, daha sonraki dönemlerde yaşanan kadına şiddet olaylarının daha fazla gündem olmasını ve kadına yönelik şiddet olaylarına ilişkin yasal düzenlemelerin gündeme gelmesini sağlamıştır.

Dünyanın pek çok yerinde geçmişten günümüze toplumlar ve bireyler üzerinde korkunç etkileri olan pek çok insani kriz yaşanmaktadır. Geçmiş dönemlerde bu krizler hakkındaki bilgiye daha geç ulaşılrken, günümüzde özellikle medya sayesinde bu bilginin tüm dünya tarafından kısa bir sürede öğrenilmesi sağlanmaktadır. Dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen deprem felaketi, savaş veya göç gibi önemli olaylar tüm medya gruplarının dikkatini çeken haberler arasında sayılabilir. Son dönemde dünya medyasının ortak bir şekilde en çok ilgilendiği konular arasında Suriye’de yaşanan iç savaş ve savaş sonucu ülkesinden kaçıp diğer ülkelere sığınan Suriyeli mültecilerin yer aldığı görülmektedir. Bilindiği üzere 2010 yılında, birçok Arap ülkesinde mevcut hükümete ve yasal düzenlemelere yönelik protesto hareketleri başlamış ve zamanla bazı ülkelerde bu hareketler iç çatışmaya dönüşmüştür. Bu çatışmalar Mısır, Tunus, Cezayir, Ürdün, Yemen ve Libya gibi ülkelerde hükümetlerin devrilmesine yol açmış, çeşitli reformların yapılmasını sağlamıştır (Göker ve Keskin, 2015). Suriye’de ise yaşanan bu çatışmalar etnik, dini ve siyasi farklılıklar açısından bir iç savaşa dönüşmüştür. Çıkan iç savaş sonucunda binlerce insan ölmüş, milyonlarca insan ülkelerini terk ederek komşu ülkelere sığınmıştır. Suriyeli sığınmacıların yoğun bir şekilde göç ettikleri ülkeler arasında sığınmacılara “Açık kapı” politikası uygulayan Türkiye de yer almaktadır. Dolayısıyla hayatın içerisinde giderek daha görünür bir şekilde yer alan Suriyeli sığınmacılar hakkında gerek uluslararası medyada gerekse Türkiye’nin ulusal ve yerel medyasında sıkça haber yapılmaktadır.

Ancak pek çok konuda olduğu gibi Suriyeli sığınmacılar ile ilgili medyada yer alan haberlerde de görüş birliği olmadığı görülmektedir. Bu konu ile ilgili bazı ülkelerde daha fazla olumlu haber yapılırken, bazı ülkelerde ise olumsuz haberlerin daha fazla olduğu görülmektedir. Örneğin Alman medyasında mülteciler ile ilgili söylemleri inceleyen Hemmelmann ve Wegner mültecilerin Almanya’ya girişlerinden itibaren mülteciler ile ilgili yapılmış haberleri beş dalgaya ayırmıştır. Almanya’nın ekonomik refahından yararlanmak isteyen "ekonomik mülteciler" in yer aldığı ve stereotiplerin oluşturulduğu haberler birinci dalgayı oluşturmaktadır. İkinci dalga, empatinin büyüdüğü haberlerin yer aldığı dalgadır. Bu dalga, Almanya başbakanı Angela Merkel’in temmuz ayı ortasında, muhtemelen sınır dışı edileceğini söyleyen ve ağlayan mülteci bir kızla konuşurken empati kurmaması ve mülteci kıza karşı kayıtsız davranışları üzerine başladı. Aylan bebeğin ölüm haberinden sonra Almanya’nın Macaristan kapılarını mültecilere açması üzerine mültecilerin yaşadıkları mutluluklar üzerine yapılan haberler ise üçüncü dalgayı oluşturmaktadır. Dördüncü dalga ise Almanya’ya ne kadar mültecinin daha alınacağı ve bunlara yapılan yardımlar konusunda halkın vermiş olduğu tepki ve eleştirilere ilişkin haberlerden oluşmaktaydı. Beşinci dalgada ise 2016’dan Suriyeli mültecilerin işledikleri şiddet haberleri yer almaya başlamıştır. (Hemmelmann ve Wegner, 2017). Bu örnekten de anlaşılacağı üzere kitle iletişim araçlarının iltica ve göçle ilgili kamuoyu oluşturmada ve politik tutumları etkilemedeki rolü göz ardı edilemez. Medya aynı konu ile ilgili farklı dönemlerde farklı haberler hazırlayarak kamuoyunun algısı üzerinde etkili olabilmektedir. Medya tarafından yapılan raporlama ve yorumlama sadece olayları ve görüşleri yansıtmamakta, aynı zamanda bu olayların ve görüşlerin ne anlama geldiğini anlamamıza katkıda da bulunmaktadır. Ancak bu katkı medyanın istediği şekilde olmaktadır (Hall, 1997 akt. Berry, Garcia-Blanco & Moore, 2015). Yukarıda Almanya örneğinde olduğu gibi medya bir mülteci grubunu belli bir dönem mazlum, başka bir dönemde zalim gösterebilmektedir.

Yapılan araştırmalar özellikle göç ve mülteciler ile ilgili tutumların haberlerden etkilendiğini ortaya çıkarmıştır (Boomgaarden ve Vliegthart, 2009). İngiltere’de Suriyeli sığınmacılara yönelik olumsuz bir tutum hakimken, üç yaşındaki Suriyeli Aylan Kürdi’nin boğulması haberinin medyada yer almasının ardından sığınmacılara yönelik bir sempatinin başladığı görülmüştür. Aslında Aylan Kürdi’nin ölüm haberi medyada yer aldığı Suriye’den Avrupa’ya göç eden mülteci çocuk sayısında istatistiki olarak bir artış olmamasına rağmen, sahilde yüzü aşağı yatan ölü bir çocuk fotoğrafı, mülteci krizini istatistiklerin yapamayacağı şekilde hümanize etmiştir. Böylece medyanın

mültecileri fotoğrafla temsil gücü, birçok mültecinin durumunun travmatik gerçeğinden uzaklaşan bir topluluğun tamamını harekete geçirmeyi başarmıştır (O'Neill, 2016). Aylan bebeğin dramatik ölüm haberi sadece İngiltere'de sığınmacılara yönelik sempatiyi artırmamış neredeyse tüm dünyanın gözünün bir anda Suriyeli sığınmacılara çevrilmesini de sağlamıştır (White, 2015). Medyada sığınmacılar ile ilgili yapılan bir haber onlara yönelik sempatiyi artırabileceği gibi kamuoyunda endişe veya antipatinin oluşmasına da neden olabilmektedir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri başkanı Donald Trump gibi politikacıların veya bazı Avrupalı liderlerin medyada yer alan göçmen karşıtı veya Müslüman karşıtı ifadeleri kamuoyunda göçmenlere karşı duyulan endişeyi tetiklemiştir (Theguardian, 17 Aralık 2015).

Tabi tüm dünyada olduğu gibi yaklaşık 3 milyon Suriyeli sığınmacının yaşadığı ülkemiz medyasında da sık sık Suriyeli sığınmacılar ile ilgili haberler yer almaktadır. Medyada yer alan bu haberler tarafsız olabileceği gibi bazen yanlı da olabilmektedir. Ancak yukarıda da belirtildiği üzere medyada yer alan bu haberlerin ister tarafsız ister taraflı olsun bireylerin algısına etki ettiği bir gerçektir. Peki, bu algı bireylerin Suriyeli sığınmacılara ilişkin görüşlerini nasıl etkilemektedir? Bu durumdan hareketle hazırlanan bu çalışmanın amacı yazılı, görsel ve işitsel medyada yer alan Suriyeli sığınmacılar ile ilgili haberlerin öğretmen adaylarının ülkemizde yaşayan Suriyeli sığınmacılara ilişkin algılarına etkisini belirlemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

5. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre medyada Suriyeli sığınmacılar ile ilgili yer alan haber içeriklerinin ne yönde olduğunu belirlemek,
6. Medyada Suriyeli sığınmacılar ile ilgili yer alan haber içeriklerinin öğretmen adaylarının algısını nasıl etkilediğini belirlemek
7. Medyada Suriyeli sığınmacılar ile ilgili yer alan olumlu, olumsuz ve tarafsız haberlerin öğretmen adaylarının sığınmacılara ilişkin algılarına etkisini belirlemek,
8. Öğretmen adaylarının medyada Suriyeli sığınmacılar ile ilgili edindikleri izlenimler sonucunda Suriyeli bir sığınmacıyı nasıl tarif ettiklerini belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Yazılı, görsel ve işitsel medyada yer alan Suriyeli sığınmacılar ile ilgili haberlerin öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılara ilişkin algılarına etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada; nitel araştırma desenlerinden “durum çalışması” kullanılmıştır. Yin (1994) durum çalışmasının üç durumda kullanılabileceğini belirtmiştir. Bunlar; 1- Nasıl ve neden sorularına cevap arayan araştırmalar, 2- araştırmacının olayları kontrol veya manipüle edemediği araştırmalar, 3- gerçek yaşam bağlamında fenomenlerin araştırıldığı araştırmalardır. Miles ve Huberman (1994) ise durumu, sınırlı bir bağlamda ortaya çıkan bir fenomen şeklinde ifade etmiştir. Durum çalışmalarında araştırdığınız durumun veya fenomenin ne olduğuna doğru karar vermek için bazı sorular kullanılabilir. Örneğin “bireyi mi analiz etmek istiyorum?, bir programı mı analiz etmek istiyorum?, süreci mi analiz etmek istiyorum? veya kuruluşlar arasındaki farklılıkları mı analiz etmek istiyorum?” gibi sorular durumun belirlenmesinde araştırmacının işini kolaylaştırır (Baxter ve Jack, 2008). Patton (2014) *bireylerin, grupların, mahallelerin, programların, kurumların, kültürlerin, bölgelerin veya ulus devletlerin* durum olabileceğini ifade etmiştir. Bu çalışmada medyanın öğretmen adaylarının Suriyelilere ilişkin algılarını nasıl etkilediği belirlenmeye çalışıldığından dolayı *nasıl* sorusuna yanıt aranmış ve durum olarak *öğretmen adaylarının algıları* belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmacının çalışma grubunu 2015-2016 akademik yılında Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programının 1, 2 ve 3. sınıflarında öğrenimlerine devam etmekte olan 60 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmacının çalışma grubu tabakalı örnekleme

yöntemi ile belirlenmiştir. Tabakalı örneklemeler, evrenin içinde yer alan örneklemelerden alınan örneklemelerdir. Tabakalı örneklemede her tabakadan belli oranda örneklem alınır (Patton, 2014). Bu çalışmada 1., 2., 3. Sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayları tabakaları oluşturmaktadır. Bu sınıfların sınıf mevcutları birbirine çok yakın (60-70 kişi arası) olduğu için her sınıf düzeyinde aynı sayıda öğrenci örnekleme dahil edilmiştir. Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	Toplam
Kadın	10	10	10	30
Erkek	10	10	10	30
Toplam	20	20	20	60

Verilerin toplanması

Çalışmada veri toplamak için öğretmen adayları ile görüşme yapılmıştır. Fraenkel ve Wallen (2006) görüşme yönteminin amacını, *insanların zihinlerinde ne olduğunu, ne düşündüklerini veya bir şeyler hakkında ne hissettiklerini öğrenmek* şeklinde ifade etmişlerdir. Veri toplama aracı olarak standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Standartlaştırılmış görüşme formlarının en önemli özelliği bütün görüşme formlarında aynı soruların aynı sıra ile yer almasıdır. Böylece cevaplayıcıların soruları verdikleri cevaplar kolaylıkla karşılaştırılabilir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken aşağıdaki hususlara dikkat edilmiştir:

6. Görüşme formu oluşturulmadan önce konuyla ilgili literatür taraması yapılmıştır.
7. Taranan literatür doğrultusunda güncel ve doğru verilere ulaştırabileceği düşünülen, cevaplayıcıları yönlendirmeyecek nitelikte 6 yapılandırılmış, 5 yapılandırılmamış açık uçlu olmak üzere toplam 11 soru hazırlanmıştır.
8. Hazırlanan form dil kontrolü için bir dil uzmanına inceletirilmiştir.
9. Düzenlenen form öncelikle çalışma grubunda yer almayan beş öğrenciye uygulanmış ve içerik ve dil konusunda dönüt alınmıştır.
10. Bu düzenlemelerden sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Yeteri sayıda çoğaltılan görüşme formları araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğretmen adaylarına çalışma hakkında bilgi verilerek çalışmaya güven duymaları sağlanmıştır. Görüşmede cevaplayıcıya konu ile ilgili bilgi verilmesi, etik açıdan önemlidir (Büyüköztürk vd., 2010). Ayrıca çalışmaya güven duyan öğretmen adaylarının sorulara samimi cevap vermeleri amaçlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorulara öğretmen adaylarının istedikleri ölçüde rahat cevap verebilmeleri için yeterli süre tanınmış ve bu süre her sınıfta farklılık göstermiştir.

Verilerin analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinin temel amacı elde edilen verileri açıklayabilecek kavram ve temalara ulaşmaktır. Bunun için öncelikle elde edilen veriler kavramsallaştırılır, daha sonra ise bu kavramlardan temalar oluşturulur. Kavramlar tek bir kelime olabileceği gibi cümle veya paragraf şeklinde de olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu doğrultuda yapılan bu çalışmada öncelikle elde edilen veriler araştırmacılar tarafından analiz edilerek kavramsallaştırma yapılmıştır. Kapalı uçlu sorularda kavramlar önceden belirlenmiş ve temalar buna göre oluşturulmuş, açık uçlu sorularda ise kavramsallaştırma daha çok cümle şeklinde

yapılmıştır. İçerik analizi nicel analiz yöntemlerine göre daha esnek bir yöntemdir ancak veri analizi için basit bir yönerge olmadığı için araştırmacıyı zorlayabilir (Elo ve Kyngas, 2007). Araştırmacı özellikle kategori oluşturmada zorlanabilir. Fraenkel ve Wallen (2006) içerik analizinde iki tür kategori oluşturma sisteminden bahsetmiştir. 1- Araştırmacı, herhangi bir analize başlamadan önce kategorileri belirler. Bu kategoriler, önceki bilgi, teori ve / veya deneyime dayanmaktadır. 2- Araştırmacı, toplanan tanımlayıcı bilgilere çok aşına olur ve analiz devam ederken bu bilgilere dayanarak kategorileri belirler. Bu çalışmada kategorilerin belirlenmesinde ikinci yol izlenmiştir. Verilerin analizi iki araştırmacı tarafından birlikte yapılmıştır. Her bir soru ile kavramlar belirlendikten sonra ortak karar verilerek temalar oluşturulmuştur. Veri analizinin araştırmacılar tarafından birlikte yapılmasının temel nedeni temalar üzerinde yüzde yüz görüş birliği sağlamaktır. Oluşturulan temaların görüş sayısını ifade etmek için frekans kullanılmıştır. İçerik analizi sonuçları yüzde ve frekansla ifade edilebilir. Bu çalışmada sadece frekans kullanılmış, yüzde kullanılmamıştır. Yüzde kullanılmamasının nedeni ise görüşme yapılan kişilerin bir soru için birden fazla cevap vermiş olmasıdır.

BULGULAR

Bu kısımda çalışmanın alt problemlerine ilişkin bulgular açıklanmıştır. Tablo 2 ve Tablo 3'te yer alan bulgular öğretmen adaylarının medyada yer alan haberleri takip düzenlerini ve sürelerini belirlemek amacı ile incelenmiştir. Bu bulgular bir alt problem şeklinde değerlendirilmemiştir. Araştırmada ilk olarak öğretmen adaylarının medyada yer alan haberleri düzenli takip etme durumlarına ilişkin bulguya yer verilmiştir. Bu bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo. 2 Öğretmen adaylarının medyada yer alan haberleri takip etme durumlarına ilişkin bulgular

Düzenli takip	1.Sınıf		2.Sınıf		3.sınıf		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Evet	9	7	9	5	5	4	39
Hayır	1	3	1	5	5	6	21
Toplam							60

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının medyada yer alan haberleri takip etme durumlarına ilişkin, “Evet düzenli takip ediyorum” (f=39), “Hayır düzenli takip etmiyorum” (f=21) sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunun bir haber programını düzenli takip ettikleri belirlenmiştir. Bu sorunun devamında öğretmen adaylarına hangi haber programlarını takip ettikleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarının takip ettikleri haber kanalları; A Haber, CNN Türk, Fox TV, Kanal D, NTV ve TRT'dir.

Araştırmada ikinci olarak öğretmen adaylarının medyada yer alan haberleri takip sürelerine ilişkin bulguya yer verilmiştir. Bu bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo. 3 Öğretmen adaylarının medyada günlük haber takip sürelerine ilişkin bulgular

Haber takip süresi	1.Sınıf		2.sınıf		3.sınıf		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Hiç takip etmiyorum	0	0	0	0	0	0	0
0-1 saat	7	2	7	4	8	6	34
2-4 saat	3	7	3	5	1	4	23
5-7 saat	-	1	-	1	1	-	3
Toplam							60

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının medyada günlük haber takip sürelerine ilişkin görüşlerinin “0-1 saat takip ediyorum” (f=34), “2-4 saat takip ediyorum” (f=23), “5-7 saat takip ediyorum” (f=3), “hiç takip etmiyorum” (f=0) şeklinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının haber programlarını 0-1 saat arası en fazla takip ettikleri belirlenmiştir. Sonuç olarak çalışmaya katılan bütün öğretmen adaylarının düzenli haber takibi yaptıkları belirlenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen adaylarının görüşlerine göre medyada Suriyeli sığınmacılar ile ilgili yer alan haber içerikleri hangi yöndedir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Medyada Suriyeliler hakkında yer alan haber içeriklerinin hangi yönde olduğu ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin bulgular

Alt temalar	1.Sınıf		2.Sınıf		3.sınıf		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Olumsuz	5	6	6	9	4	7	37
Olumlu	2	3	1	-	5	1	12
Tarafsız	3	1	3	1	1	2	11
Toplam							60

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının medyada yer alan Suriyelilere ilişkin haberlerin daha çok “Olumsuz yönde” (f=37) olduğu şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu haberlerin “olumlu yönde (f=12)” ve “tarafsız (f=11)” olduğunu belirten öğretmen adayı sayısı ise toplam 23’tür.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Medyada Suriyeli sığınmacılar ile ilgili yer alan haber içerikleri öğretmen adaylarının algılarını nasıl etkilemektedir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Medyada Suriyeliler hakkında yer alan haberlerin öğretmen adaylarının Suriyeliler ile ilgili algılarına etkisine ilişkin bulgular

Alt temalar	1.Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Olumsuz algı değişikliği	4	1	5	4	5	4	23
Habere göre değişir	5	7	4	1	3	2	22
Olumlu algı değişikliği	-	-	5	-	5	3	13
Algı değişikliği olmaz	-	1	1	2	1	2	7
Toplam							65

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının medyada yer alan Suriyelilere ilişkin haberlerden en fazla “olumsuz algı değişikliği (f=23)” şeklinde etkilendikleri yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya ilişkin diğer görüşlerinin “habere göre değişir (f=22)”, “olumlu algı değişikliği olur (f=13)” ve “algı değişikliği olmaz (f=7)” şeklinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

1 S.7.Ö “Algıyı olumsuz yönde etkilemektedir.”

3 S.13.Ö “Öncelikle önyargılı davranmasak bile haberlerde ve sosyal medyada yer alanlar bizi onlar hakkında önyargıya itiyor.”

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Medyada Suriyeli sığınmacılar ile ilgili yer alan olumlu, olumsuz ve tarafsız haberler öğretmen adaylarının sığınmacılara ilişkin algılarını nasıl

etkilemektedir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 6. Medyada Suriyeliler hakkında yer alan olumlu haberler ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin bulgular

Alt temalar	1.Sınıf		2.sınıf		3.sınıf		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Suriyelilere karşı olumlu tutum sergilememi sağlar	3	1	3	1	7	5	20
Mutlu oluyorum	2	4	2	1	1	1	11
Empati yapmamı sağlar	3	-	1	-	2	3	9
Acıma hissi oluşturuyor	1	1	1	1	2	2	8
Suriye’deki savaşa ilişkin farkındalığımı artırıyor	-	-	2	2	1	1	6
Tutum ve davranışlarımı değiştirmiyor	-	2	1	2	-	1	6
Tutum ve davranışlarım olumsuz etkileniyor	-	-	-	2	-	-	2
Toplam							62

Tablo 6 incelendiğinde medyada Suriyeliler ile ilgili yer alan olumlu haberlere ilişkin öğretmen adaylarının, “Suriyelilere karşı olumlu tutum sergilememi sağlar” (f=20), “Mutlu oluyorum” (f=11), “Empati yapmamı sağlar” (f=9), “Acıma hissi oluşturuyor” (f=8), “Suriye’deki savaşa ilişkin farkındalığımı artırıyor” (f=6), “Tutum ve davranışlarımı değiştirmiyor” (f=6), “Tutum ve davranışlarım olumsuz etkileniyor” (f=2), ifadelerini kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

2. S. 19. Ö. “Onlarında bizim gibi insan olduğunu ve bizimde onlarında yerinde olabileceğimiz fikrini uyandırdı, yani empati yeteneğimi geliştirdi.”

1. S. 12. Ö. “onların sorunlarını daha iyi anlamı sağlıyor. Onların kendi hayatlarında yaşamak, var olabilmek gibi sorunları varken onların varlığını sorun yapmamızın çok saçma olduğunu anlıyorum.”

Tablo 7. Medyada Suriyeliler hakkında yer alan olumsuz haberler ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin bulgular

Alt temalar	1.Sınıf		2.sınıf		3.sınıf		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Bakış açımı olumsuz etkiliyor	5	6	3	7	4	4	29
Etkilenmiyorum	-	-	6	1	2	2	11
Acıyorum/Üzülüyorum	1	3	1	2	2	1	10
Tedirgin oluyorum	2	-	-	1	-	2	5
Toplam							55

Tablo 7 incelendiğinde medyada Suriyeliler ile ilgili yer alan olumsuz haberlere ilişkin öğretmen adaylarının, “Bakış açımı olumsuz etkiliyor” (f=29), “Etkilenmiyorum” (f=11), “Acıyorum/Üzülüyorum” (f=10), “Tedirgin oluyorum” (f=5) ifadelerini kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

1. S. 5. Ö. “Medya olumsuz haberler Türkiye de olan Suriyeli insanlara karşı öfkemi artırıyor.”

2. S. 5. Ö. “Bütün Suriyelilere karşı olumsuz düşüncelere sevk eder beni.”

3. S. 18. Ö. “Zaten çevremizdeki olumsuz düşünceler üzerine bir de olumsuz haberler insanın duygusunu galeyana getiriyor.”

Tablo 8. Medyada Suriyeliler hakkında yer alan tarafsız haberler ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin bulgular

Alt temalar	1.Sınıf		2.sınıf		3.sınıf		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Objektif düşünmemi sağlıyor	3	1	7	7	5	2	25
Tarafsız haber yok	-	2	2	2	2	5	13
Sağlıklı düşünmemi sağlıyor	2	1	1	-	-	1	5
Tutum ve davranışlarımı değiştirmiyor	1	3	-	-	-	-	4
Empati yapmamı sağlar	1	2	-	-	-	1	4
Toplam							51

Tablo 8 incelendiğinde medyada Suriyeliler ile ilgili yer alan tarafsız haberlere ilişkin öğretmen adaylarının, “Objektif düşünmemi sağlıyor” (f=25), “Tarafsız haber yok” (f=13), “Sağlıklı düşünmemi sağlıyor” (f=5), “Tutum ve davranışlarımı değiştirmiyor” (f=4), “Empati yapmamı sağlar” (f=4), ifadelerini kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

1. S. 2. Ö. “Daha gerçekçi oluyor ve duygulara hitap ediyor. İnsan eğrinin doğrunun farkında oluyor ve ona göre karar veriyor. Bu durumda tutumlar gerçekçi oluyor.”

3. S. 11. Ö. “Pek sanmıyorum tarafsız haberlerin olduğunu.”

2. S. 6. Ö. “Medyamızda Suriyelilerle ilgili pek fazla tarafsız haber bulunmadığını düşünüyorum.”

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmen adayları medyada Suriyeli sığınmacılar ile ilgili edindikleri izlenimler sonucunda Suriyeli bir sığınmacıyı nasıl tanımlamaktadırlar?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Medyada yer alan haberler doğrultusunda öğretmen adaylarının Suriyelileri tanımlamalarına ilişkin bulgular

Alt temalar	1.Sınıf		2.sınıf		3.sınıf		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Çaresiz	4	1	4	4	3	4	20
Yardıma muhtaç	-	3	8	1	6	2	20
Yurtsuz ve Kimsesiz	1	4	3	3	1	1	13
Yaşam için mücadeleci	1	2	-	1	1	1	6
Çekingen ve iyi insanlar	2	-	-	-	1	-	3
Toplam							62

Tablo 9 incelendiğinde medyada yer alan haberler doğrultusunda öğretmen adayları Suriyelileri “Çaresiz” (f=20), “Yardıma muhtaç” (f=20), “Yurtsuz ve Kimsesiz” (f=13), “Yaşam için mücadeleci” (f=6), “Çekingen ve iyi insanlar” (f=3) şeklinde tanımlamışlardır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları Suriyelileri en çok çaresiz ve yardıma muhtaç kimseler olarak ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

1.S. 17. Ö. “Yerinden yurdundan edilmiş, yardıma muhtaç insanlardır.”

2.S 20. Ö “Büyük bir kısmı yardıma muhtaç, sokaklarda dilenen ve hırsızlık yapan insanlar olarak tarif edebilirim.”

3.S. 11.Ö. “Zorluklar karşısında kendi başına bırakılan”.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada yazılı, görsel ve işitsel medyada yer alan Suriyeli sığınmacılar ile ilgili yer alan haberlerin öğretmen adaylarının ülkemizde yaşayan Suriyeli sığınmacılara ilişkin algılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın amacına ulaşması için ilk olarak öğretmen adaylarının haber takip düzenleri ve günlük haber takip süreleri belirlenmiştir. Elde edilen veriler sonucunda öğretmen adaylarının medyada yer alan haberleri en fazla (0-1) saat, en az (5-7) saat aralığında takip ettikleri belirlenmiştir. Bu sonuç çalışmaya katılan öğretmen adaylarının hepsinin az da olsa düzenli haber takibi yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. Takip edilen haber kanallarının düzenli haber yayını yapan kanallar olması (A Haber, CNN Türk, Fox TV, Kanal D, NTV ve TRT) ise öğretmen adaylarının Suriye’de yaşanan iç savaş ve sonrasında yaşanan -Türkiye’yi de etkileyen- göç hareketlerinden haberdar oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmanın birinci alt probleminde medyada Suriyeli sığınmacılar ile ilgili yer alan haberlerin hangi yönde olduğuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının bu haberlerin daha çok olumsuz yönde olduğu, olumlu ve tarafsız haberlerin de var olduğu ancak olumsuz haberlere göre daha az olduğu şeklinde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Göker ve Keskin (2015) “Haber Medyası ve Mülteciler: Suriyeli Mültecilerin Türk Yazılı Basınındaki Temsili” başlıklı çalışmalarında yazılı basından beş gazetede Suriyelilere ilişkin haberleri analiz etmişlerdir. Yaptıkları analiz sonucunda bu gazetelerin bağlam olarak birbirinden farklı olmalarına rağmen Suriyeliler ile ilgili olumsuz haberlere daha fazla yer verildiğini belirlemişlerdir. Pandır, Efe ve Paksoy (2015) tarafından Türk basınında Suriyelilerin temsili belirmek amacı ile yapılmış çalışmada Türkiye’de en yüksek tiraja sahip beş gazetede 2014 yılında Suriyeliler ile ilgili çıkan tüm haberler taranmıştır. Elde edilen sonuçlara göre bu gazetelerde yer alan haberlerin daha çok olumlu içeriğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç çalışma sonucu ile farklılık göstermektedir. Belirtilen çalışma verilerinin 2014 yılına ait olması ve Suriyelilerin Türkiye’ye henüz yeni gelmiş olmaları ve dolayısı ile misafir olarak görülmeleri sebebiyle, haklarında daha fazla olumlu haber yapılmış olabilir. Ancak Türkiye’de kalış sürelerinin uzaması ve toplum nezdinde misafirlikten yerleşik halk statüsüne geçmeleri ile birlikte Suriyeliler ile ilgili olumsuz haberler daha fazla dikkat çekmeye başlamış ve medyada bu haberlere daha fazla yer verilmiştir. Bu sonucun doğrudan öğretmen adaylarının görüşlerine yansıdığı ise yapılan bu çalışma ile ortaya konmuştur. Erdoğan, Kavukçuer ve Çetinkaya (2017) tarafından hazırlanan “Türkiye’de Yaşayan Suriyeli Mültecilere Yönelik Medya Algısı” başlıklı çalışmada 18 ulusal gazete, 47 yerel gazete ve 6 ulusal kanalda Suriyeliler ile ilgili yer alan konular taranmıştır. Çalışma sonucunda Türk basınında Suriyeliler ile ilgili haberlere yeterince yer verilmediği, bunun yanı sıra sunulan haberlerde Suriyeliler için “kaçak mülteciler”, “yasadışı yollarla sınırdan geçen kaçaklar” gibi olumsuz nitelermelerin sıkça kullanıldığı ve bu durumun onların suçlu gibi algılanmalarına neden olduğu belirtilmiştir. Bu sonuç öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen sonucu desteklemektedir.

Çalışmanın ikinci alt probleminde medyada yer alan Suriyeli sığınmacılar ile ilgili haberlerin genel olarak Suriyeli sığınmacılara ilişkin algılarını nasıl etkilediğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda bu haberlerin öğretmen adaylarının algılarını en fazla olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun bir önceki alt problemin sonucu ile benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Çünkü öğretmen adayları bir önceki soruda medyada Suriyeliler ile ilgili olumsuz haberlerin daha fazla olduğunu belirtmişler ve bu alt problemde ise olumsuz algı değişikliğinden söz etmişlerdir. Bu iki sonuç birlikte değerlendirildiğinde çıkan haber içeriklerinin öğretmen adaylarının algıları üzerinde paralel bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kosho (2016) medyada yer alan göç ve göçmen haberleri ile bu haberlerin yerel halkın göçmenlere yönelik tutum ve davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile çalışma yürütmüştür. Çalışmadan elde ettiği bulgular doğrultusunda, medyada

göç ve göçmenler ile ilgili çoğunlukla olumsuz haberlerin yapıldığı ve bu haberlerin halkın göçmenlere yönelik tutum ve davranışlarını olumsuz etkilediği, dolayısı ile bu olumsuz haberler ile olumsuz tutumlar arasında doğrudan bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cengiz (2015) zorunlu göçün mekânsal etkisini ve yerel halkın göçmenlere ilişkin algılarını Suriyeli mülteciler özelinde araştırdığı çalışmada, Suriyelilerin ilk göç hareketlerinde yerel halkın sığınmacılara yardım edilmesi gerektiğine ilişkin olumlu bir tutuma sahip oldukları, göçmen sayısı arttıkça sığınmacılara ilişkin bu algının olumsuz yönde değiştiğini ifade etmiştir. Ayrıca çalışma sonucunda bu olumsuz algıya yazılı ve görsel medyada Suriyeliler ile ilgili yer alan haberlerin de etkisinin olduğu belirtilmiştir. Özdemir ve Öner-Özkan (2016) sosyal medyada Suriyelilerin nasıl temsil edildiğini belirlemek amacı ile yapmış oldukları çalışmada, Suriyeli mültecilerin sosyal temsillerinin daha çok olumsuz olduğu, Suriyelilerin geleceğe, huzura, ekonomiye ve sosyal yapıya tehdit olarak algılandıkları sonucunu ortaya koymuşlardır. Suriyelilerin bu şekilde daha çok olumsuz temsil edilmelerine medyada Suriyeliler ile ilgili yer alan olumsuz haberlerin neden olabileceği belirtilmiştir. Tüm bu sonuçlar yapılan bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Sonuç olarak medyada yer alan olumsuz haberlerin insan algısı üzerinde olumsuz bir etki yarattığı ve bu algının davranışlara da yansıdığı şeklinde yorum yapılabilir.

Çalışmanın üçüncü alt probleminde medyada Suriyeli sığınmacılar ile ilgili yer alan haberlerin içerikleri (olumlu, olumsuz, tarafsız) açısından öğretmen adaylarının algılarını nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Buradaki amaç öğretmen adaylarının algılarının haber içeriklerinden hangi yönde etkilendiğini daha detaylı bir şekilde çözümlemeye çalışmaktır.

Bu açıdan üçüncü alt problemde ilk olarak medyada Suriyeli sığınmacılar ile ilgili yer alan olumlu haberlerin öğretmen adaylarının algılarını nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının olumlu haber içeriklerinden olumlu yönde etkilendikleri ve bu durumun Suriyelilere karşı olumlu tutum sergilemelerini sağladığı yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. İkinci olarak medyada Suriyeli sığınmacılar ile ilgili yer alan olumsuz haberlerin öğretmen adaylarının algılarını nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının olumsuz haber içeriklerinden daha fazla olumsuz yönde etkilendikleri, ayrıca bu haberlerin onlarda acı, üzüntü ve tedirginlik gibi kötü duygulara neden olduğu belirlenmiştir. Üçüncü olarak medyada Suriyeli sığınmacılar ile ilgili yer alan tarafsız haberlerin öğretmen adaylarının algılarını nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda tarafsız haber içeriklerinin öğretmen adaylarının Suriyelilere yönelik daha objektif düşüncelerini sağladıkları ortaya çıkmıştır.

Üçüncü alt problemin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılara ilişkin algılarının haber programlarında onlarla ilgili yer alan haber içeriklerinden paralel yönde etkilendiği şeklinde değerlendirilebilir. Bu da öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılara ilişkin tutum ve davranışlarının doğrudan veya dolaylı şekilde medyadan etkilendiği şeklinde yorumlanabilir. Göker ve Keskin (2015) medyanın mültecilerle ilgili yayıncılık ve haber anlayışının, haberlerde kullandıkları söylemlerin toplumun algısını doğrudan etkilendiğini ve bu haber ve söylemlerin daha sonra toplumsal gerçeklere dönüştüğünü belirtmektedir. Alman medyasında mülteciler ile ilgili söylemleri inceleyen Hemmelmann ve Wegner (2017), Alman toplumunun Suriyelilere ilişkin yapılan haberlerden etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Aylan bebeğin ölüm haberinden sonra Almanya'nın kapılarını Suriyeli mültecilere açması ve halkın bu haberden sonra onlara karşı daha yardımsever davranmaları halkın medyanın yapmış olduğu haberden olumlu etkilendiklerinin kanıtı olabilir. Öte yandan medyada Suriyelilerin Almanya'ya yapmış oldukları göç haberlerinin artması ile birlikte halkın onlara yapılan yardımlara tepki göstermesi medyanın halkın algısı ve davranışı üzerinde ne kadar etkili olduğunun olumsuz göstergesidir. Yine O'Neill'in (2016) yürütmüş olduğu çalışmada İngiltere'ye göç eden Suriyelilere ilişkin halk arasında olumsuz bir tutum hakimken, Aylan bebeğin medyada yer alan dramatik haberinden sonra bu tutumun sempatiye

dönüştüğünü ifade etmiştir. Dolayısı ile medya toplumun çoğunluğu üzerinde etkili olarak algı değişikliğini sağlamıştır. Tüm bu sonuçlar, öğretmen adaylarının görüşlerinin medyada yer alan haber içeriklerinden (olumlu, olumsuz, tarafsız) etkilenebilir olmalarını desteklemektedir.

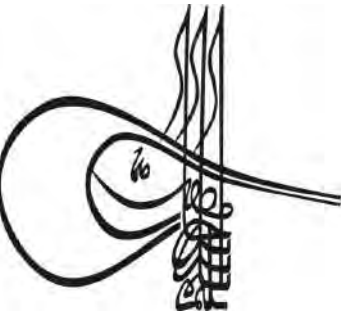
Çalışmanın dördüncü alt problemünde öğretmen adaylarından medyada yer alan Suriyelilere ilişkin haberler doğrultusunda bir Suriyeliyi tanımlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının Suriyeliler için çaresiz, yardıma muhtaç, kimsesiz gibi ifadeler kullandıkları belirlenmiştir. Bu ifadeler daha çok olumsuz nitelermeler olarak bilinmektedir ve öğretmen adaylarının Suriyelilere ilişkin tanımlamalarının da medyada yer alan haberlerden doğrudan etkilendiği belirlenmiştir. 2011 yılında Ankara, İzmir, Van, Kayseri, Erzurum, Gaziantep ve Kırklareli’nde yaşayan vatandaşların sığınma ve mülteci alanına ilişkin algılarının ve bilgilerinin belirlenmesi amacı ile yürütülmüş olan proje sonucunda vatandaşların büyük bir çoğunluğunun sığınmacıları “yardıma muhtaç” kişiler olarak algıladıkları tespit edilmiştir (Kavlak, 2011). Aradan geçen beş yıl sonra öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun sığınmacılar için yine yardıma muhtaç kişiler ifadesini kullanmış olmaları ve bunu medyanın etkisi ile yapmış olmaları her dönemde medyanın toplum üzerinde özellikle sığınmacı ve mültecilere ilişkin trajedik bir algı yarattığı şeklinde yorumlanabilir. Yukarıda bahsi geçen ve Suriyeliler ile ilgili haberlerin yer aldığı gazeteleri inceleyen Pandır, Efe ve Paksoy (2015) gazetelerde içerik olarak olumlu haberler yer almasına karşın, Suriyeliler ile ilgili yoksul ve yardıma muhtaç temsillerinin kullanıldığını belirlemişlerdir. Bu sonuç medyanın Suriyelileri temsilleri ile bireylerin onlara yönelik algıları arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak bu çalışmadan medyanın öğretmen adaylarının algılarını etkileme ve yönlendirme üzerinde bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkarılmış ve elde edilen sonuçlar ilgili literatürde yer alan benzer çalışmalar ile desteklenmiştir.

KAYNAKÇA

- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers . *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559. On 21 September 2017, Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss4/2>.
- Berry, M., Garcia-Blanco, I. & Moore K. (2015). *Press coverage of the refugee and migrant crisis in the EU: A content analysis of five european countries*. (Report.) Cardiff School of Journalism, Media and Cultural Studies.
- Boomgaarden, H. G., & Vliegenthart, R. (2009)How news content influences anti-immigration attitudes: Germany, 1993-2005. *European Journal of Political Research*, 48(4), 516-542.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cengiz, D. (2015). Zorunlu göçün mekânsal etkileri ve yerel halkın algısı; Kilis örneği. *Turkish Studies*, 10(2), 101-122.
- Elo, S. & Kyngas, H. (2007) The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62, 107-115.
- Erdoğan, M. M., Kavuçuk, Y. & Çetinkaya, T. (2017). *Türkiye’de yaşayan Suriyeli mültecilere yönelik medya algısı*. (Rapor). Özgürlük Araştırmaları Derneği.
- Genel, M. G., Öztürk, S. & Sayar, T. E. (2017). Bir baskı aracı olarak uluslararası medya denetimi: El Cezire örneği. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 12/29, p. 617-638 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12738>.

- Genel, M. G. (2014). Almanya'daki Türk medyasının yeni medyaya entegrasyon biçimleri. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 9/2 p. 653-671, [Doi Number :10.7827/TurkishStudies.6398](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6398).
- Görmez, E. & Kardaş, M. N. (2017). Etkili medya uygulamaları için bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 12/14, p. 167-186 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11607>.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate research in education. New York, NY: McGraw-Hill.
- Göker, G., Keskin, S., (2015), Haber Medyası ve Mülteciler: Suriyeli Mültecilerin Türk Yazılı Basınındaki Temsili, *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 41, 230-242.
- Hall, S. (1997) *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: Sage.
- Hemmelmann, P. & Wegner, S. (2017). Refugees in the media discourse Patterns of coverage in German media. *Televizion*. 14.09.2017 tarihinde http://www.br-online.de/jugend/izi/english/publication/televizion/30_2017_E/ sayfasından erişilmiştir.
- Kavlak, İ. V. (2011). *Askıdaki yaşamlar ve algıdaki yaşamlar*. AB Projesi. Ankara: Atik Matbaacılık.
- Koopmans, R. (1996). Explaining the rise of racist and extreme right violence in Western Europe: Grievances or opportunities? *European Journal of Political Research*, 30(2), 185-216.
- Kosho, J. (2016). Media influence on public opinion attitudes toward the migration crisis. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 5, 86-91.
- Miles, M. B. & Huberman, AM. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- O'Neill, C. (2016) From headlines to homes: Media coverage and public perception of Europe's refugee crisis. 17.08.2017 tarihinde <http://www.renecassin.org/wp-content/uploads/2016/04/Media-and-Refugees.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, F. ve Öner-Özkan, B. (2016). Türkiye'de sosyal medya kullanıcılarının Suriyeli mültecilere ilişkin sosyal temsilleri. *Nesne*, 4(8), 227-244.
- Pandır, M., Efe, İ. Ve Paksoy, A. F. (2015). Türk basınında Suriyeli sığınmacı temsili üzerine bir içerik analizi, *Marmara İletişim Dergisi*, 24, 1-26.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev.: Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- White, A. (Editör), 2015. Moving stories: International review of how media cover migration. (Rapor). London: Ethical Journalism Network.
- Where media fails on the reporting of migrants and refugees, (17 December 2015). The Guardian, 16.11.2017 tarihinde <https://www.theguardian.com/media/greenslade/2015/dec/17/where-media-fails-on-the-reporting-of-migrants-and-refugees>. sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, Robert K. (1994). *Case study research. design and methods*, Thousand Oaks: Sage Publication.



This article was checked by iThenticate.

DİL ÖĞRENİMİNDE TÜRKÇE-FARSÇA ORTAK DEYİMLERİN ÖNEMİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Funda TÜRK BEN AYDIN*

ÖZET

Dünyanın neredeyse tüm dillerinde önemli bir yere sahip olan deyimler, duygu ve düşünceleri ifade etmede olmazsa olmaz bir unsurdur. Farklı dilleri konuşsalar bile, birlikte yaşayan ya da yakın coğrafyalarda yaşam süren milletlerin ana dillerinde kullandıkları deyimlerle, iç içe yaşadıkları toplumların dillerindeki deyimlerin ortaklığı dikkat çeker. Dolayısıyla deyimler, farklı dilleri konuşan birden fazla toplumun kültürel ortaklıklarının ve farklılıklarının anlaşılmasında önemli rol alan unsurlardan biri olarak karşımıza çıkar.

Yıllarca toplumumuzda edebiyat dili olarak kullanılan Farsça, Türkçe ile aynı dil ailesine bağlı olmasa bile ortak kelimeler, deyimler, nükteler vs. açısından birbirine en yakın diller arasında sayılabilir. Deyim ve atasözlerinde dikkat çeken bu benzerlikler, iki ulusun yaşam ve düşünce yönünden birbirlerine hangi noktalarda yaklaştıklarını, nerelerde birbirlerinden ayrıldıklarını göstermeleri bakımından da önemlidir. Ayrıca bu, ulusların olaylar karşısındaki tepkilerinin, tutum ve davranışlarının saptanmasına da yardımcı olur. Çünkü deyimler, toplumların dünyaya bakışı, yaşam şekli, örf, adet ve gelenek gibi bir takım inanç ve kültür unsurları hakkında ipuçları içerir ve o dili konuşan toplumun düşünme şeklini, buluşlarını ve mizah anlayışını ortaya çıkaran ifade biçimleridir.

Bu çalışmada farklı dil ailelerine mensup olsalar bile birbirine çok yakın olan ve yüzyıllar boyunca kültürel etkileşim içinde olan bu iki kültürel coğrafyanın dillerinin öğreniminde deyimlerin ne denli önemli olduğu vurgulanmış, deyim öğretimi konusundaki çalışmalara değinilmiş ve bir takım öneriler sunulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, Farsça, Dil Öğrenimi, Deyimler

AN INVESTIGATION ON THE IMPORTANCE OF TURKISH-PERSIAN COMMON IDIOMS IN LANGUAGE LEARNING

ABSTRACT

Idioms that hold an important place on every level is an indispensable element in expressing feelings and thoughts. At the same or close to each other cultures living in the basin but draws attention to the closeness of the language they use in their statement of communities speaking different languages. In this context, when we examine common aspects of two or more societies that utilize different languages, idioms appear as factors facilitating our study.

For years, our society used Persian as a literary language in spite of that Persian is not from the same family which Turkish belongs to. However, both of these could be considered as the closest two languages in terms of their including common words, idioms, and terms. Idioms also help to identify the attitudes and behavior of the nations' reactions to events. Also idioms are words that express the world view of a language-speaking society, the way of life, customs, customs and beliefs, briefly the material and spiritual culture, the form of thought of society, and even its wits and inventions.

In this study, I emphasize importance of the idioms in learning languages which have a crucial interaction in between over the centuries by supporting studies carried out in the field of teaching idioms.

STRUCTURED ABSTRACT

Language is an important cultural element that enables individuals to communicate with other individuals in society; it provides communication between past and future. Culture takes an active role in passing on the next generation. Idioms are important expression options that have a significant role in the transfer of culture. Teaching language and culture to individuals, placement of this consciousness, language, and language of the oral and written literary products that can be given, depends on their absorption.

Proverbs and idioms, which are important ways of expressing language, play an important role and complement each other in the transmission of generational culture that reflects social and cultural values of the society. Idioms are also important language structures in terms of national stamps. Nations emerge from the power of word making. They reflect the linguistic and cultural structure of the society they use. They are very important cultural assets in terms of understanding another culture because they contain important histories reflecting a society's past, traditions and various life styles. Besides, idioms, which are products of a rich language material, contribute to the language use and the likelihood of the individual. Idioms are used extensively in comprehension and expression activities such as reading, speaking, and writing. Those give important hints about the past history, lifestyle, traditions, customs, attitudes, behaviors, habits and various characteristics of society. All of these provide great convenience in terms

of recognizing other cultures. Turkish and Persian has entered intensive cultural and linguistic relations as a consequence of the common life brought about by belonging to the same civilization basin.

The similarity of words and idioms between Turkish and Persian can be considered as one of the most important tool that can enable us to see similar and separated directions of these two cultures. The words passed from Turkish to Persian have been included in Turkish so that they are almost familiar. This is an indication of cultural partnership as well as cultural meaning. So it can be said that the phrases in Turkish exist in Persian forms. Similarly there are exactly overlapping idioms and molds which are used on both languages. They are so intertwined that even the most common idioms and proverbs are often unknown.

Proverbs and idioms, which are considered cultural elements of the nations, play an important role in language teaching, culture acquisition and transmission. But from past to present, it seems that it is not given enough importance to the language teaching. However, the idioms contain important tips that reflect the history of the language and virtually all the cultural elements of its traditions same as it is a powerful tool for expressing ways of expressing language. Given the views on the importance of phrases in foreign language teaching, common sense says that idiom education should play a first degree role in the education process.

Even if Persian, which has been used as a literary language in our society for many years, is not bound up the same linguistic family with Turkish language, it can be considered as the closest languages with shared the common words, idioms, wits, etc.

In this study, the aim was to determine the possible interactions between Turkish and Persian language and estimated possibilities of this interaction in the teaching of Persian language to the students, whose mother tongue is Turkish, by emphasizing the importance of teaching idioms in foreign language education.

Foreign language education is not limited with language teaching. In order to learn a foreign language competently, it is necessary to understand the cultural structure of community which speaks that language. Idioms are very effective language structures in carrying out the codes of this cultural structure. Therefore, idioms are very important in language teaching. The more intense historical and cultural interactions between the two language speaking societies, the easier it is for these societies to understand each other and to learn each other's tongues.

When viewed from this aspect, interaction and partnership is rich in mentioned fields among peoples who speak Turkish and Persian. This richness in teaching language requires making more use of idioms.

Difficulty in translating idioms into another language could be exceeded by richness of idioms which are very close to each in Turkish and Persian language, and it must be transformed into an opportunity for language education. Placing importance on the teaching of idioms can also be used to alleviate the perceived problem of cultural differences, the misuse of language and the loss of misunderstanding.

As a result, more emphasis on the use of idioms in the teaching of Persian language can serve to overcome the prejudices among the communities on this issue by penetrating the culture to the all communities in which the native language is Persian in general, the Iranian society in particular.

Keywords: Idios, Persian, Turkish, Language teaching, Cultural interactions.

Giriş

Atasözü, deyim ve terimler, bir dili zenginleştiren önemli unsurlardan olmalarının yanı sıra, yazarın ve konuşmacının meramını kısa yoldan anlatmasına yardımcı olan özlü ifadelerdir. *Deyimler*, halk arasında oldukça yaygın olarak kullanılan, genellikle birkaç kelime, zaman zaman tam veya eksik bir cümle ile meramı anlatmaya yardımcı olan, teşbih, mecaz, istiâre ve kinâye unsurlarını da içeren bir şey veya olayı anlatmakta kullanılan ancak bir hüküm içermeyen sözler şeklinde tanımlanabilir. (Tokmak,2001: I) Deyimlerin amacının, bir kavramı özel bir kalıp içinde ve hoş bir anlatımla ifade etmek olduğu söylenebilir. Bir cümleyle tanımlamak gerekirse: Deyimler, çoğunlukla gerçek anlamlarından farklı mecâzi anlamları olan, bir kavram veya durumu, albenili bir anlatımla ya da kendine mahsus bir yapı içinde ifade eden kalıplaşmış söz öbekleri veya cümlelerdir. Divan Edebiyatında ve Osmanlıcada *deyim* kavramı için *mesel* de *darbimesel* de geçer. *Darbimesel*, aslında “*mesel* getirmek, duruma uyan yaygın bir söz ya da bir atasözü söylemek” demektir. (Aksoy,1988:13)

Deyimlerin kullanımı birçok alanla ilgili olabilir fakat çoğunlukla günlük konuşma dilinde ve edebiyatta kullanıldığı söylenebilir. Ayrıca deyimlerin okurken veya dinlerken muhatabının ilgisini ve dikkatini celbetme gibi bir özelliği de vardır.

Deyimlerin bazı yapı ve anlam özelliklerini görebilmek için birtakım tasniflere göz atmak faydalı olacaktır.

Yapısal Özellikler

Deyimler kalıplaşmış sözlerdir. Dilin doğal yaşam seyri içinde oluşan bazı istisnai durumlar dışında, anlamı aynı bile olsa, bir deyim sözçüklerinin yerine başka sözçükler konulamaz ve deyim sözçük dizilimi değiştirilemez. Deyimler, kısa ve özlü anlatım araçlarıdır, en az iki sözçükten oluşurlar ve biçim bakımından iki kısma ayrılabilirler. Bunlar:

1-Sözçük öbeği durumundaki deyimler: *Ağır başlı, kellesi koltuğunda* gibi...

2-Tümce durumundaki deyimler: *Halep ordaysa arşın burda* gibi...(Aksoy, 1988:13)

Deyimler İçin Bir Tasnif

Hemen her dilde deyimlere ilişkin birçok tasnif çalışması yapılmıştır. Çalışmamızın konusu yabancı dil eğitiminde deyimler üzerine olduğu için R.W. Gibbs’in yaptığı ayrı bir önem arz eder. (Gibbs,1993) Bu tasnif, deyimlerin bir yabancı dili öğrenenler tarafından nasıl öğrenildiğini hesaba katarak yapılmıştır:

1- Sözçüklerin kalıplaştığı yapılar: Kelimelerin yeri sabittir, değiştirilemez. Kalıp halinde ezberlenebilir oldukları ve sık kullanıldıkları için çok daha kısa sürede öğrenilebilmektedir: *Ayıkla pirincin taşını, Armut piş, ağzıma düş, Tut kelin perçeminden* gibi...

2- Söz dizimi açısından esnek olanlar: İyelik eklerinin değişebildiği, yakın anlamlı veya kavramsal olarak uyumlu sözçüklerin yer değiştirmesinin mümkün olduğu ve edat-ek değişimlerine izin veren deyim yapılarıdır: *Bana (sana, ona...) göre hava hoş, Deliye (çılına)*

dönmek, Şeytana külâhı (pabucu) ters giydirmek, Gözünden (dikkatinden) kaçmak, Yerden göğ'e kadar (dek) gibi...

3- Şeffaf deyim yapıları: Gerçek ve mecâzi anlamları yakın olan yapılardır: *Çoğu gitti azı kaldı, Yükte hafif pahada ağır, Ağzına bir şey koymamak, İsmi var cismi yok* gibi...

4- Anlaşılması zor olan deyimler: Gerçek ve mecâz anlamları arasındaki ilişkinin anlaşamadığı deyimler: *Devede kulak, Dilinde tüy bitmek, Ağzıyla kuş tutmak, Ömür törpüsü* gibi...

Bu tasnif, yabancı dilde deyim öğrenimi esnasında, öğrenimi kolaylaştırmak için yapılacak çalışmalarda kullanılabilir. (Güneş, 2008)

Deyimlerin Diğer Kültürleri Anlamadaki Rolü

Deyimler, millî kimliğin önemli göstergelerinden biri olarak düşünülecek olursa millî kimlik: “*Bir milletin kendine özgü düşünüş ve yaşayış biçimi, dil, töre ve gelenekleri, toplumsal değer yargıları ve kuralları ile oluşan özellikler bütünü, millî hüviyettir*” (Türkçe Sözlük, 2005). Millî kimliği en iyi şekilde yansıtan işlevinden dolayı deyim öğretimi önem verilmesi gereken konuların başında gelmektedir. (Bulut, 2013)

Dolayısıyla deyimler, millî damga taşımaları bakımından önemli dil yapılarıdır denilebilir. Milletlerin söz yaratma gücünden doğarlar. Kullanıldıkları toplumun dilsel ve kültürel yapısını yansıtır. Bir toplumun geçmişini, geleneklerini ve çeşitli yaşam biçimlerini yansıtan önemli ipuçlarını içerdikleri için bir başka kültürü anlamak açısından çok önemli kültür varlıklarıdır. Farklı coğrafyalarda, farklı genetik kökenden gelişen diller arasında rastlantısal ya da tarihsel ilişkilerin ürünü olan anlam benzerlikleri görülebilir. Anlamca benzer bu sözcüklerin bir bölümü, doğa ve insanla ilgili ortak gözlemlerin, aynı düşünüş ve değerlendirmelerin ürünüdür. Bu benzerlikler başka kültürleri tanımak açısından büyük kolaylık sağlamaktadır.

Türkçe ve Farsça arasındaki kelime ve deyim benzerlikleri bu iki kültürün benzer ve ayrılan yönlerini görmemizi sağlayabilecek en önemli araçlardan biridir.

Türkçe-Farsça Dil Etkileşimi

Türkçe ve Farsça arasındaki etkileşim bin yılı aşkın bir süredir doğrudan veya dolaylı olarak devam etmektedir ve her iki dilde de derin izler bırakmıştır. Dolayısıyla Türkçe ile ilgili yapılacak her türlü araştırmada Fars diliyle olan etkileşimi göz ardı etmemek gerekir.

Eker'e (2010) göre İslâmî dönem Türk kültür ve edebiyat tarihi Farsçadan yapılan çevirilerin, uyarlamaların ve Farsça modellerin örnek alındığı telif eserlerin tarihidir. İslamiyet öncesinde başlayan Türk-İran dil ilişkileri, İslâmî dönemdeki bu edebi eserler aracılığıyla daha da zenginleşmiştir. Ayrıca Eker, Türkçe-Farsça ilişkisi hakkında şunları ifade eder:

Türkçe ve Farsça, tarih boyunca aralarında ciddi kültürel etkileşimin yaşandığı ve karşılıklı alışverişin yoğun olduğu, birbirine yakın coğrafyalarda konuşulan dillerdir.

İslamiyeti kabul eden milletlerin Kur'ân ile ve Arapça eserlerle tanışması, Arapçanın onların dilleri üzerinde kayda değer izler bırakmasına sebep olmuştur. Türkçenin Arapça ile etkileşimi ancak İslamiyetin ortaya çıkmasından sonradır. Oysaki Farsça'nın Türkçe'yle olan etkileşiminin İslam öncesi dönemlere tarihlendiği söylenebilir. Hem günümüz İran coğrafyasında hem de Orta Asya'da, asırlar boyunca birlikte yaşamış ve ortak geçmişleri olan Türkler ve İranlıların ilişkileri, İslamiyetten sonra da yoğunlaşarak devam etmiş ve günümüze kadar gelmiştir. Bu tarihsel süreçte iki ulus arasındaki kültürel etkileşimin bir sonucu olarak, bu iki dil de birbiriyle sürekli bir alışveriş içerisinde bulunmuştur. Günümüz Türkçesinde kullanılan pek çok Arapça kelime Farsça üzerinden Türkçe'ye geçmiştir. Bu bile Farsça ve Türkçe'nin ne kadar iç içe geçmiş diller olduğunu, birbirleri için ne denli önemli olduklarını açık bir şekilde anlatmaktadır. (Eker, 2010)

Türkçeye Farsçadan geçen kelimeler, neredeyse yabancı oldukları bile hissedilemeyecek ölçüde Türkçeye dâhil olmuştur. Bu alışveriş, dil ortaklığıyla birlikte kültürel anlamların da taşındığının göstergesidir.

Türkçede var olan deyim kalıplarında Farsça terkiplerden istifade edildiği söylenebilir. Benzer şekilde her iki dilde de kullanılan ve birbiriyle neredeyse birebir örtüşen deyim ve kalıplar bulunmaktadır. Bunlar o kadar iç içe geçmiştir ki çok bilinen ortak deyim ve atasözlerinin bile dil kökeni çoğu zaman bilinmemektedir.

Yabancı Dil Öğrenimi Açısından Deyimlerin Önemi

Önemli kültürel öğeler barındırmaları bakımından atasözleri ve deyimlerin, dil öğretimi, kültür edinimi ve aktarımı açısından da büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Geçmişten bugüne yabancı dil öğretiminde deyimlere yeterince önem verilmediği söylenebilir. Hâlbuki deyimler, dilin anlatım yollarını ifade etmek için çok güçlü araçlar olduğu gibi o dili konuşan toplumun geçmişini, geleneklerini neredeyse bütün kültürel unsurlarını da yansıtan önemli ipuçları ihtiva ederler. (Özdemir, 2013)

Bu unsurlar yabancı dil öğreniminde çok çeşitli işlevlere sahiptir. Karşılaşılan yerli ya da yabancı kültürle ait insanlarla sağlıklı bir etkileşime girebilmek için kültürel okuryazar olmak gerektirdiğini ifade edenler de vardır. Bazı durumlarda konuşulan yabancı dilin kültürünü iyi şekilde kavrayamadıkça öğretilen cümleler ve konuşma parçaları öğrenen kişi tarafından karşılığını bulamaz. Yabancı dil öğretiminde öğrenilen dil ile ana dil arasındaki farklılıkların ortaya konulması, dil öğretiminin daha başarılı bir şekilde yapılmasını sağlayabileceği yönünde görüşler de vardır. Bu açıdan bakıldığında öğrenilmesi hedeflenen dilin düşünce biçiminin, mantığının, o dilin konuşulduğu coğrafyanın toplumsal ve yaşamsal pratiklerin bilinmesi de önem taşımaktadır. (Han, 2007).

Bütün bu öğelerin taşıyıcısı olan deyimlerin öğretimi görmezden gelinerek bir dilin hakıyla öğrenilmesi mümkün değildir. Deyimlerin bu fonksiyonlarıyla ilgili bazı araştırmacılar, dil öğrenirken deyim bilmenin, öğrencileri kendilerinden daha emin bir hale getirdiği ve onların hitabet yeteneklerini güçlendirdiğini dolayısıyla muhatabıyla daha iyi iletişim kurabildiğini belirtmektedirler. Bazı araştırmacılar ise bir dili anadili olarak konuşanların edindikleri müşterek kültürel birikiminin bir unsuru olan deyimlerin, toplumsal hafızadan bazı şifreler içerdiğini ifade etmektedirler. Dolayısıyla deyimleri yerli yerinde kullanan dil öğrencilerinin anadil konuşanlarla iletişimleri esnasında kendilerini daha az yabancı hissedecekleri yönünde bir fikir ortaya atılabilir. (Güneş, 2008).

Yabancı dil öğretiminde deyimlere hangi sırada yer verilmesi gerektiği konusundaki görüşlere bakıldığında, ortak kanaat deyim öğretiminin eğitim sürecinde birinci derece rol oynaması gerektiği yönündedir. Deyimlerin yabancı dil eğitimi müfredatında en önemli unsurlardan biri olarak kabul edilmesinin gerektiği, deyimlerin sayısının ve kullanım sıklığının dilde çok ciddi yer tuttuğu ve bunun yabancı dil öğretiminde deyim öğretimine önem verilmesi gerektiğinin bir göstergesi olduğu, deyimlerin dil öğretiminde geniş bir yer alması gerektiği konunun birçok araştırmacısı tarafından ifade edilmiştir. Benzer şekilde anadilin ve yabancı dilin etkin kullanımı için dilbilgisine hâkimiyetin ve çok kelime bilmenin yeterli olmayıp, o dildeki deyimlerin ve özel yapıların bilinmesinin gerekliliği de vurgulanmıştır. (Güneş, 2008:2)

Yabancı dilde deyim öğretiminin önemine dair bu başlıkta ifade edilen unsurlar deyim öğretiminin daha çok kültürel ve iletişimsel gerekliliklerine ve önemine değinmektedir. Deyimlerin başka önemli fonksiyonları “Sözcüksel Yaklaşım (Lexical Approach)” üzerinden değerlendirilebilir. Yabancı dil öğrenenler sözcüklerin anlamlarını bildikleri halde genellikle konuşma ve yazmada zorlanırlar. Hatırlamakta güçlük çekerler ya da sözcükleri yan yana getirirken doğru kullanıp kullanmadıklarından emin olamazlar. Sözcüksel Yaklaşım bu tür sorunları çözmeyi hedefler. Tek tek

sözcük ezberlemek yerine kalıpları öğretmeyi amaçlayan bu yaklaşıma ilişkin şunlar söylebnebilir: Öğretilen dilin kelimelerini hatırlamada en önemli yöntem tek tek sözcükleri öğrenmek yerine, deyim ve kalıp şeklinde kelimeleri hafızada tutmaktır. Ancak bu sayede sözdizimi kalıpları öğrenilebilir ve hafızada kalıcı hale gelebilir. (Ördem, 2015)

Sözcüksel yaklaşıma göre yabancı dil öğretiminde deyimlerin, kelime bilgisini geliştiren, dilsel ifadeleri yerli yerinde-bağlamında kullanmak konusunda yararlı ve hatırlamayı kolaylaştıran yapılar olduğunu söylemek mümkündür.

Yabancı Dilde Deyim Öğreniminde Yaşanan Bazı Temel Zorluklar

Yabancı dilde deyim öğrenmek o dili iyi kullanmanın yolunu açan etmenlerden biridir. Fakat başka bir dile ve kültüre ait deyimlerin öğrenilmesindeki bir takım zorluklardan söz etmek gereklidir. Yabancı bir dilde deyimlerin kullanım olanağı sınırlıdır. Anadilde kalıp ifadeler sıklıkla kullanıldığı için öğrenmesi kolayken, yabancı dil öğrenirken bu imkân genellikle mevcut değildir ve bu öğrenmeyi zorlaştırmaktadır. Öğrenme sürecinde sözlük anlamını koruyan deyimlerin öğreniminde başarılı olunmasına rağmen ana dilde karşılığı olmayan durumlarda problemler ortaya çıkması kuvvetle muhtemeldir. Öğrenciler, kendi kültürlerinde olmayan, mecâzi anlatımları anlamakta ve kullanmakta ciddi zorluklar yaşamaktadır. (Yavuz, 2010:147)

Öğrenciler açısından bakıldığında öğrenilen dilde deyim kullanmanın kaygıya yol açan bir yönü de vardır. Anadilini konuşan kimseler, deyimleri günlük konuşma dilinin akışı içinde kendiliğinden kullanırlar fakat yeni bir dil öğrenen kimseler ise hedef dildeki deyimleri anlamada güçlük çekebilirler. Ve zaman zaman deyimlerin yerinde kullanılmaması, yanlış anlaşılmalara ve iletişimsizliğe mahal verebilir. Bu esnada ortaya çıkması muhtemel olumsuz senaryolar, deyim kullanımı konusunda öğrenciyi kaygıya sürükleyebilir. (Yavuz, 2010) Bu da öğrenim sürecini olumsuz yönde etkilemektedir.

Bu yaşanan zorlukları aşabilmek için, yabancı dil öğretiminde, anadildeki deyimlerden faydalanma imkânı değerlendirilmelidir. Bir sıralama yapmak gerekirse ilk öğretilecek olanlar her iki dilde birebir örtüşenler olmalıdır. Daha sonra anlam ve yapı bakımından benzer olanlar öğretilmeli, anadilde karşılığı olmayan deyimlerin öğretimi sona bırakılmalıdır. (Güneş, 2008:2)

Daha önce de ifade edildiği gibi deyimlerin, akla ilk gelen anlamlarından başka kendilerine has kullanımları da vardır. Bu yüzden genellikle bire bir karşılık gelen kelimeler kullanılarak ya da dilbilgisi yapısı korunarak başka bir dile çevrilmesi mümkün değildir. Fakat Türkçe-Farsça ortak yapılarına bakıldığında; çevrildiğinde kendi dilinde de aynı anlamı taşıyan, hatta yapı olarak da birebir örtüşen deyimler oldukça fazladır.

Farsça-Türkçe Ortak Sözcük Ve Yapılar

Yıllarca toplumumuzda edebiyat dili olarak kullanılan Farsça, Türkçe ile aynı dil ailesine bağlı olmasa bile ortak kelimeler, deyimler, nükteler vs. açısından birbirine en yakın diller arasında sayılabilir.

Bu dil ortaklıklarını belirten çok az çalışma mevcuttur. İran Kültür Müsteşarlığı tarafından basılan dört bin civarında kelime barındıran Farsça-Türkçe, Türkçe-Farsça “Ortak Kelimeler Sözlüğü(1989)”, daha kapsamlı bir çalışma olan Asgar Dilperibur’a ait altı bin civarı kelime ihtiva eden “Türkçe-Farsça Ortak Kelimeler Sözlüğü (Dilperibur, 1995)” bunlar arasında zikredilebilir. Dilperibur, ayrıca “Türkçeye girmiş Farsça sözcükler” isimli iki bin kelimelik basılmamış bir çalışması olduğundan bahseder. (Dilperibur, 2003) Günümüz Türkçesinde binbeşyüz-ikibin civarı Farsça kökenli kelimenin halen kullanımda olduğu düşünülmektedir.

Ortak deyimler konusunda ise tek kapsamlı çalışma olan A. Naci Tokmak tarafından yazılan “*Telaffuzlu Türkçe-Farsça Ortak Deyimler Sözlüğünde*” 4750 civarında ortak deyim ve kalıp söz

öbeği bulunur. Bu sayılar, deyim yapısı düşünüldüğünde, iki kültürün ve dilin birbiriyle etkileşiminin ne denli kapsamlı olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Kelime ve deyim ortaklığının yanı sıra “ek” ve “tamlama” gibi dilbilgisi yapılarında da etkileşim yoğundur.

Sonuç

Bu çalışma, yabancı dil eğitiminde deyim öğretiminin önemine vurgu yaparak, Türkçe ve Farsça arasındaki etkileşim ve bu etkileşimin, anadili Türkçe olan öğrencilere, Farsça öğretimindeki muhtemel imkânlarını belirlemeyi amaçlamıştır.

Yabancı dil eğitimi sadece dil öğretimiyle sınırlı değildir. Bir yabancı dili yetkin bir şekilde öğrenebilmek için o dili konuşan toplumların kültürel yapısının da anlaşılması gerekir. Deyimler bu kültürel yapının kodlarını taşımakta oldukça etkili dil yapılarıdır ve dolayısıyla dil öğretiminde oldukça önemlidirler. Söz konusu iki dili konuşan toplumlar arasında tarihi ve kültürel etkileşimler ne kadar yoğunsa, bu toplumların birbirini anlaması ve birbirlerinin dillerini öğrenmesi de o oranda kolaylaşır. Bu açıdan bakıldığında Türkçe ve Farsça konuşan halkların zikredilen alanlardaki etkileşimi-ortaklığı çok zengindir ve bu zenginliğin dil öğretiminde kullanımı adına ortak deyimlerden daha çok faydalanılması gerekmektedir.

Deyimlerin başka bir dile çevrilme zorluğu, Türkçe-Farsça arasındaki birebir örtüşen veya birbirine çok yakın olan deyimlerin zenginliğiyle aşılp dil eğitimi için bir imkânla dönüştürülmelidir. Deyim öğretimine önem verilmesi, benzer şekilde kültürel farklılıklardan kaynaklanan algılama sorununun, dili yanlış kullanmaktan ve yanlış anlaşılmaktan kaynaklanan kaygının giderilmesi için de kullanılabilir.

Farsça öğreniminde deyimlerden faydalanırken ilk seviyeden itibaren kademeli olarak öncelikle her iki dilde birebir örtüşen deyimlerin daha sonra anlam ve yapı bakımından yakın olanların öğretilmesi, mecâzi anlamı yoğun olan deyimlerin en sona bırakılması şeklinde bir yol çizilmesi uygun olacaktır. Bu yöntemin sistemli bir şekilde uygulanabilmesi için deyimlerle ilgili daha çok araştırma yapılmasına ve buna uygun şekilde yapılacak sınıflandırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Aşağıda bu tasnife örnek teşkil edebilecek bazı örnekler verilmiştir.

Deyim öğretiminin bir başka önemi de, kalıplaşmış söz öbeklerini ezberlemek kelime ezberlemekten çok daha kolay olduğu için birbiriyle çok zengin deyim ortaklığı olan bu iki dildeki deyimleri ezberlemenin tek tek kelimeleri ezberlemekten çok daha kolay olmasıdır. Bir deyim yapısı ezberlendiğinde o yapı içerisindeki her bir kelime de ezberlenmiş olur, ayrıca bu, ek-tamlama gibi dilbilgisi yapılarına dair bir takım bilgilerin de ezberlenmesi demektir. Birçok Farsça deyim Türkçe karşılığı olduğu için akılda tutma olanağı da daha fazladır.

Farsça öğretiminde deyimlere daha çok önem verilmesi, genel olarak anadili Farsça olan bütün toplumların, özelde ise İran toplumunun kültürüne nüfuz etmeye, bu sayede toplumlar arasındaki ön yargıların giderilmesine de hizmet edebilir.

Birebir örtüşen çok sayıda deyimden birkaçı örnek olması açısından aşağıda sunulmuştur:

Deyimler Ve Kalıplaşmış Sözcükler

Ağzından kaçırmak:

از دهانش در رفتن

Ağzı süt kokmak:

دهانش بوی شیر می دهد

Alıcı gözüyle bakmak:

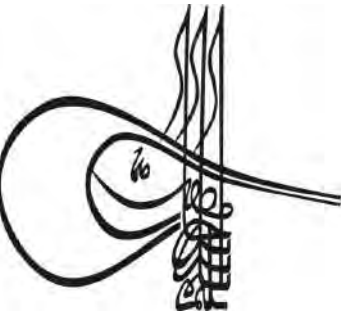
به چشم خریداری نگاه کردن

Allah selamet versin:	خدا سلامتی بدهد
Attan inip eşeğe binmek:	از اسب پیاده شدن سوار خر شدن
Ateş almaya mı geldin:	مگر آتش ببری
Ağzını toplamak:	دهنش را جمع کردن
Başınız sağ olsun:	سرتان سلامتی باشد
Bir taşla iki kuş vurmak:	با یک سنگ دو گنجشک زدن
Bir ayağı çukurda olmak:	یک پایش لب قبر بودن
Baş sağlığı:	سر سلامتی
Başına devlet kuşu konmak:	همای سعادت بر سر کسی نشستن
Bir kulağından girip öbür kulağından çıkmak:	از یک گوش آمدن از گوش دیگر در رفتن
Burnu sürtülmek:	دماغش مالیده شدن
Ciğerimin köşesi:	جگر گوشه
Dünyadan haberi olmamak:	از دنیا بی خبر ماندن
Ekmeğini taştan çıkarmak:	نانش را از زیر سنگ در آوردن
Fırsatı ganimet bilmek:	فرصت را غنیمت شمردن
Gafil avlanmak:	غافلگیر شدن
İçi dışı bir:	ظاهر و باطنش یکی است
İnsan: bir damla kan, yüz bin düşünce...	انسان یک قطره خون صد هزار اندیشه
Kan ağlamak:	خون گریه کردن
Karanlığa kurşun sıkmak:	تیر بتاریکی انداختن
Kendi ayağıyla ölüme gitmek:	با پای خود بسوی مرگ رفتن
Ne şiş yansın ne kebab:	نه سیخ بسوزد نه کباب
Özrü kabahatinden büyük:	عذر بدتر از گناه
Su üstüne yazı yazmak:	نقش بر آب

<i>Taş taş üstünde bırakmamak:</i>	سنگ روی سنگ نماندن
<i>Yanlış hesap Bağdat'tan döner:</i>	اشتباه حساب از بغداد بر می گردد
<i>Yerin dibine girmek:</i>	به زمین فرو رفتن
<i>Zülfü yâre dokunmak:</i>	به زلف یار بر خوردن

KAYNAKÇA

- Aksoy, Ö., A., (1988). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*, İnkılâp Kitapevi Yayınları, İstanbul.
- Bulut, Mesut, (2013). *Türkçe Eğitimi Ve Öğretiminde Dil Ve Kültür Aktarımı Aracı Olarak Atasözleri Ve Deyimlerin Önemi*, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/13 Fall.
- Eker Süer, (2010). “Türkçe-Farsça Dil İlişkilerinde Anlam Kopyaları Üzerine Notlar”, *Sosyoloji Yazıları*, Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Gibbs R. W., (1994). “*The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language and Understanding*”, UK: Cambridge University Press.
- Güneş, Sadriye., (2008). “*Deyim Öğretiminin İtalyanca Çeviri Dersinde Metinleri Anlamaya Etkisi*”, Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi
- Han, T. (2009). *Yabancı dil öğretiminde ana dilden kaynaklanan kimi hatalarının hedef dilin yazınsal/ kültürel becerileri bağlamında irdelenmesi*. V. Ulusal Frankofoni Kongresi Bildirileri, Erzurum.
- Ördem Eser, (2015). “*Sözcüksel Yaklaşım(Lexical Approach)*”, (Ed. Nilüfer Bekleyen), Dil Öğretimi, Pegem Akademi Yay., Ankara.
- Özdemir Azize, (2013). “*Deyimlerin Yabancılara Öğretiminde Mnemonik Teknikler İle Öğretim Etkinliği Önerisi*”, 6. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı, Niğde.
- TDK(2005). *Türkçe Sözlük*, Ankara: TDK Yay.
- Tokmak A. Naci, (2001). *Telafluzlu Türkçe-Farsça Ortak Deyimler Sözlüğü*, Simurg, İstanbul.
- Yavuz Nilgün, (2010). “*Yabancı Dilde Deyimlerin Öğretimi İçin Bir Araç Geliştirme Denemesi*”, Dil Dergisi.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Ocak 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM – Doç. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ – Yrd. Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI

This article was checked by iThenticate.

ETKİLEŞİMSSEL OKUMA MODELİNİ TEMEL ALAN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ*

Tuncay TÜRK BEN** - Fahri TEMİZYÜREK***

ÖZET

Okuma eylemi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Okumayı öğrenme süreci, temel okuryazarlıkla başlamakta ve daha sonraki eğitim süreçlerinde geliştirilebilmektedir. Bireylerin bu süreç içerisinde eleştirel ve yaratıcı okumanın gerektirdiği donanımına sahip olmalarında okuma öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin büyük bir etkisi vardır. Bu araştırmanın amacı da Etkileşimsel Okuma Modeli'ni temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini belirlemektir. Araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara ili Kızılcahamam ilçesindeki Orhangazi Ortaokulu ile İmam Hatip Ortaokulu'nda gerçekleştirilmiştir. Etkileşimsel Okuma Modeli'ne dayalı olarak planlanan programın uygulama süreci 11 hafta sürmüştür. Araştırmada, eşleştirilmiş ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmaya 30 deney grubu, 30 da kontrol grubu olmak üzere toplam 60 altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri; okuduğunu anlama testleri ve kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Kontrol grubunda mevcut öğretim programı uygulanırken, deneysel çalışmanın yapıldığı çalışma grubunda ise etkileşimsel okuma modeline dayalı hazırlanan bilgilendirici ve öyküleyici metinler ile etkinliklerden oluşan program uygulanmıştır. Ayrıca, okuma öğretiminde Etkileşimsel Okuma Modeli'ne işlerlik kazandıracak okuma strateji, yöntem ve tekniklerine de başvurulmuştur. Strateji, yöntem ve tekniklerin öğrenme ortamında nasıl uygulanacağı Aşamalı Sorumluluk Aktarımı Modeli esas alınarak öğrencilere modellik yapılarak öğretilmiştir. Aşamalı Sorumluluk Aktarımı Modeli ile beraber uygulanan etkileşimsel okuma öğretimi

* Bu çalışma, Doç. Dr. Fahri Temizyürek danışmanlığında oluşturulan “Etkileşimsel Okuma Modelini Temel Alan Türkçe Öğretiminin Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Becerileri Üzerine Etkisi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

**  Yrd. Doç. Dr. Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, El-mek: tuncayturkben57@gmail.com

***  Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD, El-mek: fahri@gazi.edu.tr

programının nihai hedefi de bağımsız, öz düzenlemeli, eleştirel ve yaratıcı okurların yetişmesidir. Okur, bu sayede metne nasıl yaklaşacağını öğrenir ve karşılaştığı bir metni rahatlıkla anlamlandırabilir. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 20.0 istatistik paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, bağımlı gruplar için t-testi, bağımsız gruplar için t-testi, yüzde (%) ve frekans (f) hesaplamalarından yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrası okuduğunu anlama puanları kontrol edildiğinde, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Uygulanan etkileşimsel okuma öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Etkileşimsel Okuma Modeli, Okuduğunu Anlama.

EFFECT OF TURKISH TEACHING BASED ON INTERACTIVE READING MODEL ON READING COMPREHENSION SKILLS OF STUDENTS

ABSTRACT

Reading activity is a complex process consisting of physiological, mental and psychological aspects. The process of learning how to read starts with basic literacy and may be developed in further educational periods. In making individuals acquire critical and creative reading equipment in this process, the Strategies, Methods and Techniques used in Reading Education have important effects. The purpose of the present study was to determine the effect of Turkish education based on Interactive Reading Model on Reading Comprehension Skills of students. The study was conducted at Orhangazi Secondary School and Imam Hatip Secondary School located in Kızılcahamam County of Ankara in 2016-2017 Academic Year. The application of the study, which was planned as based on Interactive Reading Model, lasted 11 weeks. The paired pretest-posttest semi-empirical design with control group was used in the study. 30 students from 6th grade were included in the study as the Study Group and 30 students from 6th grade were included as the Control Group, which made a total of 60 students. The data of the study were collected with the Reading Comprehension Tests and Personal Information Form. The current educational program was applied in the Control Group, and the program which consisted of Informative and Narrative texts and activities, which were prepared as based on Interactive Reading Model, were applied in the Study Group. In addition, the Reading Strategies, Methods and Techniques, which would functionalize the Interactive Reading Model in teaching reading, were also used in the study. The issue of how the strategies, methods and techniques would be applied in educational medium was taught to the students as based on Gradual Responsibility Transfer Model by being a model to the students. The ultimate goal of the Gradual Responsibility Transfer Model and the Interactive Reading Education program is to raise independent and self-organized individuals who can think critically and creatively. In this way, the reader learns how to approach a text and make

sense of any text s/he reads. The data that were obtained in the study were analyzed by making use of the SPSS 20.0 Statistical Package Program. The arithmetic averages, t-test for dependent groups, t-test for independent groups, percentage (%) and frequency (f) were used in analyzing the data. According to the findings of the study, a significant difference was detected between the scores of the students in the Study and Control Groups when Reading Comprehension Scores were evaluated before and after the study. In the light of the data analyzed in the present study, it is possible to claim that the Interactive Reading Program is influential on the Reading Comprehension skills of students.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Reading activity is a complex process consisting of physiological, mental and psychological aspects. The process of learning how to read starts with basic literacy and may be developed in further educational periods. In making individuals acquire critical and creative reading equipment in this process, the Strategies, Methods and Techniques used in Reading Education have important effects. The purpose of the present study was to determine the effect of Turkish education based on Interactive Reading Model on Reading Comprehension Skills of students.

According to the Interactive Approach, comprehension is a dynamic and interactive process involving the reader, the text, the reading activities and socio-cultural context (Best, 2005). When Rumelhart (1977) developed this model, he stated that the meaning was not alone in the text, and it appeared with the interaction of the text written by the author and the reader. For this reason, reading process occurs with the interaction between the brain of the reader and the text (Shahnazari, 2014). According to this model, the eye collects visual features, records them in visual memory, and sends them to the center. After this process is completed, various information is received from the wide information source about the orthographical features and the shapes of the letters from the long-term memory. In the end, the model combines this information and works on it. During this process, hypotheses are confirmed and verified. The layers of meaning consist of many sub-layers, and each word and syntactic structures are revealed by focusing on other words and phrases (Macaro, 2003). In this way, the reader reveals the information in the text with the help of his/her pre-information and with the information on the text.

Interactive Reading Education may be taught in classrooms in stages. Pearson and Gallagher (1983) claims that during the Reading Comprehension process, a dynamic classroom would be formed by thinking about “*Gradual Transfer of Responsibility*”. The education medium must be designed in such a way that will guide students by being a role-model, and then to ensure that students are independent learners and readers. In order to perform an Interactive Reading Education, the lesson plans and activities must be prepared by considering the reader-text and reader-social medium interaction.

Method

The Model of the Study

This study was designed according to the “paired control group design with pretest-posttest”, which is one of the semi-empirical designs. The purpose of the study was to determine whether the texts and activities prepared in agreement with Interactive Reading Method, was effective on reading comprehension skills of students in Turkish classes. Empirical studies are conducted to test the effect of the differences created by researcher on dependent variable. The basic aim in empirical designs is to test the cause-effect relation created between the variables (Büyüköztürk et al., 2015). In the present study, the effects of Turkish education based on Interactive Reading Model on Reading Comprehension were tested. Here, Reading Comprehension was the dependent variable, and Interactive Reading education and current education were independent variables.

The Study Group

The study was conducted in Orhangazi Secondary School and Imam Hatip Secondary School 6th grade students in Kızılcahamam County of Ankara for 11 weeks in 2016- 2017 Academic Year to test the efficiency of Interactive Reading Education. A Study Group (N=30) and a Control group (N=30) were created in the study. In the Study Group, the Interactive Reading Model-based education was applied, and in the Control group, the current educational system was applied. Some criteria were used to determine the students that would be included in the Study and Control Groups. These were, Reading Comprehension Scale, Attitudes towards Reading Scale, Reading Strategies Cognitive Awareness Scale, Pretest Scores, Gender, Educational Status of Mothers and Fathers, the Profession of the Parents, and the Number of the Books Read by Parents.

Data Collection Tools

As the data collection tool, the “Reading Comprehension Scale (Informative Text Reading Comprehension Scale and the Narrative Text Reading Comprehension Scale)” were used as the pretest and posttest in the study. The Personal Information Form was used in the study to match the Study and Control Groups.

Collection and Analysis of the Data

The data collection was performed in two steps. In the first step, the scales were applied to the students in both groups. The scores received from these scales were computed as pretest scores. When the Interactive Reading Education, which was applied to the Study Group, was ended, the scales, which were used as the pretest, were applied again to the Study and Control Groups; and the data obtained in this way were evaluated as posttest scores. The data of the study were analyzed by using the SPSS 20.0 Statistical Package Program. The distribution of the responses of the participants to the questionnaire and the demographical data were evaluated with the frequency analysis. In comparing the scores obtained in the pretest and posttest between the Study and Control Groups, the independent groups t-test was used; and the pretest-posttest comparison in Study and Control Groups was assessed with the t-test in

dependent groups. A reliability analysis was made to determine the reliability levels of the scales used in the study, and the Cronbach Alpha coefficient was obtained. The analyses were made at 95% Confidence Interval.

Result, Discussion and Recommendations

The present study was conducted to determine the effects of Turkish Teaching based on Interactive Reading Model on Reading Comprehension Skills of students. A significant difference in favor of the Study Group was detected between the pretest and posttest scores of the students when the scores of the students were checked in Reading Comprehension Scale, which was applied to the Study Group in which the Turkish Teaching was performed as based on Interactive Reading Model and the Control Group in which the current educational program was applied. In other words, Interactive Reading Education was effective on Reading Comprehension Scale posttest scores when compared with the present education.

When the literature was reviewed, it was seen that previous studies reported that the Interactive Reading Model was effective on the Reading Comprehension skills of students (Akyol, 2014a). When the studies conducted on Interactive Reading Education were evaluated (Drakeford, 2000), it was seen that the results of these studies support our findings. The studies in the literature (Belet, 2005; Burns, 1994) show that applying Reading and Learning Strategies Education in classes was effective on Reading Skills. Reading Strategies that would functionalize the Interactive Reading Model were used in our study as before, during and after the reading activities. In the light of the findings obtained in the present study of ours, it was concluded that the Interactive Reading Education Program was effective on developing Reading Skills.

As a result, it was determined that the Reading Comprehension Skills of the students were affected in a positive way in the groups in which Interactive and Critical Strategies, Methods and Techniques were applied in our study and in previous studies that support our findings. Positive developments were detected in the interests and attitudes of the students towards classes. It is possible to claim that the Interactive Teaching and Learning Activities contribute to the affective and cognitive development of students. Based on the present study, different studies may be conducted in the future to develop Reading Skills. The present study was conducted to determine the effects of Turkish Education based on Interactive Reading Education on Reading Comprehension Skills of students. The use of this program by students in classes may also be investigated. In such a study, observation forms, document review techniques, video and sound recordings may be used to investigate how students use this program in classes. A similar study may be conducted at different levels of primary and secondary education in an empirical manner. When educational programs are prepared, the developmental levels of students must be considered. In the present study, the effects of Interactive Learning on Reading skills were investigated. In further studies, Interactive Model may be made use of for the purpose of developing other language skills (speaking, writing, listening).

The present study was limited with a time period of nearly 11 weeks and with 6-hour Turkish classes a week. During this period, an empirical

study was conducted only on reading skill. Future studies may be conducted by considering weekly application hours. Great responsibilities await teachers to develop the reading comprehension skills of students. For this reason, teachers must show how the Reading Strategies, Methods and techniques should be applied on texts by being a model for them. Interactive Reading Education must be performed through application activities constructed in classroom medium. The lesson plans, texts and activities used in the study were prepared in this respect. The author of the study guided the students by using the *Thinking Aloud Strategies* to show students where and how to use the Reading Strategies. Then, the author left the learning responsibility to the students. In this way, Interactive Reading Education may be applied to students. In the present study, the program was applied in three steps as before, during and after the Interactive Reading Education. How to use which reading strategies and how to act in every step were taught to the students in the context of Gradual Responsibility Transfer Model. It was observed that the applied program was influential on the reading skills of the students. In this way, how students should be in interaction with their teachers and friends in classes may be taught to students. The problems in reading and comprehension in students must be monitored, and students must be guided to overcome these problems.

Keywords: Turkish Education, Interactive Reading Model, Reading Comprehension.

1. Giriş

Günümüzdeki hızlı değişim ve teknolojik gelişmeler birçok alanda olduğu gibi dil öğretimi alanında da birtakım yenilik ve gelişmeleri zorunlu hale getirmiştir. Çünkü çağın gerektirdiği düşünen, anlayan, yorumlayan, bilgi üreten, sorun çözen donanımlı bireylerin yetişmesi, verilen dil öğretimi ile doğrudan ilgilidir. Bu açıdan bakıldığında eğitim politikalarının, öğretim programlarının, öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin de çağın ihtiyaçları doğrultusunda yenilenmesi gerekmektedir.

Bireylerin çağın gerektirdiği donanıma sahip olmalarında önemli bir etkiye sahip olan okuma, temel bir dil becerisi olarak öğretim programlarında yerini almaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okumanın amacı "Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen, okuma ve öğrenmeden zevk alan bireyler" (MEB, 2006; MEB, 2015) yetiştirmek şeklinde belirtilmektedir. Göktürk (2012)'e göre de okuma eğitimi ile de bireylere kuru bir okuryazarlık becerisi kazandırmak değil, belli alanlarda araştırıcı, bilgilendirici, düşünce duyarlılığı geliştirici bir okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır. İlköğretimden yükseköğretime, bütün eğitim programlarının bu amaca yöneltilmesi, bilgi alanı ne olursa olsun, eleştiriçi irdeleyici bir okuma alışkanlığının, ana dilin bütün iletişim esneklikleriyle donatılarak bilinçlere yerleştirilmesi gerekir. Bilgi ve teknoloji alanındaki gelişmelere bağlı olarak insanın edinmesi gereken bilgi ve becerileri de arttığı için, okuduğunu anlama ve kavrama, bilgiye hızlı ulaşmanın, onu içselleştirmenin çabası olan öğrenmenin temel koşuludur (Karatay, 2014b, s. 221).

Günümüzde okuma, insan hayatının önemli bir parçası haline gelmiş olup bireyin sahip olması gereken temel dil becerilerinden biri olarak görülmektedir. Çok yönlü ve çok boyutlu karmaşık bir beceri olan okuma üzerine araştırmacılar tarafından değişik tanımlamalar yapılmıştır. Göğüş (1978, s. 60)'e göre okuma bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve kavramaktır. Akyol'a göre okuma, "yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan,

dinamik bir anlam kurma sürecidir.” (Akyol, 2014a, s. 33). Özdemir’e göre okuma, “basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama, yorumlamadır.” (Özdemir, 2013, s. 11). Kavcar vd. (2005, s. 41) ise okumayı, “bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir.”. Yalçın’a göre (2012, s. 47) okuma, “insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir.” Eskey (1988) ise okumayı, okuyucunun elde ettiği yeni bilgiyi daha öncesinden çeşitli yollarla kazandığı genel birikim ve ilgili ön bilgileriyle ilişkilendirmeyi gerektiren karmaşık bir etkinlik olarak tanımlar. Yukarıda verilen tanımlara da bakıldığında okumanın “anlam kurma, duyu organlarıyla yazılanların algılanması, kavrama, yorumlama vb.” fizyolojik, ruhsal, zihinsel gibi birçok girişik eylemin birlikte işlemesiyle oluşan bir beceri olduğu görülmüştür.

Okuma sürecini, Wallace (2003) ruhbilimsel, bilişsel ve bireysel bir süreç; Urquhart ve Weir (1998) bilişsel bir etkinlik; Özbay’a (2014, s. 9) görme ve seslendirme yönüyle fiziksel, kavrama yoluyla da zihinsel bir süreç; Sever (2000, s. 11- 15)’e göre de okuma yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreç olarak ifade ederler. Okumada başarılı olmak için tüm bu bileşenlerin okuma sürecinde birbiriyle eş güdüm içerisinde çalışması gerekir.

Okuma ediminin temel amacı, okunan metni anlamlandırmaktır. Anlam çıkarma işlemi ise okurun etkin olarak katılımını gerektirdiği için, okuma süreci aynı zamanda bir anlam kurma sürecidir. Bir okur, anlam kurma sürecinde yazarın ürettiği metin ile etkileşime geçer ve bu etkileşim sürecinde aldığı yönergeler ya da uyarıların etkisiyle dilsel, biçimsel ve içeriksel şemasını etkinleştirir. Bu şemaların etkinleşmesiyle birlikte, okuduğu metin ile ilgili tahminlerde bulunur. Bu süreçte yazarın art alan bilgisini, amacını, kültürel yönünü vb. özelliklerini katarak ürettiği metni; okur, yine amacını, art alan bilgisini, kültürel vb. özelliklerini katıp yeniden kurarak anlamlandırır (Ülper, 2010). Güneş (2015, s. 198)’e göre okuduğunu anlama, okuma yoluyla alınan bilgilerin zihinde işlenerek anlamlandırılmasıdır. Okuma yoluyla alınan bilgiler, inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmekte ve birleştirilerek anlamlar oluşturulmaktadır. Anlam oluşturmada okuyucunun ön bilgileri önemli olmakta ve anlama sürecini etkilemektedir. Bu işleme anlam oluşturma ya da anlamlandırma denilmektedir. Ardından oluşturulan bu anlamlar okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilmekte ve zihinde yapılandırılmaktadır. Yılmaz (2014, s. 80)’a göre okuduğunu anlama “bireyin yeni öğrendiği bilgileri eski bilgilerle karşılaştırıp yeni bir öğrenmeye ulaşmasıdır.” Balcı (2013, s. 14)’ya göre okuduğunu anlama sürecinde anlamı bulma, anlam üzerinde düşünme, nedenleri araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirmede bulunma vardır. Balcı’ya göre anlama; inceleme, seçim yapma, karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz ve sentez yapma, değerlendirme gibi beyin faaliyetlerini içerir.

Akyol (2003)’a göre de metinlerden üç farklı şekilde anlam kurmak mümkündür: Metin içi, metin dışı ve metinler arası. Metin içi anlam kurma, tek bir kaynağa dayalı olarak gerçekleştirilen anlam kurmadır. Burada aranılan anlam bir cümlede, paragrafta veya paragraflarda yer almış olabilir. Aranılan anlam metinle sınırlı kaldığından dolayı burada tanıma ve hatırlama gibi basit düzeydeki bilişsel süreçler kullanılır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta sınıf düzeyi yükseldikçe soruların niteliğinin de değişmesi gerekir. Yoksa hep metin içi anlam kurmaya dayalı sorular sorulmaya devam edilirse yetişen öğrenciler ezberci olacaklardır. Metin dışı anlam kurmada, metnin yanında metin üretme söz konusudur. Okuyucu analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçleri kullanarak metni anlamlandırmaya çalışmaktadır. Metin dışı anlam kurmada merkezde belirli bir kaynak vardır. Okuyucu dışarıdan bilgi, düşünce, tecrübe getirerek merkezdeki kaynağı, düşünceyi zenginleştirmeye çalışır. Merkezdeki kaynaktan hareket ederek de ön bilgisini etkin bir şekilde kullanmaya çalışır. Metinler arası anlam kurmada ise metinlerden metin üretme vardır. Bu tür anlam

kurmada okuyucu üst düzey bilişsel süreçleri kullanır. Okuyucu metinlerle (yazarlarla) tartışarak okumaktadır. Metinler arası okumak ve anlam kurmak metinler arası düşünme ve alternatif bakış açıları geliştirmeye yol açacaktır.

Vacca ve Vacca (2005, s. 21- 24)'ya göre okuma, düşünmeye dayalı ve farklı anlama seviyelerini içinde barındıran bir süreçtir. Düz anlam seviyesinde, öğrenciler materyali belirli bir çizgide okurlar. Yazarın verdiği mesajı almak ile yetinirler. Basit bir ifade ile yazarın ne söylediğini belirlemeye çalışırlar. Eğer okuyucular yeterli olgunlukta değiller ise nasıl araştırma yapılacağını bilmiyorlar ise daha da kötüsü neyi niçin araştıracaklarını bilmiyorlar ise anlamının gerçekleşmesi çok zor olacaktır. Yazarın ne söylediğini bilmek gereklidir ama metnin anlamını oluşturmak için yeterli değildir. İyi okuyucular materyaldeki fikirleri ve düşünceleri bulmaya çalışır, kavramsal karmaşıklığı çözmeye çalışırlar. Yorumlayıcı seviyede (interpretive level) okur, satırların arasını okur, yazarın vermek istediği mesajı derinlemesine araştırır ve inceler. Bu seviyede okur, metindeki örtük bilgileri çıkarır ve ön bilgileriyle bütünleştirir. Uygulama düzeyinde, okur metne eleştirel refleks duyguları ile metne yaklaşır. Bir nevi yaratıcı okuma sürecidir. Okur, kendi bilgilerini de göz önünde bulundurarak metni değerlendirme, yazarla söyleşme, eleştirel düşünme ve metinden yeni bilgiler elde etme açısından bilinçli hareket eder.

Okuduğunu anlama sürecinin basit bir süreç olmadığı aksine okuyucunun okuduğu metin ile etkileşim içerisine girdiği, yazarıyla söyleştiği, eleştirdiği, metnin anlamını yapılandırmak için art alan bilgisinden faydalandığı ve yeni anlamlara ulaşmak için çaba sarf ettiği karmaşık ve dinamik bir süreç olduğu anlaşılmaktadır.

Okuma becerileriyle ilgili yurt içinde ve yurt dışında birçok araştırma yapılmaktadır. Yapılan araştırmalara (Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS], 2001; Programme for International Student Assessment [PISA], 2003, 2006, 2009, 2012, 2015) bakıldığında, elde edilen istatistik veriler, okuma becerilerinde istenilen düzeye ulaşamadığını göstermektedir. PISA okuma testlerinde de öğrencilerden sunulan bilginin kavranması, farklı türdeki metinleri yorumlayabilme, metinleri eleştirel gözle okuma ve değerlendirme olmak üzere üç türlü işlem yapması beklenmektedir. PISA'da uygulamalara katılan bütün öğrencilerin aldığı sonuçlar kullanılarak altı farklı beceri düzeyi belirlenmiştir. Birinci düzey en basit düzeye karşılık gelmekte ve öğrencinin "metinde açıkça verilmiş olan bilgiyi bulması" gibi temel okuma ve kavrama becerisini yansıtmaktadır. İleri düzeyde okuma becerisine sahip bir öğrencinin ise üst düzey bilişsel düşünme süreçlerini gerektiren, "Birçok kriteri ve görüşü göz önünde bulundurarak ve metnin ötesinde bir anlayış sergileyerek alışılagelmiş konuların dışındaki metinler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapabilir ya da hipotezlere ulaşabilir." şeklinde ifade edilen çözümleme becerisine sahip olduğu görülmektedir (MEB, 2016). Öğrencilerin uluslararası ölçekte okuma becerilerini ölçen en önemli göstergelerden biri olan PISA'nın en son yapılan 2015 sınavında Türkiye ortalaması 428 ve tüm ülkelerin ortalaması da 460'tır. PISA okuma becerileri alanındaki ortalama puanlar yıllara göre incelendiğinde Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 performansının PISA 2009'a ve PISA 2012'ye göre daha düşük olduğu görülmektedir. PISA 2015 okuma beceri alanında öğrencilerin yeterlik düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde de Türkiye'de alt yeterlik düzeyinde yer alan öğrenci oranı artmış, üst yeterlik düzeyinde yer alan öğrenci oranı ise azalmıştır. PISA 2015'te 1. düzey ve altında (alt yeterlik düzeyi) bulunan öğrenci oranları PISA 2009 ve PISA 2012'ye göre artmıştır. PISA 2015'te alt düzeyde yer alan öğrenci oranı OECD'de %20,1, tüm ülkelerde %31,4 iken Türkiye'de %30'dur. PISA 2015'te 5. düzey ve üstünde (üst yeterlik düzeyi) bulunan öğrenci oranları ise PISA 2009 ve PISA 2012'ye göre düşmüştür. PISA 2015'te üst düzeyde yer alan öğrenci oranı OECD'de %8,3, tüm ülkelerde %5,6 iken Türkiye'de %0,06'dır (MEB, 2016). Alanda yapılan çalışmalardan (Balcı, 2009; Çiftçi, 2007; Karatay, 2007) edindiğimiz izlenime göre de ülkemizde temel okuryazarlık oranında epey bir yol alınmasına karşın okuduğunu anlama becerisini kazanma

açısından yeterli mesafe alınamamıştır. Yapılan çalışmalardan elde edilen bulgulara bakıldığında ulaşılmak istenilen seviyenin oldukça altında bulunmaktayız.

Literatüre bakıldığında geçmişten günümüze birçok okuma modeli geliştirilmiştir. Okuma edimini açıklayan çizgisel (iç doğrultulu ve dış doğrultulu) ve etkileşimsel modellerden söz edilmekte ve okumanın etkileşimsel model doğrultusunda gerçekleşmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır (Keçik & Uzun, 2004, s. 141-145). Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi hedefleyen çalışmamızın konusu da etkileşimsel okuma modeline dayalı Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisini araştırmaktır.

1.1. Etkileşimsel Okuma ve Anlama

Etkileşimsel yaklaşıma göre anlama; okur, metin, okuma eylemleri ve sosyokültürel bağlamı da içine alan dinamik, etkileşimsel bir süreçtir (Best, Rowe, Ozuru, & McNamara, 2005; Çakıcı, 2011; Guthrie, 2002; RAND Reading Study Group, 2002; Verhoeven & Snow, 2001). Başarılı bir anlama yeni bilgilerin ön bilgilerle birleşmesine ve yeni anlam kurmada bu bilgilerin tekrar düzeltilmesi şeklinde gerçekleşir (Baddeley, 2000; Verhoeven & Perfetti, 2008; Zwann & Radvansky, 1988).

Rumelhart (1977) bu modeli geliştirirken anlamın metinde yalnız olmadığını anlamın yazarın yazdığı metin ile okurun etkileşmesi sonucu ortaya çıktığını dile getirmiştir. Bu yüzden okuma süreci okurun beyni ile metin arasındaki etkileşimle gerçekleşir (Shahnazari & Dababhi, 2014, s. 11). Bu modele göre işlem gözün görsel özellikleri toplaması ve bunları görsel hafızaya kaydetmesi ve daha sonra bunlar merkeze gönderilir. Bu evre tamamlandıktan sonra uzun süreli bellekten bu harflerin şekilleri ve orthografik özellikleri ile ilgili geniş bilgi kaynağından çeşitli bilgiler gelir. Sonunda model bu bilgiyi birleştirerek çalışma yapar. İşlem süresince hipotezler doğrulanmaya, teyit edilmeye çalışılır. Birçok katmandan oluşan anlam katmanları her bir kelime ve sözdizimsel kalıplar ve diğer kelime ve ifadelerin üzerinde durularak ortaya çıkarılmaya çalışılır (Macaro, 2003). Böylece okur metindeki bilgileri, kendi ön bilgileri ve metnin yüzeyindeki bilgiler sayesinde ortaya çıkarmış olur.

Etkileşimsel okumayla birlikte okumanın pasif bir süreç değil aksine aktif bir süreç olduğu ortaya konmuştur. Daha önceki zamanlarda okuma pasif bir süreç olarak ele alınmış, bottom up (aşağıdan yukarıya) dil öğretiminde olduğu gibi yazar tarafından kodlanan bilgiler, yazarın niyeti harfler, kelimeler gibi küçük birimlerden başlanarak deyim ve cümle gibi büyük birimlere doğru aşağıdan yukarıya doğru bir çözümleme yapılarak ulaşılmaya çalışılmıştır. Okuma ve okuduğunu anlama şifre çözme, basılı harflerden anlam çıkarma olarak algılanmıştır. Daha sonraları ön bilgilerden ve sosyokültürel bağlamın dil öğretiminde ne denli önemli olduğunun farkına varılmıştır (Carrel, 1990, s. 1-2). Fries (1963)'e göre eğer dile ait anlam ve kültürel özellikleri ilişkilendiremezsek anlam kurma yetersiz kalacaktır. Rivers (1968) de anlam oluşumunda dil ve kültür arasında güçlü bir bağın olduğunu savunmaktadır.

Sosyal bilişsel etkileşimsel okuma modeline göre (Rumelhart, 2004; Ruddell & Unrau, 2004) dil ve okuma yazma öğreniminde çocuğun akranlarıyla ve yetişkinlerle olan sosyal etkileşimi oldukça önemlidir ve okumaya motive etmektedir. Sosyal bilişsel öğrenme modeli (Bandura, 1986) sosyal etkileşimi, öğrencilerin başarısını etkileyen önemli unsurlardan biri olarak ifade etmekte, bu sosyal etkileşim sürecinde öğretmenin öğrencilere ve akranların birbirlerine model olmalarının, olumlu sözel telkinlerle birbirlerinin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini desteklemelerinin ve bu katkı sonucunda oluşacak başarılı performansların öğrenme sürecine yönelik öz yeterlilik gibi birçok duyuşsal ve bilişsel becerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığını ifade etmektedir. Sosyal yapılandırmacılık kuramı (Vygotsky, 1978) tüm öğrenmelerin sosyal temelli olduğunu ve bundan dolayı öğrenme ortamında öğrenciler arasında oluşturulan etkileşimsel çalışmaların okuma ve diğer dil becerilerinin kazandırılmasını kolaylaştıracağını ifade etmektedir. Benzer şekilde dönüşümsel-

işlemsel okuma modeli de öğrenciler arasında oluşturulacak etkileşimsel etkinliklerin farklı okuma deneyimlerinin ve okuma sürecine yönelik algıların paylaşılmasına imkân vereceğini ortaya koymaktadır (Ateş & Yıldırım, 2014).

Sosyal yapılandırıcılık anlayışına göre bilgi ve becerilerin yapılandırılması, okuyucu- metin ve sosyal ortam etkileşimine bağlı bulunmaktadır. Bruner ve Vygotsky'nin görüşlerinden yola çıkılarak geliştirilen bu modele göre anlama, üç bileşenden oluşan etkileşimsel bir süreçtir. Bunlar metin, okuyucu ve ortam olmaktadır. Anlama sürecinde, okuyucu okuma öncesi ve okuma sırası ve sonrasında bir dizi zihinsel işlemleri gerçekleştirmektedir. Ön bilgileri harekete geçirme, tahminler yapma, sorgulama, anlamayı kontrol etme, değerlendirme gibi. Anlama sürecinin diğer bileşeni metin olmaktadır. Metin, içerdiği çeşitli bilgi ve düşüncelerle okuyucunun ön bilgilerinin etkileşmesini sağlamaktadır. Ayrıca okuyucu diğer metinlere yönlendirilmekte ve metinler arası düşünmesini sağlamaktadır. Anlama sürecinin ortam bileşeni ise metnin anlaşılmasına fiziksel, sosyolojik ve psikolojik olarak etki etmektedir. Bu yaklaşıma göre anlama, etkileşim sonunda oluşturulan düşünme, düzenleme ve zihinde yapılandırma sürecidir. İyi bir anlama için üç değişkenin birbiriyle sürekli etkileşim içinde olması gerekmektedir (Güneş, 2014, s. 215-216).

Etkileşimsel modelin en önemli bileşenlerinden olan okur, okuduğunu anlama sürecine kendisiyle ilgili etmenleri de taşır. Okuma ve bilişsel becerilerle birlikte okuma sürecini etkileyen biyolojik ve psikolojik etmenler de söz konusudur. Metin faktörü ise kendinde var olan özellikleri okuma sürecine taşır. Metin türü, yazıya ait karakterler vb. özellikler metne ait özelliklerdir. Okuma eylemi ayrıca okuyucunun okuma amaçlarına ve hedeflerine (öğrenmek için okuma, haz almak için okuma vb.) bağlı olarak da değişebilir. Sosyokültürel bağlam ise okuduğunu anlama sürecinin zeminini oluşturur. Bu bağlam, ekonomik güç, ailenin bulunduğu konum, etnik yapı, mahalle, okul kültürü, sesli okuma pratiğinin olup olmaması, bireyin öz kavramı, öğretim hayatındaki meşguliyetler, okuryazarlık oranı gibi şeyleri içerir. Sosyokültürel bağlam değişen ses, ışık ve zaman gibi unsurları da içerir (RAND Reading Study Group, 2002, s. 17). Okumanın elementleri her ne kadar ayrı ayrı belirtilmiş olsa da RAND grubu ve Güneş (2014) tarafından belirtildiği gibi elementler arasında etkileşimli ve dinamik bir süreç vardır.

Buehl (2008), etkin okurların, karakteristik özellikleri itibarıyla aktif bilişsel bir sürecin özelliklerini temsil ettiğini belirtmektedir. Bu süreç önceki okuduğunu anlama süreçlerinden farklı bir sürecin izlerini taşımaktadır. Daha önce, okuduğunu anlama, harflerin kelimelerin tanınması ve buradan hareketle kelimeleri birleştirerek paragrafları, paragrafları bir araya getirerek daha uzun metinlerin anlaşılma becerisi olarak görülmekteydi. Eğer bir öğrenci metinde ne olduğunu, yazarın ne söylediğini ifade edebiliyorsa anlama gerçekleşmiş sayılır. Eğer öğrenci metinde ne olduğunu açıklayamaz ise öğrencinin okuma becerisinde eksiklik var, diye ifade edilir. Bu durumda öğrenci okuma becerisinde yetersizdir ya da metin oldukça zordur. Son zamanlarda yapılan çalışmalarla bu anlayış değişmektedir. Okur metindeki kelimeleri seslendirmeden ziyade metinden anlam kurmaya çalışmaktadır. Anlama, okurun pasif olarak bilgiyi aldığı zaman değil, aktif olarak zihninde anlamı oluşturduğu zaman gerçekleşir. Akyol (2014a, s. 45-47)'a göre de okuma aktif bir süreçtir. Bilgi işlem teorileri ile sosyal teorilerin birleşiminden oluşan etkileşimsel (interaktif) modele göre okuyucu çok farklı kaynakları ve ön bilgilerini kullanarak anlam kurmaya çalışır. Karşılıklı iletişim “okuyucu, yazar ve ortam” arasında gerçekleşmektedir. Bu anlayışa göre okumayla ilgili hem içsel hem de dışsal unsurlar bu sürecin içerisinde yer alır. Bu anlayış okuma süreciyle ilgili odak noktasını “metne dayalı işlem yapmaktan okuyucuya dayalı işlem yapmaya” yöneltmektedir. Etkileşimsel yaklaşıma göre okuma yeteneği veya yeteneksizliği tamamıyla okuyucuya bağlı olan bir durum değildir. Yeteneklilik veya yeteneksizlik okuyucu, metin (yazar) ve ortam arasındaki iletişime dayalıdır. Sınıf içerisinde okurun ön planda olduğu, bileşenler arasındaki iletişimin etkin bir şekilde sağlandığı ortamların oluşturulması gerekmektedir.

Etkileşimsel okuma öğretimi aşamalı bir şekilde sınıf içinde öğretilebilir. Pearson ve Gallagher (1983), okuduğunu anlama sürecinde “aşamalı sorumluluk aktarma” düşüncesiyle dinamik bir sınıf ortamının oluşacağını ifade eder. Onların modellerine göre eğitim ortamı, modellik yapmaktan kılavuzluk yapmaya daha sonra da öğrencilerin bağımsız birer öğrenen ve okur olmalarını sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Model, öğrenmenin çevreyle etkileşim sonucu gerçekleştiğini öne süren Piaget, Bandura ve Vygotsky gibi eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda yapılandırılmıştır (Ensar, 2014). Bu model öğrencilerin devamlı olarak anlama becerilerini geliştirmeye danışmanlık etmektedir. Sınıfta “aşamalı sorumluluk aktarım” eylemi öğretmenlerin modellik yapmasıyla başlar. Öğretmen metinle etkileşim kurma, bir şeyi yaparken nasıl düşünüleceği gibi noktalarda öğrenciye destek olur. Öğrenciler okuma materyaline nasıl yaklaşacaklarını bilemeyebilirler. “Sesli düşünme” bu noktada öğretmenler için öğrencilerin metni anlamlandırılmaları için güçlü bir metottur. Bu işte uzman bir kişi tarafından bu stratejinin uygulanması öğrencilere bir bakış açısı sağlayacaktır. Bu şekilde benzer bir eğitim durumuyla karşılaşan öğrenci aynı yöntemi izleyecektir. Öğrenciler belli bir süre sonrasında öğrendiklerini uygulamaya başlarlar. Öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarıyla sohbet eder, düşüncelerini açıklar, yeni öğrendiği stratejileri de uygulama olanağına sahip olur. Bu aşamada öğrencilerin dersle bütünleşmeleri için çaba gösterilmesi ve desteklenmesi gerekir. Öğrencilere metinle ve ortamla etkileşime girmeleri noktasında yardımcı olunmalıdır. Stratejilerin uygulanışında gerekiyorsa destek verilmelidir. Yapılandırılmış sınıf ortamında sorumluluk yavaş yavaş öğrenciye bırakılır. Bu modelin amacı öğrenme sorumluluğunu aşamalı olarak öğrenciye bırakmak ve kendi öğrenmesini yönetmesini sağlamaktır. Bu şekilde öğrenciler aşamalı olarak etkileşimli öğrenme becerisini kazanmış olacaklardır.

Okuma sürecinde, okurun, etkileşimsel bir okuma eyleminin içine girmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve sonrası birtakım stratejiler kullanarak okuduğu metni anlamlandırması gerekir. Okur, bu stratejiler sayesinde akranlarıyla ve metinle etkileşim içerisine girerek okuduğu metni özümser. Okurun okuma süreci içerisinde yararlanılabileceği stratejileri şöyle bir tablo ile göstermek mümkündür.

Tablo 1. Etkileşimsel Okuma Sürecinde Uygulanan Okuma Stratejileri

Uygulama Zamanı	Etkileşimsel Okuma Sürecinde Uygulanan Okuma Stratejileri
Okuma Öncesi	- Okuma amacını belirleme - Okuma materyalini gözden geçirme (Materyale ait özelliklerin nasıl organize edildiğini anlamaya çalışma, metnin zorluğu hakkında karar verme) - Konu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirme (Konu ile ilgili bilgileri, deneyimleri, tavırlarını ve hislerini hatırlama) - Görsellerden ve değişik ipuçlarından hareketle yeni karşılaşılan sözcüklerin anlamını çözme - Amacına göre metni okuma türünü ve hızını belirleme - Metnin resmine, başlığına, alt başlıklarına ve koyu ya da italik yazılmış noktalara dayalı olarak tahminde bulunma ve yapılan tahminleri arkadaşlarıyla tartışma - Metnin giriş ve sonuç bölümlerine göz gezdirmeye - Metnin konusunu yansıtan anahtar sözcükleri tarama - Biçimsel şemayı etkinleştirme - LINK beyin fırtınası

Okuma Sırası

- ✚ Okuma amacına uygun bir okuma hızı ile okuma
- ✚ Etkinleştirilen biçimsel şemadan yararlanma
- ✚ Okurken önemli yerleri not alma
- ✚ Önemli bilgilerin altını çizme veya onu yuvarlak içine alma
- ✚ Önemli bilgiyi bulmak için ileriye ya da geriye dönük sıçramalar yapma
- ✚ Zaman zaman durarak okuduklarını denetleme, metin üzerinde iyice yoğunlaşma
- ✚ Okuduğunu kavramaya yardımcı olması için gerekirse yüksek sesle okuma
- ✚ Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma
- ✚ Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma
- ✚ Geriye dönüşler yaparak tekrar okuma
- ✚ Okuduklarını arkadaşlarıyla tartışma
- ✚ Bilginin akılda kalıcılığını sağlamak için onu şema, resim gibi görsellerle formülleştirme veya görselleştirme
- ✚ Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme
- ✚ Ortak (partner) okuma
- ✚ Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etmeye çalışma
- ✚ Metinde geçen karmaşık fakat önemli bilgi ve düşünceleri ayırt etme / özetleme
- ✚ Dilbilgisel ilişkileri kestirme
- ✚ Metinle ilgili önceki sorularını yeniden inceleme ve düzeltme
- ✚ Zihinsel imaj oluşturma
- ✚ Yazarın temel görüşlerini belirleme
- ✚ Olguları görüşlerden ayırma
- ✚ Yazarın kullandığı destekleyici ayrıntıları saptama
- ✚ Yazarın eğilimini ve onu yazmaya yönelten nedenleri göz önünde bulundurma
- ✚ Okuma esnasında sorgulayarak anlamı inşa etme
- ✚ Okuma materyalinden elde ettiklerini ön bilgileriyle karşılaştırma ve bütünleştirme
- ✚ Okuduğu metni anlayıp anlamadığını izleme, gerekirse okuma stratejilerinde değişiklik yapma
- ✚ Öyküleyici metinleri okurken hikâyenin geçtiği yer ve karakterleri zihninde canlandırma
- ✚ Bilgilendirici metinleri okurken sık sık okuduklarını gözden geçirme ve anlamı yapılandırma
- ✚ Daha sonra ne olacağı ile ilgili tahminlerde bulunma, bu tahminlerini ara ara kontrol etme, gerekirse tahminlerini gözden geçirip yenileme
- ✚ Çıkarımlar yapma
- ✚ Anlatılmak isteneni anlamaya çalışma, gerekirse anlaşılmayan kısmı anlamlandırmak için sorular sorma
- ✚ Ara ara durup geçmiş bilgi ve deneyimleri ile bağ kurma
- ✚ Metinden elde edilen düşünceleri anlamlı gruplara yerleştirme
- ✚ Sayfa kenarlarına notlar alma

Okuma Sonrası	- Metnin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgulama - Metinde işlenen düşünce veya bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme - Metin zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okuma - Yeni bilgileri önceki bilgi ve deneyimleri ile değerlendirme, bağdaşıp bağdaşmadığını kontrol etme - Anlaşılmayan yerleri açıklığa kavuşturma - Okuma materyalini belirli aralıklarla gözden geçirme ve inceleme - Metin hakkında yapılan tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme - Metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek değerlendirme - Metnin tamamında işlenen ana düşünceyi ve onu destekleyen yardımcı düşünceleri özetleme - Okuduğu metni başkalarıyla tartışma - Metnin yazarıyla konuşma - Metni özetleme, temel iletiyi ve olay örgüsünü ortaya çıkarma - Metni değerlendirme, okunanlar üzerinde düşünerek sonuçlar çıkartma - Okuma amacının gerçekleşip gerçekleşmediğini sorgulama - Metin sonu sorularını yanıtlama - Okuma sırasında yapılan işaretlemeleri ve tutulan notları gözden geçirme - Metin kodlama - Yazarın düşünceleri / Benim düşüncelerim (Author says / I say)
Okuma Sürecinin Tümünde Uygulanan Stratejiler	- Stratejik not alma - Zihinsel imaj oluşturma - KWL (Ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum, ne öğrendim?) - BDA (Okuma öncesi, sırası ve sonrası soru üretme) - Metin- okur, metin- metin, metin- dünya ilişkisini kurma 5N1K - Tahminlerinin doğruluğunu denetleme ve yeni tahminlerde bulunma - Yazarla söyleşi - Kavram haritaları ve grafik örgütlemeler - Karşılıklı öğretim (Reciprocal Teaching) - Öyküleyici metinler için öykü haritasını dikkate alma - İşbirlikli stratejik okuma (Collaborative Strategic Reading)

Kaynak: (Adalı, 2010; Akyol, 2014a, s. 35; Buehl, 2008; Karatay, 2014a, s. 42- 45; Keene & Zimmermann, 2007; Klinger vd., 2007; Manzo vd., 2001; Minskoff, 2005; Rozmiarek, 2006; Schirmer, 2010; Ülper, 2010; Vacca & Vacca, 2005).

Etkileşimsel okuma öğretiminin yapılabilmesi için ders planlarının da okuyucu- metin ve sosyal ortam etkileşimi göz önünde bulundurularak hazırlanması gerekmektedir. Dersin planlanması, içeriğin öğretilmesi ile öğrencinin öğrenmeye istekliliği arasındaki uyumunu sağlamak adına da önemlidir. Verilen içeriği, öğrencinin ön bilgileri ve deneyimleri üzerinde temellendirilerek öğrenme durumlarının düzenlenmesi ve bu ön bilgilerin yeni düşüncelerle bütünleştirecek bir planın oluşturulması gerekmektedir. Manzo vd. (2001, s. 53- 56)' e göre etkileşimli okuma yaklaşımına dayalı eğitim programı üç aşamalı olarak düzenlenebilir. Birinci aşamada okuma öncesi konu ile ilgili şemaların aktif hale getirilmesi gerekir. Okunacak metin eğer seviye olarak zor bir metin ise iyi okurlar bilinçli olarak konuyla ilgili şemalarını oluşturan ön bilgilerini, deneyimlerini ve davranışlarını akla getirecek birtakım stratejiler kullanırlar. Şemaların aktif hale getirilmesi okura okunacak metin ile ilgili tahminde bulunma, metnin düzenlenişi ve içeriği hakkında bilgi edinmesine olanak sağlar. Okuma öncesi stratejileri beyin fırtınası, soruşturma egzersizleri gibi birtakım stratejileri içerebilir. Bu stratejilerin uygulanmasıyla öğrencilerin ön bilgilerinin ortaya çıkarılması

düşünülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin ilgisi derse ve okuma materyaline yöneltilmiş olacaktır. İkinci aşamada, içerik ile ilgili temel bazı bilgilere sahip olan okurun, yazarın yazısındaki anlamı yeniden inşa etmeye çalışması gerekir. Kendi deneyimleri ile yazarın ortaya koydukları arasında bağı kurması gerekir. Okurun anlamayı bilinçli ve kasıtlı olarak devamlı bir şekilde izlemesi gerekir. Öğrenciler sessiz bir şekilde okurlarken yol gösterici sorular eşliğinde birtakım eylemlerde bulunurlar. Anlamalarını izlerler. Öğretmen birtakım yöntemlerle bunun nasıl yapılacağını gösterir. Sesli düşünerek anlamının nasıl izlendiğini öğrencilere model olarak gösterir. Öğrenciler de aynı yolu izleyerek okumayı sürdürürler. Üçüncü aşamada ise okuma sonrası şemalar yapılandırılır. Okur, okuma sonrası uygulayacağı stratejilerle var olan şemadaki bilgileri kontrol etmeyi, olan bilgiler ile yeni bilgiler arasında bağ kurmayı ve mevcut şemaya yeni bilgiler kazandırmaya çalışır. Bu aşama, ayrıca yazarın mesajını analiz edecek ve yorumlayacak birçok stratejiyi de içerir. Yeni bilgiler ortaya çıkmış ise beyinde yeni şemalar da oluşabilir ya da okur var olan şemayı da değiştirebilir. Öğrencilere okuma sonrası stratejileri kazandırmak için doğru yanlış, akran tartışması, yazma çalışması, öğretmenin yürüttüğü tartışmalar kullanılabilir. Akran tartışmaları ve yazma aktiviteleri öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri açısından da büyük bir öneme sahiptir.

Kagan (1994), PİES İngilizce kelimelerinin baş harflerini kullandığı kısaltmada etkin etkileşimsel yapının elementlerini şöyle ifade etmektedir:

- ❖ Pozitif dayanışma: Öğrencilerin akranlarıyla pozitif bir şekilde güvenmelerine dayalı etkileşimsel ortam hazırlanır.
- ❖ Bireysel sorumluluk: Bununla birlikte her öğrenci kendi öğrenmesinden sorumludur.
- ❖ Eşit katılım: Bütün öğrenciler etkileşime eşit süre zarfında katılmalıdır.
- ❖ Eş zamanlı etkileşim: Birtakım etkileşimler aynı anda gerçekleşir.

Ders planlarıyla birlikte, metin ve etkinliklerin de etkileşimsel yapının elementleri göz önünde bulundurularak hazırlanması gerekmektedir. Etkileşimsel okuma öğretiminde hazırlanacak etkinliklerde, grafik düzenleyicilerin de büyük önemi vardır. Grafik düzenleyiciler metne ait materyalleri mantıklı bir şekilde düzenlemeye yarayan iki boyutlu görsellerdir. Bunlardan bir tanesi yapısal bakış (Structured Overview) olarak ifade edilmektedir. Ana konu merkezde yer alır, alt başlıklar ise etrafında düzülür, ayrıntılar ise alt başlıklara bağlı olarak etrafında yer alır. Bunun haricinde venn şeması, akış şeması, piramit grafiği, balık sırtı, kavram haritaları vb. görseller de bulunmaktadır. Grafik düzenleyiciler öğrencilere soyut düşünceleri ve ilişkileri somutlaştırma ve özet çıkarma gibi konularda yardımcı olurlar. Okuma sürecinde metnin anlamlandırması için metni organize edecek, analiz edecek bir grafik düzenleyici belirlenir ve okuma sürecinin üç aşamasında da etkin bir şekilde kullanılır. Öğrenciler aktif olarak okuma etkinliğine katılırlar, anlamalarını sorgularlar, önemli gördükleri yerleri not almış olurlar ve kendi çalışmalarını diğerleriyle paylaşarak etkileşim içerisine girmiş olurlar.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Etkileşimsel Okuma Modeli'ni temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaya yönelik bir çalışmadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki denence test edilmiştir:

- ❖ Etkileşimsel Okuma Modeli'ne dayalı Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin *genel okuduğunu anlama ölçeği* (bilgilendirici metin- öyküleyici metin) *ön test* puanları kontrol edildiğinde, *son test* başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, yarı deneysel desenlerden “ön test- son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen”e göre desenlenmiştir. Çalışmanın amacı, Türkçe derslerinde etkileşimsel okumaya dayalı hazırlanan metinler ve geliştirilen etkinliklerin uygulanarak öğrencilerin okuma anlama becerileri üzerinde etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir (Büyüköztürk vd., 2015). Nicel araştırmanın temel çalışma prensibi, elde edilen bulguların bir şekilde sayısal değerlerle ifade edilmesi ve ölçülebilmesidir. Ayrıca araştırmanın hipotezlere dayandırılması ve bu hipotezleri test etmesi nicel araştırmanın üzerinde durduğu en belirgin prensiptir (Ekiz, 2003, s. 93). Bu çalışmada Türkçe derslerinde etkileşimsel okuma modeline dayalı Türkçe öğretiminin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkileri sınanmıştır. Burada okuduğunu anlama bağımlı değişken iken; etkileşimsel okuma eğitimi ve mevcut öğretim bağımsız değişkenlerdir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2016- 2017 eğitim- öğretim yılında, Ankara ili Kızılcahamam ilçesinde bulunan Orhangazi Ortaokulu ve İmam Hatip Ortaokulu 6. sınıf öğrencileri üzerinde 11 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir.

Deneysel çalışmada deney ve kontrol gruplarına atanan öğrenciler zaman zaman farklı özellikler (zekâ, yaş, olgunluk, sosyoekonomik düzey, ailenin yaşantısı vb.) taşıyabilirler. Bu farklılıklar araştırma sonuçlarını etkileyebilirler (Fraenkel, Hallen, & Hyun, 2012, s. 162). Seçkisiz örnekleme yöntemleri bu sorunu büyük bir oranda çözer. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinin temel özelliği, örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olmasıdır. Bu yöntemlere göre örnekleme birimlerinin örnekleme seçilme olasılıklarının eşit ve bağımsız olması olarak açıklanan seçkisizlik kuralı söz konusudur (Büyüköztürk vd., 2015). Ancak seçkisiz olmayan bir örnekleme çalışmak zorunda olan bir araştırmacı çalıştığı grupların hangi şekilde bir araya getirildiğini bilmediği için birtakım önlemler almalıdır. Bu gibi durumlarla karşılaşan araştırmacılar öncelikle çalışmanın sonuçlarını etkileyebilecek değişkenlerin neler olduğuna karar vermeli ve bu değişkenleri kontrol etmeye yönelik adımlar atmalıdır (Fraenkel vd., 2012, s. 162). İki ya da daha fazla grubu içeren desenlerde grupların değişken ve bununla ilişkili olabilecek diğer değişkenler bakımından denk olması beklenir. Bu çalışmada, hazır gruplar üzerinden çalışma yapıldığından yarı deneysel desenlerden “ön test- son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen”e göre desenlenmiştir. Bu desende yansız atama kullanılmaz. Eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz atanırlar. Araştırmada etkileşimsel okuma eğitiminin etkililiğini sınamak için Kızılcahamam Orhangazi Ortaokulu ile İmam Hatip Ortaokulu’nda bulunan 6.sınıf öğrencilerinden bir deney bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubunda etkileşimsel okuma modeline dayalı öğretim, kontrol grubunda ise mevcut öğretim kullanılmıştır. Çalışmada kontrol ve deney grubundaki öğrenciler belirlenirken bazı ölçütlerden yararlanılmıştır. Bunlar; okuduğunu anlama ölçeği, okumaya yönelik tutum ölçeği, okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği ön test puanları, cinsiyet, anne babanın eğitim durumu, anne babanın mesleği, okudukları kitap sayısı gibi ölçütler göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmada kullanılan “ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu” yarı deneme modelinin simgesel görünümü Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ön Test- Son Test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen

Grup		Ön test	İşlem	Son test
D (Deney)	M	O1	(Etkileşimsel Okuma) X	O3
K (Kontrol)	M	O2	Mevcut Öğretim	O4

D: Deney Grubu;

K: Kontrol Grubu

M: Grup eşleştirme ve seçkisiz atama

X: Deneysel İşlem (Etkileşimsel okuma öğretimi)

O1, O2: Ön Test Puanları

O3,O4: Son Test Puanları

Çalışma gruplarının yukarıdaki ölçütlere göre durumları incelendikten sonra, araştırmacının Orhangazi Ortaokulu'nda görev yapmasından dolayı deney grubu Orhangazi Ortaokulu'nda okuyan 6. sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. İmam Hatip Ortaokulu'nda okuyan 6. sınıflar ise kontrol grubunu oluşturmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma için veri toplama araçları olarak “Okuduğunu Anlama Ölçeği (Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Ölçeği, Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Ölçeği)”, araştırmada ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun denkliğini sağlamak amacıyla ayrıca kişisel bilgi formu, okuma tutum ölçeği ve okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği kullanılmıştır.

2.3.1. Okuduğunu Anlama Ölçeği

Araştırmada, okuduğunu anlamayı ölçmek için dört test kullanılmıştır. Bu testlerden ikisi bilgilendirici diğer ikisi de öyküleyici metinlerde okuduğunu anlama seviyesini ölçmek üzere hazırlanmıştır. Okuduğunu anlama testleri geliştirirken daha öncesinden deney çalışmasında kullanılmak üzere uzman görüşüne sunulan metinler arasından iki öyküleyici ve iki bilgilendirici metin seçilmiştir. Metinlerin hedef kitlenin seviyesine uygunluğunun sağlanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığının Türkçe ders kitabı olarak onayladığı kitaplar kaynak olarak kullanılmıştır. Bir sonraki aşamada ise seçilen metinler on Türkçe eğitimi alan uzmanına sunulmuş, metinleri türün özellikleri ve çalışmanın uygunluğu açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan değerlendirmelerini metinlerin uygunluk derecesine göre “Uygun / Kısmen Uygun / Uygun Değil” seçeneklerinden birini işaretlenmesi istenmiş, 3'ten 1'e doğru bir puanlama yapılmıştır. Okuduğunu anlama ölçeği için seçilen metinlerin uzmanlardan aldıkları puanlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 3. Ortaokul 6. Sınıf Düzeyinde Kullanılması Düşünülen Metinlerin Uzman Görüşünden Aldıkları Puanlar

METİNLER	1.Uzman	2.Uzman	3.Uzman	4.Uzman	5.Uzman	6.Uzman	7.Uzman	8.Uzman	9.Uzman	10.uzman	TOPLAM
<i>Bilgilendirici Metinler</i>	PUANLAR										
İyimserlik, Kötümserlik	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	28
Kitaba Hürmet	2	1	3	3	3	3	2	1	3	2	23
<i>Öyküleyici Metinler</i>											
Miras Keçe	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2	27
Çöp Ev	3	2	2	3	3	3	3	2	2	3	26

Metin seçimi tamamlandıktan sonra soru yazma aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada Türkçe Öğretimi Programındaki okuduğunu anlamaya dönük kazanımlar belirlenip bir belirtke tablosu oluşturulmuştur. Tablo oluşturulurken şiir ile ilgili kazanımlar çalışma kapsamında olmadığından dâhil edilmemişlerdir. Ayrıca çoktan seçmeli testlerle ölçülemeyecek olan kazanımlar (Örneğin “Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.” gibi) da tabloya dâhil edilmemişlerdir. Yapılan değerlendirmeler sonrasında aşağıdaki kazanımlar belirlenmiştir.

Tablo 4. Okuduğunu Anlama Ölçeğinde Değerlendirmeye Alınan Kazanımlar

KAZANIMLAR
1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.
3. Metnin konusunu belirler.
4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.
6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.
7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.
9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.
10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.
11. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
12. Metne ilişkin sorulara cevap verir.
13. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.
14. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.
15. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.
16. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.
17. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.

Kazanımlar belirlendikten sonra uzman görüşleri doğrultusunda seçilen metinler için çoktan seçmeli sorular hazırlanmaya başlanmıştır. Bu aşamada daha öncesinden belirlenen kazanımlar doğrultusunda 34 öyküleyici ve 36 bilgilendirici çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Hazırlanan 70 soruluk okuduğunu anlama testi ile ilgili olarak sekizi Türkçe eğitimi alan uzmanı, ikisi de ölçme değerlendirme uzmanı olmak üzere on kişiye gönderilmiştir. “Eğitim çalışmalarında öğretimin etkililiğini değerlendirmek, öğrenme eksikliklerini saptamak gibi pek çok amaçlarla kullandığımız ölçme araçlarının ölçülmek istenen davranışları sorgulamada yeterli olması beklenir. Bu bağlamda kapsam (içerik) geçerliliği, testi oluşturan maddelerin (soruların) ölçülmek istenen tanımlanmış

davranışlar evrenini (bütünü) ölçmede ne derece temsil ettiğine, örneklediğine ilişkindir. Buna göre kapsam geçerliliği, ölçme amacına yönelik olarak test maddelerinin sayısı ile yakından ilgilidir. Bu yaklaşım, ölçülmek istenen konularla ilgili davranışlar kümesinin (evreninin) açıkça belirlenmiş olmasını ve daha sonra bu davranışları sorgulayacak test maddelerinin (davranışlar örnekleminin) oluşturulmasını gerektirir.” (Büyüköztürk vd., 2015, s. 117). Kapsam geçerliliğine sahip bir test, ölçülecek davranış alanı için iyi bir davranış örnekleme olarak görülür. Kapsam geçerliliğini incelemede kullanılan mantıksal yollardan biri de uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk vd., 2015). Çalışmamızda da kapsam geçerliliğini sağlamak üzere hazırlanan soru maddeleri uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda bazı sorularda düzeltme yapılmış, dört soru da ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra ön uygulama aşamasına geçildi. Yapılan gerekli düzeltmelerden sonra uygulanacağı sınıf düzeyinde okumakta olan 56 öğrenciye uygulanmıştır. Ön deneme sonuçları doğrultusunda soruların madde analizi yapılmış ve her metin türünden yirmi beşer soru kalacak şekilde testlerin kapsam geçerliliği de göz önünde bulundurularak madde katsayıları düşük olan sorular elenmiştir. Katsayılar hesaplanırken, madde varyansı, madde standart sapması, madde ayırt edicilik indeksi ve madde güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik indeksinde nokta- çift serili korelasyon katsayıları kullanılmıştır. Testlere seçilen maddeler belirlendikten sonra her bir testin güvenilirlik katsayısı KR 20 tekniği ile testlerin iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Aşağıda ön test ve son testte kullanılan testlerin madde istatistikleri ve KR 20 değerleri ayrı ayrı tablolar hâlinde sunulmuştur.

Tablo 5. Altıncı Sınıf Düzeyi Birinci Bilgilendirici Metne Ait Soruların Test İstatistikleri ve Testin Güvenirlik Katsayısı (Ön Test-Son Test)

Soru No	Madde Güçlük indeksi (P_j)	$q_j=1-p_j$	Madde Varyansı ($S_x^2= p_j.q_j$)	Madde Standart Sapması (S_j)	Madde Ayırt ediciliği(r_{jx})	Madde Güvenirliği(r_j)
1	0,84	0,16	0,13	0,37	0,40	0,15
2	0,20	0,80	0,16	0,40	0,67	0,26
3	0,43	0,57	0,24	0,49	0,60	0,30
4	0,75	0,25	0,19	0,43	0,60	0,26
5	0,61	0,39	0,24	0,49	0,47	0,23
6	0,57	0,43	0,24	0,49	0,67	0,33
7	0,63	0,38	0,23	0,48	0,60	0,29
8	0,70	0,30	0,21	0,46	0,53	0,25
9	0,64	0,36	0,23	0,48	0,67	0,32
10	0,29	0,71	0,20	0,45	0,53	0,24
11	0,80	0,20	0,16	0,40	0,67	0,26
12	0,79	0,21	0,17	0,41	0,40	0,16
13	0,64	0,36	0,23	0,48	0,80	0,38
Testin Standart Sapması (S): 3,12		Testin Güçlüğü (P): 0,61			Testin Güvenirliği (KR-20): 0,79	

Tablo 6. Altıncı Sınıf Düzeyi İkinci Bilgilendirici Metne Ait Soruların Test İstatistikleri ve Testin Güvenirlilik Katsayısı (Ön Test-Son Test)						
Soru No	Madde Güçlük indeksi (P _j)	q _j =1-p _j	Madde Varyansı (S _x ² = p _j .q _j)	Madde Standart Sapması (S _j)	Madde Ayırt edicilik(r _{jk})	Madde Güvenirliği(r _j)
1	0,29	0,71	0,20	0,45	0,53	0,24
2	0,34	0,66	0,22	0,47	0,60	0,28
3	0,21	0,79	0,17	0,41	0,60	0,25
4	0,52	0,48	0,25	0,50	0,67	0,33
5	0,75	0,25	0,19	0,43	0,40	0,17
6	0,52	0,48	0,25	0,50	0,73	0,37
7	0,80	0,20	0,16	0,40	0,47	0,19
8	0,63	0,38	0,23	0,48	0,67	0,32
9	0,30	0,70	0,21	0,46	0,60	0,28
10	0,59	0,41	0,24	0,49	0,53	0,26
11	0,73	0,27	0,20	0,44	0,47	0,21
12	0,86	0,14	0,12	0,35	0,40	0,14
— Testin Standart Sapması (S): 2,76 Testin Güçlüğü (P): 0,54 Testin Güvenirliği (KR-20): 0,74						

Tablo 7. Altıncı Sınıf Düzeyi Birinci Öyküleyici Metne Ait Soruların Test İstatistikleri ve Testin Güvenirlilik Katsayısı (Ön Test-Son Test)						
Soru No	Madde Güçlük indeksi (P _j)	q _j =1-p _j	Madde Varyans (S _x ² = p _j .q _j)	Madde Standart Sapması (S _j)	Madde Ayırt edicilik(r _{jk})	Madde Güvenirliği(r _j)
1	0,79	0,21	0,17	0,41	0,67	0,27
2	0,73	0,27	0,20	0,44	0,40	0,18
3	0,80	0,20	0,16	0,40	0,47	0,19
4	0,89	0,11	0,10	0,31	0,40	0,12
5	0,29	0,71	0,20	0,45	0,53	0,24
6	0,48	0,52	0,25	0,50	0,67	0,33
7	0,68	0,32	0,22	0,47	0,47	0,22
8	0,29	0,71	0,20	0,45	0,53	0,24
9	0,27	0,73	0,20	0,44	0,40	0,18
10	0,61	0,39	0,24	0,49	0,67	0,33
11	0,71	0,29	0,20	0,45	0,40	0,18
12	0,73	0,27	0,20	0,44	0,40	0,18
13	0,63	0,38	0,23	0,48	0,67	0,32
14	0,89	0,11	0,10	0,31	0,40	0,12
— Testin Standart Sapması (S): 2,91 Testin Güçlüğü (P): 0,63 Testin Güvenirliği (KR-20): 0,74						

Tablo 8. Altıncı Sınıf Düzeyi İkinci Öyküleyici Metne Ait Soruların Test İstatistikleri ve Testin Güvenirlilik Katsayısı (Ön Test-Son Test)

Soru No	Madde Güçlük indeksi (P_j)	$q_j=1-p_j$	Madde Varyansı ($S_x^2= p_j.q_j$)	Madde Standart Sapması (S_j)	Madde Ayırt ediciliği(r_{jx})	Madde Güvenirliliği(r_j)
1	0,61	0,39	0,24	0,49	0,60	0,29
2	0,68	0,32	0,22	0,47	0,67	0,31
3	0,66	0,34	0,22	0,47	0,47	0,22
4	0,29	0,71	0,20	0,45	0,53	0,24
5	0,32	0,68	0,22	0,47	0,67	0,31
6	0,30	0,70	0,21	0,46	0,93	0,43
7	0,39	0,61	0,24	0,49	0,67	0,33
8	0,66	0,34	0,22	0,47	0,53	0,25
9	0,27	0,73	0,20	0,44	0,53	0,24
10	0,61	0,39	0,24	0,49	0,60	0,29
11	0,27	0,73	0,20	0,44	0,47	0,21
Testin Standart Sapması (S): 2,75		Testin Güçlüğü (P): 0,46			Testin Güvenirliliği (KR-20): 0,75	

2.3.2. Kişisel Bilgi Toplama Formu

Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarının denkliliğini sağlamak için kişisel bilgi toplama formu kullanılmıştır. Bu form, öğrencilerin cinsiyeti, ailelerin gelir düzeyleri, kardeş sayıları, anne babaların eğitim durumları hakkında bilgi almaya dönük sorulardan oluşmaktadır.

2.3.3. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarının denkliliğini sağlamak için okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği de kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin herhangi bir metni kavramak için okuma öncesinde planlama, okuma sırasında düzenleme ve okuma sonrasında ise değerlendirme stratejiler ile ilgili bilişsel farkındalıklarını ölçmek için Karatay (2009) tarafından geliştirilen “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” araştırmacının izni ile kullanılmıştır.

2.3.4. Okuma Tutum Ölçeği

Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarının denkliliğini sağlamak için okuma tutum ölçeği de kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını ölçebilmek amacıyla Özbay ve Uyar (2009) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için geliştirilen “Okuma Tutum Ölçeği”ne ulaşılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması iki aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada, her iki grubun öğrencisine de “Okuduğunu Anlama Ölçeği (Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Ölçeği ve Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Ölçeği)” uygulanmıştır. Bu ölçeklerden alınan puanlar ön test puanları olarak hesaplanmıştır. Deney grubuna uygulanan etkileşimsel okuma öğretimi sona erdiğinde de ön test olarak uygulanan ölçekler ikinci aşamada tekrar deney ve kontrol grubuna uygulanıp elde edilen veriler de son test puanları olarak değerlendirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın hedefine yönelik olarak hazırlanan tüm veri toplama araçları deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen veriler SPSS 20.0 istatistik paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Ölçek maddelerine verilen cevaplar kullanılan

ölçeklerin geçerlilik çalışmalarına uygun olarak skorlandırılmış, ölçek ve alt boyutlarının skorları hesaplanmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri ile anket sorularına verilen cevapların dağılımı frekans analizi ile incelenmiştir. Ön test ve son test sonucunda elde edilen skorların deney ve kontrol grubu karşılaştırmalarında bağımsız gruplarda t testi, deney ve kontrol gruplarında ön test-son test karşılaştırması ise bağımlı gruplarda t testi ile incelenmiştir. Kullanılan ölçeklerin güvenirlik düzeyinin belirlenmesi için güvenirlik analizi yapılmış ve chronbach alfa katsayısı elde edilmiştir. Yapılan analizler %95 güven düzeyinde yapılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada ortaokul 6.sınıf Türkçe derslerinde, Etkileşimsel Okuma Modeli'ni temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak istatistik çözümlemeler yapılmış ve bu bölümde sunulmuştur. Yarı deneysel uygulamada yer alan deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş ve gruplar karşılaştırılmıştır.

3.1. Araştırmanın Denencesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın denencesi “Etkileşimsel okuma modeline dayalı Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin genel okuduğunu anlama ölçeği (bilgilendirici metin- öyküleyici metin) ön test puanları kontrol edildiğinde, son test başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.” cümlesi ile ifade edilmiştir. Bu denenceye ilişkin bulgular dört alt başlıkta aşağıda açıklanmıştır.

3.1.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

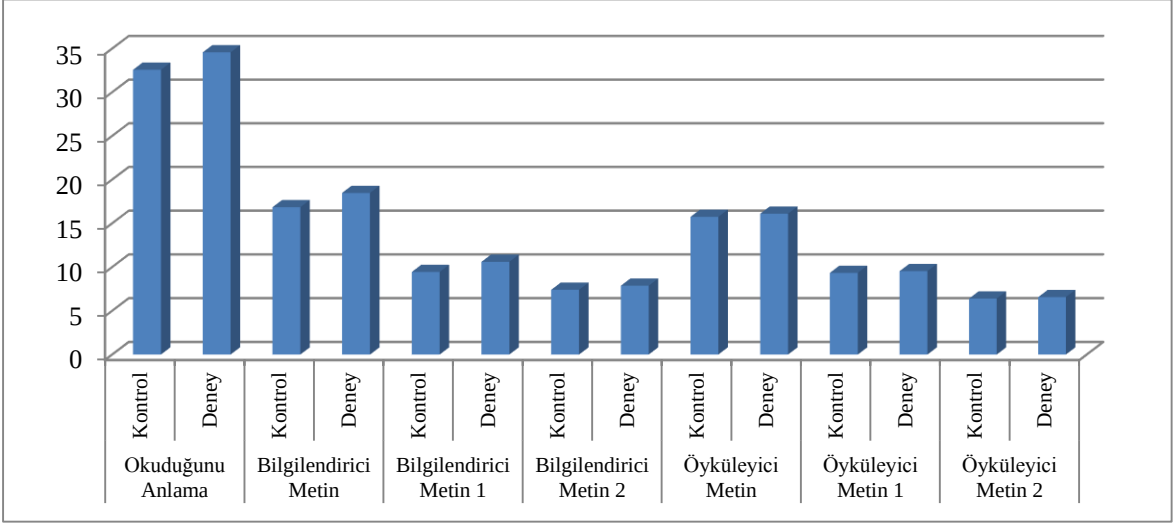
Okuduğunu anlama ölçeği ve alt boyutları ön test sonuçları için deney ve kontrol gruplarına göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarının Dağılımı

Grup		N	Ortalama	Std. Sapma	T	P
Okuduğunu Anlama (Genel)	Kontrol	30	32,57	6,44	-1,157	0,252
	Deney	30	34,57	6,94		
Bilgilendirici Metin	Kontrol	30	16,83	3,71	-1,596	0,116
	Deney	30	18,47	4,21		
Bilgilendirici Metin 1	Kontrol	30	9,43	2,51	-1,817	0,074
	Deney	30	10,60	2,46		
Bilgilendirici metin 2	Kontrol	30	7,40	1,85	-0,906	0,369
	Deney	30	7,87	2,13		
Öyküleyici Metin	Kontrol	30	15,73	3,06	-0,415	0,680
	Deney	30	16,10	3,74		
Öyküleyici Metin 1	Kontrol	30	9,33	2,07	-0,341	0,735
	Deney	30	9,53	2,46		
Öyküleyici Metin 2	Kontrol	30	6,40	1,52	-0,362	0,719
	Deney	30	6,57	2,01		

Tablo 9’daki bulgulara göre, bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre; okuduğunu anlama ölçeği geneli ve alt boyutları ön test sonuçları deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde

farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama ölçeği alt boyutları düzeyleri aynı seviyededir denilebilir.



Şekil 1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön test puanlarının dağılımı

Yukarıdaki grafik incelendiğinde de deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında okuduğunu anlama puanları açısından fazla bir fark görülmediği gözükmemektedir. Grupların aynı seviyede oldukları söylenebilir.

3.1.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

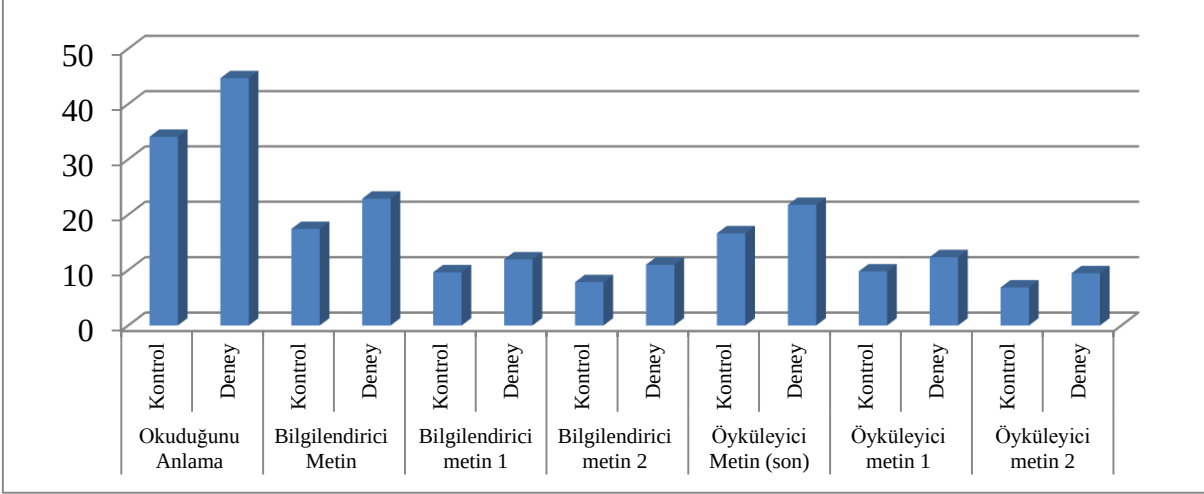
Okuduğunu anlama ölçeği geneli ve alt boyutları son test sonuçları için deney ve kontrol gruplarına göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarının Dağılımı

Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
Okuduğunu Anlama	Kontrol 30	34,07	7,96	-6,136	0,000*
	Deney 30	44,67	5,11		
Bilgilendirici Metin	Kontrol 30	17,43	3,64	-7,004	0,000*
	Deney 30	22,90	2,25		
Bilgilendirici metin 1	Kontrol 30	9,60	2,47	-4,379	0,000*
	Deney 30	11,93	1,55		
Bilgilendirici metin 2	Kontrol 30	7,83	1,80	-8,133	0,000*
	Deney 30	10,97	1,10		
Öyküleyici Metin	Kontrol 30	16,63	4,57	-5,013	0,000*
	Deney 30	21,77	3,26		
Öyküleyici metin 1	Kontrol 30	9,77	2,74	-4,219	0,000*
	Deney 30	12,33	1,90		
Öyküleyici metin 2	Kontrol 30	6,87	2,15	-5,239	0,000*
	Deney 30	9,43	1,61		

* $p<0,05$

Tablo incelendiğinde, bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre; okuduğunu anlama ölçeği geneli ve alt boyutları ön test sonuçları deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($p<0,05$) gözlenmektedir. Kontrol grubunun okuduğunu anlama ölçeği geneli ortalaması 34,07; bilgilendirici metin geneli ortalaması 17,43; bilgilendirici metin 1 ortalaması 9,60; bilgilendirici metin 2 ortalaması 7,83 olup öyküleyici metin geneli ortalaması 16,63; öyküleyici metin 1 ortalaması 9,77; öyküleyici metin 2 ortalaması ise 6,87'dir. Deney grubunun okuduğunu anlama ölçeği geneli ortalaması 44,67; bilgilendirici metin geneli ortalaması 22,90; bilgilendirici metin 1 ortalaması 11,93; bilgilendirici metin 2 ortalaması 10,97 olup, öyküleyici metin geneli ortalaması geneli 21,77; öyküleyici metin 1 ortalaması 12,33; öyküleyici metin 2 ortalaması ise 9,43'tür. Deney grubu ortalamaları kontrol grubu ortalamalarından anlamlı derecede daha büyüktür. Uygulanan etkileşimsel okuma öğretimi programının mevcut öğretim programına göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini daha çok geliştirdiği söylenebilir.



Şekil 2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama son test puanlarının dağılımı

Yukarıdaki grafik incelendiğinde de deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama geneli ve alt boyutları bakımından son test puanlarının ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Uygulanan etkileşimsel okuma öğretimi programının okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

3.1.3. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlamaya İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

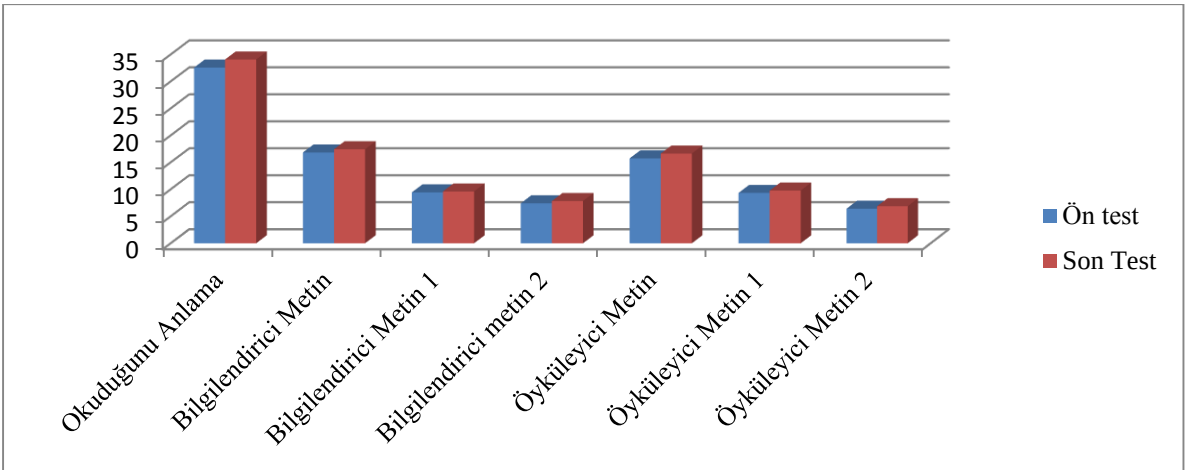
Kontrol grubu okuduğunu anlama ölçeği geneli ve alt boyutlarının ön test-son test ortalamaları ile bu ortalamaların karşılaştırılması için yapılan bağımlı gruplarda t testi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön Test ve Son Test Puanlarının Dağılımı

	Ön test		Son Test		T	P
	Ortalama	Std. Sapma	Ortalama	Std. Sapma		
Okuduğunu Anlama	32,57	6,44	34,07	7,96	-2,921	0,007*
Bilgilendirici Metin	16,83	3,71	17,43	3,64	-2,192	0,037*
<i>Bilgilendirici Metin 1</i>	9,43	2,51	9,60	2,47	-0,796	0,433
<i>Bilgilendirici metin 2</i>	7,40	1,85	7,83	1,80	-2,904	0,007*
Öyküleyici Metin	15,73	3,06	16,63	4,57	-2,192	0,037*
<i>Öyküleyici Metin 1</i>	9,33	2,07	9,77	2,74	-1,492	0,146
<i>Öyküleyici Metin 2</i>	6,40	1,52	6,87	2,15	-2,041	0,050

*p<0,05

Tablo 11 incelendiğinde, bağımlı gruplarda t testi sonuçlarına göre; okuduğunu anlama ölçeği geneli ile bilgilendirici metin geneli ve bilgilendirici metin 2 ve öyküleyici metin genel puanı ön test, son test ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterirken, bilgilendirici metin 1, öyküleyici metin 1 ve öyküleyici metin 2 ortalamaları ön test son test arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir (p>0,05). Okuduğunu anlama ölçeği geneli ön test ortalaması 32,57, son test ortalaması 34,07; bilgilendirici metin geneli ön test ortalaması 16,83, son test ortalaması 17,43 olup, bilgilendirici metin 2 ön test ortalaması 7,40 iken son test ortalaması 7,83'tür. Anlamlı farklılık gösteren, okuduğunu anlama ölçeği geneli ile bilgilendirici metin geneli ve bilgilendirici metin 2 ve öyküleyici metin genel puanı son test ortalaması ön test ortalamasından anlamlı derecede daha büyüktür.



Şekil 3. Kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön test ve son test puanlarının dağılımı

Yukarıdaki grafik incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama son test puanları ön test puanlarına göre fazla bir değişim göstermediği gözlenmektedir.

3.1.4. Deney Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlamaya İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

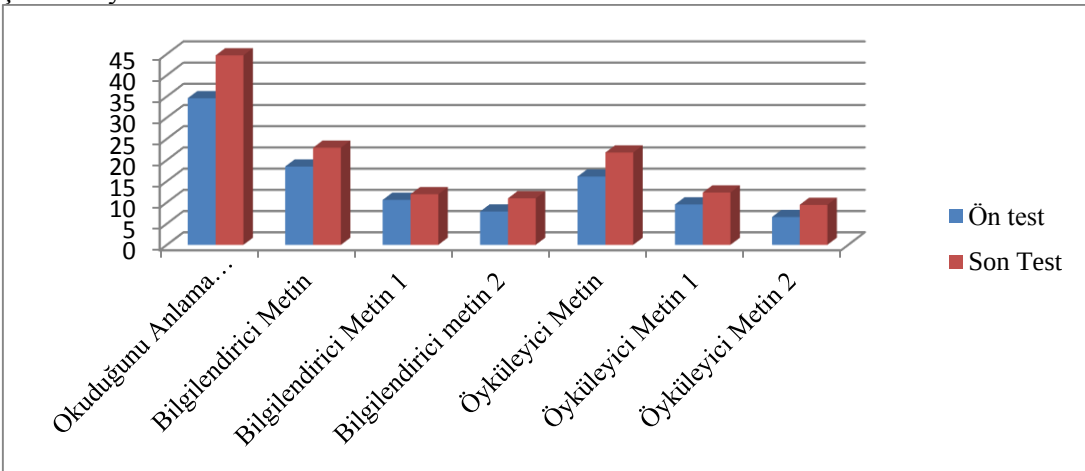
Deney grubu okuduğunu anlama ölçeği ön test-son test ortalamaları ile bu ortalamaların karşılaştırılması için yapılan bağımlı gruplarda t testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Deney Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön Test ve Son Test Puanlarının Dağılımı

	Ön test		Son Test		t	P
	Ortalama	Std. Sapma	Ortalama	Std. Sapma		
Okuduğunu Anlama	34,57	6,94	44,67	5,11	-15,643	0,000*
Bilgilendirici Metin	18,47	4,21	22,90	2,25	-9,170	0,000*
Bilgilendirici Metin 1	10,60	2,46	11,93	1,55	-6,167	0,000*
Bilgilendirici metin 2	7,87	2,13	10,97	1,10	-9,820	0,000*
Öyküleyici Metin	16,10	3,74	21,77	3,26	-17,363	0,000*
Öyküleyici Metin 1	9,53	2,46	12,33	1,90	-10,260	0,000*
Öyküleyici Metin 2	6,57	2,01	9,43	1,61	-15,073	0,000*

*p<0,05

Tablo 12’deki bulgulara göre, bağımlı gruplarda t testi sonuçlarına göre; deney grubunda okuduğunu anlama ölçeği geneli ve alt boyutları ön test-son test ortalamaları anlamlı derecede farklılık göstermektedir. Okuduğunu anlama ölçeği geneli ön test ortalaması 34,57; son test ortalaması 44,67’dir. Bilgilendirici metin 1 ön test ortalaması 10,60; son test ortalaması 11,93; bilgilendirici metin 2 ön test ortalaması 7,87; son test ortalaması 10,97; öyküleyici metin 1 ön test ortalaması 9,53; son test ortalaması 12,33 olup öyküleyici metin 2 ön test ortalaması 6,57; son test ortalaması ise 9,43’tür. Son test ortalamaları, ön test ortalamalarından anlamlı derecede büyüktür. Uygulanan etkileşimsel okuma öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.



Şekil 4. Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön test ve son test puanlarının dağılımı

Yukarıdaki grafik incelendiğinde, deney grubu öğrencilerin okuduğunu anlama ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında son test puanlarının ön test puanlarından yüksek olduğu gözlenmektedir. Elde edilen verilere bakılarak, uygulanan etkileşimli okuma öğretiminin okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, Etkileşimsel Okuma Modeli’ni temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Etkileşimsel okuma modeline dayalı Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin genel okuduğunu anlama ölçeği (bilgilendirici metin- öyküleyici metin) ön test puanları kontrol edildiğinde, son test başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bir başka ifade ile etkileşimsel okuma öğretiminin okuduğunu anlama ölçeği son test puanları açısından mevcut öğretime göre daha etkili olmuştur.

Literatüre bakıldığında etkileşimsel okuma modelinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Akyol, 2014a; Buehl, 2008; Grabe, 1990; Guthrie, 2002; Güneş, 2014; Kuzu, 2003; Manzo & Manzo, 2001; Ruiz, 2015; Rumelhart, 1977; Shahnazari & Dabahhi, 2014; Ülper, 2010; Verhoeven & Perfetti, 2008).

Ülkemizde etkileşimsel okuma modeli üzerine pek fazla çalışmanın yapılmadığı alanyazın tarandığında görülmektedir. Kuzu (2003), “Etkileşimsel Model’e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi” adlı çalışmayı üniversite düzeyindeki öğrencilerle 10 haftalık bir deneysel çalışma yapmıştır. Bu çalışma ile eğitimbilimsel ve dilbilimsel veriler ışığında Etkileşimsel Model’e uygun okuma öğretiminin, öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuma, anlama, yorumlama sürecine katkıda bulunup bulunmadığını saptamaya çalışmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen istatistik verilere bakıldığında etkileşimsel okuma öğretimin deney grubu öğrencilerinin okuma becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Okuma öğretiminde, etkileşimsel modele uygun olarak öğretim yapılan grubun okuduğunu anlama becerisinin “kavrama”, “uygulama” ve “okuduğunu anlama toplam” erişimi ortalamaları ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan grubun okuduğunu anlama becerisinin “kavrama”, “uygulama” ve “toplam” erişimi ortalaması arasında etkileşimsel model grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kuzu (2003)’nun çalışmasından elde edilen veriler, çalışmamızın verilerini destekler mahiyettedir. Yurt dışındaki etkileşimsel okuma çalışmalarına bakıldığında daha çok ikinci dil öğretimi üzerine yapılan çalışmaları görmekteyiz (Carrell, Devine, & Eskey, 1990). Bunun yanı sıra etkileşimsel okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisini temel alan çalışmalar da mevcuttur. Ruiz (2015) tarafından etkileşimsel okuma stratejilerinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Güney Florida’da bir okulda bir kontrol bir de deney grubu oluşturulmuş ve dokuz aylık bir etkileşimsel okuma eğitiminin öncesinde ve sonrasında testler uygulanmıştır. Deney grubu öğrencileriyle okuma öncesi, sırası ve sonrasında etkileşimsel okuma stratejilerine dayalı bir çalışma yürütülmüştür. Uygulanan etkileşimsel okuma programında tahmin etme, zihinde canlandırma, metni sorgulama gibi stratejiler kullanılmıştır. Kontrol grubu öğrencileriyle de geleneksel öğretim yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları, ön testte kontrol grubundaki öğrencilerden düşük olmasına rağmen son testte kontrol grubuna göre önemli bir puan artışı gerçekleşmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin son testte aldığı puanlarda ise fazla bir değişim yaşanmamıştır. Çalışmadan elde edilen veriler etkileşimli okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerilerini olumlu etkilediği görülmektedir. Kullanılan okuma öncesi (tahmin etme...vb), okuma sırası (gözden geçirme...vb) ve okuma sonrası (okuma materyali ile ilgili sorulara cevap verme... vb) gibi etkileşimli okuma stratejilerin öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarına etkisinin olduğu görülmektedir. Elde edilen

veriler, araştırmamızın verilerini desteklemektedir. Etkileşimsel okuma eğitimine katılan öğrenciler, geleneksel öğretim ile ders işleyen öğrencilere göre daha fazla puan almışlardır.

Drakeford (2000), tarafından yapılan araştırma ise karşılıklı öğretim ile ilişkilendirilmiş etkileşimsel okuma anlama öğretim metotlarının uygulanmasına dayalı üç durum çalışması üzerine tasarlanmıştır. Çalışmaya yükseköğretim öğrencileri dâhil edilmiştir. Araştırmanın üç amacı vardır. Birincisi yükseköğretim fakültesinin okuma anlama öğretim metotlarını belirlemek ve bunların kullanım derecesini belirlemek, ikincisi öğrencilerin etkileşimsel okuma anlama öğretim metotlarıyla bilgiyi elde etmeleri ile bu metotların uygulanışı arasındaki ilişkiyi incelemek, üçüncüsü ise etkileşimsel okuma anlama metotlarının okuduğunu anlama ve öğrenci performansları üzerindeki etkisini incelemektir. Veriler, yapılan gözlem ve araştırma ile fakülte ve öğrencilerden toplanmıştır. Öğretim üyelerinin kullandıkları ders notları, stratejilerin kullanıldığı derslerin ses bantları, sınıf içi dokümanlar ve öğretmen tarafından oluşturulan testler ile bu veriler toplanmıştır. Uygulanan test sonuçları deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla başarılı olduklarını göstermektedir. Araştırmanın sonuçlarından bir tanesi de yükseköğretimde etkileşimsel öğretimin bazı yönleri uygulanırken etkileşimsel öğretiminin bütün yönleriyle kullanılmadığı da ortaya konulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler deney öncesi, sırası ve sonrasında yeni öğretim metotlarına istekli olmuşlardır. Yapılan etkileşimli okuma anlama öğretimi programının sınıf içi performans ve okuduğunu anlama test sonuçlarına çok büyük bir etkisinin olduğu da saptanmıştır.

Etkileşimsel okuma öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında (Drakeford, 2000; Kuzu, 2003; Ruiz, 2015), çalışmalardan elde edilen verilerin çalışmamızı desteklediği görülmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar da (Belet, 2005; Burns, 1994; Çakıroğlu, 2007; Emiroğlu, 2014; Epçacan, 2008; Gelen, 2003; Kanmaz, 2012; Karabay, 2012; Karasu, 2013 Razi, 2010; Uyar, 2015; Temizkan, 2007) okuma ve öğrenme stratejileri öğretiminin ve sınıf içinde uygulanmasının okuma becerisi üzerine etkili olduğunu göstermektedir. Çalışmamızda da okuma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere etkileşimsel okuma modeline işlerlik kazandıracak okuma stratejileri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulardan uygulanan etkileşimsel okuma öğretimi programının okuma becerisini geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Etkileşimsel okuma öğretimi ile öğrenciler çok farklı kaynakları ve ön bilgilerini kullanarak anlam kurmaya çalışırlar (Akyol, 2014a). Karşılıklı iletişim “okuyucu, yazar ve ortam” arasında gerçekleşmektedir. Etkileşimsel okuma anlayışına göre okuyucu okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında bir dizi zihinsel işlemler yapmaktadır. Okuma öncesinde (metni tekrar gözden geçirme, içeriği ile ilgili tahminlerde bulunma, kendine sorular sorarak ön bilgilerini harekete geçirme), okuma sırasında (not alma, anlaşılması zor yerleri bağlamdan tahmin etme veya önemli kısımları kendi sözcükleriyle özetleme, altını çizme), okuma sonrasında (genel olarak metni tekrar gözden geçirme, özetleme, başkalarıyla tartışma, tahminlerinin ne kadarının karşılandığını sorgulama, metnin kavram haritasını çıkarma) ve okuma süresinin tamamında K-W-L (Ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum, ne öğrendim?), BDA (Okuma öncesi, sırası ve sonrası soru üretme), işbirlikçi stratejik okuma gibi birtakım okuma öğrenme strateji, yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Uygulanan bu program ile öğrencilerin derse olan ilgisi artmıştır. Etkileşimsel okuma öğretimi ile öğrenciler okuma öncesi, sırası ve sonrasında öğretmen, metin ve arkadaşları ile sürekli etkileşim içerisine girmektedirler. Bilişsel düşünme süreçlerini etkin olarak kullanmaktadırlar. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini güçlendirmek, öğrenme süreci ile bilişsel farkındalık edinmelerini sağlamak amacıyla hazırlanan bu etkileşimsel okuma öğretimi programının öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiği elde edilen istatistik veriler de göstermektedir.

Geleneksel öğretim anlayışında, öğrenciler öğrenmenin sorumluluğunu taşımayacak kadar edilgin, bağımsız düşünme ve bağımsız hareket edemeyecek kadar da pasif bir konumdadırlar. Oysaki günümüzde beklenen öz düzenlemeli, eleştirel ve yaratıcı düşünme ve öğrenme süreçlerini sergileyen öğrencilerin varlığıdır. Etkin öğrenmede öğrenciler; birbirleriyle etkileşimde bulunur,

sorunlarını ve bilgilerini birbirleriyle paylaşır, bir öğrenmeyi gerçekleştirmek için araştırır, düşünür ve keşfederler (Açıkgöz, 2011). Uygulanan etkileşimsel okuma öğretimi programı ile öğrenciler metin, ortam ve yazar ile etkileşim içerisine girerler. Aşamalı Sorumluluk Aktarım Modeli'nin uygulanmasıyla da öğrenme sürecinde etkin bir role sahip olmuşlardır. Uygulanan program ile öğrencilerin metinlere karşı stratejik yaklaşması ve bilinçli eylemlerde bulunmaları için çalışmalar yürütülmüştür. Alanda yapılan diğer deneysel çalışmalar da müdahalede bulunulan okuma ve öğrenme stratejilerinin okumanın niteliğini geleneksel öğrenme ve öğretme anlayışına göre olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak araştırmamızda ve araştırmayı destekleyen araştırmalarda etkileşimli ve eleştirel strateji, yöntem ve tekniklerin uygulandığı gruplarda öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri olumlu bir şekilde etkilenmiştir. Öğrencilerin derse karşı olan ilgi ve tutumlarında olumlu gelişmeler yaşanmıştır. Uygulanan etkileşimsel öğretim ve öğrenme çalışmasının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Yapılan çalışmadan hareketle okuma becerilerinin geliştirilmesi için ileride farklı çalışmalar da yapılabilir. Bu araştırmada, etkileşimsel okuma öğretimi temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Söz konusu programın sınıf ortamında öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığı da incelenebilir. Böyle bir çalışmada hazırlanılacak gözlem formları, doküman incelemesi, video ve ses kayıtları ile öğrencilerin sınıf ortamında programı nasıl kullandıkları ele alınıp incelenebilir. Benzer bir çalışma ilk ve ortaöğretimin farklı sınıf düzeylerinde deneysel araştırmalar yapılabilir. Program hazırlanırken öğrencilerin gelişim düzeyi göz önünde bulundurulmalıdır. Yapılan çalışmada etkileşimsel öğrenmenin okuma becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda, diğer dil becerilerinin (konuşma, yazma, dinleme) geliştirilmesi amacıyla da etkileşimsel modelden yararlanılabilir. Bu araştırma, haftada işlenen altı saatlik Türkçe dersi ve yaklaşık on bir haftalık süreyle sınırlıdır. Bu süre zarfında sadece okuma becerisi üzerine deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Haftalık uygulama saati düşürülerek daha uzun süreli çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerin anlama becerilerinin gelişiminde öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin okuma strateji, yöntem ve tekniklerinin metinler üzerinde nasıl uygulanacağını öğrencilere modellik yaparak göstermesi gerekir. Etkileşimsel okuma öğretimi sınıf ortamında yapılandırılmış uygulama etkinlikleri yoluyla gerçekleştirilmelidir. Çalışmada kullanılan ders planları, metin ve etkinlikler bu doğrultuda hazırlanmıştır. Araştırmacı sesli düşünme stratejisini kullanarak, okuma stratejilerinin nerde nasıl kullanılacağını rehberlik ederek öğretmiştir. Daha sonra ise öğrenme sorumluluğu öğrenciye bırakılmıştır. Bu şekilde öğrencilere etkileşimsel okuma öğretimi yapılabilir. Yapılan çalışmada, etkileşimsel okuma öğretimi okuma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç aşamalı bir program çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Her aşamada nasıl hareket edilmesi gerektiği, hangi okuma stratejilerinin kullanılacağı aşamalı sorumluluk aktarım modeli çerçevesinde öğretilmiştir. Uygulanan programın, öğrencilerin okuma becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Sınıf içerisinde öğrencilerin metin, öğretmen ve arkadaşlarıyla nasıl etkileşim içerisine gireceği bu yolla öğretilebilir. Öğrencilerde görülen okuma ve anlama sorunları izlenmeli ve bu sorunları gidermek için onlara rehberlik yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

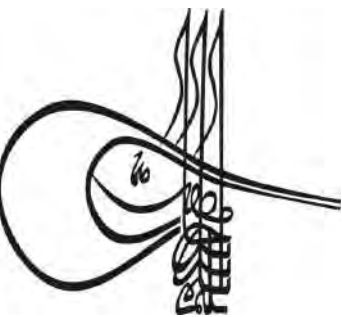
- Açıkgöz, K. Ü. (2011). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Eğitim.
- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*. İstanbul: Toroslu.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *TÜBAR*, 12, 49-58.
- Akyol, H. (2006). Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri. Ankara: Kök.

- Akyol, H. (2014a). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2014b). Okuma. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (s. 15-48). Ankara: Pegem.
- Ateş, S., & Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: Strateji Öğretimi ve Anlama. *İlköğretim Online*, 13(1), 235-257.
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417-423.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Best, R.M., Rowe, M., Ozuru, Y., & McNamara, D.S. (2005). Deep-level comprehension of science texts: the role of the reader and the text. *Topics in Language Disorders*, 25, 65-83.
- Buehl, D. (2008). *Classroom strategies for interactive learning*. USA: International Reading Association.
- Burns, P. M. (1994). *The effect of the K —W—L reading strategy on fifth graders' reading comprehension and reading attitude*. Doctoral Dissertation, Temple University, United States.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Carrell, P. L. (1990). Introduction: Interactive approaches to second language reading. In P. L. Carrell, J. Devine, & D. E. Eskey (Eds), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 1-7). Cambridge: Cambridge University.
- Carrell, P.L. & Eisterhold, J.C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *Tesol Quarterly*, 17, 553-573.
- Çakıcı, D. (2011). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 77-86.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı.
- Ensar, F. (2014). Türkçe öğretiminde beceri eğitimi: Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(1), 231-242.
- Epçapan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eskey, D.E. (1988). Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems of second language readers. In P. L. Carrell, J. Devine ve D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 93-100). Cambridge: Cambridge University.
- Fraenkel, J.R., Wallen N.E., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th Ed.). New York: McGraw-Hill.

- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül.
- Göktürk, A. (2012). *Sözün ötesi*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Grabe, W. (1990). Reassessing the term “interactive”. In P. L. Carrell, J. Devine, & D. E. Eskey (Eds), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 56-70). Cambridge: Cambridge University.
- Gunning, T. G. (2005). *Creating literacy- instruction for all students*. (Fifth Edition). U.S.A.: Pearson Education.
- Guthrie, J. T. (2002). *Engagement and motivation in reading, Handbook of reading research*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Günay, V. D. (2013). *Metin bilgisi*. İstanbul: Papatya.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Ankara: Pegem.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Karabay, A. (2012). *Eleştirel okuma-yazma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarılarına ve eleştirel okuma-yazma düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karasu, M. (2013). *Diyaloga dayalı öğretim stratejilerinin okuma tutum ve becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 58-80.
- Karatay, H. (2014a). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem.
- Karatay, H. (2014b). Okuma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay(Ed.), *Türkçe Öğretimi* (s. 221-264). Ankara: Pegem.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.
- Keçik, İ., & Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Keene, E. O., & Zimmermann, S. (2007). *Mosaic of thought: The power of comprehensinon strategy instruction* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Klinger, J. K., Vaugh, S., & Boardman, A. (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning diffuculties*. New York: The Guilford.
- Kuzu, T. (2003). *Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:37 No:1, 55-77.

- Macaro, E. (2003). *Teaching and learning a second language: A guide to recent research and its applications*. Continuum: London.
- Manzo, A. V, Manzo, U. C. & Estes, T. H. (2001). *Content area literacy interactive teaching for active learning*. United States of America: John Wiley & Sons.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB-EARGED. (2003). *Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi ulusal rapor PIRLS (2001)*, Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB-EARGED. (2005). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı-OECD PISA (2003) araştırmasının Türkiye ile ilgili sonuçları*. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB-EARGED. (2007). *PISA 2006 uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme program ulusal ön rapor*. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB-EARGED. (2010). *PISA 2009 projesi ulusal ön raporu*. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB-EARGED. (2013). *PISA 2012 projesi ulusal ön raporu*. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB(2016). *PISA 2015 projesi ulusal raporu*. Ankara: MEB-Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Minskoff, E. (2005). *Teaching reading to struggling learners*. Maryland: Paul H. Brookes.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the national reading panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Özbay, M., & Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *e-Journal of New World Science Academy*, 4(2), 632-651.
- Özbay, M. (2014). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (2013). *Eleştirel okuma*. İstanbul: Bilgi.
- Rand Reading Study Group (2002) Reading for understanding. *The Report Was Prepared For The Office Of Educational Research And Improvement (OERI)*, U.S. Department Of Education. [www.rand.org/content/dam/rand/pubsadresinden](http://www.rand.org/content/dam/rand/pubsadresinden/25.07.2012) 25.07.2012 tarihinde alınmıştır.
- Rozmiarek, R. (2006). *Improving reading skills across the content areas: ready- to- use activities and assesments for grades 6-12*. California: Corwin.
- Ruddell, R. B., & Unrau, N. J. (2004). Reading as a meaning construction process: The reader, the text, and the teacher. In R. B. Ruddell, and N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1462-1521). Newark, DE: International Reading Association.
- Ruiz, Y. (2015). *Improving reading comprehension through the use of interactice reading strategies: a quantitative study*. Doctoral Dissertation, University of Phoenix Educational Technology, United States.

- Rumelhart, D.E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.) *Attention and Performance, Volume 4*. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rumelhart, D. E. (2004). Toward an interactive model of reading. In R. B. Ruddell, and N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., p. 1149-1180). Newark, DE: International Reading Association.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Schirmer, B. R. (2010). *Teaching the struggling reader*. USA: Pearson Education.
- Shahnazari, M. T., & Dabaghi, A. (2014). A critical overview of models of reading comprehension with a focus on cognitive aspects. *IJRELT, Vol 1 - Winter, No. 3*, 7-19.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tosun, B. C. (2011). *The role of the process and the interactive models in developing reading skills in ELT with special reference to constructivism*. Doctoral Dissertation, Hacettepe University Institute of Social Sciences, Ankara.
- Türkben, T. (2017). *Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel.
- Vacca, R. T., & Vacca, J. A. L. (2005). *Content area reading: Literacy and Learning Across the Curriculum*. Pearson Education: Boston.
- Vaidya, S.R. (1999). Metacognitive learning strategies for students with learning disabilities. *Education*, (120), (1), 186-190.
- Verhoeven, L. & Snow, C.E. (Editors). (2001). *Motivation and reading: Cultural and social perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Verhoeven, L., & Perfetti, C. A. (2008). Introduction. Advances in text comprehension: Model, process and development. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 293-301.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Wallace, K. (2003). *Critical reading in language education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Yağmur, K. (2014). Türkçe ders kitaplarının üst düzey bilişsel becerileri geliştirme yeterliliği. H. Ülper (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri* (s. 191-218). Ankara: Pegem.
- Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. (Ed.). (2014). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Zwann, R. A., & Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language and reading comprehension. *Psychological Bulletin*, 123, 162-185.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Aralık 2017

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Muhammet KOÇAK – Yrd. Doç. Dr. Lokman TANRIKULU – Dr. Doğu ATAŞ

This article was checked by iThenticate.

ZUR KONZEPTION EINES RAHMENLEHRPLANS FÜR DEN EINSATZ IN DEN DAF- VORBEREITUNGSKLASSEN IN DER TÜRKEI*

Adalet UYAN** - Ayten GENÇ***

ZUSAMMENFASSUNG

Das umfassende Angebot von deutschsprachigen Studiengängen an zahlreichen Universitäten in der Türkei bringt das Bedürfnis eines studienvorbereitenden DaF- Unterrichts (Deutsch als Fremdsprache) mit sich, der in der Türkei überwiegend an den Fremdsprachenhochschulen der einzelnen Universitäten durchgeführt wird. Vorrangiges Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Erstellung eines Rahmenlehrplans, der sich für den Einsatz im studienvorbereitenden Deutschunterricht an den türkischen Universitäten eignet und somit den Lehrenden in diesem Bereich ein einheitliches Gerüst vorgibt, das mit entsprechenden Lerninhalten zu füllen ist. Im Zusammenhang dieses Vorhabens wurden zunächst alle Universitäten in der Türkei ermittelt, die einen studienvorbereitenden DaF- Unterricht zur Vorbereitung auf das deutschsprachige Studium anbieten. Dieser Ermittlung folgte eine Untersuchung der spezifischen Aufnahmebedingungen der einzelnen Abteilungen, die erwies, dass sich Unterschiede in den Aufnahmebedingungen in dem Sinne zeigten, dass eine Mehrzahl der Abteilungen Studenten aufnimmt, die an der zentralen Aufnahmeprüfung in einer der drei Sprachen Englisch, Deutsch oder Französisch teilgenommen haben. Für die Entwicklung des Rahmenlehrplans wurden neben einer Umfrage mit den Zuständigen im studienvorbereitenden DaF- Unterricht an den einzelnen Fremdsprachenhochschulen auch Interviews durchgeführt. Zentrale Fragestellungen der Umfrage waren, welches Ausgangsniveau am Ende der Vorbereitungsklasse angestrebt, welches Lehrwerk im

* Die vorliegende Arbeit ist ein Teil der Magisterarbeit des Erstautors

Diese Studie wurde auf dem 2nd International Contemporary Education Research Congress 2017 - Muğla als mündlicher Vortrag präsentiert.

**  Okt. Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, El-mek: adaletuyan@hacettepe.edu.tr

***  Prof. Dr. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, El-mek: dogu@hacettepe.edu.tr

studienvorbereitenden DaF- Unterricht eingesetzt, ob fertigkeitsgetrennt oder fertigkeitsintegriert unterrichtet wird und wie viele Unterrichtsstunden in der Woche die Studenten DaF- Unterricht erhalten. Durch eine Auswertung der Ergebnisse konnte empirisch festgelegt werden, dass nicht nur Differenzen bei den spezifischen Aufnahmebedingungen, sondern auch Unterschiede im Rahmen der Durchführung, dem angestrebten Ausgangsniveau und der zeitlichen Organisation des studienvorbereitenden Deutschunterrichts in der Türkei aufzuweisen sind. In Anlehnung auf die Untersuchungsergebnisse wurde ein Rahmenlehrplan auf dem Referenzniveau B1 für den studienvorbereitenden DaF- Unterricht in der Türkei erstellt, der sich auf die Vorgaben des GER (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen) stützt. Des Näheren werden im Rahmenlehrplan Gesichtspunkte wie Prinzipien, Ziele, Themen, unterrichtsmethodische Grundsätze im Bereich des studienvorbereitenden DaF- Unterrichts sowie Aspekte wie der Einsatz von Medien, die zeitliche Organisation des Unterrichts, Projektorientierung, Lerntypen, Sprachmitteln und Übersetzen sowie Leistungsbeurteilungskriterien behandelt.

Schlüsselwörter: DaF- Rahmenlehrplan, studienvorbereitender Deutschunterricht, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen, DaF- Rahmencurriculum, DaF im Hochschulbereich

ON PREPARING A GERMAN PREPARATORY FRAMEWORK PROGRAM DRAFT AT UNIVERSITY LEVEL IN TURKEY

ABSTRACT

The fact that many universities in Turkey have departments teaching in German creates the necessity to prepare students for these departments with the education of German as a foreign language. In Turkey, this education is mainly given at the Foreign Language Colleges of the universities. The primary aim of this study is to develop a framework curriculum that can be used in German preparatory classes of universities in Turkey and in this way to present a draft that should be taught with appropriate learning content to instructors in this field. In this context, firstly the departments of all universities in Turkey with German preparatory classes have been determined. Depending on the results of the research, the mentioned departments' specific acceptance conditions in the context of German preparatory education have been examined. The results revealed that most of the universities in Turkey accept students who choose one of the languages of English, German or French at the central university entrance examination. In order to develop this framework curriculum, a survey was applied to the authorized teaching staff and meetings were also held in the German preparatory classes. The aim of the survey has been to reveal what language level the universities are targeting at the end of the preparatory class of universities, which German course book is used in the preparatory classes, whether the courses are taught individually or integrally to develop different language skills and how many hours per week students learn German as a foreign language. The assessment of the results obtained revealed differences not only in the special admission

conditions of the departments but also in the applications carried out in preparatory classes and also in the temporal planning of preparatory education. Depending on the results obtained from the study, a German framework program was developed in line with the criteria of the Common European Framework of Reference for Languages at level B1. The curriculum includes topics such as the principles for the development of language skills in German preparatory classes, objectives, subjects, the main principles of teaching methods in the course of teaching, media use, planning the course, project-oriented lesson method, types of learning, translation and evaluation criteria.

STRUCTURED ABSTRACT

Framework curricula are used for general lesson planning and are suitable for taking more flexible methodical and didactical decisions about the course compared to curricula. Another difference that distinguishes framework curricula from curricula is that teaching objectives, topics, and content in framework curricula are spread according to the conditions of attaining a certain level of language, not single years. The aim of this study is to develop a framework curriculum appropriate for German preparatory classes of universities in Turkey. The framework curriculum developed in this context covers the A1- B1 language levels and is a draft for the field instructors and should be handled with appropriate learning content.

Before developing this framework curriculum, German framework curricula as a foreign language developed at home and abroad were examined. The framework curriculum developed in 2009 by Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) was designed for German schools abroad. The framework curriculum developed by Goethe Institute Krakau in 2006 was designed for foreign language courses in universities and colleges in Poland, the Czech Republic and Slovakia. It is possible to achieve similar works when the frame curricula developed in Turkey are analyzed: The framework curriculum developed by Ministry of National Education Head Council of Education and Morality in 2013 for German courses in primary schools covers A1 and A2 language levels, and the framework curriculum developed in 2011 for Secondary Education covers A1-C1 levels. The framework curriculum developed in this study is designed to meet the need for an appropriate framework curriculum suitable to use in German preparatory classes of universities in Turkey. This program is designed in a fairly flexible structure and by being separated to learning areas for students to have different learning experiences and due to different student needs in the Schools of Foreign Languages.

In the context of the aim of the study, all universities with German preparatory education in Turkey were determined primarily. To determine the universities with German preparatory education, Higher Education Programs and Quotas Guide (2014) published by OSYM was examined. As a result of this examination, it was determined that the departments that have German preparatory education mainly are the departments such as German Language and Literature, German Teacher Training and German Translation and Interpreting. Depending on the results of the research, the special conditions of acceptance of the

mentioned departments in the context of German preparatory have also been examined. It is possible to separate these departments into two groups according to special conditions of acceptance. Some departments place the requirement of participating the centralized examination (LYS) organized by OSYM in the German language, while some departments also accept students who have participated in the centralized examination in any of the German, English or French languages.

The obtained data show that a large majority of students who get into departments of German as a foreign language either have very little knowledge of German or have no knowledge in the field of German as a foreign language. The empirical application of this study was carried out via e-mail questions posed to the academic staff of German preparatory classes of universities in Turkey and sought answers to the following questions:

- What language level is targeted at the end of the preparatory class?
- Are the language skills in preparatory classes developed separately or integrately?
- Which textbook or textbooks are used in the preparatory class?
- How many hours per week is German as a foreign language education given in preparatory classes?

The assessment of the obtained results revealed that there are differences not only in the special conditions of acceptance of the departments but also in the education carried out in German preparatory classes. These differences appear in practices carried out in a preparatory class, the temporal planning of the German preparatory education and in the methodical and didactic principles of education in German preparatory classes in Turkey. The aim of this study is not to minimize the aforementioned differences. The developed framework curriculum specifically addresses German preparatory classes of The Schools of Foreign Languages in our country, covers the A1- B1 language levels and consists of the following sections:

- Principles
- Objectives
- Contents
- Methods
- Evaluation

Concepts such as action-oriented approach to foreign language teaching, learner autonomy, and intercultural competence are covered in the context of the principles of education given in German preparatory classes. In the context of the objectives of the German preparatory education, emphasis is placed on the development of language skills as well as the acquisition of sociocultural awareness and social conventions. In the framework curriculum, an important place is given to language mediation in addition to the classical four language skills. In this sense, it is necessary to teach the strategies related to language mediation, which helps students to process information and create synonyms.

Although the exploratory method is the main principle in the field of grammar teaching, it is stated that German preparatory students in Turkey learn German in a non-German speaking region as grown individuals and therefore it should be kept in mind that they need more explicit grammar explanations. The developed framework curriculum also mentions the proportion between the native language and the target language, which is frequently discussed. In this context, the use of functional foreign language is essential, thus, German is the communication tool used in the course from the very beginning. Vocabulary teaching also has an important place because it forms the basis of communication in a foreign language. In this context, concepts such as student-centered education, self-directed learning and independent learning are discussed. In this context, the necessity of acquiring appropriate learning strategies for German preparatory class students is emphasized. In addition, the framework curriculum supports learning concepts such as E-Learning and Blended Learning that provide quality learning. The students in German preparatory class need to acquire the mobility in foreign languages outside the classroom. Consequently, the importance of project-oriented education is emphasized and that students should be able to develop these skills and create appropriate situations so that they can express themselves on relevant topics. Apart from these, different types of learners are pointed out and it is suggested to include as many senses as possible in learning processes. In the context of performance evaluation, the importance of carrying out performance measurement in the preparatory German language courses in accordance with its principles, objectives, contents and methods is emphasized.

In summary, it can be stated that the curriculum framework developed for German preparatory education in the Schools of Foreign Languages of universities in Turkey is designed to meet the need for an appropriate framework curriculum in this field. At this point, it is thought that the language needs of German Language and Literature, German Language Teaching, German Translation and Interpretation departments are different and specific frame curricula that can be developed by considering these needs can contribute to a more effective German preparatory education and students can be prepared more efficiently in this way.

Keywords: German Framework Program, German Teaching in Preparatory Classes, German Curriculum, Common European Framework of Reference for Languages

1. Einleitung

Da sich diese Arbeit mit der Erstellung eines Rahmenlehrplans für den studienvorbereitenden Deutschunterricht an türkischen Universitäten beschäftigt, ist es sinnvoll, zunächst eine klare Abgrenzung zwischen Fachbegriffen wie Lehrplan, Rahmenlehrplan und Curriculum zu vollziehen, da diese Fachbegriffe öfters in demselben Kontext und teilweise auch bedeutungsgleich gebraucht werden. Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass sich eine Unterscheidung dieser Begriffe bezüglich ihrer Funktion, die sie als Bausteine und Baupläne des Unterrichts erfüllen sollen, in ihren Entscheidungskriterien und Prozessen, nach denen sie entstanden und aus denen sie hervorgegangen

sind und in dem Grad der Verbindlichkeit, den sie beanspruchen, durchführen lässt (vgl. Neuner 2001: 799).

Ein Lehrplan wird im Allgemeinen verstanden als ein generelles Planungsinstrument des Unterrichts und wird weitgehend von staatlich berufenen Kommissionen entworfen, er hat sich an den allgemein formulierten Bildungszielen zu orientieren und die obligatorisch oder fakultativ verordneten Unterrichtsinhalte zu berücksichtigen. Rahmenlehrpläne (auch Richtlinien genannt) haben genauso wie Lehrpläne einen gewissen Grad an Rechtsverbindlichkeit und Allgemeingültigkeit zu erfüllen, sie lassen sich von Lehrplänen jedoch dadurch abgrenzen, dass weniger dogmatische und dirigistische Festlegung und Verordnung von Inhalten beabsichtigt wird. Sie werden nicht für bestimmte Stufen von Jahrgängen verfasst, sondern nehmen vielmehr Bezug auf übergreifende Stufen des Schulsystems (z.B. Grundschule, Sekundarstufe usw.) oder beziehen sich auf Beschreibungen der Sprachbeherrschung bzw. des Sprachniveaus wie A1, A2, B1 usw. Die Verteilung von Lehrzielen, -stoffen und -inhalten erfolgt nicht auf einzelne Jahre, sondern auf die Anforderungen zum Erreichen einer bestimmten Niveaustufe. Somit ermöglichen sie mehr Bewegungsfreiheit bei der Entscheidung über methodische und didaktische Fragen des Unterrichts (vgl. Neuner 2001: 799). Gemäß Neuner (2010) wird der Begriff Curriculum hingegen als ein „konkretes Produkt, als Baustein also, insbesondere als Form von Planungsbeispielen, Reihen- und Stundenkonzepten, didaktisch aufbereiteten Unterrichtsmaterialien“ definiert.

Bei der Erstellung dieses Rahmenlehrplans dienten DaF- Rahmenlehrpläne (Deutsch als Fremdsprache) im In- und Ausland als informative Hilfsbestandteile. Im Rahmen der im Ausland erstellten DaF- Rahmenlehrpläne ist der von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) im Jahre 2009 veröffentlichte Rahmenlehrplan nennenswert, doch dient dieser als ein „grundlegender curricularer Beitrag zu einem modernen und umfassenden Gesamtkonzept schulischer Arbeit“ (ZfA 2009: 4) und richtet sich insbesondere an die Deutschen Schulen im Ausland sowie die Schulen, die als Sprachdiplomschulen anerkannt sind. Grundlegend bedeutsam ist auch der von dem Goethe Institut Krakau im Jahre 2006 veröffentlichte Rahmenlehrplan, ein DaF- Rahmencurriculum für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien. Betont wird, dass der Rahmenlehrplan „sich an Studierende an Universitäten und Hochschulen richtet, die Deutsch als studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht gewählt haben und dass die Studierenden nach der Festlegung ihres Ausgangsniveaus mindestens zu dem nächst höheren Sprachniveau geführt werden sollen“ (siehe Goethe Institut Krakau 2006: 1).

Neben den hier angeführten DaF- Rahmenlehrplänen sind auch andere Rahmenlehrpläne für den Einsatz in verschiedenen Ländern und auf verschiedenen Niveaustufen zu finden. Ein Rahmenlehrplan, geeignet für den Einsatz im studienvorbereitenden Deutschunterricht in den Vorbereitungsklassen an türkischen Universitäten, ist jedoch noch ein Desiderat. Vergleichbare Ergebnisse zeigt eine Recherche über DaF- Rahmenlehrpläne, die in der Türkei erstellt worden sind. Das Türkische Bildungsministerium veröffentlichte im Juli 2013 einen Lehrplan für das Primarschulwesen (Deutsch als Fremdsprache in den Grund- und Mittelschulen) auf den Niveaustufen A1 und A2, ähnlicher Weise einen sehr umfangreichen Lehrplan von Niveau A1 bis zu C1 für die Sekundarstufe im Jahre 2011. Doch auch durch diese wird der Mangel an einem Lehrplan für den Bereich des studienvorbereitenden Deutschunterrichts nicht gedeckt.

Diesen Mangel hebt Genç schon im Jahre 1997 hervor und betont, dass die Sprachkenntnisse der Studenten für die Deutschlehrausbildung, obwohl diese eine einjährige Vorbereitungsklasse an der Hacettepe Universität besucht haben, unzureichend ist und dass die Studenten das erwünschte Sprachniveau leider nicht erreichen (vgl. Genç 1997: 315). Die Aktualität des Themas bewahrt sich: Yücel (2004) beschäftigte sich umfassend mit der Funktion, den historischen Entwicklungen sowie Veränderungen in den Vorbereitungsklassen und weist auf die Wichtigkeit der Struktur und

Gestaltung der Vorbereitungsklasse hin, weil diese sich auf die Eigenschaften der Adressatengruppe zu beziehen hat. Sie hebt ausdrücklich hervor, dass in Zukunft durch neue Trends, Terminologien wie Europäisches Sprachenportfolio, Förderung der Mehrsprachigkeit und autonomes Lernen zahlreiche Veränderungen bedürftig werden und deren Auswirkungen auch die Struktur der Vorbereitungsklassen stark beeinflussen wird, da der Gemeinsame Referenzrahmen eine vergleichbare transparente sprachliche Qualifikation fordert (Yücel 2004:148). Auch Güler (2005) führt vor Augen, dass der im Jahre 1999 in Bologna eingeschlagene Weg, inzwischen als ‘‘Bologna Prozess‘‘ bekannt, das Ziel verfolgt, einen ‘‘Europäischen Hochschulraum‘‘ zu gründen, der die Internationalisierung der Hochschulsysteme in einer möglichst uneingeschränkten Mobilität von Studierenden und Hochschulangehörigen eingelöst sieht (Güler 2005: 1ff.) und bringt zum Ausdruck, dass dafür Fremdsprachenkenntnisse unentbehrlich sind und eine Professionalisierung der universitären Fremdsprachenvermittlung insbesondere an den Sprachzentren sowohl quantitativ als auch qualitativ notwendig ist. Güler (2005) betont, dass ‘‘ sich die schulischen Curricula des Fremdsprachenunterrichts und viele Lehrbuchverlage zwar auf die Niveaubeschreibungen des GER beziehen, doch sich die Universitäten noch damit schwertun, ihre Sprachpraxisprogramme entsprechend umzustellen (Güler 2005:1ff.).

Die Tatsache, dass in der Türkei an zahlreichen Universitäten Studiengänge wie Germanistik, Deutschlehrausbildung sowie Übersetzen & Dolmetschen angeboten werden, bringt das Bedürfnis mit sich, dass die StudentInnen dieser Studiengänge die Kompetenzen besitzen, ihr Studium sprachlich meistern zu können. Da sich die Mehrheit der StudentInnen dieser Studienrichtungen aus einer Gruppe zusammensetzt, die meist überhaupt keine Deutschkenntnisse mit sich bringt, ist der studienvorbereitende Deutschunterricht, der in der Türkei überwiegend an den Fremdsprachenhochschulen der einzelnen Universitäten durchgeführt wird, von zentraler Bedeutung. Dieser weist jedoch im Sinne des angestrebten Sprachniveaus am Ende der Vorbereitungsklasse, der wöchentlichen Stundenanzahl, der Fertigkeitsschulung, der Bewertungskriterien von sprachlichen Kompetenzen, den unterrichtlichen Methoden und Grundsätzen erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Universitäten auf. Der Anstoß, diese Differenzen auf ein wohlmöglichstes Minimum zu beschränken, bildet das Ziel der Verfassung des Rahmenplans für den studienvorbereitenden Deutschunterricht an türkischen Universitäten. Er betrifft konkret die Vorbereitungsklassen an den Fremdsprachenhochschulen türkischer Universitäten, umfasst die Niveaustufen A1- B1 und verfolgt das vorrangige Ziel, Lehrkräfte bei der Planung eines hochschulspezifischen Deutschunterrichts zu unterstützen. Der erstellte Rahmenlehrplan besteht aus folgenden Teilen:

- Prinzipien
- Ziele
- Inhalte
- Methoden
- Beurteilung und Bewertung

2. Methodisches Vorgehen

2.1. Die Untersuchungsgruppe

Der empirische Teil dieser Arbeit basiert auf einer Befragung mit den Zuständigen an den einzelnen DaF-Abteilungen türkischer Universitäten. Um den Stand des in den Vorbereitungsklassen durchgeführten Deutschunterrichts zu ermitteln und einen möglichst umfangreichen Erkenntnisstand zu erwerben, wurden neben per E-Mail durchgeführte Befragungen auch telefonische Gespräche mit den zuständigen Koordinatoren der einzelnen Fremdsprachenhochschulen durchgeführt. Auch

direkte Interviews mit den Lektoren verhalfen dazu, die Situation an den einzelnen Universitäten genauer zu ermitteln. Zentrales Anliegen der Befragung war, Antwort auf folgende Fragen zu finden:

- a) Auf welches Sprachniveau wird am Ende der Vorbereitungsklasse gezielt?
- b) Wird in der Vorbereitungsklasse fertigkeitintegriert oder fertigkeitstrennt unterrichtet?
- c) Welches Lehrwerk oder welche Lehrwerke werden in der Vorbereitungsklasse als kurstragendes Lehrwerk eingesetzt?
- d) Wie viele Wochenstunden werden in der Vorbereitungsklasse DaF unterrichtet?

Zur Ermittlung der Universitäten, an deren Fremdsprachenhochschulen ein studienvorbereitender DaF- Unterricht angeboten wird, wurde zunächst das von ÖSYM (Zentralstelle für die Studienbewerbersauswahl und die Vergabe von Studienplätzen) im Jahre 2014 veröffentlichte Handbuch für Hochschulzugangsprogramme in der Türkei (Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu) auf Studiengänge mit der Unterrichtssprache Deutsch untersucht. Die Untersuchungsergebnisse zeigten auf, dass in der Türkei an zahlreichen Universitäten Studiengänge mit der Unterrichtssprache Deutsch vorhanden sind. Dieser Ermittlung folgte eine Untersuchung der spezifischen Aufnahmebedingungen der einzelnen Abteilungen. Die Ergebnisse legten dar, dass sich die Abteilungen in grob 2 Gruppen unterteilen lassen: Es handelt sich hier zum einen um Abteilungen, die die Aufnahmebedingung stellen, an der staatlich zentralen Aufnahmeprüfung in deutscher Sprache teilgenommen haben zu müssen und zum anderen um Abteilungen, die die Aufnahmebedingung stellen, an der zentralen Prüfung in einer der drei Sprachen Englisch, Deutsch oder Französisch teilgenommen zu haben.

Die erfassten Daten stellten außerdem sicher, dass eine Mehrzahl der Abteilungen StudentInnen aufnimmt, die an der zentralen Aufnahmeprüfung in einer der drei Sprachen Englisch, Deutsch oder Französisch teilgenommen haben. Des Näheren hat dies zu bedeuten, dass es sich bei einer deutlichen Mehrzahl der angehenden DaF- StudentInnen um solche handelt, die keine oder nur sehr geringe Deutschkenntnisse mit sich bringen und Nullanfänger im Bereich Deutsch als Fremdsprache sind.

3. Befunde

Die Befragung mit den Zuständigen an den einzelnen DaF- Abteilungen zeigte auf, dass sich erhebliche Unterschiede im angestrebten Sprachniveau, dem Fertigkeitstraining, dem eingesetzten Lehrwerk, und der zeitlichen Planung des studienvorbereitenden Deutschunterrichts in der Türkei aufweisen lassen. Die im Folgenden aufgeführten Tabellen sollen nach den drei Hauptstudienrichtungen Germanistik, Deutschlehrerbildung und Übersetzen & Dolmetschen geordnet, die Praxis in den Vorbereitungsklassen des Näheren verdeutlichen:

Tabelle 1. Befragungsgruppe/Übersetzen und Dolmetschen

Universitäten	Niveau	Fertigkeitstraining	Lehrwerk	wöchentliche Stunden
Dokuz Eylül	B1	fertigkeitsintegriert extra Fertigkeitstraining	Schritte 1-6	25
Ege	B1	Grammatik- und Fertigkeitstraining	DaF- Kompakt Grammatik : eigenes Material	24
Hacettepe	B1+	fertigkeitsintegriert bis A2	bis B1 Menschen B1+ Sicher	25
Istanbul	keine VB	-	-	-
Mersin	keine Information	-	-	-
Sakarya	B1	fertigkeitsintegriert	Netzwerk	30
Trakya	B2	fertigkeitsintegriert	DaF- Kompakt	24-26

Tabelle 2. Befragungsgruppe/Germanistikabteilungen

Universitäten	Niveau	Fertigkeitstraining	Lehrwerk	wöchentliche Stunden
Akdeniz	B1 +	fertigkeitsintegriert	DaF-Kompakt Sicher B1+	25
Ankara	B1	fertigkeitsgetrennt	Lagune	28
Atatürk	B1	fertigkeitsintegriert	Schritte International 1-4	24
Cumhuriyet	keine Information	-	-	-
Ege	B1	fertigkeitsgetrennt	DaF- Kompakt Grammatik: eigenes Material	24
Fırat	keine Information	-	-	-
Hacettepe	B1+	fertigkeitsintegriert bis A2	bis B1 Menschen B1+ Sicher	25
Istanbul	keine VB	-	-	-
Marmara	B2.1	fertigkeitsintegriert	bis B1 Menschen Studio d B2.1	30
Namık Kemal	B1	fertigkeitsintegriert	Schritte International	26
Sakarya	B1	fertigkeitsintegriert	Netzwerk	30
Selçuk	B1	fertigkeitsintegriert	Studio d	25

Tabelle. 3. Befragungsgruppe/ Deutschlehrausbildung

Universitäten	Niveau	Fertigkeitstraining	Lehrwerk	wöchentliche Stunden
Atatürk	B1	fertigkeitsintegriert	Schritte International 1-4	24
Anadolu	B1	fertigkeitsintegriert	Menschen	22-26 je nach Niveau
Çanakkale Onsekiz Mart	B1	fertigkeitsgetrennt	Schritte International	26
Çukurova	B2	fertigkeitsintegriert	Lagune	26
Dicle	A2/B1	fertigkeitsgetrennt	Menschen	14
Dokuz Eylül	B1	fertigkeitsintegriert extra Fertigkeitstraining	Schritte	25
Erciyes	B2	fertigkeitsgetrennt	Studio D	30
Gazi	B1	fertigkeitsintegriert	Menschen	25
Hacettepe	B1+	fertigkeitsintegriert bis A2	bis B1 Menschen B1+ Sicher	25
Hakkâri	A2	fertigkeitsgetrennt	Lagune	28
Istanbul	keine VB	-	-	-
Marmara	B2.1	fertigkeitsintegriert	bis B1 Menschen Studio d B2.1	30
Muğla Sıtkı Koçman	B2	fertigkeitsintegriert	Menschen bis B1 Aspekte für B2	28
Necmettin Erbakan	B1+	fertigkeitsintegriert	Menschen	25
Trakya	B2	fertigkeitsintegriert	DaF- Kompakt	24-26
Uludağ	B1	fertigkeitsgetrennt	Hören/Sprechen: Menschen Schreiben: Intensivtrainer A1/A2 Grammatik, Wortschatz und Lesen: eigenes Material	28
Ondokuz Mayıs	B1	fertigkeitsgetrennt	Lagune	26

4. Zum Rahmenlehrplan

4.1. Prinzipien

4.1.1. Handlungsorientierte Fremdsprachenkompetenz

Ziel des Deutschunterrichts im studienvorbereitenden Bereich ist es, die Studenten dazu zu befähigen, kommunikative Anforderungen des gesellschaftlichen Lebens zu erfüllen und sich in den Fertigungsbereichen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben, dem erlangten Kompetenzniveau entsprechend, in einer ganzen Reihe von beruflichen, öffentlichen und privaten Situationen sprachlich und kulturell adäquat zu verhalten. Ein handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht sollte daher lerner-, prozess-, und produktorientiert und ganzheitlich gestaltet sein. Handlungsorientierung steigert nicht nur Motivation und Kreativität bei den StudentInnen, sondern verstärkt auch deren Selbstständigkeit, Sachverstand, Methoden- und Sozialkompetenz (vgl. Linthout 2004: 27).

4.1.2. Lernerautonomie

Im studienvorbereitenden DaF- Unterricht gilt es, die Lernerautonomie der StudentInnen zu fördern und die Lernenden in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen. Vorrangiges Ziel dabei ist, die Lernenden dazu zu befähigen, selbstständig zu lernen und über die eigene Form des Lernens zu entscheiden. Dabei hat die Lehrperson die wichtige Funktion zu erfüllen, die Lernenden ständig in den Lernprozess miteinzubeziehen und ihnen bezüglich des Lernprozesses immer mehr Verantwortung zu überlassen (vgl. Bachel 2005: 3). Autonomie bezieht sich hierbei nicht nur darauf, dass die Lernenden die Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen, sondern auch auf die wichtige Fähigkeit, eigene Lernprozesse zu steuern und reflektieren zu können.

4.1.3. Interkulturelle Kompetenz

Die Vermittlung von interkultureller Kompetenz gilt als ein fester Bestandteil des studienvorbereitenden Deutschunterrichts. Damit ist gemeint, dass es eine essenzielle Rolle spielt, den StudentInnen die Fähigkeit zu vermitteln, ihre Ausgangskultur mit der fremden Kultur in Beziehung zu setzen. Genauer genommen, geht es hier um die Entwicklung von kultureller Sensibilität bei den Lernenden, um die Fähigkeit, verschiedene Strategien für den Kontakt mit Angehörigen der anderen Kultur zu erkennen und auch zu verwenden. StudentInnen in den Vorbereitungsklassen sollen somit die Fähigkeit entwickeln, als kulturelle Mittler zwischen der eigenen und fremden Kultur zu handeln und lernen, mit kulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen adäquat umzugehen (vgl. Trim, North, Coste & Sheils 2001:106).

4.2. Ziele

Bei der Erstellung des Rahmenlehrplans für den studienvorbereitenden DaF- Unterricht an türkischen Universitäten war besonders der Erfahrungsaustausch mit den an den einzelnen Fremdsprachenhochschulen tätigen und zuständigen Lektoren maßgeblich. Vorrangiges Ziel war die Erstellung eines Rahmenlehrplans, der die transparente Festlegung von Zielen und Inhalten in Übereinstimmung mit den Kriterien des GER (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen) ermöglicht. Er soll in diesem Zusammenhang nicht nur dazu dienen den Begriff Leistung zu formulieren, sondern auch Leistung zu beurteilen. Die Hauptziele des Rahmenlehrplans betreffen die Entwicklung der kommunikativen und sozialen Handlungsfähigkeit für das spätere deutschsprachige Studium. Ebenso verfolgt er die Absicht bei den StudentInnen die Fähigkeit zu entwickeln, Zusammenhänge beim Sprachenlernen zu erkennen und die Lernenden bei der Entwicklung der Kompetenz des eigenständigen Lernens und Weiterlernens zu unterstützen.

Der Rahmenlehrplan zielt auf das B1 Niveau ab und stützt sich auf die Kriterien des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens. Eine Umfrage in Bezug auf das angestrebte Sprachniveau (Ausgangsniveau) nach dem Besuch der Vorbereitungsklasse setzte den Schwerpunkt, dass in Einstimmung mit den Aufnahmebedingungen der Abteilungen überwiegend das B1 Niveau angestrebt wird. Eine Untersuchung des Studentenprofils, das an Studiengängen mit der Unterrichtssprache Deutsch (Deutsch auf Lehramt, Germanistik, Übersetzen & Dolmetschen) immatrikuliert ist zeigt, dass sich diese Gruppe überwiegend aus Nullanfängern ohne Vorkenntnisse in Deutsch als Fremdsprache zusammensetzt. Eine Berechnung der gesamten Stundenanzahl für das ganze Studienjahr mit einem Durchschnitt von 25 Std. pro Woche zeigt, dass für das B1 Niveau ca. 700 Std. Deutschunterricht zur Verfügung stehen. Auch, wenn Sprachkurse oder andere ähnliche Institutionen mit derselben Stundenanzahl ein höheres Sprachniveau anstreben sollten, ist ein B1 Niveau bei der dieser Gruppe umso realistischer, wenn man auf problematische Bedingungen an den Fremdsprachenhochschulen türkischer Universitäten wie institutionelle Bedingungen und technische Voraussetzungen, Klassenstärken, die Anzahl und Ausbildung des Hochschulpersonals, methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung, die geringe Motivation und die geringe Verfügung über geeignete Lernstrategien im Bereich des Fremdsprachenlernens der StudentInnen, aber auch ein Mangel an Anwendungsmöglichkeiten des Deutschen Rücksicht nimmt.

Neben den sprachlichen Fertigkeiten ist die Vermittlung von soziokulturellem Wissen wie Alltagsgewohnheiten und sozialen Konventionen sehr bedeutsam. Des Näheren kann es sich hier um das tägliche Leben und Lebensbedingungen des Zielsprachenlandes, um interpersonale Beziehungen, Werte, Überzeugungen und Einstellungen, Konventionen in der Körpersprache, soziale Konventionen oder rituelle Verhaltensweisen im Zielsprachenland handeln.

4.2.1. Vermittlung des Hör (seh)verstehens

Dem Hör (seh)verstehen wird im studienvorbereitenden DaF- Unterricht besondere Bedeutung zugeschrieben, da es bei der täglichen Kommunikation die wichtigste Fertigkeit darstellt. Da den Lernenden über das Hören der Zugang zur neuen Sprache ermöglicht wird und vor allem im Anfängerunterricht die Lernenden mit jedem neuen sprachlichen Phänomen hörend konfrontiert werden, sollte es schon von Anfang an im Zentrum des Deutschunterrichts stehen. Beim Einsatz von Hörtexten sollte unbedingt beachtet werden, dass diese nicht nur in einem thematischen Zusammenhang mit dem jeweiligen Unterrichtsgeschehen stehen sollten, sondern es sollte bei deren Auswahl auch der Schwierigkeitsgrad beachtet werden, wie z.B. schnelles und/oder undeutliches Sprechen, ungewohnte Dialektfärbungen, schnelle und/oder überlappende Sprecherwechsel sowie mangelnde Unterscheidbarkeit der Sprecherstimmen. Grundlegend von Bedeutung ist, dass die Hörtexte zwar dem Entwicklungsstand der Lernenden geeignet sein sollten, aber da sie die Funktion erfüllen die Lernenden auf außerunterrichtliche Situation vorzubereiten, auch nicht direkt auf sie "zugeschnitten" sein dürfen (vgl. Solmecke 2010: 972).

Die Entwicklung der Hörfertigkeit erfolgt zunächst durch das Schaffen von Situationen, der häufigen Präsentation von gesprochenen Texten, mit denen sich die Lernenden auseinandersetzen, mit dem Ziel, dass die Lernenden dazu befähigt werden, diesen Texten mehr und mehr Informationen sowie komplexere Sachverhalte zu entnehmen und diese zu verarbeiten. Als eine sehr wichtige Komponente fungiert hier die Automatisierung fundamentaler Teilprozesse des Hörens (Lauterkennung, Segmentierung, Erkennen grammatischer Strukturen usw.), daneben auch die Bewusstmachung, die es den Lernenden ermöglicht, Problemquellen zu erfassen, sowie Strategien zu entwickeln und diese selbstständig zu überwinden. Besonders beim Einsatz von Hörtexten im Anfängerunterricht sollten Hilfen, die sowohl vor dem Hören als auch dem Hören begleitend geboten werden, eingeplant werden, um den Lernenden bei der Bewältigung von Schwierigkeiten Unterstützung zu leisten. Solche Hilfen sollten nicht nur für eine Schaffung von Verstehenshilfen sorgen, sondern auch Vorkenntnisse im Bereich der Sprache und Themen aktivieren bzw. fehlende

Vorkenntnisse ergänzen und eine thematische Einbettung gewährleisten. Abschließend sei zu betonen, dass im Rahmen der Aufgaben zu Hörtexten beachtet werden sollte, dass die Aufgaben Verstehensabsichten schaffen bzw. konkretisieren, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das Wesentliche richten und sie dazu fördern, das Wesentliche vom weniger Wesentlichen auseinanderzuhalten, den Einsatz von Verstehenshilfen begünstigen und die Lernenden zu Reaktionen reizen (vgl. Solmecke 2010: 972).

Des Näheren sind im Zusammenhang der Höraktivitäten die Deskriptoren des GER (A1-B1) zu beachten, der Beispielskalen in folgenden Bereichen liefert:

- Hörverstehen allgemein
- Gespräche zwischen Muttersprachlern verstehen
- Als Zuschauer/Zuhörer im Publikum verstehen
- Ankündigungen, Durchsagen und Anweisungen verstehen
- Radiosendungen und Tonaufnahmen verstehen

4.2.2. Vermittlung des Leseverstehens

Ziel des Fremdsprachenunterrichts im Hochschulbereich ist es nicht nur, die Fähigkeit zu erwerben, Originalliteratur in verschiedenen Textsorten und Fachvorträgen zu verstehen, sondern auch die mit dem Studium verbundenen sprachlich- kommunikativen Aufgaben zu bewältigen. Der Bereich des Leseverstehens ist somit von besonderer Bedeutung, da Studierende in ihrem späteren Studium Fachliteratur in deutscher Sprache zu verstehen haben. Aus diesem Grunde werden die im Unterricht eingesetzten authentischen Texte mit authentischen Fachtexten verschiedener Art ergänzt. Ziel ist, die Lernenden zu einer authentischen Artikulation ihrer eigenen Inhalte und Bedürfnisse zu befähigen und nicht nur zu einer Reproduktion der Äußerungen von Lehrbuchautoren, die die Lebenswirklichkeit der Lernenden nicht unmittelbar treffen können (vgl. Dauliuvienė 2014).

Ein sehr wichtiges Kriterium stellt hierbei die Auswahl der Fachtexte dar, wobei die Lehrperson sich nicht nur über den Sachinhalt des Textes, sondern auch über den sprachlichen Ausdruck des Textes Gedanken machen sollte. Zu beachten sind in diesem Kontext, dass die Fachtexte interessant und aktuell sein müssen, der fachliche Informationsgehalt und der sprachliche Ausdruck dem Leitungsniveau der Lernenden entsprechen, die Textsorte den Lernenden schon bekannt und die Texte eine gute Gliederung aufweisen sollten, um einen leichteren Zugang zu ermöglichen. Außerdem dürfen die Texte nicht zu lang sein und die Lernenden demotivieren. Neben diesem empfiehlt es sich, dass die Texte Abbildungen und Fotos enthalten, um das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren (vgl. Dauliuvienė 2014). Als besonders wichtig erweist sich, dass die Lernenden unbedingt darin geschult werden sollten, die Wichtigkeit der unbekannten Wörter für das Verständnis des Textes festzulegen, um dabei unwichtige Wörter, wenn nötig, zu übergehen. Diesbezüglich gilt es, den Lernenden für die Bedeutungserschließung unbekannter Wörter Ableitungsregeln, Strategien zur Nutzung der Wortbildungsregeln usw. zu vermitteln. Als hilfreich zur Worterkennung erweist sich auch die Vermittlung von Flexionsmorphemen, Erkennungsübungen zu Stammformen, Affixen, das Suchen nach Internationalismen und Antonymen/Synonymen. Im Bereich des Leseverstehens sollte das Erkennen von satzübergreifenden Verbindungen (und, weil) sowie Proformen wie (er, sie es usw.) geübt werden, besonders relevant sind auch Übungen zum Erfassen des internen Aufbaus von Texten (vgl. Ehlers 2007: 289).

Des Näheren sind im Zusammenhang der Leseaktivitäten die Deskriptoren des GER (A1-B1) zu beachten, der Beispielskalen in folgenden Bereichen liefert:

- Leseverstehen allgemein
- Korrespondenz lesen und verstehen
- zur Orientierung lesen
- Information und Argumentation verstehen
- schriftliche Anweisungen verstehen

4.2.3. Vermittlung der Sprechfertigkeit

Im studienvorbereitenden Deutschunterricht sind im Bereich der Sprechfertigkeit Inhalte bezüglich sprecher- und hörseitiger Handlungen zu vermitteln. In Bezug auf die Sprecherrolle sollte sich die Lehrperson auf die Überwindung von Sprechängsten bei den Lernenden, auf die Vermittlung von Strategien zum Vereinfachen, Umschreiben und Erklären, auf Strategien zum Umgang mit dem eigenen Nichtverstehen und dem Nichtverstehen des Gegenübers und auf Strategien zur Vermeidung und Überbrückung von Planungspausen konzentrieren. Im Rahmen der Hörerrolle spielen Formen der Hörerbeteiligung (back channel behavior), routinisierte Reaktionsformeln, Übergänge von der Hörer- zur Sprecherrolle eine sehr bedeutsame Rolle (vgl. Liedke 2010: 987). Einen anderen wichtigen Gesichtspunkt stellt der Bereich der nonverbalen Kommunikation dar. Hier gilt es den Studenten die Grundformen der nonverbalen Kommunikationsbeteiligung und sprachspezifische Embleme, sowie den Einsatz von Mimik und Gestik als Bearbeitungsstrategie bei Unsicherheiten zu vermitteln (vgl. Liedke 2010: 987).

Mangelnde Sprechfertigkeit kann in manchen Situationen auf institutionelle Rahmenbedingungen zurückgeführt werden. Da in den Vorbereitungsklassen türkischer Fremdsprachenhochschulen die Klassenstärke oft sehr hoch ist, gilt es Maßnahmen einzusetzen die Sprechzeit der Lernenden im Unterricht zu steigern. Dazu erweisen sich Durchführungen wie das zeitgleiche Sprechen von mehreren Personen (wie Chorsprechen), die Organisation von parallelen Sprechsituationen (Partner- und Gruppenarbeit) oder teilweise Auslagerungen des Sprechfertigkeitstrainings außerhalb der Unterrichtszeiten als hilfreich. Als Übungen zur Sprechfertigkeit dienen Verfahren wie Imitationsübungen, Sprechspiele wie Zungenbrecher, Kettenübungen, Sprechen nach Bildanlässen, Stichwortreden in Kleingruppen und Ratespiele zur Automatisierung der Sprechfähigkeit. Auch wörtliche Wiederinszenierungen von Lehrwerks- oder Filmdialogen und authentischen Transkripten, sowie Rollenspiele mit Dialogvariationen sind Übungsverfahren, die auf Sprechfähigkeiten in spezifischen kommunikativen Situationen hinzielen. Im Rahmen projektorientierter Ansätze bieten sich zur Förderung der Sprechfertigkeit Projektmöglichkeiten wie Theaterstücke, Radiosendungen, Werbespots, Foto Diashows oder Filme mit gesprochenen Kommentaren an, bei denen die Lernenden mündliche Texte vorbereiten (vgl. Liedke 2010: 989 f.).

Einen anderen sehr wichtigen Gesichtspunkt im Bereich der Vermittlung der Sprechfertigkeit stellt die Notwendigkeit dar, den StudentInnen das Wissen zu vermitteln, wie man in bestimmten Situationen Gespräche in der Fremdsprache weiterführt, gliedert, aufbaut und beendet. Dazu ist es erforderlich, dass Gliederungssignale, Diskursmarker, Gesprächsformeln, Redemittel, Floskeln und Pausenfüller im Unterricht ausreichend eingeübt und trainiert werden (vgl. Çakır 2017: 200).

Des Näheren sind im Zusammenhang der Sprechaktivitäten die Deskriptoren des GER (A1-B1) zu beachten, der Beispielskalen in folgenden Bereichen liefert:

- mündliche Produktion allgemein
- zusammenhängendes monologisches Sprechen: Erfahrungen beschreiben
- zusammenhängendes monologisches Sprechen: argumentieren (z.B. in einer Diskussion)

- öffentliche Ankündigungen/Durchsagen machen
- vor Publikum sprechen

4.2.4. Vermittlung der Schreibfertigkeit

StudentInnen im studienvorbereitenden DaF- Unterricht müssen für ihr Studium dazu befähigt werden, fremdsprachliche Texte jeder Sorte zu verfassen. Neben der Funktion des Schreibens zu längerer und intensiverer Reflexion über Darstellungsweisen und Inhalte zu zwingen, führt es auch zur Festigung eigener Kenntnisse und ermöglicht über zeitliche und räumliche Entfernung hinweg, Kontakt mit Angehörigen des Zielsprachenlandes aufzubauen. (vgl. Eßer 2007: 292 f.). Angesichts des Schreibens im DaF- Unterricht ist vor Augen zu halten, dass sich das fremdsprachliche Schreiben grundlegend von dem in der Muttersprache unterscheidet, denn neben Schreibproblemen wie Planungs-, Gliederungs-, und Inhaltsfragen kommen beim Verfassen fremdsprachlicher Texte spezifische Problembereiche wie Orthographie, grammatische sowie wortschatzbedingte Probleme, nicht selten auch textpragmatische Probleme auf (vgl. Eßer 2007: 292 f.).

Für einen erfolgreichen Schreibunterricht in den Vorbereitungsklassen sollte vor Augen gehalten werden, dass die vor dem Schreiben gegebene Aufgabenstellung in Bezug auf die Textsorte, den potenziellen Leser, die Textlänge und die zur Verfügung stehende Zeit präzise zu sein hat. Schon am Anfang der Vorbereitungsklasse sollten die Studenten lernen kleine, eigene Texte zu verfassen. Zu bedenken ist hier auch, dass die im Schreibunterricht durchgeführten Schreibübungen die Lernenden auf die Bewältigung von realen und später zu erwartenden Schreibenanforderungen vorbereiten sollen (vgl. Eßer 2007: 294). Nicht zu übergehen ist auch, dass darauf Rücksicht genommen werden muss, dass interkulturelle Unterschiede zwischen den Textsorten herrschen. Zu unterscheiden sind schreibvorbereitende Übungen, textproduzierende Übungen, kommunikatives Schreiben und das kreative Schreiben, von denen jede Art im studienvorbereiten DaF- Unterricht in ausgewogenem Maße ihren Platz haben sollte.

Des Näheren sind im Zusammenhang der Schreibaktivitäten die Deskriptoren des GER (A1-B1) zu beachten, der Beispielskalen in folgenden Bereichen liefert:

- schriftliche Produktion allgemein
- kreatives Schreiben
- Berichte und Aufsätze schreiben

4.3. Themen

Die im studienvorbereitenden Deutschunterricht behandelten Themen sollten sich auf Interessen, Erfahrungen und die sprachlichen Bedürfnisse der Studenten beziehen. Grundlegend lässt sich diesbezüglich sagen, dass die Themenauswahl so gestaltet werden sollte, dass die Studenten dazu befähigt werden, die Fachkommunikation ihres Faches zu meistern und die Fachliteratur ihres Studienfaches zu bewältigen. Sie sollen dazu imstande sein, sich an akademischen Veranstaltungen wie Vorlesungen, Seminaren und Konferenzen rezeptiv und produktiv beteiligen zu können. Nicht zu übersehen ist in diesem Zusammenhang auch der Kommunikationskontext der praktischen

Lebensführung, der auch die sozial akzeptierten Verhaltensweisen miteinschließt (vgl. Voss 2012: 362 f.).

4.4. Unterrichtsmethodische Grundsätze

Im Bereich der unterrichtsmethodischen Grundsätze, die für den studienvorbereitenden Deutschunterricht an türkischen Fremdsprachenhochschulen gelten, werden in diesem Abschnitt Prinzipien und Grundsätze im Bereich der Vermittlung des Wortschatzes, der Grammatik, der Aussprache und Intonation, dem Verhältnis der Mutter- und Zielsprache, der Lernstrategien, der Lerner- und Lehrerrolle, der Sozialformen des Unterrichts behandelt.

Grundsätzlich gilt die Durchführung einer systematischen Wortschatzarbeit, die inzidentellen und intentionalen Erwerb zusammenbringt. Zu beachten ist, dass intentionaler Erwerb während der Bearbeitung kommunikativer Aufgaben stattfindet, die kontextuell, situativ und in Sinnzusammenhängen eingebettet auf der Basis eines Textes erfolgen; inzidenteller Erwerb dagegen zu rezeptiver Verfügbarkeit der Bedeutung führt und vor allem für den rezeptiven Wortschatz von Bedeutung ist (vgl. Köster 2010: 1025). Von Bedeutung ist vor allem, schon am Anfang des Vokabellernens Erfolge zu erzielen, um die Lernenden zu weiteren Erfolgen zu motivieren. In dieser Hinsicht sollte auch beachtet werden, zu Beginn den Lernenden jene Vokabeln und Redewendungen zu vermitteln, von denen die Lernenden häufig Gebrauch machen können. Besonders im Bereich der Wortschatzvermittlung soll die Bedeutung der Lernerorientierung, des selbstgesteuerten Lernens und des eigenständigen Weiterlernens hervorgehoben werden. An dieser Stelle sei auch betont, dass Lernerwörterbücher integraler Bestandteil der Wortschatzarbeit in den Vorbereitungsklassen sein sollten. Bei den Wortschatzübungen sollte beachtet werden, dass vor allem das Einüben des Erkennens und Verstehens der neuen lexikalischen Einheiten/Strukturen, deren Behalten und Gebrauch eine zentrale Rolle spielen.

Grundlegendes Prinzip im Bereich der Grammatikvermittlung des studienvorbereitenden DaF- Unterrichts ist, dass die grammatische Kompetenz mit Blick auf ihre jeweilige kommunikative Handlungsfunktion erworben und geschult wird (vgl. ZfA 2009: 10). Grundsätzlich gilt die Vermittlung der gegenwärtigen Standardsprache des Deutschen. Da der Erfolg der Grammatikvermittlung von der Auswahl der sprachlichen Mittel und der sprachlichen Handlungen und der damit verbundenen sprachbezogenen Aufgaben und Aufmerksamkeitssteuerung zusammenhängt, sollten die Lernenden um übliche Formulierungsroutinen und –muster ganzheitlich zu erwerben, intensiv mit sprachlichen Mitteln konfrontiert werden, mit denen sie sowohl rezeptiv als auch produktiv arbeiten können (vgl. Fandrych 2010: 1013). Die Grammatikvermittlung in den Vorbereitungsklassen folgt dem Prinzip des entdeckenden Vorgehens nach dem Prinzip Sammeln/Ordnen/Systematisieren. Dieses Verfahren ermöglicht den Lernenden nicht nur neue Strukturen durch genaues Wahrnehmen und Vergleichen zu entdecken, sondern auch zu vergleichen und mit unterschiedlicher Hilfeleistung eine eigene Regelformulierung zu realisieren (vgl. Funk & König 2001: 298). Da wir es bei den Studenten in DaF- Vorbereitungsklassen an türkischen Universitäten mit einer Gruppe zu tun haben, die sich auch erwachsenen Lernern zusammensetzt, sollte vor Augen gehalten werden, dass bei erwachsenen Lernern ein höherer Bedarf an expliziter grammatischer Unterweisung besteht (vgl. Fandrych 2010: 1024). Die Grammatikübungen sollten stets differenziert, variiert und ergänzt werden, zu beachten ist außerdem, dass eine Stoffverteilung sinnvoller ist als Wiederholen und Verweilen. Nähere Angaben für die Niveaustufen A1- B1 sind in den Skalen des GER unter der Überschrift Grammatische Korrektheit aufgeführt (siehe GER, 2001, S.114).

Der Aussprache und Intonation kommt von Anfang an eine wichtige Bedeutung zu, da nicht nur eine fremde Sprache mit neuen Wörtern und grammatischen Strukturen gelernt wird, sondern die Lernenden mit einer neuen Sprache konfrontiert sind, die einen neuen und spezifischen Klang hat (vgl. Hirschfeld 2007: 227). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen schließt im Bereich der phonologischen Kompetenz Kenntnisse und Fertigkeiten der Wahrnehmung und Produktion in Bezug auf verschiedene Gesichtspunkte ein. Es handelt sich hierbei um die lautlichen Einheiten (Phoneme) der Sprache und ihre Realisierung in bestimmten Kontexten (Allophone); die phonetischen Merkmale, die Phoneme voneinander (wie stimmhaft, gerundet, usw.) unterscheiden; die phonetische Zusammensetzung von Wörtern (Silbenstruktur, Phonemfolge, Wortakzent, Wortton); die Satzphonetik (Prosodie) des Näheren um den Satzakzent &- rhythmus und der Intonation; und die phonetische Reduktion (Vokabelschwächung, starke und schwache Formen, Assimilation und Elision). Ausführlicher wird im GER (siehe Europarat, 2001, S. 117) die Beherrschung der Aussprache und Intonation für die einzelnen Niveaustufen beschrieben.

Im Unterricht der Vorbereitungsklassen hat die orthographische Kompetenz einen besonderen Stellenwert, da das Schriftbild für die Lernenden nicht nur als eine wichtige Orientierungshilfe dient, sondern das Üben der deutschen Orthographie auch zu einem besseren Erinnern der Bedeutung von Wörtern, zum Vermeiden von Schreibfehlern und einer besseren Einsicht in die Struktur der deutschen Sprache verhilft (vgl. Groh 2007: 20). Neben der orthographischen Kompetenz sollten die Lernenden zu einer orthoepischen Kompetenz befähigt werden, d.h. sie sollten dazu imstande sein, wenn sie einen Text laut lesen oder beim Sprechen Wörter benutzen, die ihnen zuerst in geschriebener Form begegnet sind, diese geschriebene Form korrekt auszusprechen. Im GER (Europarat, 2001, S. 118) werden zur näheren Erläuterung Skalen für die Beherrschung der Orthographie aufgeführt.

Bezüglich des Einsatzes der Muttersprache gilt das Prinzip der funktionalen Fremdsprachigkeit, d.h. die deutsche Sprache ist Unterrichts-, Vermittlungs- und Arbeitssprache. Somit ist die deutsche Sprache nicht nur der Lehrgegenstand, sondern auch ein Weg zum Erreichen des Ziels. Sie hat deshalb schon von Anfang an als Kommunikationsmittel im Unterricht zu gelten. Der Einsatz der Muttersprache sollte stets “wohl bedacht und dosiert“ sein, um das Prinzip der funktionalen Fremdsprachigkeit zu bewahren (vgl. Butzkamm 2000: 97). Die Muttersprache ist vor allem dann nützlich, wenn Unverstandenes die Lernenden belastet, Arbeitsanweisungen nicht verstanden werden, Missverständnisse entstehen, komplexe Erklärungen einen zu großen Zeitaufwand erfordern und über kulturelle Unterschiede reflektiert werden soll (vgl. Butzkamm & Schmid Schönbein 2008: 6). Der Einsatz der Muttersprache erfolgt stets gezielt, systematisiert und dosiert anhand des Sandwich-Verfahrens, bei der die Übersetzungen von unbekannten Ausdrücken zwischengeschoben werden. Möglich ist auch das Code - Switching, bei der die Lehrperson den von dem Lernenden in der Muttersprache geäußerten Ausdruck aufgreift und in die Fremdsprache übersetzt (vgl. Butzkamm 2007: 6 f.).

Einen anderen wichtigen Aspekt stellt der Umgang mit Fehlern bzw. die Fehlerkorrektur dar. Der Besprechung von Fehlern kommt eine besondere Bedeutung zu, da ein bewusstes Umgehen mit Fehlern nicht nur das Weiterlernen fördert, sondern auch von den Lernenden erwünscht ist. Die Lernenden sollten nicht nur auf ihre Fehler korrigiert werden, sondern vielmehr dazu angeregt werden, selbstreflexiv und bewusst mit ihren Fehlern umzugehen (vgl. Kleppin 2010: 1065). Die Fehlerkorrektur erfolgt allgemein zum einen auf der Ebene der mündlichen Korrektur und zum anderen auf der Ebene der schriftlichen Korrektur. Bei der schriftlichen Korrektur sollte beachtet werden, dass die Fehler nicht nur angestrichen, sondern auch mit Korrekturzeichen (Angabe des Fehlertyps) versehen und die Fehler durch den Lehrer berichtigt werden. Bei der mündlichen Korrektur sollte eine aktive Auseinandersetzung mit Lernerfehlern im Unterricht erfolgen: die Korrektur sollte nicht entmutigend sein, die Fehlerkorrekturen sollten bewusstmachend wirken, sie

sollten zur Reflexion der eigenen Fehler anregen und zu Selbstkorrekturen führen (vgl. Kleppin 2010: 1065 ff.).

Schon von Anfang des Unterrichts sollten den Lernenden Lernstrategien vermittelt werden, da ihre Bedeutung für erfolgreiches und selbstständiges Fremdsprachenlernen unbestritten ist. Mithilfe von Lernstrategien können die Lernenden “den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen steuern und kontrollieren“ (Tönshoff 2003:331). Die Vermittlung von Lernstrategien sollte nicht nur von Anfang an, sondern auch kontinuierlich und integrativ erfolgen. Wichtig ist auch, dass nicht nur Lerntechniken im Bereich des Wortschatzes, der Grammatik und allen Fertigkeiten vermittelt werden, sondern auch, dass über diese im Unterricht reflektiert wird. Den Lernenden sollte die Gelegenheit gegeben werden, ihr individuelles Lernverhalten auszutauschen. Die Lehrperson selbst sollte in diesem Zusammenhang als Vorbild für die Anwendung von Lernstrategien fungieren (vgl. Goethe Institut Krakau 2009: 9).

Ein besonderer Stellenwert kommt dem Einsatz von Medien im studienvorbereitenden DaF-Unterricht zu, da Medien als Elemente zur Optimierung des Unterrichtsprozesses fungieren: sie tragen zur Auflockerung Unterrichtsgeschehens bei, bieten Anschaulichkeit bei einer Darbietung, erwecken neue Lernimpulse, ermöglichen den Zugang zum selbstständigen Lernen und halten die Motivation zum Lernen und Lehren aufrecht. (vgl. Freudenstein 2007: 396 f.). Bezüglich des Medieneinsatzes ist zu beachten, dass Prozessmedien (z.B. eine Fernsehsendung) von Produktmedien (z.B. ein Videofilm) zu unterscheiden sind. Während das Prozessmedium zeitabhängig und mehr für den Einsatz bei fortgeschrittenen Lernern geeignet ist, ist das Produktmedium dagegen zeitunabhängig und damit viel breiter und gewinnbringender für das Lehren und Lernen von Fremdsprache und –kultur und eignet sich deshalb sehr gut für den Einsatz im studienvorbereitenden DaF – Unterricht (vgl. Raabe 2007: 423). In Hinsicht auf den Einsatz von Medien in den Vorbereitungsklassen ist daneben auch das Blended-Learning zu erwähnen, bei dem die traditionellen Formen des Lehrens und Lernens mit neuen Formen wie Multimedia und E-Learning in Verbindung gebracht werden. Es ist für den Einsatz im studienvorbereitenden DaF-Unterricht empfehlenswert, da es den Lernenden ermöglicht, sich sowohl zeit- und ortsunabhängig als auch im Verbund mit anderen aus- bzw. weiterzubilden. Blended- Learning ermöglicht in diesem Sinne eine zeitnahe, flexible und wirtschaftliche Qualifizierung, sowie eine auf den konkreten Bedarf ausgerichtete Fortbildung, die mit traditionellen Methoden nicht zu bewältigen ist (Kröger & Reisky 2004: 11).

Der Einsatz von Projekten im studienvorbereitenden DaF- Unterricht stützt sich auf die Überzeugung, dass Lernenden, wenn sie auch auf eine fremdsprachliche Handlungsfähigkeit außerhalb des Klassenzimmers vorbereitet werden sollen, schon im Unterricht die Gelegenheit geboten werden muss, sich in der gelernten Fremdsprache über relevante Themen zu äußern, eigene Absichten, Meinungen und Gefühle zum Wort zu bringen und in konkreten Situationen bestimmte Handlungsintentionen zu verwirklichen. Interviews und E-Mail Projekte stellen Beispiele für die Umsetzung im Projektunterricht dar, mit denen die Grenzen des Klassenraums überschritten werden können. Des Weiteren sind Textprojekte (Erstellen einer Kurs-Homepage, globale Simulationen), Korrespondenzprojekte (E-Mail Partnerschaften), Umfrage- oder Begegnungsprojekte im Bereich des Projektunterrichts möglich (vgl. Scharf 2010: 1173).

Da der Lernprozess vor allem über die Sinne erfolgt, spielen diese beim Lernen eine bedeutende Rolle, deshalb gilt es im DaF- Unterricht der Vorbereitungsklassen unterschiedliche Lernertypen zu beachten und möglichst viele Sinne in den Lernprozess miteinzubeziehen. Einen anderen wichtigen Bereich stellt das Sprachmitteln und Übersetzen dar. Sprachmittlerische Übungen sollten von Anfang an im Unterricht ihren Platz haben, zu warnen ist an dieser Stelle vor der Unangemessenheit des satzweisen und kontextlosen Übersetzens (vgl. Königs 2007: 315). In den Vorbereitungsklassen sollte den Lernenden Strategien der Sprachmittlung vermittelt werden, die

wiederspiegeln, wie mit begrenzten Mitteln Informationen verarbeitet und eine gleichwertige Bedeutung hergestellt werden kann (vgl. Trim, North, Coste & Sheils 2001: 90).

4.5. Leistungsbeurteilungskriterien

Die Leistungsmessung in den Vorbereitungsklassen richtet sich nach den Zielen, Prinzipien, Inhalten und Methoden des studienvorbereitenden Deutschunterrichts. Grundsätzliches Ziel ist zu ermitteln, wie sich die Lernenden fachlich, sprachlich, interkulturell und soziokulturell in bestimmten Situationen verhalten. In diesem Bezugsrahmen ist zwischen der formativen, d.h. kontinuierlichen, kursbegleitenden Bewertung und der summativen, d.h. punktuellen, kursabschließenden Bewertung zu unterscheiden (vgl. Trim, North, Coste & Sheils 2001: 180). Abgesehen von der Art der Bewertung sollten die Aufgabenstellungen in den jeweiligen Prüfungen, den Lernenden schon vorher bekannt sein. Im studienvorbereitenden Deutschunterricht unterscheidet man zwischen Einstufungstests, Sprachstandtests und Qualifikationsprüfungen. Einstufungstests werden vor Beginn des Studiensemesters mit dem Ziel durchgeführt, das Sprachniveau der Lernenden festzulegen. Hier können Tests eingesetzt werden, die in erster Linie Auskunft darüber geben, auf welcher Ebene sich die Lernenden in den Bereichen der grammatischen Progression, der morphologischen, syntaktischen und lexikalischen Kenntnisse befinden. Als Beispiele für Einstufungstests können Auszüge aus den Tests des Goethe Instituts und den Dialang- Tests dienen. Sprachstandtests dagegen dienen dazu zu ermitteln, inwieweit die im Unterricht gesetzten Ziele von den Lernenden erreicht wurden. Sie erfüllen nicht nur die Funktion aufgrund ihres Feedbacks eine Binnendifferenzierung zu liefern, sie stellen auch eine Rückmeldung der erbrachten Leistungen für die Lernenden dar (vgl. Goethe Institut Krakau 2006: 14). Qualifikationsprüfungen dienen dazu zu ermitteln, was ein Sprachlernender kann oder weiß, wenn die erlernte Sprache in realen Handlungssituationen eingesetzt wird. Bei der Entwicklung von universitätseigenen Qualifikationsprüfungen müssen entsprechende Deskriptoren entwickelt werden. Diese Deskriptoren haben sich an bestimmten Gütekriterien (Validität, Reliabilität, Objektivität), Testverfahren (besonders für Lese- und Hörverständnistests), bestimmten Bewertungskriterien für die mündliche und schriftliche Interaktion und Produktion, bestimmten Bewertungskriterien für offene Arbeitsformen und bestimmten Aufgabentypen für sprachliche Aktivitäten zu orientieren (siehe Goethe Institut Krakau 2006: 14).

5. Schlussfolgerungen und Desiderate

Der in dieser Arbeit vorgestellte DaF- Rahmenlehrplan auf der Niveaustufe B1 wurde nach den Kriterien des GER erstellt und zielt auf den Einsatz im studienvorbereitenden DaF- Unterricht an den Fremdsprachenhochschulen türkischer Universitäten. Für dessen Erstellung wurden zunächst durch eine umfassende Recherche sämtliche Studiengänge in der Türkei ermittelt, an denen DaF studienvorbereitend angeboten wird. Eine Untersuchung der spezifischen Aufnahmebedingungen dieser Abteilungen (Germanistik, Deutschlehrausbildung, Übersetzen & Dolmetschen) legte dar, dass die Mehrzahl dieser Abteilungen in der Türkei, Studenten aufnimmt, die an der zentralen Aufnahmeprüfung in einer der drei Sprachen Englisch, Deutsch oder Französisch teilgenommen haben. Für die Konzeption des Rahmenlehrplans hatte dies des Näheren zu bedeuten, dass es sich bei dem Studentenprofil deutschsprachiger Abteilungen überwiegend um eine Gruppe handelt, die entweder keine oder nur sehr geringe Vorkenntnisse in Deutsch als Fremdsprache mit sich bringt. Dieses Ergebnis lieferte den Ansatz für die Niveaustufe B1 des Rahmenlehrplans. Neben gewöhnlichen Inhalten enthält der erstellte Rahmenlehrplan auch Vorgaben und Hinweise zu konkreten Realisierungen im studienvorbereitenden DaF- Unterricht. Neben den klassischen vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen wird hier auch der Sprachmittlung eine besondere Bedeutung zugeschrieben, da diese den Lernenden bei der Verarbeitung von Informationen und der Herstellung von gleichwertigen Bedeutungen als Hilfe entgegenkommt. Des Weiteren wird betont, dass die Studenten in den Vorbereitungsklassen als Erwachsene mit einem

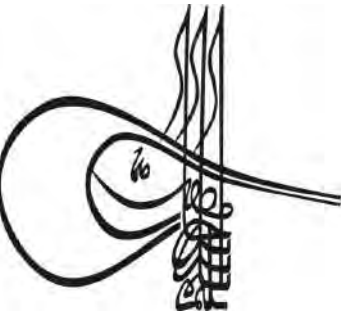
DaF- Unterricht in einem nicht-deutschsprachigen Raum konfrontiert sind und aus diesem Grund ein höherer Bedarf an expliziter grammatischer Unterweisung besteht. Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass der Rahmenlehrplan dem Desiderat eines geeigneten Rahmenlehrplans für den Einsatz im studienvorbereiten DaF- Unterricht in der Türkei entgegenkommen soll, da aber die sprachlichen Bedürfnisse der einzelnen Studienrichtungen (Germanistik, Deutsch auf Lehramt, Übersetzen und Dolmetschen) unterschiedlich sind, differenzierte Rahmenlehrpläne für die einzelnen Abteilungen zu einer Erhöhung der Effektivität des DaF- Unterrichts in den Vorbereitungs-klassen beitragen würden und aus diesem Grunde wünschenswert wären.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bachel, D. (2005). Autonomes Lernen – In Theorie und Praxis. *Bausch: der Standart*, 321-326.
- Butzkamm, W. (2000). Bilingualer Unterricht-Fragen an die Forschung. *Die Neueren Sprachen*, 92(1), 151-161.
- Butzkamm, W. (2007). Native language skills as a foundation for foreign language learning. *Transcending boundaries. Essays in honour of Gisela Hermann-Brennecke*. Berlin: Lit Verlag, 71-85.
- Butzkamm, W., & Schmidtschönbein, G. (2008). „Funktionale Fremdsprachigkeit.“. *Grundschulmagazin Englisch*, 5.
- Çakır, G. (2017). “Weste wat jemeind is? ” Zur Rolle des gesprochenen Deutsch in der Türkei im universitären Bildungsbereich /“Weste wat jemeind is? ” The role of spoken German in Turkey in the Language Education at University, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Tahsin Aktaş Armağanı) Volume 12/18, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12131>, p. 195-210.
- Dauliuvienė, L. (2014). Leseverstehen beim Erwerb der Fachsprache Deutsch [Online: http://www.ebiblioteka.lt/resursai/Konferencijos/VLVK_051028/1%20sekccija/I03_Dauliuviene.pdf]. Stand: 3.12.2017.
- Ehlers, S. (2007). Übungen zum Leseverstehen. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4, 287-291.
- Fandrych, C. (2010). Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. *Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 1, 1008-1021.
- Freudenstein, R. (2007). Unterrichtsmittel und Medien: Überblick in Lehr-und Lernmaterialien und Unterrichtsmedien “. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5, 395-399.
- Funk, H., & Koenig, M. (2001). Kommunikative Fremdsprachendidaktik–Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60.
- Genç, A. (1997). Alman Dili Eğitimi Bölümünde Yeterlilik Sınavları ve Hazırlık Öğretim Programının Önemi. In: *Internationales Symposium für Deutschlehrerausbildung Ziele und Erwartungen*. Hrsg. H. Salihoğlu. S.315 – 319.

- Goethe Institut Krakau (2006). Rahmencurriculum Deutsch als Fremdsprache für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien. [Online: [http://http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%20_12_12_06.pdf](http://http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%2012_12_06.pdf)]. Stand: 03.12.2017
- Groh, J. (2007). Vermittlung der Neuregelung der deutschen Orthographie im Fach Deutsch als Fremdsprache. Norderstedt: Grin Verlag.
- Güler, G. (2005). Zum Fremdsprachenunterricht in den Sprachzentren türkischer Universitäten *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 10 (2), 10 pp.
- Hirschfeld, U. (2007). Ausspracheübungen. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4, 277-280.
- Königs, F. (2007). Übungen zur Sprachmittlung. Bausch, KR (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4, 315-317.
- Kleppin, K. (2010). Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 1, 1060-1072.
- Kröger, H., & Reisky, A. (2004). Blended Learning – Erfolgsfaktor Wissen. Bielefeld, Bertelsmann. Krumm, Christian Fandrych u.a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter Mouton. Bd. 1. S. 969–975.
- Liedke, M. (2010). Vermittlung der Sprechfertigkeit. In: Krumm, Hans Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Hbd. Berlin: de Gruyter, 983–991.
- Linthout, G. (2004). *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht: Ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf*. Amsterdam, New York: Rodopi.
- Neuner, G. (2001). Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache (S. 798-810). Helbig, G.; Gütze L.; Henrici, G.; Krumm, H.J. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter.
- Raabe, H. (2007). Audiovisuelle Medien. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht (5. Aufl.)*. Tübingen, Basel: Francke Verlag, 423-426.
- Schart, M. (2010). „Projektorientierung“. *Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, Halbband*, 2, 1172-1176.
- Solmecke, G. (2010). Vermittlung der Hörfertigkeit. In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch Band 1*. Hrsg. H. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer. S.969 – 975. Göttingen De Gruyter.
- Tönshoff, W. (2003). Lernerstrategien. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4, 331-335.
- Trim, J., North, B., Coste, D., & Sheils, J. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Voss, B. (2012). Voss, B. (2012). Fremdsprachenunterricht an Hochschulen. UNiCert® und die Hochschulspezifika. *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht: Anforderungen, Ausrichtungen, Spezifika*. Saarbrücken: htw Saar, 359-368.

-
- Yücel, M.S. (2004). Die Funktion der Vorbereitungsklassen an den Abteilungen zur Deutschlehrerausbildung in der Türkei. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 1*, S.143- 149.
- ZfA (2009). Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen. Zugriff: 03.12.2017



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Ocak 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Suat UNGAN – Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA – Yrd. Doç. Dr. Sami BASKIN – Yrd. Doç. Dr. Nur Hümeyra ÖZDEMİR

This article was checked by iThenticate.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN C1 DÜZEYİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN BAĞLAYICI BİLGİ DÜZEYLERİ*

Mehmet Celal VARİŞOĞLU** - Ergün HAMZADAYI***

ÖZET

Bağlayıcılar, sözcükleri birbirleriyle ilişkilendirerek cümleler arasında bağ kurmayı sağlarlar. Fakat görevi sadece bunlarla sınırlı olmayıp, aynı zamanda paragraflar arası uyumu da sağlayan bağlayıcılar, bu yönleriyle sözlü ya da yazılı olarak oluşturulan metinlerin anlamsal bütünlüğü açısından oldukça önemli işlevlere sahiptir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde C1 düzeyinde bulunan dil öğrencilerinin net, çok akıcı ve iyi yapılandırılmış şekilde konuşabilmeleri, bölümlene ve bağlaç araçlarına hâkim olduklarını gösterebilmeleri gerektiği belirtilmektedir. Ancak yapısal ve anlamsal açıdan oldukça çeşitlilik gösteren bağlayıcıların doğru ve yerinde kullanılması Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için kolay olmayabilir.

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki yabancı öğrencilerin yapısal (alta sıralama, yana sıralama, söylem belirteci) ve anlamsal olarak (zamansallık, nedensellik, karşılaştırma, genişleme) sınıflandırılan bağlayıcılara ilişkin bilgi düzeylerini belirlemektir. Çalışma, tarama (betimsel) modelinde desenlenmiş nicel bir araştırma olup çalışma grubu C1 düzeyinde Türkçe öğrenmekte olan 33 öğrenciden oluşmaktadır. "Bağlayıcı Testi" kullanılarak toplanan verilerin çözümlenmesinde yüzde ve sıklık (frekans) hesaplamasına başvurulmuştur. Çalışmadan elde edilen sonuçlardan biri C1 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin bağlayıcı bilgi düzeylerinin genel olarak yeterli olmadığı yönündedir. Öğrencilerin ek hâlinde bulunan ya da yan tümce kurmaya yarayan alta sıralama bağlayıcılarını kullanmakta zorlanmaları araştırmadan elde edilen diğer bir sonuçtur. Öte yandan çalışma, öğrencilerin bağlayıcı bilgi düzeylerinin anlamsal ulamlar

* Bu makalenin kısa bir özeti 12-14 Mayıs 2017 tarihleri arasında düzenlenen I. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Bilgi Şöleni'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** İD Yrd. Doç. Dr. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, El-mek: varisoglu@gmail.com

*** İD Doç. Dr. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD, El-mek: ehamzadayi@mynet.com

açısından (zamansallık, genişleme, nedensellik, karşılaştırma) düşük oranlarda farklılaştığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: yabancılara Türkçe öğretimi, bağlayıcı, anlamlandırma

THE STUDENTS' CONJUNCTION KNOWLEDGE LEVELS WHO LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE AT LEVEL C1

ABSTRACT

Conjunctions are important in terms of establishing links between words, ensuring cross-paragraph consistency, associating words with each other; in other words, in term of providing semantic integrity in making oral and written text. It has been emphasized that the students who are situated at level C1, should be able to speak clearly, fluently and well-structured sentence and must be competent in segmentation and conjunction tools in Common European Framework of Reference for Languages, CEFR.

The aim of this study is to determine the knowledge level of the students who learning Turkish as a foreign language at level C1 pertaining to conjunctions in terms of structural (subordination, coordinator, discourse adverb) and semantic (temporal, causal, adversative, additive). The study is a qualitative research that figured in descriptive model. The participants of the study consist of 33 students who learning Turkish at level C1. The "Conjunctive Test" was used to collect data. It has been applied calculation of percentage and frequency in data analysis. One of the results of the study is that the level of knowledge of foreign students learning Turkish at level C1 is generally not sufficient. The other result is that the students have difficulty in using subordinating conjunctions constructing clauses or the ones being supplement. On the other hand, the study reveals that the level of conjunction knowledge of the students differs at low rates in terms of semantic conjunctions.

STRUCTURED ABSTRACT

1. Introduction

The conjunctions which are of the linking tools have a great importance in terms of the process of creating and interpreting text. For this reason, they are indispensable elements of the communication process. Connectives are also defined as conjunctions, cohesive elements, or discourse markers, which are defined as the word or word group that indicates the logical relationship between the proposals or between a sentence and a noun group in some cases.

It has been emphasized that the students who are situated at level C1, should be able to speak clearly, fluently and well-structured sentence and must be competent in segmentation and conjunction tools in Common European Framework of Reference for Languages, CEFR. But it

is not easy for foreign students who learn Turkish to use the conjunctions which are highly varied in terms of structure and semantic. Therefore, determining students' level of knowledge pertaining to conjunctions in terms of semantic and structural will also shed light on the difficulty level in learning conjunctions.

The aim of this study is to determine the knowledge level of the students who learning Turkish as a foreign language at level C1. For this purpose, the answers to following questions have been searched:

1. What is the knowledge level (in terms of percentage and frequency) of the students who learning Turkish as a foreign language at level C1 pertaining to conjunctions in general.

2. What is the knowledge level (in terms of percentage and frequency) of the students who learning Turkish as a foreign language at level C1 pertaining to conjunctions in terms of structural (subordination, coordinator and discourse adverbs)?

3. What is the knowledge level (in terms of percentage and frequency) of the students who learning Turkish as a foreign language at level C1 pertaining to conjunctions in terms of pertaining to conjunctions in terms of semantic (temporal, causal, adversative, additive).

2. Method

This study which is a qualitative research that figured in descriptive model aims to determine the knowledge level of the students who learning Turkish as a foreign language at level C1 pertaining to conjunctions in terms of structural and semantic. The research has been carried out with 58 students who have been learning Turkish at level C1 in Gaziantep University TÖMER, Atatürk University TÖMER, Erzincan University TÖMER and Çanakkale 18 Mart University TÖMER. The answers given by 33 students who answered the "Conjunctive Test" thoroughly were evaluated.

The "Conjunctive Test" developed by Çetinkaya, Ulper and Bayat (2014) was used to collect data. Percentage and frequency calculations have been applied in the analysis of the data. According to this, the wrong answers of the Students were determined firstly. Then, the distribution of the false and correct answers was determined considering the structural and semantic properties of the conjunctions.

3. Findings, Discussion and Results

Conjunctions are important in terms of establishing links between words, ensuring cross-paragraph consistency, associating words with each other; in other words, in term of providing semantic integrity in making oral and written text. It has been emphasized that the students who are situated at level C1, should be able to speak clearly, fluently and well-structured sentence and must be competent in segmentation and conjunction tools in Common European Framework of Reference for Languages, CEFR. But this study shows that the knowledge level of foreign students learning Turkish at level C1 is generally not sufficient. The obtained data showed that the students used wrongly 30,72% of the conjunctions. It can be said that this ratio is at the level of preventing written or verbal communication.

Another finding from the research is that the level of conjunction knowledge of the learners differs in terms of structural requirements (subordination, coordinator and discourse adverbs). In other words, the students were able to use structurally classified conjunctions correctly at different rates in each context. According to this, foreign students who learning Turkish as a foreign language at level C1 misunderstood using the subordination conjunctions by 40,6, using the coordinator conjunctions by 25,87% and using the discourse adverbs 26,57%. This result partially overlaps with the results of Çetinkaya, Ulper and Bayat (2014)'s study which levels of conjunction knowledge levels in the students' native language. In the study, it was revealed that the middle school students made the most mistakes in the discourse adverbs type conjunctions structurally. The students made the least mistake in coordinator conjunctions.

The fact that the students made wrong in using the subordination conjunctions which are in the form of supplemental or making dependent clauses at the ratio 40,6%, shows that the learning this type conjunctions is more difficult than the others. On the other hand, the fact that the students gave the wrong answers at the same ratio about coordinator conjunctions and discourse adverbs can be interpreted as the fact that these conjunctions have a similar level of difficulty in terms of learning process.

Another consequence of this study is that the level of the conjunction knowledge level of the students is different in terms of semantic conjunctions (temporal, additive, causal, adversative) at low rates. According to this, the foreign students misunderstood the adversative conjunctions as 38,64%, the additive conjunctions as 35,55%, the temporal conjunctions as 24,74% and the causal conjunctions as 24,51%.

Conjunctions have an important role in being able to use language skills effectively. As a matter of fact, in the study done by Aidinlou (2012), the result was reached that students who have more knowledge about conjunctions have produced better text in terms of semantics. When it is looked at the textbooks used in teaching Turkish to foreigners in Turkey [Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe (I, II, III), 2010; Yedi İklim Türkçe (A1, A2, B1, B2, C1), 2015; İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (A1, A2, B1, B2, C1), 2016], it is seen that the conjunctions are not given in a certain system and can be included in textbook prepared for different language levels of the same conjunctions. Moreover, all the conjunctions are not included in these textbooks. Whereas, in teaching materials, the alignment of conjunctions from simple to complex, in other words, teaching materials that have been phased in terms of conjunctions will increase the efficiency in the lessons.

Keywords: teaching Turkish to foreigners, conjunction, signification

Giriş

Sözcükleri birbirleriyle ilişkilendiren, cümleler arasında bağ kurmayı sağlayan bağlayıcıların görevi bunlarla sınırlı değildir. Bağlaçlar aynı zamanda paragraflar arası uyumu da sağlar. Bu

yönüyle sözlü ya da yazılı olarak oluşturulan metnin anlamsal bütünlüğü açısından oldukça önemli bir işleve sahiptir.

Metin, dilsel açıdan, birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan tümceler dizisi olarak tanımlanır. Fakat bu, rastlantısal bir diziliş olmayıp yazar tarafından belli bir mantık sırasına göre, dilbilgisel ulamlara ve metnin işleyişine göre yapılmıştır (Günay, 2013: 45). Bu dizilişte en temel amaç iletişim değeri taşıyan bir metin ortaya koyabilmektir.

Bir metnin, basit cümleler dizisi olmaktan çıkması ve iletişim değeri taşıyan bir metin hâline gelebilmesi için bir dizi işlem gerekmektedir. Metindeki bazı bilgilerin ve öğelerin yinelenmesi, konunun istenilen sonuca doğru ilerlemesi, bunun için de yeni öğelerin ve yeni bilgilerin metne katılması gerekmektedir. Öte yandan, birbiriyle çelişen fikirlerin bir arada bulunmaması ve metindeki göndergelerin dış dünyanın gerçekleriyle uyuşması, birbirleriyle ilişkili olması gerekir. Bağdaşıklık ve tutarlılık kavramları, sözkonusu gerekliliklerin metnin yüzeyinde sözcük ve sözdizim açısından uygulanma şekillerini ve metnin anlamsal düzeyinin oluşturulma yolunu açıklamaktadır (Onursal, 2003).

Tutarlılık (cohesion) metnin derin yapısındaki mantıksal düzen ve bütünlük ile ilgiliyken bağdaşıklık (coherence), metnin yüzey yapısındaki bileşenlerin dilbilgisel ilişkilerine dayanır (Beaugrande ve Dressler 1981). Halliday ve Hasan'a (1976) göre metnin bölümlerini bir arada tutmayı sağlayan, metindeki anlam ilişkilerini düzenleyen ölçüt bağdaşıklık olup bağdaşıklığın alt öğeleri şunlardır: a. Gönderim (reference), b. Değiştirim (substitution), c. Eksilteli anlatım (ellipsis), d. Bağlayıcılar (conjunctions) e. Kelime bağdaşıklığı (lexical cohesion).

Bağdaşıklık araçlarından biri olan ve metin oluşturma ve anlamlandırma süreçleri açısından büyük önem taşıyan bağlayıcılar, iletişim sürecinin vazgeçilmez öğeleridir. İşlevi önermeler arasındaki ya da bazı durumlarda bir tümce ile ad öbeği arasındaki mantıksal ilişkiyi göstermek olan sözcük ya da sözcük öbeği şeklinde tanımlanan bağlantı öğelerine (connectives) aynı zamanda bağlayıcı (conjunction), bağlayıcı öge (cohesive devices) ya da söylem işaretçisi (discourse marker) adları da verilmektedir (Kurtul, 2011: 51).

Alanyazına bakıldığında (İşsever, 1995; Korkmaz, 2005) Türkçedeki bağlantı öğelerinin nasıl tanımlanıp sınıflanacağı konusunda birbirinden farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Bağlayıcılar konusunda öne çıkan çalışmalardan biri olan Penn Discourse TreeBank (PDTB) çalışmasında (Webber ve diğerleri, 2006) ve oradan hareketle Türkçedeki söylem bağlaçlarının işaretlendiği ODTÜ Türkçe Derlemi çalışmasında (Zeyrek, Demirşahin ve Sevdik, 2008) bağlayıcılar hem anlamsal hem de yapısal özellikleri açısından sınıflandırılmıştır. Anlamsal açıdan (1) zamansallık, (2) nedensellik, (3) karşılaştırma, 4) genişleme biçiminde dört ulamda sınıflandırılan bağlayıcılar yapısal açıdan ise üç ulamda sınıflandırılmıştır:

(1) *Yana Sıralama Bağlaçları (coordinating conjunctions)*: Aynı sözdizimsel biçime sahip yapıları birleştiren bağlaçlardır. Zeyrek ve Weber (2008: 68) “çoğunlukla”, “mutlaka”, “maalesef” gibi tümce bağlayan yana sıralama bağlaçlarının yalnızca ana tümceyle bağlantılandırılarak anlaşılabilirdiğini belirtir. Bu bağlaçlar “hem..... hem de”, “ne kadar... o kadar...” örneklerinde olduğu gibi iki sözlüksel birimden de oluşabilir.

(2) *Alta Sıralama Bağlaçları (subordinating conjunctions)*: Yan tümceyi temel tümceye bağlayan bağlaçlardır. Alta sıralama bağlaçlarına “-dığı zaman”, “-ınca”, “-mak için” bağlaçları örnek olarak gösterilebilir.

(3) *Söylem Belirteçleri (discourse adverbials)*: Söylem belirteçleri, önermelerden herhangi birine yineleme yoluyla (anaphorically) ulaşılabilmesini, aynı zamanda kendilerinden önceki bağlamda yer alan yargıya da erişilebilmesini (Webber ve diğ. 2003) sağlayan bağlaçlardır. “Böylece”, “Bu nedenle”, “Nitekim” bağlaçları söylem belirteçlerine örnek olarak verilebilir.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (MEB: 2013)'nde C1 düzeyinde bulunan dil öğrencilerinin net, çok akıcı ve iyi yapılandırılmış şekilde konuşabilmeleri, bölümlene ve bağlaç araçlarına hâkim olduklarını gösterebilmeleri gerektiği belirtilmektedir. Ancak yapısal ve anlamsal açıdan oldukça çeşitlilik gösteren bağlaçların doğru ve yerinde kullanılması Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için kolay olmayabilir. Bu bağlamda öğrencilerin anlamsal ve yapısal olarak sınıflandırılan bağlayıcılara ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi bağlayıcıların öğrenimindeki zorluk düzeyine de ışık tutacaktır.

Bağlayıcılar konusunda şimdiye kadar yapılan çalışmalara bakıldığında (Gençer, 2013; Karatay, 2010; Çetinkaya, Ülper ve Hamzadayı, 2014) bu çalışmaların, anadili eğitimi sürecinde bağlayıcı kullanımını çeşitli açılardan sorgulayan çalışmalar olduğu görülmektedir. Buna karşın Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde öğrencilerin bağlayıcı bilgi düzeylerini sınavan bir çalışma bulunmamaktadır. Alandaki bu boşluğun doldurulmasına ve yabancı dil olarak Türkçe öğretim süreçlerinde kullanılan ders materyallerinin tasarlanmasına katkı sağlayabilecek olması açısından bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki yabancı öğrencilerin bağlayıcılara ilişkin bilgi düzeylerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki üç soruya yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki yabancı öğrencilerin genel olarak bağlayıcılara ilişkin bilgileri (yüzde ve frekans olarak) ne düzeydedir?
2. Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki yabancı öğrencilerin, yapısal ulamlar (alta sıralama, yana sıralama, söylem belirteci) açısından bağlayıcılara ilişkin bilgileri (yüzde ve frekans olarak) ne düzeydedir?
3. Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki yabancı öğrencilerin anlamsal ulamlar (zamansallık, nedensellik, karşılaştırma, genişleme) açısından bağlayıcılara ilişkin bilgileri (yüzde ve frekans olarak) ne düzeydedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki yabancı öğrencilerin, yapısal ve anlamsal olarak sınıflandırılan bağlayıcılara ilişkin bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik tarama (betimsel) modelinde desenlenmiş nicel bir araştırmadır. Tarama deseni, bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel olarak betimlenmesini sağlar. Araştırmacı, örneklemden elde edilen verilerle evren hakkında çıkarsamalarda bulunur (Creswell, 2016: 155).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma Gaziantep Üniversitesi TÖMER, Atatürk Üniversitesi TÖMER, Erzinan Üniversitesi TÖMER ve Çanakkale 18 Mart Üniversitesi TÖMER'lerinde C1 düzeyinde öğrenim görmekte olan 58 öğrenciyle gerçekleştirilmiş olup bu öğrencilerden "Bağlayıcı Testi"ni eksiksiz yanıtlayan toplam 33 (otuz üç) öğrencinin verdiği yanıtlar değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Verilerin toplanmasında Çetinkaya, Ülper ve Bayat (2014) tarafından geliştirilen “Bağlayıcı Testi” kullanılmıştır. Ölçekte yer alan bağlayıcılar, yapısal özelliklerine göre 3 ulama (alta sıralama, yana sıralama, söylem belirteci) ve anlamsal özelliklerine göre 4 ulama (zamansallık, nedensellik, karşılaştırma, genişleme) ayrılmaktadır.

Verilerin çözümlemesinde yüzde ve sıklık (frekans) hesaplamasına başvurulmuştur. Buna göre öncelikle öğrencilerin yanlış yanıtları belirlenmiştir. Daha sonra bağlayıcıların yapısal ve anlamsal özellikleri göz önünde bulundurularak yanlış ve doğru yanıtların dağılımı belirlenmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın soruları çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerden elde edilen verilerin çözümlemesi sonucu ortaya çıkan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “*Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki yabancı öğrencilerin genel olarak bağlayıcılara ilişkin bilgileri (yüzde ve frekans olarak) ne düzeydedir?*” biçiminde oluşturulmuştur.

Bu soruya yanıt aramak için çalışma grubunda yer alan öğrencilerin bağlayıcı ölçeğine verdikleri yanlış yanıtlar çözümlenmiştir. Ortaya çıkan bulgular, yanlış ve doğru yapıma oranlarına göre Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin genel olarak bağlayıcılara ilişkin bilgi düzeyleri

	Frekans (n)	Yüzde (%)
Yanlış	365	30.72
Doğru	823	69.28
Toplam	1188	100

Tablo 1’e göre, öğrencilerin verdikleri 1188 yanıtın 365’i yanlış, 823’ü doğrudur. Buna göre, öğrenciler 36 ayrı bağlayıcı sorusunu toplamda %30.72 oranında yanlış, %69.28 oranında doğru yanıtlamışlardır.

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu “*Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki yabancı öğrencilerin, yapısal ulamlar (alta sıralama, yana sıralama, söylem belirteci) açısından bağlayıcılara ilişkin bilgileri (yüzde ve frekans olarak) ne düzeydedir?*” biçiminde oluşturulmuştur.

Bu soruya yanıt aramak için çalışma grubunda yer alan öğrencilerin bağlayıcı testine verdikleri yanlış yanıtlar çözümlenmiştir. Ortaya çıkan bulgular, yanlış ve doğru yapıma oranları çerçevesinde her bir bağlayıcı açısından belirlenmiş ve yapısal ulamlara göre üç ayrı tabloda sunulmuştur. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo 2, 3, 4’te gösterilmektedir:

Tablo 2. Öğrencilerin testte yer alan alta sıralama bağlayıcılarına ilişkin bilgi düzeyleri

Alta Sıralama Bağlayıcıları	Yanlış Sayısı	Yüzde Oranı	Doğru sayısı	Yüzde Oranı
-dığı zaman	10	%30.3	23	%69.7
-ınca	13	%39.39	20	%60.61
-mak için	8	%24.24	25	%75.76
-den dolayı	8	%24.24	25	%75.76
-dığı için	19	%57.57	14	%42.43
-se	5	%15.15	28	%84.85
-e karşın	17	%51.51	16	%48.49
-e rağmen	13	%39.39	20	%60.61
-erek	22	%66.66	11	%33.34
-ıp	19	%57.57	14	%42.43
Toplam	134	%40.6	196	%59.4

Tablo 2’ye göre, öğrenciler 10 ayrı alta sıralama bağlayıcı sorusunu toplamda %40.6 oranında yanlış, %59.4 oranında doğru yanıtlamışlardır. Tabloya bakıldığında, öğrenciler tarafından yanlış yapılma oranı en yüksek bağlayıcıların “- erek” (%66.66), “-ıp” (%57.57), “-dığı için” (%57.57) olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin testte yer alan yana sıralama bağlayıcılarına ilişkin bilgi düzeyleri

Yana Sıralama Bağlayıcıları	Yanlış Sayısı	Yüzde Oranı	Doğru sayısı	Yüzde Oranı
sonraları	14	%42.42	19	%57.58
sonra	5	%15.15	28	%84.85
önce	4	%12.12	29	%87.88
yeter ki	9	%27.27	24	%72.73
çünkü	5	%15.15	28	%84.85
oysa	16	%48.48	17	%51.52
yalnız	11	%33.33	22	%66.67
sanki	5	%15.15	28	%84.85
hem... hem de...	17	%51.51	16	%48.49
ya da	11	%33.33	22	%66.67
ne kadar... o kadar...	11	%33.33	22	%66.67
derken	3	%9.09	30	%90.91
TOPLAM	111	%25.87	285	%74.13

Tablo 3’e göre, öğrenciler 12 ayrı yana sıralama bağlayıcı sorusunu toplamda %25.87 oranında yanlış, %74.13 oranında doğru yanıtlamışlardır. Tabloya bakıldığında, öğrenciler tarafından yanlış yapılma oranı en yüksek yana sıralama bağlayıcılarının “hem... hem de...” (%51.51), “oysa” (%48.48), “sonraları” (%42.42) olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin testte yer alan söylem belirteçlerine ilişkin bilgi düzeyleri

Söylem Belirteçleri	Yanlış Sayısı	Yüzde Oranı	Doğru sayısı	Yüzde Oranı
demek ki	6	%18.18	27	%81.82
üstelik	13	%39.39	20	%60.61
neden olarak	3	%9.09	30	%90.91
böyle bir durumda	9	%27.27	24	%72.73
böylece (1)	6	%18.18	27	%81.82
böylece (2)	6	%18.18	27	%81.82
bu nedenle	9	%27.27	24	%72.73
nitekim	17	%51.51	16	%48.49
öte yandan	7	%21.21	26	%78.79
yanı sıra	8	%24.24	25	%75.76
bununla birlikte	8	%24.24	25	%75.76
ayrıca	6	%18.18	27	%81.82
söz gelimi	20	%60.60	13	%39.40
örneğin	2	%6.06	31	%93.94
Toplam	120	%26.57	342	%73.43

Tablo 4'e göre, öğrenciler 14 ayrı söylem belirteci sorusunu toplamda %26.57 oranında yanlış, %73.43 oranında doğru yanıtlamışlardır. Tabloya bakıldığında, öğrenciler tarafından yanlış yapılma oranı en yüksek bağlayıcıların "Söz gelimi" (%60.60), "Nitekim" (%51.51), "Üstelik" (%39.39) olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu "*Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki yabancı öğrencilerin anlamsal ulamlar (zamansallık, nedensellik, karşılaştırma, genişleme) açısından bağlayıcılara ilişkin bilgileri (yüzde ve frekans olarak) ne düzeydedir?*" biçiminde oluşturulmuştur.

Bu soruya yanıt aramak için çalışma grubunda yer alan öğrencilerin bağlayıcı testine verdikleri yanlış yanıtlar çözümlenmiştir. Ortaya çıkan bulgular, yanlış ve doğru yapılma oranları çerçevesinde her bir bağlayıcı açısından sınıflandırılmış ve anlamsal ulamlara göre dört ayrı tabloda sunulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8'de gösterilmektedir:

Tablo 5. Öğrencilerin testte yer alan zamansallık anlamı taşıyan bağlayıcılara ilişkin bilgi düzeyleri

Zamansallık	Yanlış Sayısı	Yüzde Oranı	Doğru sayısı	Yüzde Oranı
sonraları	14	%42.42	19	%57.58
sonra	5	%15.15	28	%84.85
önce	4	%12.12	29	%87.88
-dığı zaman	10	%30.3	23	%69.7
-ınca	13	%39.39	20	%60.61
derken	3	%9.09	30	%90.91
Toplam	49	%24.74	149	%74.26

Tablo 4'e göre, öğrenciler 6 ayrı zamansallık anlamı taşıyan bağlayıcı sorusunu toplamda %24.74 oranında yanlış, %74.26 oranında doğru yanıtlamışlardır. Tabloya bakıldığında, öğrenciler tarafından yanlış yapılma oranı en yüksek bağlayıcıların "sonraları" (%42.42), "-ınca" (%39.39), "-dığı zaman" (%30.30) olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin testte yer alan genişleme anlamı taşıyan bağlayıcılara ilişkin bilgi düzeyleri

Genişleme	Yanlış Sayısı	Yüzde Oranı	Doğru sayısı	Yüzde Oranı
yeter ki	9	%27.27	24	%72.73
demek ki	6	%18.18	27	%81.82
üstelik	13	%39.39	20	%60.61
hem... hem de...	17	%51.51	16	%48.49
ya da	11	%33.33	22	%66.67
ne kadar... o kadar...	11	%33.33	22	%66.67
-erek	22	%66.66	11	%33.34
-ıp	19	%57.57	14	%42.43
nitekim	17	%51.51	16	%48.49
öte yandan	7	%21.21	26	%78.79
yanı sıra	8	%24.24	25	%75.76
bununla birlikte	8	%24.24	25	%75.76
ayrıca	6	%18.18	27	%81.82
söz gelimi	20	%60.60	13	%39.40
örneğin	2	%6.06	31	%93.94
Toplam	176	%35.55	319	%64.45

Tablo 5'e göre, öğrenciler 15 ayrı genişleme anlamı taşıyan bağlayıcı sorusunu toplamda %35.55 oranında yanlış, %64.45 oranında doğru yanıtlamışlardır. Tabloya bakıldığında, öğrenciler tarafından yanlış yapılma oranı en yüksek bağlayıcıların “- erek” (%66.66), “söz gelimi” (%60,60), “-ıp” (%57.57) olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin testte yer alan nedensellik anlamı taşıyan bağlayıcılara ilişkin bilgi düzeyleri

Nedensellik	Yanlış Sayısı	Yüzde Oranı	Doğru sayısı	Yüzde Oranı
çünkü	5	%15.15	28	%84.85
yalnız	11	%33.33	22	%66.67
-mak için	8	%24.24	25	%75.76
-den dolayı	8	%24.24	25	%75.76
-dığı için	19	%57.57	14	%42.43
-se	5	%15.15	28	%84.85
neden olarak	3	%9.09	30	%90.91
böyle bir durumda	9	%27.27	24	%72.73
böylece (1)	6	%18.18	27	%81.82
böylece (2)	6	%18.18	27	%81.82
bu nedenle	9	%27.27	24	%72.73
Toplam	89	%24.51	274	%75.49

Tablo 6'ya göre, öğrenciler 11 ayrı nedensellik anlamı taşıyan bağlayıcı sorusunu toplamda %24,51 oranında yanlış, %75,49 oranında doğru yanıtlamışlardır. Tabloya bakıldığında, öğrenciler tarafından yanlış yapılma oranı en yüksek bağlayıcıların “-dığı için” (%57.57) “yalnız” (%33,33), “bu nedenle” (%27,27) olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Öğrencilerin testte yer alan karşılaştırma anlamı taşıyan bağlayıcılara ilişkin bilgi düzeyleri

Karşılaştırma	Yanlış Sayısı	Yüzde Oranı	Doğru sayısı	Yüzde Oranı
oysa	16	%48.48	17	%51.52
sanki	5	%15.15	28	%84.85
-e karşın	17	%51.51	16	%48.49
-e rağmen	13	%39.39	20	%60.61
Toplam	51	%38.64	81	%61.36

Tablo 7'ye göre, öğrenciler 4 ayrı karşılaştırma anlamı taşıyan bağlayıcı sorusunu toplamda %38,64 oranında yanlış, %61,36 oranında doğru yanıtlamışlardır. Tabloya bakıldığında, öğrenciler tarafından yanlış yapılmış oranı en yüksek bağlayıcıların “-e karşın” (%51,51), “oysa” (%48,48) “-e rağmen” (%39,39), olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bağlayıcılar, cümleler arasında bağ kurmak, paragraflar arası uyumu sağlamak, sözcükleri birbirleri ile ilişkilendirmek; diğer bir deyişle sözlü ya da yazılı bir metin oluşturmada anlamsal bütünlüğü sağlamak açısından önemlidir. Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki yabancı öğrencilerin dil becerileri açısından önem taşıyan bağlayıcı bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan biri öğrencilerin genel olarak bağlayıcılara yeterince hâkim olmadıkları yönündedir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde (MEB: 2013) C1 düzeyinde bulunan dil öğrencilerinin net, çok akıcı ve iyi yapılandırılmış şekilde konuşabilmesi, bölümlenme ve bağlaç araçlarına hâkim olduklarını gösterebilmeleri gerektiği belirtilmektedir. Ancak bu çalışmadan elde edilen veriler öğrencilerin bağlayıcıları %30.72 oranında yanlış kullandıklarını ortaya koymuştur. Bu oranın yazılı ya da sözlü iletişimi engelleyici düzeyde olduğu söylenebilir.

Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç öğrencilerin bağlayıcı bilgi düzeylerinin yapısal ulamlar açısından (alta sıralama bağlayıcıları, yana sıralama bağlayıcıları, söylem belirteçleri) farklılaştığı yönündedir. Bir başka deyişle öğrenciler yapısal olarak sınıflandırılan bağlayıcıları her bir ulamda farklı oranlarda doğru kullanabilmişlerdir. Buna göre Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler alta sıralama bağlayıcılarını %40.6 oranında, yana sıralama bağlayıcılarını %25.87 oranında ve söylem belirteçlerini %26.57 oranında yanlış kullanmışlardır. Bu sonuç, öğrencilerin anadillerinde bağlayıcı bilgi düzeylerini sınavan Çetinkaya, Ülper ve Bayat (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarıyla kısmen örtüşmektedir. Yapılan çalışmada, ortaokul öğrencilerinin yapısal açıdan en fazla söylem belirteci türündeki bağlayıcılarda ve en az yana sıralama bağlayıcılarında hata yaptıkları ortaya konmuştur.

Öğrencilerin ek hâlinde bulunan ya da yan tümce kurmaya yarayan alta sıralama bağlayıcılarını %40.6 oranında yanlış kullanmaları bu tür bağlaçların öğreniminin diğer bağlayıcılara oranla daha zor olduğunu gösterir. Öte yandan öğrencilerin yana sıralama ve söylem belirteçlerini benzer oranlarda yanlış yanıtlamaları, bu bağlayıcıların öğrenim açısından benzer zorluk düzeyine sahip oldukları biçiminde yorumlanabilir.

Çalışmanın bir diğer sonucu öğrencilerin bağlayıcı bilgi düzeylerinin anlamsal ulamlar açısından (zamansallık, genişleme, nedensellik, karşılaştırma) düşük oranlarda farklılaştığı yönündedir. Buna göre Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler anlamsal ulamlar açısından karşılaştırma bağlaçlarını %38.64, genişleme bağlaçlarını %35.55, zamansallık bağlaçlarını %24.74, nedensellik bağlaçlarını %24.51 oranlarında yanlış yanıtlamışlardır.

Dil becerilerini yetkin bir biçimde kullanabilmede bağlayıcılar önemli bir işleve sahiptir. Nitekim Aidinlou (2012) tarafından yapılan çalışmada bağlayıcılar hakkında daha fazla bilgi sahibi

olan öğrencilerin anlamsal açıdan daha iyi metinler ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Daif-Allah ve Albeshar (2013) da öğrencilerin yazılı metinlerinden elde edilen puanlar ile bağlayıcıların kullanımı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu saptamış ve bağlayıcı kullanım becerilerinin yazma akıcılığını geliştirmede bir önkoşul olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kamalı ve Noori (2015) ise yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin söylem farkındalığını ve duyarlılığını artırmada ve dolayısıyla yazma becerilerinin geliştirilmesinde bağlayıcıların etkili olduğunu bulgulamışlardır. Okuduğunu kavrama ve anlamada da bağlayıcıların önemli rolü vardır. Bireylerin yeterli düzeyde bağlayıcı bilgisine sahip olmaları, okuduklarını anlamalarını, yargılar arasında bağlantı kurabilmelerini sağlar. Nitekim Ang (2014) yaptığı araştırmada bağlayıcıların okuma hızını artırdığı ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna varmıştır. Khatib ve Safari (2011) ise bağlayıcı bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada, bu iki değişken arasında yüksek düzeyde bir ilişki (0.71) olduğunu bulgulamışlardır. Benzer bir biçimde Uçku (1996) da çalışmasında bağlayıcıların okuma anlama yetisine belirgin bir etkisinin olduğunu saptamıştır. Buradan hareketle bağlayıcıların okuma sürecinin bileşenlerinden okuma akıcılığı üzerinde de etkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla yüksek düzeyde bağlayıcı bilgisine sahip olmak dil kullanıcısının hem anlama hem de anlatma becerileri açısından önem taşımaktadır.

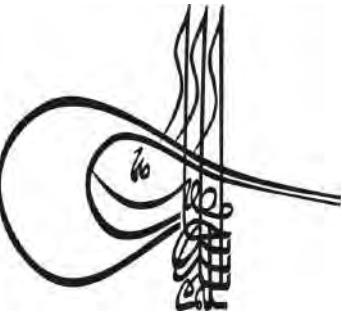
Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarına bakıldığında [Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe (I, II, III), 2010; Yedi İklim Türkçe (A1, A2, B1, B2, C1), 2015; İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (A1, A2, B1, B2, C1), 2016] bağlayıcıların belirli bir sistem içinde verilmediği, aynı bağlayıcıların farklı dil düzeyleri için hazırlanan ders kitaplarında yer alabildiği görülmektedir. Dahası, bağlayıcıların tamamına bu ders kitaplarında yer verilmemektedir. Oysa, öğretim materyallerinde bağlayıcıların kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru sıralanması, başka bir deyişle, bağlayıcılar açısından aşamalandırılmış öğretim materyalleri, derslerdeki verimi artıracaktır.

KAYNAKÇA

- Aidinlou, N. A. (2012). The effect of discourse markers instruction on EFL learners’ writing. *World Journal of Education*, 2(2), 10.
- Ang, Z. (2014). The effects of discourse markers on the reading comprehension and speed of Chinese learners of English. *International Journal Of English Language and Linguistics Studies*, 2(2), 27-49.
- Beaugrande, R.A. & W.U. Dressler. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- Creswell, J., W. (2016). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem ve Yaklaşımları*. Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.), 2. Baskı, Ankara: Eğiten Kitap.
- Çetinkaya, G., Ülper, H. & Hamzadayı, E. (2014). Views on the use of connectives in students’ written discourse. İçinde H. Arslan, G. Rağ, E. Kocayörük & M. A. İçbay (Ed.), *Multidisciplinary perspectives on education*. (pp. 471-476). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Çetinkaya, G., Ülper, H., & Bayat, N. (2014). Bağlayıcı Kullanımına İlişkin Yanlıkların Çözümlemesi. *Journal Of Theoretical Educational Science*, s. 198-213.
- Çetinkaya, G., Ülper, H., & Bayat, N. (2016). Developing Connectives Test And Examining Students’ connectives Knowledge Based On Various Variables. *International Journal of Language Academy*. s. 88-98.

- Daif-Allah, A. S., & Albeshier, K. (2013). The Use of Discourse Markers in Paragraph Writings: The Case of Preparatory Year Program Students in Qassim University. *English Language Teaching*, 6(9), 217-227.
- Gedik, E. ve diğerleri. (2013). İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1. (F. Aslan, ve F. Keskin, Ed.) içinde (ss. 9-38). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Gençer, Y. (2013). Türkçe Metinlerdeki Bağlantı Ögeleri İle Okuyucuların Okuduğunu Anlama Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Günay, D. (2013). Metin Bilgisi. (4. Baskı). İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London and New York: Longman
- İşsever, S., (1995), *Türkçe Metinlerdeki Bağlantı Ögelerinin Metinbilim ve Kullanımbilim Açısından İşlevleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Ens., Ankara.
- Kamalı, F. ve Noori, H. (2015). The impact of discourse markers instruction on improving writing of intermediate EFL learners. *Cumhuriyet Science Journal*, 36(3), 944-949.
- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi ile Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 373–385.
- Khatib, M. ve Safari, M. (2011). Comprehension of discourse markers and reading comprehension. *English Language Teaching*, 4(3), 243.
- Korkmaz, Z. (2005). Bağlaçlar ve Türkiye Türkçesindeki Oluşumları. *Türk Dili*, S, 638.
- Kurtul, K. (2011). Türkçe ve İngilizcedeki Bağlaçların Yazılı Metinlerde Kullanımı. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- MEB, (2013). Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi. Yayımlayan: Telc GmbH, Frankfurt/Main, Almanya.
- Onursal, İ. (2003). Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık. (ed. Kıran A., Korkut E. ve Ağıldere S.). *Günümüz Dil Bilim Çalışmaları*. Ankara: Multilingual Yayınları, s. 121- 133.
- Uçku, Ç. (1996). The impact of discourse markers on developing reading skills in English at intermediate level: A case study. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Webber, B., Joshi, A., Stone, M. ve Knott, A., (2003), “Anaphora and Discourse Structure”, *Computational Linguistics*, S.29.
- Webber, B., Joshi, A., Miltsakaki, E., Prasad, R., Dinesh, N., Lee, A., & Forbes, K. (2006). A short introduction to the Penn Discourse Tree Bank. *Copenhagen Studies in Language*, 32(9).
- Yedi İklim Türkçe A1. (2015). (Ed. E. Barın; Ş. Çobanoğlu; Ş. Ateş; M. Balcı; C. Özdemir). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Yedi İklim Türkçe A2. (2015). (Ed. E. Barın; Ş. Çobanoğlu; Ş. Ateş; M. Balcı; C. Özdemir). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Yedi İklim Türkçe B1. (2015). (Ed. E. Barın; Ş. Çobanoğlu; Ş. Ateş; M. Balcı; C. Özdemir). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Yedi İklim Türkçe B2. (2015). (Ed. E. Barın; Ş. Çobanoğlu; Ş. Ateş; M. Balcı; C. Özdemir). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

-
- Yedi İklim Türkçe C1. (2015). (Ed. E. Barın; Ş. Çobanoğlu; Ş. Ateş; M. Balcı; C. Özdemir). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı: Orta 2. (2017). (Ed. N.E. Uzun). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı: Temel 1. (2017). (Ed. N.E. Uzun). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı: Yüksek 3. (2017). (Ed. N.E. Uzun). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Zeyrek, D. & Webber, B. L. (2008). A Discourse Resource for Turkish: Annotating Discourse Connectives in the METU Corpus. In *IJCNP* (pp. 65-72).
- Zeyrek, D., Demirşahin, I. ve Sevdik, Ç. (2008). ODTÜ Metin Düzeyinde İşaretlenmiş Derlem Projesi Tanıtımı. Mersin Üniversitesi Sempozyumu Bildirileri. 544-553.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Aralık 2017

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. S.Ahmet KIRAY – Yrd. Doç. Dr. Tuba AYDOĞDU İSKENDER OĞLU

This article was checked by iThenticate.

FEN VE MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ FEN VE MATEMATİK ENTEGRASYONUNA YÖNELİK ALGILARININ VE UYGULAMA YETERLİKLERİNİN BELİRLENMESİ*

Hakan YAMAN** - Mehmet BAHAR*** - Soner DURMUŞ****
Mustafa YILMAZ***** - Yunus ÖZYURT*****
Naciye SOMUNCU DEMİR*****

ÖZET

Entegrasyonun amaçlarından birisi, bir disiplindeki konu ya da kavramların diğer disiplinlerdeki ilgili konu ya da kavramlarla ilişkilendirilerek, bunlar hakkındaki bilgi ve becerilerin bir arada öğretilmesidir. Bu sayede farklı disiplinler ortak bir paydada bir araya getirilerek, öğrencilerin bir disiplindeki kavramların diğer disiplinlerdeki kullanım alanlarını görerek daha iyi öğrenmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Ülkemizde de öğretim programlarında farklı şekillerde entegrasyon kavramına vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının fen ve matematik entegrasyonuna yönelik algılarını ortaya çıkarmak ve bu konuyla ilgili gerçekleştirdikleri uygulamaları incelemektir. Araştırma karma yöntem modellerinden

* Bu çalışma AİBÜ BAP Birimi tarafından desteklenen 2016.02.04.1016 no.lu projeden üretilmiş ve bu çalışmanın bir kısmı İCLEL 2016 (2nd International Conference On Lifelong Education and Leadership For All) konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi ABD, El-mek: yaman_h@ibu.edu.tr

*** Prof. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, El-mek: mehmet.bahar@gmail.com

**** Prof. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi ABD, El-mek: sonerdurmus@gmail.com

***** Arş. Gör., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, El-mek: mustafayilmaz.fen@gmail.com

***** Arş. Gör., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, El-mek: ozyurtyunus@gmail.com

***** Arş. Gör. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, El-mek: ncsomuncu@gmail.com

gömülü tasarım modeliyle desenlenmiştir. Araştırmaya 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Batı Karadeniz'deki bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören tüm sınıf seviyelerinden 216 fen ve 188 matematik öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılara ilk aşamada araştırmacılar tarafından geliştirilen Fen ve Matematik Entegrasyonu Algı Anketi (FMEAA) uygulanmıştır. İkinci aşamada 4 kişilik gruplardan oluşan öğretmen adaylarından fen ve matematik entegrasyonuna yönelik etkinlik tasarımları istenmiş ve süreç video ile kayıt altına alınmıştır. Etkinlikler tasarlandıktan sonra odak grup görüşmesi yapılarak sürece ilişkin detaylı görüş alınmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde; (a) öğretmen adaylarının fen ve matematik entegrasyonuna yönelik olarak yeterli bilgiye sahip olmadıkları, (b) entegrasyonun gerekli ve öğrenmede etkili olduğunu düşündükleri, (c) uygulama sürecinde en çok diğer alanın müfredatını bilmeme ve öğrenci düzeyini belirlemede zorluk çektikleri ve (d) entegrasyona yönelik olarak kendilerini yeterli hissetmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: fen ve matematik entegrasyonu, öğretmen adayları, algı

DETERMINATION OF PERCEPTIONS AND IMPLEMENTATION COMPETENCES OF THE PROSPECTIVE TEACHERS FOR SCIENCE AND MATHEMATICS INTEGRATION

ABSTRACT

One of the objectives of integration is to teach the knowledge and the skills related to a subject or concepts in a discipline by associating them with the relevant subject or concepts in another discipline. Hence, the main focus is to put different disciplines on a common ground and thus, and to ensure better learning by enabling students to learn the use of the concepts of a discipline in another discipline. It is remarkable that the concept of integration has been interpreted in different ways in curricula in Turkey. The aim of this research is to reveal perceptions of the prospective prospective teachers related to the integration of science and mathematics and to examine the practices they implement. The research has been designed with the embedded design model from mixed method models. 216 science and 188 mathematics prospective teachers from all levels attending to the Faculty of Education of a state university in Western Black Sea Region participated in this research during the spring semester of 2015-2016 academic year. In the first stage, Participants were given "Science and Mathematics Integration Perception Questionnaire" (SMIPQ) developed by researchers. In the second stage, the groups consisting of 4 prospective teachers were asked to design activities for integrating science and mathematics and this process was recorded. After the activities were designed, a focus group interview was held to get detailed views of the participants on the process. The results obtained from the study implied that: (a) prospective teachers do not have sufficient knowledge for integration of science and mathematics, (b) they think that integration is necessary and effective for learning, (c) they have

difficulties in determining the level of students and (d) most of them do not see themselves competent for the integration process.

STRUCTURED ABSTRACT

One of the objectives of integration is to teach the knowledge and the skills related to a subject or concepts in a discipline by associating them with the relevant subject or concepts in another discipline. Hence, the main focus is to put different disciplines on a common ground and thus, and to ensure better learning by enabling students to learn the use of the concepts of a discipline in another discipline. It is remarkable that the concept of integration has been interpreted in different ways in curricula in Turkey. Indeed, in relation to the concept of integration, mathematics and science curriculum emphasize the necessity to equip students with the ability to integrate the topic to different situations that they encounter in everyday life, to relate one piece of information to another, and to offer solutions to a problem to the best of their ability. For this reason, it is important to reveal the relationship between the courses of science and mathematics and to ensure their integration so as to enable students to achieve the objectives of the curriculum.

As similar concepts or methods in the mathematics and science curriculum serve the purposes of both disciplines, it can be argued that science and mathematics are two inseparable areas. However, students are unable to integrate these subjects although they are related. Furthermore, they have difficulties in recognizing that these two disciplines are related. In this regard, teachers, who help students overcome those difficulties, are expected to have knowledge on this subject and to place importance on the integration of teaching activities. The courses that they attend during their undergraduate education have a potential effect on their knowledge on this subject and the process of planning activities related to integration. Therefore, it is of importance to reveal perceptions of prospective teachers on integration and to ascertain the relationship between their perceptions related to on integration and their practices. The main objectives of the study is to reveal the perceptions of prospective science and mathematics teachers on the integration of science and mathematics, to determine how they prepare teaching activities related to the integration of science and mathematics and the relationship between their perception and the activities prepared by them.

In line with these purposes, the study employed the Embedded Design Model, which is one of the mixed method models to present and interpret the obtained data. The first step of the study was conducted in phenomenographic research design; the second step was performed based on the approach of document review.

In the first step, the data were collected through “the Perception Survey on the Integration of Science and Mathematics.” The survey consisted of 7 basic questions on integration and concentrated upon the description of the concept of integration, the benefits and difficulties of integration in use, the description of the integration of science and mathematics, its strengths and weaknesses, etc. in order that prospective teachers can reflect their mental structures regarding the integration of science and mathematics in a better way. The study group was comprised

of 404 prospective teachers registered at the Department of Science Teaching (f=216) and in the Department of Elementary Mathematics Teaching (f=188) in the Faculty of Education at Abant İzzet Baysal University. In the second step, a total of 12 groups of 4 prospective teachers were formed to include prospective science teachers, prospective elementary mathematics teachers and prospective science and elementary mathematics teachers from each grade level in order to analyze the practices of the prospective teachers on the integration of science and mathematics. The prospective teachers in each group were asked to design an activity on the integration of science and mathematics and the entire process was video-recorded. Following that, the prospective teachers were presented with “Focus Group Interview Form”, prepared by the researchers with the purpose of revealing the opinions of the prospective teachers on the process of designing the activities. The questions in the form were answered during the discussion among group members.

The results of the study indicated that the prospective teachers argued that as for the nature of science, science is a field related to daily lives that science investigates the nature, environment, earth and universe, that science is a field intertwined with science and technology, requiring the use of scientific process skills. The prospective teachers further stated that as for the nature of mathematics, mathematics includes expressions with symbols and formulas and is a field used to solve problems faced in daily life. In regard to the common nature of science and mathematics, they reported that these two fields are integrated and interwoven. They considered both fields as a numeric field; on the other hand, based on the opinions, prospective mathematics teacher compared to prospective science teachers, stated that they perceived science as concrete and mathematics as abstract.

The prospective teachers perceived the concept of integration as combination, association and harmony. The opinion expressed by most of the prospective teachers on the integration of science and mathematics was that mathematics is used for science. About one-third of the prospective teachers believed that integration is one-way and mathematics is integrated into science.

On one hand, in relation to the strengths of the integration of science and mathematics, they stated that the fields include common concepts and that the integration of science and mathematics facilitates learning and allows for meaningful learning; on the other hand, in relation to its weaknesses, they reported that the individuals, who are unsuccessful in mathematics, cannot succeed in science, that there is a limited number of subjects where science and mathematics can be integrated, that mathematics can be integrated to science and the integration may lead to confusion, as it is a one-way integration. As for the topics of mathematics used in the courses of science, they mentioned the concepts such as four operations-calculation, mathematical expressions (formula, symbol, etc.), derivative-integral, equation, unit, ratio-rate and logarithm most. They further stated that they employed science concepts such as speed, volume, mass, density, velocity, motion, force, acceleration and pressure in mathematics classes.

In the second step of the study, where the prospective teachers discussed some subjects in the process of deciding on the integration science and mathematics, it is remarkable that they claimed that the concepts of speed, velocity, motion, density, genetic crosses in science and the concepts of ratio-rate, statistics, probability, fractions, graphic, geometrical shapes in mathematics can be integrated with each other. In relation to the concepts, on which they agreed for the process of integration, the freshman, sophomore, senior prospective teachers integrated science-based subjects such as force and motion, speed-velocity whereas junior prospective teachers focused on chemistry-based concepts such as change of state and biology-based concepts such as genetic crosses. In this process, the prospective teachers placed importance on the practice and prioritized some matters such as discussion and use of formula; the prospective mathematics teachers were more careful about providing examples while the prospective science teachers were more attentive to associate subjects with everyday life. The reason may be that the subject in a mathematics course requires use of examples and science course seeks to explain daily-life phenomena, which is often expressed during the courses, and that science is considered as concrete while mathematics is considered as abstract.

At the end of the interviews with the prospective teachers following the design of the activities, in the process of deciding upon the subject, they articulated that they preferred the subject which first comes to their mind, have full knowledge of, are available in both fields and easy. The study observed that the prospective teachers did not have sufficient knowledge on mathematics and science curriculum and experienced the most difficulty in identifying expectations and grade-level. In general, both science and mathematics educators reported that they needed each other in identifying expectations, teaching concepts and enhancing the quality of activity.

The study concluded that the opinions of the prospective mathematics and science teachers were positive in general term, yet they might have difficulty in ensuring the integration. In that regard, it can be argued that the courses that they attended during their undergraduate education are lacking in enabling them to ensure such integration; thus, the present study suggested that a course on the integration of science and mathematics can be incorporated into the undergraduate curriculum. It is notable that the prospective teachers were not aware of the curriculum of the other program. Therefore, prospective mathematics teachers might attend courses on science while prospective science teachers might enroll in courses on mathematics.

Keywords: science and mathematics integration, prospective teachers, perception

Giriş

Entegrasyon kavramı “bütünleşme”, “uyum” anlamlarına gelmektedir (TDK, 2016). Entegrasyonun amaçlarından birisi, bir disiplindeki konu ya da kavramların diğer disiplinlerdeki ilgili konu ya da kavramlarla ilişkilendirilerek bunlar hakkındaki bilgi ve becerilerin bir arada öğretilmesidir (Temel, 2012). Bu sayede farklı disiplinler ortak bir paydada bir araya getirilerek, öğrencilerin bir disiplindeki kavramların diğer disiplinlerdeki kullanım alanlarını görerek daha iyi öğrenmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Ülkemizde de öğretim programlarında farklı şekillerde entegrasyon kavramına vurgu yapıldığı görülmektedir.

Türkiye’de hem fen hem de matematik dersi öğretim programları 2000’li yılların başından itibaren değişikliklere uğramıştır. Yapılan değişiklikler incelendiğinde her yeni programda kazanımların azaltılarak uygulamaya sunulduğu görülmektedir (MEB, 2005a; 2005b; 2005c; 2013a; 2013b; 2015). Fen ve teknoloji dersi öğretim programında (2005), eski programlar ile karşılaştırıldığında matematiksel içeriğin azaltıldığı görülmüştür fakat hem fen-teknoloji hem de matematik dersi öğretim programlarında (2005) önceki programlara nazaran ilişkilendirmelere özel önem verildiği görülmektedir.

İlişkilendirme, matematik dersi öğretim programında (MEB, 2005b; 2005c) problem çözme, akıl yürütme ve iletişim ile birlikte temel beceri olarak yer almaktadır. Programda ders içi, ara disiplinlerle ve diğer derslerle ilişkilendirmelere özel önem verildiği görülmektedir. Bu derslerden birisi de fen ve teknoloji dersi olarak karşımıza çıkmaktadır. 2013 ve 2015 yıllarında revize edilen “İlkokul ve Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programlarında” ise ilişkilendirme matematiksel süreç becerilerinin içinde yer almaktadır. Bununla birlikte hangi kazanımın hangi dersle ilişkilendirilebileceğine dair bilgilere yer verilmediği görülmektedir (MEB, 2013b; 2015).

Fen ve teknoloji dersi öğretim programında (MEB, 2005a) ise matematik dersi öğretim programına benzer şekilde ders içi, ara disiplinler ve diğer disiplinlerle ilişkilendirmelere özel önem verildiği görülmektedir. Örneğin Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme ünitesinde Matematik dersi öğretim programında yer alan “Tablo ve Grafikler” ve “Araştırmalar İçin Soru Oluşturma ve Veri Toplama” alt öğrenme alanlarına doğrudan ilişkilendirme yapıldığı görülmektedir (MEB, 2005a, s.89). 2013 yılında revize edilen “Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında” ise ilişkilendirme ile ilgili doğrudan bir ifadeye yer verilmemiştir.

Fen ve Matematik Entegrasyonu

Fen bilimleri ve matematik dersi öğretim programları incelendiğinde, öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi günlük yaşamda karşılaşılabileceği farklı durumlara entegre edebilme, farklı bilgiler arasında bağlantı kurabilme, karşılaştığı problemlere kendi kapasitesi doğrultusunda çözüm getirebilme yeterliğine sahip öğrencinin yetiştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (MEB, 2013a; 2013b; 2015). Bu nedenle fen ve matematik dersleri arasındaki ilişkinin ortaya konması ve bu dersler arasında entegrasyonun sağlanması öğrencilerin programın amaçlarına ulaşmaları açısından önem arz etmektedir. Fen ve matematik alanlarının temele aldığı yapılandırmacı yaklaşımla bilginin ön bilgiler üzerine inşa edildiği vurgulanmaktadır. Fen ve matematik gibi disiplinlerde sadece ilgili alana özgü ön bilgiler yetersiz kalabilmektedir. Bu bağlamda bir disipline ait bilgi diğer disiplinlerde edinilecek bilginin yapılandırılmasına temel oluşturabilir. Bu sayede öğrenciler bir alandaki kavramı öğrenirken diğer alanda öğrendikleri kavramlardan yararlanabilirler (Kıray, Gök ve Bozkır, 2015).

Son yıllarda yapılan çalışmalarda fen ve matematik derslerinin entegrasyonuna ilişkin eğitim alanındaki çalışmalar hız kazanırken, fen ve matematiğin entegrasyonuna ilişkin doğrudan bir tanımlamadan kaçınıldığı ifade edilebilir (Berlin ve White, 2001; Kıray, 2010; Temel, 2012). Fen ve

matematik entegrasyonu Deveci (2010) tarafından fen ve matematik derslerinin çeşitli yöntemlerle bir araya getirildiği ve birbirleri ile ilişkilendirildiği program olarak ifade edilmiştir.

Fen ve matematik entegrasyonu öğrencilerin anlamlı öğrenme, bilgiyi transfer edebilme ve bakış açısı geliştirmelerini sağlayacak bir yol olarak görülmektedir (Berlin ve White, 2001). Matematik alanında yapılan araştırmalarda, derslerde günlük hayatla ilgili örnekler kullanıldığında öğrencilerin kavramları anlamlı şekilde öğrendikleri belirtilmiştir (Rogers, Volkmann, ve Abell, 2007). Fen dersinin günlük hayatla ilişkili konuları esas aldığı göz önünde bulundurulursa etkili matematik öğretimi için fen dersi ile ilişkilendirilmesi olumlu etki oluşturabilir. Benzer şekilde fen dersinde bulunan bazı kavramlar soyut olduğundan matematiğin özelliği olan sembolleştirmenin kullanılması ve bazı fen kavramlarının matematiksel terimler kullanılarak ifade edilmesinden dolayı fen ve matematiğin birbirleri ile ilişkili disiplinler olduğu ifade edilebilir (Temel, 2012). Birbirine temel teşkil edebilecek iki disiplin olan fen ve matematiğin entegrasyonu için araştırmacıların farklı modeller önerdikleri görülmektedir (Berlin ve White, 1994; Davison, Miller ve Metheny, 1995; Huntley, 1998; Lonning ve De Franco, 1997; Kıray, 2012).

Fen ve Matematik Entegrasyonu Modelleri

Berlin ve White (1994) tarafından geliştirilen ve öğrenmenin yolları, bilmenin yolları, süreç ve düşünme becerileri, tutum ve algılar, içeriksel/kavramsal bilgi ve öğretme stratejileri olmak üzere 6 kategoriden oluşan fen ve matematik entegrasyonu modeli ile fen ve matematiğin birbirleri ile koordineli olarak ele alınabileceğine vurgu yapılmıştır. Davison, Miller ve Metheny (1995), fen ve matematiğin disiplin odaklı, içerik odaklı, süreç odaklı, metodolojik ve tematik olmak üzere beş farklı şekilde entegrasyonunun sağlanabileceğini belirtmişlerdir.

Huntley (1998) ise, fen ve matematik arasındaki çeşitli etkileşimleri açıklamak üzere beş kategoriden oluşan bir model önermiştir ve bu kategorileri doğrusal bir model üzerinde ifade etmiştir. Doğrunun iki ucunda entegrasyonun olmadığı “matematik için matematik” ve “fen için fen” kategorileri yer alırken, doğrunun ortasında fen ve matematiğin içerik ve metotlarının birlikte kullanıldığı “matematik ve fen” kategorisi konumlandırılmıştır. Doğrunun aralarda kalan kısımlarında ise bilimsel problemlerin çözümünde bir araç olarak matematiğin kullanıldığı fen dersine ilişkin “matematik ile fen” ve problemlerin içinde fenin kullanıldığı matematik dersine ilişkin “fen ile matematik” kategorisi yer almaktadır. Benzer şekilde Lonning ve De Franco (1997), fen ve matematik entegrasyonuna ilişkin soldan sağa doğru bağımsız matematik, matematik odaklı, dengelenmiş matematik ve fen, fen odaklı ve bağımsız fen olmak üzere beş kategoriden oluşan bir model önermiştir.

Kıray (2012), geliştirmiş olduğu terazi modelinde terazinin dengeyi temsil ettiği tam entegrasyon, terazinin kefelelerinin temsil ettiği entegrasyonun olmadığı matematik ve fen, terazi ile kefele arasında da teraziye yakınlık durumuna göre matematik temelli fen destekli entegrasyon, matematik ağırlıklı fen bağlantılı entegrasyon, fen ağırlıklı matematik bağlantılı entegrasyon ve fen temelli matematik destekli entegrasyon olmak üzere 7 kategori belirlemiştir. Araştırmacı ve eğitimciler bu modeller ışığında ülkemizde ve dünyada fen ve matematik dersleri öğretim programlarında entegrasyonun yer alıp almadığı ya da ne kadar yer aldığı ile ilgili çalışmalar yapmışlardır (Blume, Garcia, Mullinax ve Vogel, 2001; Kıray, 2010; Loepp, 1998; Stuessy ve Naizer, 1996; Temel, 2012).

Fen ve Matematik Entegrasyonu Çalışmaları

Türkiye’de son yıllarda yapılan program geliştirme çalışmaları incelendiğinde, 2004-2006 döneminde geliştirilen fen ve matematik öğretim programları arasındaki entegrasyonun yapılması, öğretim programlarını geliştiren Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) içinde önemli bir konu olduğunu söylemek mümkündür. MEB – TTKB tarafından geliştirilen öğretim programları disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmıştır. Bu

kapsamda programlar oluşturulurken hem sınıf seviyelerine göre kavram analizleri yapılmış hem de dersler arası karşılaştırmalar yapılmış ve tüm dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir (Taşdemir ve Taşdemir, 2011). Programlarda uygun olan yerlerde, işlenen konunun katkıda bulunduğu ara disiplin kazanımlarına gönderme yapılmıştır. Dersler için özel ihtisas grupları ve disiplinler arası özel ihtisas grupları oluşturulmuş ve konuların farklı sınıflarda, üst düzey hedefler de göz önüne alınarak öğretilmesi temel hareket noktalarından biri olarak belirlenmiştir (Temel, 2012).

Alanyazın incelendiğinde fen ve matematik entegre programın uygulandığı çok sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Blume, Garcia, Mullinax ve Vogel, 2001; Park, O'Brien, Eraso ve McClintock, 2002; Kıray, 2010; Kıray ve Kaptan, 2012; Taşdemir, 2008; Temel, 2012). Bu çalışmalarda fen matematik entegrasyonunun olduğu programların uygulandığı gruplarda öğrenci başarısının ve motivasyonunun arttığı vurgulanmıştır.

Blume, Garcia, Mullinax ve Vogel (2001) öğrencilerin öğretim programları arasındaki bağlantıları oluşturmada zorluklar yaşadıklarını ifade ettikleri çalışmalarında öğretim programları arasında boşluklar olduğunu belirterek bu boşlukları birleştirmek için matematik, fen ve teknolojinin entegrasyonunun etkilerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu çalışmada öğrencilerin geleneksel sınıf ortamlarında fen ve matematik becerilerini öğrenmede motivasyonlarının olmadığı ifade edilerek ilgi çekici öğrenmelerin sağlanması için öğrenme stratejileri teknoloji, tematik ünitelerle ve fen ve matematiğin entegrasyonu ile birleştirilmiştir. Sonuç olarak fen ve matematiğin entegrasyonunun yapılması, tematik ünitelerin birleştirilmesi ve teknoloji kullanımının artmasıyla öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının, başarılarının, matematiksel işlem yapma becerilerinin ve problem çözme becerilerinin arttığı belirtilmiştir.

Park, O'Brien, Eraso ve McClintock (2002) matematik fen ve teknolojinin entegrasyonunu sağlamaya çalıştıkları dört günlük çalışmada “scooter” etkinliğine katılan öğrencilere hem matematiksel ölçü kavramını hem de fendeki kuvvet, hareket, hız ve hızlanma kavramını öğretmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada öğrenciler gruplara ayrılarak bir grup “scooter” ile belirlenen mesafeyi gitmiş, bir grup öğrenci bu mesafeyi ölçmüş, diğer bir grup ise bu etkinliği kamera kaydına almıştır. Sonrasında kamera kayıtları incelenmiş ve öğrencilere sorular sorularak onları gerçek dünyada araştırmaya yöneltmiş ve gerçek etkinliklere dâhil ederek fen ve matematik kavramlarının incelenmesini hedeflemişlerdir. Çalışmanın sonucunda, bu etkinliklerin öğrencilerin ilgililerini harekete geçirdiğini, motivasyonlarını ve teknolojik bilgilerini arttırdığını, öğrencilerin veri toplamalarına, verileri grupla analiz etmelerine ve sonuçlardan hareket ederek gerekli çıkarımlar sağlamalarına fırsat verdiğini ve grupla çalışma becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Taşdemir (2008) yaptığı çalışmada, ilköğretim 7. sınıf Fen ve Teknoloji dersi “Ya Basıncı Olmasaydı?” ünitesinin kazandırılmasında, yapılandırmacı öğrenme temelli matematiksel düşünme tekniklerini içeren öğretim ile yapılandırmacı öğrenme ve normal öğretimine devam eden grupların akademik başarı, tutum ve problem çözme becerileri üzerine etkilerini araştırmıştır. Çalışma sonucunda, matematiksel düşünme etkinliklerini içeren yapılandırmacı temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını, tutumlarını ve problem çözme becerilerini geliştirmede önemli etkisinin olduğunu vurgulamıştır.

Kıray (2010) ilköğretim ikinci kademede uygulanan fen ve matematik entegrasyonu programının etkililiğini araştırdığı çalışmasında ilk olarak, içerik, öğretme-öğrenme süreci, beceriler, duyuşsal özellikler, ölçme ve değerlendirme boyutlarından oluşan bir model geliştirilmiş ve bu modele “Terazi Modeli” adını vermiştir. Yedi basamaklı modelin dört basamağı 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Sonuçlar, fen ve matematik entegrasyonu programının hem fen hem de matematiğe karşı iyi anlayış geliştirmiş öğretmenler tarafından uygulandığında, öğrencilerin bütünleştirilmiş fen ve matematik sorularını çözme performanslarının daha iyi olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra

programda yer alan öğrenciler bütünleştirilmemiş soruları çözmede aynı performansı gösterememiştir.

Kıray ve Kaptan (2012), yaptıkları çalışmada matematikteki olasılık ve istatistik öğrenme alanı ile fen ve teknoloji dersindeki Hücre Bölünmesi ve Kalıtım öğrenme alanını Kıray tarafından geliştirilen Terazi modelinin “Fen Temelli Matematik Destekli Entegrasyon” basamağına göre tasarımı ve uygulamasını yapmışlardır. Geliştirilen ölçme aracı sadece fen soruları, sadece matematik soruları ile fen ve matematik entegre sorular olmak üzere üç alt boyuttan oluşmuştur. Araştırma sonuçları FTMDE uygulamasının öğrencilerin fen ve matematiğin entegre edildiği sorularda erişilerini artırırken, sadece fen ve sadece matematik sorularında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ortaya çıkmadığını göstermiştir.

Temel (2012), yaptığı çalışmada ilköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen ve teknoloji ve matematik dersi öğretim programlarındaki kazanımlarda, fen ve matematik entegrasyonun yeterince sağlanıp sağlanmadığını, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen ve teknoloji ve matematik dersi öğretim programlarında var olan entegrasyonun uygun olup olmadığını ve öğretim programlarında entegre edilen kazanımlardan başka entegrasyonu yapılabilecek kazanımların olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışma sonucunda 4-8 fen ve teknoloji ve matematik öğretim programlarındaki kazanımlar arasında yapılan entegrasyonların uygun olduğu fakat entegrasyonları yapılabilecek farklı kazanımların da bulunduğu sonucuna ulaşılmış ve buradan hareketle ilköğretim 4-8 fen ve teknoloji ve matematik öğretim programlarında yapılan entegrasyonun yüzeysel olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Bilim, evrenin veya olayların bir bölümünü konu olarak seçen, deneye dayanan yöntemler ve gerçeklikten yararlanarak sonuç çıkarmaya çalışan düzenli bilgi veya ilim olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2016). Deneye dayanan yöntemler ile sonuç çıkarılamadığı ve ön koşullara bağlı olduğu için matematik bir bilim olarak kabul edilmemektedir. Fakat matematik olmadan da bilimin olması mümkün değildir. Galileo matematiği evrenin dili olarak ifade etmektedir. Matematiğin evrenin dili olup olmadığı kesin olarak bilinmese de yaşamımızdaki hemen her şeyin matematikle bire bir bağlantısı olduğu bir gerçektir. Bu yüzden matematiksiz bilim yapılması neredeyse imkânsızdır. Fizik bilimini ele alacak olursak yerçekimi kanunu, gezegen yörüngeleri vb. fiziksel gerçeklikler ve yasalar insanlara matematikle anlatılabilir. Bu nedenle de fen derslerinde matematiğin kullanımı oldukça önemlidir. Fen derslerinde kalıcı ve etkili öğrenmelerin sağlanabilmesi için fen dersinde matematikle ilişkili olan bu kavram veya konuların belirlenmesi ve ilişkili olduğu matematiksel kavram ve konularla entegrasyonlarının sağlanması gerektiği düşünülmektedir (Temel, 2012). Derslerde fen ve matematiğin entegrasyonu sağlandığı takdirde öğrenciler öğrendikleri bir kavramı başka problem durumlarına daha rahat transfer edebilmektedirler.

Fen ve matematik dersi öğretim programlarındaki benzer olan kavramlar ya da yöntemler iki disiplinin amaçlarına hizmet ettiği için fen ve matematiğin de ayrılmaz ve ayrılmaması gereken alanlar olduğu söylenebilir (AAAS, 1989; NCTM, 1989). Fakat öğrenciler, fen ve matematik dersi öğretim programlarındaki ilişkili olan bu konuların entegrasyonlarını kendi kendilerine yapamamaktadırlar. Ayrıca bu iki disiplinin ilişki olduğunu düşünmekte zorluk çekmektedirler (Wicklein ve Schell, 1995). Bu bağlamda öğrencilere bu konuda yardımcı olacak öğretmenlerin de konu hakkında fikir sahibi olmaları ve öğretim etkinliklerinde entegrasyona önem vermeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin bu konuda bilgilerinin olması ve entegrasyonla ilgili etkinlikler planlamalarında lisans eğitimleri boyunca aldıkları derslerin etkisinin olması beklenmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının entegrasyon konusundaki algılarının ortaya konması ve entegrasyon ile ilgili algıları ve uygulamalarının ilişkisinin ortaya çıkarılması da önemli görülmektedir.

Bu bilgiler ışığında araştırmanın temel amacı, ortaokul fen ve matematik öğretmen adaylarının fen ve matematik entegrasyonu hakkındaki algılarını, fen ve matematik entegrasyonu ile ilgili nasıl öğretim etkinlikleri oluşturduklarını ve algıları ile planladıkları etkinlikler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Bu amaçlar çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılacaktır.

Alt Problemler

1. İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının fen ve matematik entegrasyonuna ilişkin algıları nelerdir?
2. Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının fen ve matematik entegrasyonuna ilişkin algıları nelerdir?
3. İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının fen ve matematik entegrasyonu ile ilgili uygulamaları nelerdir?
4. Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının fen ve matematik entegrasyonu ile ilgili uygulamaları nelerdir?
5. İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının bir arada yer aldığı grubun fen ve matematik entegrasyonu ile ilgili uygulamaları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının fen ve matematik entegrasyonuna yönelik algılarını ortaya çıkarmak ve bu konu ile ilgili gerçekleştirdikleri uygulamaları incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın verilerinin ortaya konulması veya yorumlanmasında, günümüzde 40'a yakın modelin bulunduğu (Tashakkori ve Teddlie, 2003) Karma Yöntem modeli tercih edilmiştir. Karma yöntem modellerinden, Gömülü Tasarım (embedded desing) Modeli ile tasarlanan çalışmada, Caracelli ve Greene (1997) ve Creswell (2012)'in çalışmalarında da ifade ettikleri gibi nitel ve/veya nitel veriler aynı ya da ardışık zamanlarda toplanarak bir örüntü oluşturulmuş ve birbirini desteklemeleri sağlanmıştır. Birincil veri toplama yöntemi araştırma için belirlenen ana yöntemdir. İkincil veri toplama yöntemini kullanmanın amacı birincil verilere ilişkin sonuçları desteklemektir. Birincil yöntemi desteklemek veya verileri arttırmak için başvurulacak yol nicel veya nitel olabilir (Creswell, 2012). Bu bağlamda, Fen ve matematik öğretmen adaylarının, fen ve matematik entegrasyonu hakkındaki algılarını ortaya çıkarmak amacı ile yapılan araştırmada birincil veri toplama yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden fenomenografik araştırma deseni kullanılmıştır. 1980'li yıllardan itibaren eğitim alanında pek çok çalışmanın metodolojisinde yer alan ve yeni bir yaklaşım olarak kabul edilen (Akerlind, 2005) fenomenografi, eğitim araştırmalarında farklı bireylerin aynı kavramı nasıl ve ne şekilde anlamlandırdıklarını ortaya koymada tercih edilen oldukça kabul görmüş bir yöntem haline gelmiştir (Wihlborg, 2004). Bu noktada fenomenografik araştırma desenin, çalışmada entegrasyon kavramına dair öğretmen adaylarının zihinsel yapılarının belirlenmesine en iyi araştırma zeminini oluşturacağı öngörülmüştür. Araştırmanın ikincil veri toplama yöntemi yani ikinci evresi ise nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yaklaşımına uygun olarak yapılandırılmıştır. Film, video ve görsel malzemelerin, hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizinde, doküman analizin sıklıkla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma dokümanlarının inceleme nesnesini, matematik öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının fen ve matematik alanlarının entegrasyonuna yönelik düşüncelerini içeren video kayıtları

oluşturmaktadır. Video kayıtları transkript edildikten sonra doküman analizi kullanılarak incelenmiştir.

Birinci Evre

Çalışma Grubunun Oluşturulması

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak sağlayan amaçlı örnekleme yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2008) kullanılmıştır. Bu açıdan ele alındığında, çalışma grubunu fen bilgisi öğretmen adayları ile matematik öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında kolay erişilebilirlik dikkate alınarak, araştırmacıların görev yaptıkları Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği (f=216) ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programlarında (f=188) öğrenim gören toplamda 404 öğretmen adayı ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan Fen Bilgisi öğretmen adaylarından 55'i 1. sınıf, 60'ı 2. sınıf, 54'ü 3. sınıf ve 47'si 4. sınıf öğrencisidir. Matematik Öğretmenliğinden ise 56'sı 1. sınıf, 37'si 2. sınıf, 56'sı 3. sınıf, 39'u 4. sınıf olmak üzere toplam 188 öğretmen adayından veriler toplanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Fenomenografik araştırma yönteminde, bireylerin fenomene dair algılarını ifade etme yolları değişiklik gösterdiği için çalışma verileri görüşme, tarihsel belgeler, gözlem ve resimler ile toplanabilmektedir (Marton, 1994, akt. Didiş, Özcan ve Abak, 2008). Bu çalışmanın verileri, öğretmen adaylarının fen ve matematik entegrasyonuna dair zihinsel yapılarını açık bir şekilde ortaya koymaları amacı ile entegrasyona ilişkin 7 temel sorudan oluşan bir anket ile toplanmıştır. Fen ve Matematik Entegrasyonu Algı Anketi (FMEAA, Bkz. Ek 1) olarak isimlendirilen ankette entegrasyon kavramının betimlenmesi, kullanımı durumunda fayda ve zorlukları, fen ve matematik entegrasyonunun betimlenmesi, bu entegrasyonun kuvvetli ve zayıf yönleri, entegrasyonun öğretme yaklaşımları ve öğrenme ile ilişkisi ve farklı disiplinlerin entegre edilebilirliği ankette yer alan soruların temelini oluşturmaktadır. FMEA Anketi oluşturulurken, öncelikle araştırmanın amaçları doğrultusunda (a) yerli ve yabancı alan yazın taranmış ve konuya ilişkin maddeler belirlenmiş, (b) 8 sorudan oluşan anketin ilk formu eğitim bilimlari alan uzmanı, fen ve matematik eğitimi alan uzmanları görüşleri doğrultusunda 7 soruya düşürülmüş, (c) sorular anlam ve anlaşılabilirlik açısından son kontrolleri yapıldıktan sonra uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Geliştirilen anketin uygulanması yaklaşık 30 dakikalık süre içerisinde araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde fenomenografik analiz yöntemi kullanılmıştır. İnsanların belirli durum ve konuları nasıl kavradıklarının, nasıl anlamlandırdıklarının ve nasıl yorumladıklarının analizine imkân veren fenomenografik analizde (Marton ve Booth, 1997), araştırmacılar tarafından birincil olarak kategoriler ve kategoriler arası ilişkilerin tespit edilmesi bu yöntemin en önemli noktasıdır (Reid ve Petocz, 2002). Bu noktada elde edilen veriler önce açık ve anlaşılır bir biçimde kategorilere ayrılmıştır. Belirlenen kategoriler arasında kıyaslamalar yapılarak, araştırmacılar tarafından ulaşılan kategoriler son halini almıştır. Ana kategoriler belirlenmiş ve kategorilere isimleri verilmiştir. Kategoriler belirlendikten sonra, öğretmen adaylarının kullandıkları kavramların frekansları ile birlikte tablo halinde verilmiştir. Analiz sürecinde iki alan uzmanı birlikte çalışarak, verileri fenomenolojik analiz süreci kriterleri olan samimiyet, yoğunlaşma, mukayese, gruplama, açıklama ve sınıflandırma süreçlerini izleyerek analiz etmişlerdir. Fenomenografik çalışmalarda güvenilirliği sağlamak için aynı verilerin farklı araştırmacılar tarafından değerlendirilmesi ve sonuçların karşılaştırılması geçerli bir yöntemdir (Çekmez, Yıldız ve Bütünler, 2012). Bu çalışmada güvenilirlik kontrolü, araştırmacıların yorumlayıcı hipotezi, karşılıklı tartışmalar ve eleştiriler ile yapılan “karşılıklı diyalog şeklinde güvenilirlik kontrolü” (Akerlind, 2002) ile gerçekleştirilerek analiz zenginleştirilmiştir. Fenomenografik çalışmalarda tartışmalı bir konu olan geçerlilik, Booth'a (1992)

göre araştırmanın metodunun ve sonuçlarının açık ve tam olarak sunulması ile mümkün olabilmektedir. Bu bağlamda çalışmanın katılımcıları açık bir şekilde tanılanmış, verilerin tarafsız olarak toplanmasında izlenen adımlar açıklanmıştır.

İkinci Evre

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın ikinci aşamasında öğretmen adaylarının fen ve matematik entegrasyonuna ilişkin uygulamalarını incelemek amacıyla her sınıf düzeyinden fen bilgisi öğretmen adayları, ilköğretim matematik öğretmen adayları ve fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmen adaylarının bir arada yer aldığı 4'er kişilik toplam 12 grup oluşturulmuştur. Her gruptaki öğretmen adaylarından fen ve matematik entegrasyonuna ilişkin bir etkinlik tasarımları istenmiş ve sürecin tamamı kamera ile kayıt altına alınmıştır. Sonrasında bu kayıtlar transkript edilerek analizleri gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerin sonunda öğretmen adaylarına etkinlik tasarlama sürecine ilişkin fikirlerini ortaya koymak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan “Odak Grup Görüşme Formu (Bkz. Ek 2)” verilmiştir. Odak Grup Görüşme Formu hazırlanırken araştırmanın amaçları ve etkinlik geliştirme süreçleri göz önüne alınarak sorular hazırlanmış, eğitim bilimleri alan uzmanı, fen ve matematik eğitimi alan uzmanları görüşleri doğrultusunda da görüşme formuna son hali verilmiştir. Bu form gruplar etkinlik tasarlama süreçlerini ve grup tartışmalarını bitirdikten sonra gruplara sunulmuştur. Formdaki sorular yine grup elemanları arasında tartışılarak cevaplanmıştır.

Doküman Analizi ve İnceleme Nesnesi

Çalışmanın ikinci evresini oluşturan bu bölümünde, sadece fen bilgisi öğretmen adaylarından, sadece matematik öğretmen adaylarından ve her iki öğretmen adaylarının bir arada yer aldığı 4 kişilik grupların, fen ve matematik entegrasyonu ile ilgili uygulamaya yönelik süreçleri incelenmiştir. Bunun için her bir grubun fen ve matematik entegrasyonu ile ilgili bir etkinlik tasarlaması istenmiş ve bu grupların etkinlik tasarlama süreci nitel araştırma metodolojisi ile ele alınarak video kayıtları yapılmıştır. İlişkileri, materyalleri, etkinlikleri, durumları veya materyallerin niteliklerini inceleyen nitel araştırmalarda (Fraenkel ve Wallen, 2008), görüşme, gözlem ve yazılı doküman incelemesi gibi yöntemler ile veriler toplanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın bu evresinde, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman incelemesi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan ihtiyaç duyulan veriyi sağlaması ile araştırmacılara kolaylık sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Dokümanlar; mektup, günlük, aile albümü gibi kayıtlar ile kişisel dokümanlar, bildiri, dosya, resmi gazete, yıllık ile resmi dokümanlar, televizyon programları, haberler veya işitsel-görsel kayıtlar ile kültürel dokümanlar olmak üzere üç başlık altında toplanabilir (Boğdan ve Biklen, 2007). Araştırmanın ikinci evresinde veri sağlayacak analiz birimi, konuyu en iyi yansıtacağı düşünülen elemanların seçimini öngören tipik durum örneklemesi ile (Patton, 2002) belirlenmiştir. Bu açıklamalardan hareket ile fen ve matematik öğretmen adaylarının nitel anlamda fen ve matematik alanlarına dair entegrasyon kavramını ve sürecini anlamlandıracak en tipik durum olduğu düşünülmüştür.

Verilerin Çözümlemesi

Fen bilgisi öğretmen adaylarından, matematik öğretmen adaylarından ve her iki öğretmen adaylarının bir arada yer aldığı 4 kişilik grupların, fen ve matematik entegrasyonu ile ilgili uygulamaya yönelik süreçleri incelendiği ikinci evrede, üniversite bünyesinde grup çalışmalarının ve uygulamalarının yapıldığı salonda, oluşturulan dörtlü gruplar sıra ile çağırılarak sürece dahil edilmiştir. Toplam 12 grubun yer aldığı video çekim sürecinde, gruplar ile yaklaşık 45-90 dakika arasında değişen görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerin bitiminde öğretmen adaylarına “Odak Grup Görüşme Formu (Bkz. Ek 2)” verilerek bu formdaki sorulara verdikleri yanıtlar tartışılmıştır.

Toplanan veriler nitel çalışma analiz yöntemlerinden, verileri tanımlamayı ve verilerin içerisinde saklı olabilecek yapıları ortaya çıkarmayı amaçlayan (Strauss ve Corbin, 1990) “içerik analizi” tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi sürecinde kodlama ve kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak için yardımcı araştırmacıya başvurulmuştur. Birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirilen incelemeler sonucunda karşılaştırma yapılmış ve tutarsızlıklar giderilmiştir. Bu analizler sırasında etkinlik tasarlama süreci “tartışılan konular”, “karar verilen konu” ve “entegrasyon süreci” olmak üzere 3 ana tema altında alınmıştır.

Çalışmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Verilerin çoklu ve farklı kaynaklardan toplanılması ile veri çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır (triangulation). Öğretmen adaylarının fen ve matematik eğitimi ile ilgili algılarına ait araştırmacılar tarafından oluşturulan temalar fen ve matematik alan uzmanlarına inceletilmiştir. Öğretmen adaylarının etkinlikler sırasındaki kayıtları incelendikten sonra elde edilen veriler gruplara tekrar okutularak veriler grup üyelerine teyit ettirilmiştir (member checking).

Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen Adaylarının Fen ve Matematik Entegrasyonuna İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular

Fen ve matematik entegrasyonu, fen ve matematiğin doğası ile yakından ilgilidir. Bu nedenle öğretmen adaylarının entegrasyon algılarını etkileyebileceği düşünülen fen ve matematiğin doğası hakkındaki düşüncelerinin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının fen ve matematiğin doğası hakkındaki düşünceleri Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Fen ve Matematiğin Doğasına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Temalar	Kodlar	Fen Bilgisi Öğretmenliği					İlköğretim Matematik Öğretmenliği					Toplam
		1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	Toplam	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	Toplam	
Fenin Doğası	Doğa, çevre, dünya ve evren	20	7	20	23	70	13	5	13	16	47	117
	İnsan ve günlük yaşam	29	23	19	16	87	22	2	17	9	50	137
	Fizik, kimya, biyoloji	6	0	8	4	18	4	1	2	4	11	29
	İlgi çekici ve eğlenceli	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	2
	Bilimsel süreç becerisi	4	7	8	9	28	1	5	11	6	23	51
	Bilim ve teknoloji	4	3	7	18	32	1	4	6	2	13	45
	Değişebilirlik	0	3	2	2	7	0	0	3	0	3	10
	Hayal gücü ve merak	0	3	3	1	7	0	0	0	0	0	7
	Fen okuryazarı	0	0	0	3	3	0	0	0	0	0	3
	Tutum ve değerler	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1
Matematiğin Doğası	Matematiksel ifadeler	14	12	18	14	58	15	7	8	10	40	98
	Günlük yaşam	18	15	9	6	48	17	1	14	7	39	87
	Öğrenmesi zor bir ders	2	1	0	0	3	0	0	0	0	0	3
	Bilgiyi kullanamama	5	1	0	0	6	0	2	0	0	2	8
	Kanıtlama	2	1	2	4	9	1	0	0	3	4	13
	Kaynağı insan ve doğa	1	0	0	1	2	5	2	4	10	21	23
	Mutlak doğru	0	1	0	0	1	1	0	4	0	5	6
Fen/Matematiğin Ortak Doğası	Fen somut/Matematik soyut	1	2	1	1	5	6	5	4	4	19	24
	Sayısal	2	6	3	1	12	9	1	1	4	15	27
	İç içe/entegre	24	29	24	17	94	18	17	21	15	71	165
	Süreçleri zor	0	1	0	0	1	2	0	0	0	2	3
	Zihinsel beceri	0	2	0	1	3	1	0	9	5	15	18
	Birbiriyle ilişkisiz	0	0	1	0	1	0	0	1	1	2	3
	Birikimsel ilerleme	0	0	0	0	0	0	0	6	3	9	9
	Fikrim yok/Bilmiyorum	1	0	3	0	4	3	4	0	0	7	11
	Boş	1	1	0	0	2	0	0	3	2	5	7

Fenin doğası öncelikle insan ve günlük yaşamla ilişkili olduğunu belirten öğretmen adayları ayrıca fenin doğa, çevre, dünya ve evrenin araştırıldığı, bilim ve teknoloji ile iç içe ve bilimsel süreç becerilerinin kullanıldığı bir alan olduğu konusunda ortak görüş bildirmişlerdir. Bilimin doğasının özellikleri arasında yer alan hayal gücü ve merak frekansı düşük olmakla birlikte fen bilgisi öğretmen adayları tarafından ifade edilirken matematik öğretmen adayları tarafından hiç ifade edilmemiştir. Matematik algısı gereği sembol ve formüller içeren matematiksel ifadelerden oluştuğunu belirten öğretmen adayları ayrıca matematiğin günlük yaşamdaki problemleri çözmeye yönelik bir alan

olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adayları matematiği bilgi kullanımının zor olduğu kanıtlamaya dayalı olarak algılamak, matematik öğretmen adayları matematiği kaynağı insan ve doğa olan bir alan olarak algılamaktadırlar. Öğretmen adayları fen ve matematiğin ortak doğasına ilişkin olarak bu iki alanın iç içe, entegre ve sayısal iki alan olduğuna yönelik görüş bildirmişlerdir. Matematik öğretmen adaylarının fen öğretmen adaylarına kıyasla feni somut, matematiği ise soyut olarak algıladıkları, fen ve matematiğin ortak doğasını daha geniş bir perspektiften ele aldıkları görülmektedir. Matematik öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretmen adaylarından farklı olarak fen ve matematiği zihinsel beceri gerektiren ve birikimsel olarak ilerleyen alanlar olarak algıladıkları görülmüştür. Bununla birlikte sayısı çok az olmasına rağmen (3/404) bazı öğretmen adaylarının bu iki alanı ilişkisiz alanlar olarak ifade ettikleri belirlenmiştir.

Fen ve matematiğin doğası hakkındaki görüşleri çerçevesinde öğretmen adaylarına entegrasyon kavramının ne olduğu, fayda ve zararlarının neler olabileceği sorulmuştur (Bkz. Tablo 3.2). Ayrıca bu bağlamda fen ve matematiğin entegrasyonu, kuvvetli ve zayıf yönleri ile ilgili görüşleri alınmıştır (Bkz. Tablo 3.3).

Tablo 3.2. Entegrasyonun Fayda ve Zorluklarına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Temalar	Kodlar	Fen Bilgisi Öğretmenliği					İlköğretim Matematik Öğretmenliği					Toplam
		1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	Toplam	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	Toplam	
Entegrasyon	Uyum	6	17	2	4	29	4	11	11	15	41	70
	Bütünleştirme/Birleştirme	43	39	45	36	163	44	28	19	9	100	263
	İlişkilendirme	5	2	9	13	29	3	2	26	25	56	85
	Transfer	0	0	0	1	1	0	1	1	2	4	5
	Fikrim yok/ Bilmiyorum	2	7	0	0	9	6	2	2	1	11	20
	Boş	3	4	1	3	11	3	2	6	3	14	25
Zararları / Faydaları	Öğrenmeyi kolaylaştırma	10	10	16	16	52	15	12	15	9	51	103
	Birbirini tamamlama	2	7	7	5	21	15	4	9	5	33	54
	Kalıcılık	3	2	8	10	23	0	0	6	6	12	35
	İlişkilendirme	1	8	18	19	46	3	5	16	10	34	80
	Bilgiyi aktarma	2	2	0	6	10	3	2	5	4	14	24
	Öğrenmeyi zorlaştırma	5	2	4	3	14	7	2	5	2	16	30
	Matematikte başarısı fen başarısını etkiler	5	7	1	0	13	5	1	6	1	13	26
	Kavram yanılgısı	2	1	2	7	12	0	0	3	0	3	15
	Fikrim yok/ Bilmiyorum	20	16	9	6	51	12	6	2	8	28	79
	Boş	11	9	4	1	25	5	8	2	4	19	44

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun entegrasyonu bütünleştirme/birleştirme olarak algıladıkları, ayrıca ilişkilendirme ve uyum kavramları ile bağdaştırdıkları görülmüştür. Entegrasyonu ilişkilendirme olarak algılayan öğretmen adayları içinde matematik öğretmen adaylarının (85) fen bilgisi öğretmen adaylarına (29) göre oldukça fazla olduğu bulunmuştur. Öğretmen adayları entegrasyonun en fazla öğrenmeyi kolaylaştıracağı noktasında görüş bildirmişlerdir. Fen bilgisi öğretmen adayları matematik öğretmen adaylarına kıyasla ilişkilendirme ve kalıcılık açısından entegrasyonu daha faydalı görmektedirler. Matematik öğretmen adayları fen öğretmen adaylarına kıyasla entegrasyonun daha fazla fen ve matematiğin birbirini tamamlamasını

sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları düşük bir yüzdede olmakla birlikte entegrasyonun öğrenmeyi zorlaştırabileceğine, matematik dersinde başarılı olamayanların fen dersinde de başarılı olamayacaklarına ve entegrasyonun kavram yanlışlarına yol açabileceğine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Ayrıca entegrasyonun fayda ve zararlarına yönelik olarak öğretmen adaylarının yaklaşık %30'u fikrinin olmadığını belirtmiş veya bu soruyu yanıtsız bırakmışlardır.

Tablo 3.3. Fen ve Matematik Entegrasyonu ile Kuvvetli ve Zayıf Yönlerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Temalar	Kodlar	Fen Bilgisi Öğretmenliği					İlköğretim Matematik Öğretmenliği					Toplam
		1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	Toplam	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	Toplam	
Fen ve Matematik Entegrasyonu	Fen ve matematik birbirini tamamlar	11	9	4	6	30	5	3	9	4	21	51
	Fen için matematik	12	14	10	17	53	19	12	21	14	66	119
	Matematik için fen	0	0	0	1	1	1	0	1	1	3	4
	Fen ve matematiğin bütünleştirilmesi	17	15	21	10	63	8	7	16	9	40	103
	Fikrim yok/ Bilmiyorum	7	15	9	8	39	12	6	7	5	30	69
	Boş	8	8	12	5	33	12	9	5	7	33	66
Kuvvetli yön	Ortak kavram	8	1	2	8	19	8	6	7	0	21	40
	Anlamli öğrenme	1	2	4	6	13	3	1	7	4	15	28
	Bütünleştirme	0	7	0	2	9	0	3	1	2	6	15
	Kolaylaştırma	6	7	4	5	22	5	3	4	1	13	35
	Kalıçılık	1	3	5	4	13	1	0	0	0	1	14
Zayıf yön /	Matematikte başarısı fen başarısını etkiler	3	8	8	5	24	4	7	8	1	20	44
	Sınırlı konu	3	3	5	1	12	3	2	3	0	8	20
	Matematik fene entegre	2	4	0	2	8	6	3	3	2	14	22
	Karmaşık	6	6	2	1	15	1	2	2	0	5	20
	Kavram yanlışısı	1	0	3	1	5	1	0	0	0	1	6
	Fikrim yok/ Bilmiyorum	15	6	13	6	40	16	6	5	8	35	75
	Boş	15	21	15	13	64	12	10	22	23	67	131

Öğretmen adaylarının yaklaşık %29'u entegrasyonun tek yönlü olarak matematiğin fene entegre olduğunu, %25'i fen ve matematik entegrasyonunu bu iki alanın bütünleştirilmesi/birleştirilmesi olarak algıladıkları görülmektedir. Fen ve matematik entegrasyonunu fen öğretmen adayları daha çok iki alanın birleştirilmesi, matematik öğretmen adayları daha çok matematiğin fene entegre edilmesi olarak algıladıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının yarısından fazlası fen ve matematik entegrasyonunun kuvvetli ve zayıf yönlerine ilişkin görüş bildirememiştir. Öğretmen adayları fen ve matematik entegrasyonunun kuvvetli yönleri olarak iki alanın ortak kavramlar içerdiğini, fen ve matematik entegrasyonunun öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve anlamli öğrenmeyi sağladığını belirtmişlerdir. Zayıf yönleri olarak, matematik başarısının fen başarısını etkileyeceği, entegrasyona ilişkin sınırlı konu olduğu, tek yönlü olarak matematiğin fene entegre edilebileceği ve entegrasyonun bu noktada karmaşıklığa neden olabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının fen ve matematik entegrasyonunun öğretme yaklaşımlarıyla

ilişkisine yönelik görüşleri Tablo 3.4’de, öğrencilerin öğrenmesiyle ilişkisine yönelik görüşleri ise Tablo 3.5’te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Fen ve Matematik Entegrasyonun Öğretme Yaklaşımlarıyla İlişkisine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Temalar	Kodlar	Fen Bilgisi Öğretmenliği					İlköğretim Matematik Öğretmenliği					Toplam
		1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	Toplam	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	Toplam	
Öğretme Yaklaşımları	Öğrenci merkezli	1	2	1	0	4	2	0	0	0	2	6
	Araştırma-Sorgulama	0	1	3	2	6	0	0	0	0	0	6
	Tam öğrenme	0	0	3	1	4	0	0	0	0	0	4
	Yapılandırmacılık	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	2
	İşbirlikli Öğrenme	0	0	1	2	3	0	0	0	0	0	3
	Buluş	0	2	2	2	6	0	0	1	0	1	7
	Bilişsel Öğrenme	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
	Sunuş	0	2	0	2	4	1	0	1	0	2	6
	Disiplinlerarası Yaklaşım	0	0	0	1	1	0	0	0	3	3	4
	Probleme Dayalı	1	1	0	1	3	1	0	0	1	2	5
	Anlamli Öğrenme	0	1	0	3	4	0	0	0	0	0	4
	Drama	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
İlişkili değildir		3	0	0	0	3	1	0	0	0	1	4
Fikrim yok/ Bilmiyorum		50	49	44	40	183	51	31	46	13	141	324
Boş		0	4	0	1	5	0	5	7	21	33	38

Fen ve matematik entegrasyonunun öğretme yaklaşımlarıyla ilişkisine yönelik olarak öğretmen adaylarının yaklaşık %90’ının fikir sahibi olmadıkları, 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının daha fazla görüş belirttikleri görülmektedir. Fen ve matematik entegrasyonunun en çok buluş ve sunuş yoluyla öğrenme-öğretme, disiplinler arası yaklaşım ve araştırma-sorgulama ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Belirtilen görüşlerin bazılarının öğretme yaklaşımı olmadığı yöntem, strateji ve tekniklerden bahsedildiği görülmüştür.

Tablo 3.5. Fen ve Matematik Entegrasyonun Öğrencilerin Öğrenmesiyle İlişkisine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Temalar	Kodlar	Fen Bilgisi Öğretmenliği					İlköğretim Matematik Öğretmenliği					Toplam
		1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	Toplam	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	Toplam	
Öğrencilerin Öğrenmesi	Kalıcı öğrenme	4	2	7	5	18	3	1	4	0	8	26
	Kolaylaştırma	8	6	13	12	39	17	9	9	1	36	75
	Zihinsel Ağ	2	0	1	1	4	0	1	3	0	4	8
	Matematikte başarısı fen başarısını etkiler	4	12	1	3	20	4	4	3	2	13	33
	Günlük Yaşam	2	0	5	3	10	0	0	1	1	2	12
	Pekiştirme	1	0	0	0	1	2	2	1	0	5	6
	Anlamli Öğrenme	3	3	5	7	18	7	2	2	2	13	31
	İlgi/Sevgi/Eğlence	2	1	0	5	8	1	2	1	0	4	12
	Başarı	0	0	3	0	3	1	0	1	0	2	5
	Aktif Öğrenme	0	1	2	0	3	0	0	0	0	0	3
	Somatlaştırma	0	0	1	0	1	4	2	0	2	8	9
	Bireysel Farklılık	2	5	0	3	10	0	0	0	0	0	10
	Bilgi Transferi	5	4	0	4	13	5	6	0	3	14	27
	İlişkili değildir	3	2	0	0	5	2	0	0	1	3	8
	Fikrim yok/ Bilmiyorum	22	26	24	14	86	14	9	33	15	71	157
	Boş	1	1	1	0	3	1	2	2	12	17	20

Öğretmen adayları fen ve matematik entegrasyonunun daha çok öğrenmeyi kolaylaştırdığı, anlamli ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacağı ve bilgi transferine yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adaylarının (33/404) matematikte başarılı olamayan öğrencilerin fende de başarılı olamayacağını belirtmesi entegrasyonun öğrenmeyi etkilediğini düşündüklerini göstermektedir. Fen ve matematik entegrasyonunun ilgi, sevgi, eğlence vb. duyuşsal özellikleri etkileyeceğine ilişkin düşünceler olmasına karşın yarısına yakınının (177/404) entegrasyonun öğrenmeye etkisine yönelik fikrinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Fen ve matematik entegrasyonunun öğretme ve öğrenme yaklaşımları ile ilişkisine yönelik görüşlerinin yanında öğretmen adaylarından diğer derslerle entegrasyon yapılabilirliği ile ilgili de görüş alınmıştır. Bu görüşler Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Fen ve Matematik'in Diğer Derslerle Entegrasyonuna Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Temalar	Kodlar	Fen Bilgisi Öğretmenliği					İlköğretim Matematik Öğretmenliği					Toplam
		1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	Toplam	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	Toplam	
Fen ve Diğer Dersler	Fen-Beden	1	2	3	1	7	4	3	1	0	8	15
	Fen-Türkçe	0	0	5	5	10	0	0	2	0	2	12
	Fen-Bilgisayar	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	2
	Fen-Coğrafya	0	0	4	5	9	1	1	3	1	6	15
	Fen-Resim	2	0	9	2	13	0	0	1	0	1	14
	Fen-Müzik	0	0	1	1	2	0	0	1	0	1	3
	Fen-Sosyal Bilgiler	0	1	5	5	11	0	0	1	1	2	13
	Fen-Felsefe	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	2
	Fen-Tarih	0	1	0	3	4	1	0	0	1	2	6
Matematik ve Diğer Dersler	Matematik-Türkçe	0	1	3	3	7	7	3	6	1	17	24
	Matematik-Coğrafya	1	3	2	0	6	11	8	11	2	32	38
	Matematik-Bilgisayar	0	0	1	0	1	0	0	2	0	2	3
	Matematik-Müzik	2	0	2	2	6	4	1	2	5	12	18
	Matematik-Resim	1	0	1	1	3	0	0	3	8	11	14
	Matematik-Tarih	0	0	0	0	0	3	0	1	1	5	5
	Matematik-Sosyal Bilgiler	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	2
	Matematik-Psikoloji	0	0	0	0	0	2	0	0	1	3	3
	Matematik-İktisat	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	2
	Matematik-Beden	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	2
	Matematik-Felsefe	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
	FeTeMM	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0	2
	Yapılamaz	3	3	3	1	10	7	1	2	0	10	20
	Fikrim yok/ Bilmiyorum	48	50	27	23	148	20	18	24	18	80	228
	Boş	0	0	0	1	1	0	1	1	7	9	10

Fen öğretmen adayları fen dersinin resim, sosyal ve Türkçe dersleri ile matematik dersinin Türkçe, coğrafya ve müzik dersleri ile, matematik öğretmen adayları ise fen dersinin beden ve coğrafya dersleri ile matematik dersinin coğrafya, Türkçe, müzik ve resim dersleri ile entegre edilebileceğini belirtmişlerdir. Fen bilgisi ve matematik öğretmen adaylarının kendi alanlarını diğer derslerle entegre edebilme konusunda çeşitlilik anlamında daha fazla görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının yaklaşık % 60'ı fen ve matematiğin diğer derslerle ilişkilendirilmesiyle ilgili fikir sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca 20 öğretmen adayının (10 fen bilgisi, 10 matematik) fen ve matematik derslerinin başka derslerle entegre edilemeyeceğini söyledikleri, 2 fen bilgisi öğretmen adayının Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik entegrasyonundan (FeTeMM) bahsettikleri görülmektedir.

Tablo 3.7. Fen Derslerinde Kullanılan Matematik Konularına/Kavramlarına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Kodlar	Fen Bilgisi Öğretmenliği					İlköğretim Matematik Öğretmenliği					Toplam
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	Toplam	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	Toplam	
Denklem	1	6	3	4	14	7	5	8	3	23	37
Dört İşlem/Hesaplama	22	26	26	23	97	26	16	27	14	83	180
Grafik	1	2	5	0	8	0	2	6	3	11	19
İntegral	3	9	13	5	30	3	4	4	3	14	44
Matematiksel İfadeler	7	14	13	3	37	12	0	12	3	27	64
Türev	9	8	9	4	30	10	9	11	6	36	66
Vektörler	0	0	4	0	4	2	1	2	5	10	14
Ölçme	0	1	3	0	4	0	2	5	0	7	11
Birimler	0	2	3	9	14	1	1	4	1	7	21
Oran/Orantı	2	1	2	2	7	4	8	4	5	21	28
Üslü Sayılar	5	1	5	0	11	1	3	2	0	6	17
Çarpanlara Ayırma	0	0	2	0	2	0	0	1	0	1	3
Köklü Sayılar	3	2	5	1	11	4	3	3	1	11	22
Kesirler	0	2	1	0	3	2	2	3	2	9	12
Olasılık	3	1	1	0	5	1	0	2	0	3	8
Logaritma	1	6	5	2	14	4	0	1	0	5	19
Trigonometri	7	3	0	2	12	6	2	5	1	14	26
Eğim	2	0	0	0	2	1	0	3	1	5	7
Eşitlik/Eşitsizlik	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3	3
Cebir	0	0	0	0	0	0	0	2	2	4	4
Limit	1	1	0	0	2	7	2	5	0	14	16
Geometri	4	2	0	5	11	3	0	3	4	10	21
Açı	2	0	0	2	4	1	2	0	0	3	7
Problem	4	1	0	2	7	2	1	0	0	3	10
Hacim	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	2
Alan	3	0	0	0	3	0	1	0	0	1	4
Determinant	3	0	0	0	3	0	0	0	0	0	3
Ondalık sayı	0	3	0	0	3	1	1	0	0	2	5
Benzerlik	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	2
Fikrim yok/ Bilmiyorum	13	10	6	11	40	16	5	8	6	35	75
Boş	1	2	0	0	3	0	0	1	9	10	13

Tablo 3.8. Matematik Derslerinde Kullanılan Fen Konularına/Kavramlarına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Kodlar	Fen Bilgisi Öğretmenliği					İlköğretim Matematik Öğretmenliği					Toplam
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	Toplam	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	Toplam	
Hareket	2	2	0	2	6	4	4	4	2	14	20
Hız	7	11	7	11	36	17	8	25	10	60	96
Çözelti	1	0	0	0	1	1	0	1	0	2	3
Atışlar	1	1	1	2	5	1	0	4	0	5	10
Yoğunluk	6	0	3	0	9	0	0	3	0	3	12
Kütle	3	2	7	0	12	0	0	5	0	5	17
Hacim	10	4	7	0	21	0	0	12	0	12	33
Sürat	2	3	1	2	8	0	0	3	0	3	11
Denge	0	0	0	0	0	2	0	2	0	4	4
İvme	2	0	0	0	2	0	0	4	6	10	12
Ağırlık	0	0	5	0	5	0	0	3	1	4	9
Mol	1	1	1	0	3	2	1	1	1	5	8
Çaprazlama	0	0	1	0	1	0	0	2	0	2	3
Yerçekimi	2	1	1	0	4	0	0	0	1	1	5
Kuvvet	2	1	2	1	6	4	3	0	4	11	17
Konum	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	2
Basınç	4	0	3	1	8	2	0	0	0	2	10
Molekül	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
Sistemler	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
Elektrik	1	0	0	1	2	0	0	0	0	0	2
Karışım	2	0	0	5	7	0	0	0	3	3	10
Zaman	1	4	0	0	5	1	2	0	1	4	9
Moment	0	0	0	4	4	3	0	0	0	3	7
Genetik	0	0	0	1	1	2	0	0	0	2	3
Enerji	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	2
Kimyasal Tepkime	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	2
Dinamik	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	2
Basit Makineler	0	0	0	0	0	0	2	0	1	3	3
Kullanılmaz	11	11	3	1	26	7	7	1	5	20	46
Fikrim yok/ Bilmiyorum	14	28	23	17	82	22	14	9	2	47	129
Boş	1	2	3	7	13	1	5	5	19	30	43

Tablo 3.7 ve Tablo 3.8 incelendiğinde fen ve matematik derslerinde kullanıldığı düşünülen fen ve matematik kavramları görülmektedir. Fen derslerinde kullanılan matematik konularına/kavramlarına yönelik fen bilgisi öğretmen adayları dört işlem/hesaplama, matematiksel ifadeler (formül, sembol vb.), türev/integral, denklem, birim ve logaritma gibi kavramlardan, matematik öğretmen adayları ise dört işlem/hesaplama, matematiksel ifadeler, türev, denklem ve oran-orantı gibi kavramlardan bahsetmişlerdir. Fen bilgisi öğretmen adayları matematik derslerinde hız, hacim, kütle, yoğunluk, sürat ve basınç gibi fen kavramlarının, matematik öğretmen adayları ise hız, hareket, hacim, kuvvet ve ivme gibi kavramların kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının hız ile sürat arasındaki vektörel ve skaler farkı göz önünde bulundurdıkları,

matematik öğretmen adaylarının ise bu farkı gözetmeksizin hız kavramını sıklıkla kullanırken (60/188), sürat kavramının farkında olan matematik öğretmen aday sayısının çok az olduğu (3/188) görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Fen ve Matematik Entegrasyonu ile İlgili Uygulamalarına Yönelik Bulgular

Bu bölümde fen bilgisi öğretmen adaylarından, matematik öğretmen adaylarından ve hem fen hem de matematik öğretmen adaylarından oluşan 4 kişilik grupların fen ve matematik entegrasyonu ile ilgili uygulamaya yönelik süreçleri incelenmiştir. Bunun için her bir grubun fen ve matematik entegrasyonu ile ilgili bir etkinlik tasarlaması istenmiş ve bu grupların etkinlik tasarlama süreci videoya çekilerek analizleri yapılmıştır. Bu analizler sırasında etkinlik tasarlama süreci “tartışılan konular”, “karar verilen konu” ve “entegrasyon süreci” olmak üzere 3 aşamada ele alınmıştır.

Fen ve Matematik Entegrasyonu Etkinliği Tasarlama Sürecinde Grupların Tartıştıkları Konular

Öğretmen adaylarının fen ve matematik entegrasyonuna yönelik tasarladıkları etkinliklere karar verme sürecinde tartıştıkları konular Tablo 3.9’da listelenmiştir.

Tablo 3.9. Öğretmen Adaylarının Fen ve Matematik Entegrasyonuna Yönelik Karar Verme Sürecinde Tartıştıkları Konular

		Sınıf Düzeyi			
		1	2	3	4
Gruplar	Fen Bilgisi	• Oran orantı – Hız • Sürat • Grafik	• Vektörler • Elektrik • Hacim • Basınç • Yoğunluk	• Hız • Sürat • Grafik • Enerji • Basit sarkaç • Yoğunluk • Basınç • Kütle • Eğik atış • Besin zinciri • Fraktaller • Çözünme hızı • Periyodik tablo • Asit bazlar - Logaritma	• Maddenin halleri • DNA • Serbest düşme • Sürtünme kuvveti • Hal değişimleri • Kütle • Ağırlık • Dünya • Aynalar • Hava direnci • Hacim • Kuvvet hareket • Sistemler • Fotosentez • Hız • Sürat • İvme • Grafik • Karışım • Bileşikler • Yaylar

Matematik	• Hız • Küre • Yol • Geometrik şekiller • Temel büyüklükler • Problem çözme • Tepkimeler • İkinci dereceden denklemler	• Problemler • Oran orantı • Türev • Sabit ivme • Sabit hız – Oran orantı • Konum • Grafik • Yol • Hız • Elektrik • Formüller • Mantık • Akım • Geometrik şekiller – Dalgalar • Ölçme • Denge	• Basınç – Kesirler • Hacim • Grafik • Hız-zaman • Ağırlık • Hacim • Özkütle – Oran orantı • Birimler ve birim dönüştürme • Genetik – Olasılık ve kesirler • Veri analizi • Histogram	• Sıcaklık • Yol • Hız • Kuvvet • Göreli hız • Maddenin halleri • Vektörler • Bileşke kuvvet – Pisagor teoremi • Tam sayılar • Geometrik şekiller • Kosinüs teoremi • Yer değiştirme – Mutlak değer
	• Atışlar • Kuvvet hareket • Kaldırma kuvveti • Atom	• Doğrusal hareket • Hücre • Bölünmeleri • Yer çekimi • Kuvvet hareket • Ağırlık • Sürtünme kuvveti • İş enerji • Kaldırma kuvveti • Atışlar	• Vektörler • Üslü sayılar • Kesirler • Trigonometri • Orbitaler • Kromozomlar • Genetik çaprazlama – Olasılık • Kan grupları	• Alan • Hacim • Sıvı basıncı • Analitik geometri – Konum • Vektörler • Hareket • Hız

Fen bilgisi öğretmen adaylarının tartıştıkları konular incelendiğinde her sınıf düzeyinde tartışılan konu sayısının sınıf düzeyiyle birlikte artış gösterdiği ve farklı kapsamda yer alan konuların da entegre edilebileceğine yönelik görüş bildirdikleri söylenebilir. Grafik, hız ve sürat konuları üç sınıf düzeyindeki (1, 3 ve 4.) öğretmen adayları tarafından ortak olarak ele alınmasına rağmen ikinci sınıf düzeyindeki fen bilgisi öğretmen adaylarının bu konulara değinmedikleri ve sadece fen konuları üzerinde tartıştıkları görülmüştür. Tartışılan konular içinde fraktal gibi müfredata son yıllarda giren bir konunun da entegre edilebileceğine yönelik görüş bildirilmiştir.

Matematik öğretmen adaylarının tartıştıkları konular incelendiğinde her ne kadar ikinci sınıf düzeyinde tartışılan konuların sayısı nispeten daha fazla olsa da her sınıf düzeyinde tartışılan konu çeşitliliği birbirine yakın sayılabilir. Hız, yol ve geometrik şekiller konuları öğretmen adayları tarafından en çok tartışılan konular arasında gösterilebilir. Ayrıca matematik öğretmen adayları entegre edilebilecek konuları tartışırken geometrik şekiller ve dalgalar, genetik ve olasılık, özkütle ve oran orantı, bileşke kuvvet ve Pisagor teoremi gibi hangi matematik konusunun hangi fen konusu ile entegre edilebileceğine yönelik diğer gruplara göre nispeten daha fazla görüş bildirmişlerdir.

Fen bilgisi ve matematik öğretmen adaylarının bir arada bulunduğu gruplarda, diğer gruplara göre daha az konu üzerinde tartıştıkları ve karar verme süreçlerinin daha hızlı gerçekleştiği söylenebilir. Diğer gruplarda ağırlıklı olarak ele alınan konuların fen bilgisi ve matematik öğretmen adaylarının bir arada bulunduğu grupta daha az tartışıldığı ve atom, kan grupları, orbitaler ve analitik geometri gibi farklı konular üzerinde tartıştıkları görülmüştür.

Fen ve Matematik Entegrasyonu Etkinliği Tasarlama Sürecinde Grupların Etkinlik Tasarlamaya Karar Verdikleri Konular

Öğretmen adaylarının fen ve matematik entegrasyonuna yönelik tasarladıkları etkinliklerde karar verdikleri konular Tablo 3.10’da listelenmiştir.

Tablo 3.10. Öğretmen Adaylarının Fen ve Matematik Entegrasyonuna Yönelik Etkinlik Tasarlama Sürecinde Karar Verdikleri Konular

Sınıf Düzeyi					
		1	2	3	4
Gruplar	Fen Bilgisi	Sürat – Grafik ve formül	Yoğunluk– Formül	Hal değişimi – Grafik	Sürtünme Kuvveti – Ölçme ve formül
	Matematik	Küre – Hız	Ölçüm ve denklem – Denge	Olasılık – Genetik	Mutlak değer – Yer değiştirme
	Fen Bilgisi ve Matematik	Kuvvet hareket – Pisagor teoremi ve formül	Kaldırma kuvveti – Sıralama	Genetik – Olasılık	Vektörler – Koordinat düzlemi

Fen bilgisi öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak fizik konularını ele aldıkları ve fen konularına ağırlıklı olarak matematik konularından grafik ve formülü entegre etmeye çalıştıkları görülmektedir. Matematik öğretmen adaylarının her sınıf düzeyinde farklı fen ve matematik konusunu ele aldığı ve fen bilgisi öğretmen adaylarına benzer şekilde fizik konularına ağırlıklı olarak yer verdikleri ifade edilebilir. Fen bilgisi ve matematik öğretmen adayları ise ağırlıklı olarak fizik konuları tercih etmekle birlikte kuvvet konusunu daha fazla ele aldıkları söylenebilir.

Fen ve Matematik Entegrasyonu Etkinliği Tasarlama Sürecinde Grupların Tartıştıkları/Dikkat Ettikleri Noktalar

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının fen ve matematik entegrasyonuna yönelik etkinlik tasarlama sürecinde tartıştıkları/dikkat ettikleri noktalar Tablo 3.11’de listelenmiştir.

Tablo 3.11. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen ve Matematik Entegrasyonuna Yönelik Etkinlik Tasarlama Sürecinde Tartıştıkları/Dikkat Ettikleri Noktalar

Sınıf Düzeyi			
1	2	3	4
• Tanım • Formül • Sürat-hız farkı • Uygulama • Grafik çizme • Günlük hayatla ilişkilendirme • Kavram yanlışlarını araştırma • Örneklendirme	• Günlük hayatla ilişkilendirme • Formül • Uygulama • Yorumlama • Kazanım belirleme	• Günlük hayatla ilişkilendirme • Formül • Uygulama • Grafik çizme • Ölçüm yapma • Yorumlama	• Hipotez kurma • Değişken belirleme • Deney tasarlama • Uygulama • Veri düzenleme • Formül

Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen ve matematik entegrasyonuna yönelik etkinlik tasarlama süreçleri incelendiğinde birinci sınıf öğretmen adaylarının konuya ilişkin kavramların öğretimi üzerinden hareket ettikleri, ikinci sınıf düzeyinden itibaren öğretmen adaylarının etkinlik tasarlama sürecinde bilimsel süreç becerilerine odaklandıkları görülmektedir. Uygulama, formül, günlük hayatla ilişkilendirme gibi hususlara öğretmen adayları hemen her sınıf düzeyinde dikkat etmişlerdir. Matematik öğretmen adaylarının fen ve matematik entegrasyonuna yönelik etkinlik tasarlama sürecinde tartıştıkları/dikkat ettikleri noktalar Tablo 3.12’de listelenmiştir.

Tablo 3.12. Matematik Öğretmen Adaylarının Fen ve Matematik Entegrasyonuna Yönelik Etkinlik Tasarlama Sürecinde Tartıştıkları/Dikkat Ettikleri Noktalar

Sınıf Düzeyi			
1	2	3	4
• Uygulama • Kavram yanlışlarını giderme • Konu anlatımı • Veri kaydetme • Tartışma • Modelleme	• Denklem kurma • Kazanım belirleme • Tartışma • Ölçüm yapma • Veri toplama • Uygulama • Dikkat çekme • Günlük hayatla ilişkilendirme • Örnekendirme	• Sınıf seviyesi • Kazanım belirleme • Beklenti oluşturma • Hikayeleştirme • Günlük hayatla ilişkilendirme • Ders planı oluşturma • Tartışma • Uygulama • Örnekendirme	• Hikayeleştirme • Ön bilgileri yoklama • Kavram öğretimi • Örnekendirme • Tartışma • Uygulama • Formül

Matematik öğretmen adaylarının fen ve matematik entegrasyonuna yönelik etkinlik tasarlama süreçleri incelendiğinde ara sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının süreçte daha fazla noktayı göz önünde bulundurdıkları, ilk ve son sınıf düzeyinde ise dikkat edilen noktalar diğerlerine nispeten daha sınırlı düzeydedir. Uygulama, tartışma, örnekendirme gibi hususlara öğretmen adayları hemen her sınıf düzeyinde dikkat etmişlerdir.

Fen ve matematik öğretmen adaylarının fen ve matematik entegrasyonuna yönelik etkinlik tasarlama sürecinde tartıştıkları/dikkat ettikleri noktalar Tablo 3.13'te listelenmiştir.

Tablo 3.13. Fen ve Matematik Öğretmen Adaylarının Fen ve Matematik Entegrasyonuna Yönelik Etkinlik Tasarlama Sürecinde Tartıştıkları/Dikkat Ettikleri Noktalar

Sınıf Düzeyi			
1	2	3	4
• Konu anlatımı • Formül • Uygulama • Çizim • Hikayeleştirme • Basitten karmaşığa doğru • İspatlama	• Kazanım belirleme • Uygulama • Tartışma • Formül • Deney tasarlama • Örnekendirme • Yorumlama	• Formül • Uygulama • Tartışma • Örnekendirme • Sınıf düzeyi • Tahmin etme • Basitten karmaşığa doğru	• Sınıf düzeyi • Hikayeleştirme • Tartışma • Uygulama • Kavram öğretimi • Kavramları ilişkilendirme • Çizim

Fen ve matematik öğretmen adaylarının fen ve matematik entegrasyonuna yönelik etkinlik tasarlama süreçleri incelendiğinde her sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının denk sayıda noktayı göz önünde bulundurmalarına rağmen birinci sınıf düzeyinde konu anlatımı üzerine yoğunlaşılırken diğer sınıf düzeylerinde öğrenci seviyesi dikkate alınarak uygulamaya dönük etkinlikler tasarlandığı söylenebilir. Uygulama, formül, tartışma gibi hususlara öğretmen adayları hemen her sınıf düzeyinde dikkat etmişlerdir.

Öğretmen Adaylarının Fen ve Matematik Entegrasyonu ile İlgili Uygulama Sonrasındaki Görüşmelere Yönelik Bulgular

Öğretmen adayları entegrasyon sürecini tamamladıktan sonra araştırmacılar tarafından hazırlanan ve Ek 2'de sunulan “Odak Grup Görüşme Formu”nda yer alan sorular öğretmen adaylarına yöneltilerek süreçle ilgili düşünceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve süreçte araştırmacılar tarafından gözlemlenen durumlarla ilgili sorularla derinlemesine bilgi alınmaya çalışılmıştır.

Fen bilgisi birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının akıllarına gelen ilk konuyu entegre etmeye çalıştıkları, tercih ettikleri fen konusunun hangi sınıf düzeyine ait olduğunu ve entegre etmeye çalıştıkları matematik konularının sınıf düzeylerine uygunluğu konusunda fikir sahibi olmadıkları görülmüştür. Yanlarında matematik eğitimcisi olmasının grafiği açıklamada ve konuyu kısa sürede öğretmede yarar sağlayacağını belirtmelerine karşın hazırlayacakları etkinliğin kalitesinin çok fazla değişmeyeceğini beyan etmişlerdir. Etkinlikte sadece formülün fenden geldiğini kalan her şeyin matematiksel işlem olduğunu, entegrasyonu gerekli gördüklerini ama kendilerini entegrasyon konusunda yetersiz gördüklerini söylemişlerdir. Entegrasyona yönelik eğitim alma ihtiyacı hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Fen bilgisi ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının kendi hakim oldukları bir konuyu anlatmayı tercih ettikleri, deneyde kullandıkları her cisme ilişkin hacim ve yoğunluk hesabı yapmaya gerek olmadığı, sadece sıralama yapabilmenin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Kullanılan matematik konusunun işlenen fen konusundan önce öğretildiğini beyan etmişlerdir. Etkinlik tasarlama sürecinde yanlarında matematik eğitimcisinin olmasına gerek olmadığı fakat konuya göre ihtiyaç duyulabileceğini ifade etmişlerdir. Entegrasyonun konuyu daha iyi anlama açısından gerekli olduğunu ve entegrasyon konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Fen bilgisi üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının matematik müfredatını bilmedikleri için logaritma gibi konulardan vazgeçtiklerini, seçtikleri konuyu daha somut olmasından ve daha fazla formül barındırmasından dolayı tercih ettiklerini, hangi sınıf düzeyine uygun bir konu olduğunu tam olarak bilemediklerini ve konunun günlük hayatla ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Birden fazla görüş olmasını ve matematik kazanımlarına ilişkin bilgi sahibi olmamalarını yaşadıkları zorluklar olarak belirten öğretmen adayları matematik eğitimcisinin etkinlik tasarlama sürecinde kazanımlarla ilişkili yaşanan zorlukları gidermede ve farklı bakış açısıyla konuya yaklaşma açısından yarar sağlayacağı görüşüne sahiplerdir. Entegrasyonun bilginin kalıcılığı ve günlük hayatla ilişkilendirilmesi açısından gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

Fen bilgisi dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ilköğretim düzeyinde biyoloji konuların entegre edilemeyeceğini ve fizik konularının matematiğe entegrasyonunun daha uygun olmasından dolayı fizik konusu tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Matematik denilince sayı olması gerektiğini, matematik öğretmenin yapacağı işlemleri hesap makinesinin de yapabileceğini belirten öğretmen adayları olmasına karşın bu konu için gerekme de başka bir öğretmen adayı farklı konulara ilişkin yarar sağlayabileceği yönünde görüş bildirmiştir. Etkinlik tasarlama sürecinde en çok farklı ilgi alanlarına sahip olmalarından kaynaklı görüş ayrılıkları sonrasında uzlaşma ve simülatif veri üretme noktasında zorluk yaşadıklarını ve kullanılan matematik kavramlarının işlenen konuya ait sınıf düzeyine uygun olduğu düşüncesine sahiptirler. Entegrasyonun gerekli olduğunu, kendilerini ilköğretim düzeyinde fen ve matematik entegrasyonuna ilişkin olarak yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir.

Matematik öğretmenliği birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının matematik ve fen dersinin ortak konusu olduğu, akıllarına gelen ilk konu olduğu ve kimyasal tepkimeler gibi bazı fen konuları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için hız konusunu tercih ettikleri ve fen bilimleri öğretim programına hakim olmadıkları görülmüştür. Matematikte hız konusunu formül olarak gördüklerini ve kavramsal anlamını bilmediklerini ifade eden matematik öğretmen adayları fen bilgisi öğretmen adayına ihtiyaç duyduklarını fakat bir fen eğitimcisinin yeterli düzeyde matematik eğitimi almasından dolayı kendilerine ihtiyaç duymayacağını belirtmişlerdir. Entegrasyonun öğrencilerin kavramları doğru şekilde öğrenmesi açısından önemli olduğunu, hatalı tasarlanan entegrasyonun kavram yanılgısına yol açabileceğini, üniversiteye hazırlık sürecinde fen konularını ezberleyerek çözmeye çalıştıklarını, entegrasyon konusunda kendilerini yeterli görmediklerini ve bu konuda eğitim almak istediklerini ifade etmişlerdir.

Matematik öğretmenliği ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının entegrasyonun daha net şekilde uygulanabileceği bir konu olduğu için denge konusunu seçtikleri, fen bilimleri programına hakim olmadıkları ve konuya matematiksel bakış açısıyla sayısal veri olarak yaklaştıklarına yönelik görüş bildirmişlerdir. Kavram yanlışlığına neden olmamak ve fen bilimleri müfredatı hakkında bilgi edinebilmek amacıyla fen eğitimcisine ihtiyaç duyduklarını, entegrasyonun iki dersin birbiri ile olan bütünlüğü açısından gerekli olduğunu, fen ve matematik alanlarının gelişebilmesi için birbirlerine ihtiyaç duyduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bir öğretmen adayı, etkinlik öncesinde matematiğin içerisinde fen olmadığını iddia etmesine karşın etkinlik sonunda matematik dersinde fen konularının kullanıldığını fark ettiğini belirtmiştir.

Matematik öğretmenliği üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının zaman açısından uygun olduğu, matematiğe fen konusunun entegre edilmesi gerektiği ve günlük hayatla ilgili olduğu için olasılık ve genetik konusunu tercih ettiklerini, konuyu seçerken en çok konunun kapsamı, sınıf düzeyine uygunluğu, iletişim ve fen müfredatı konularında zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Tasarladıkları etkinliğin aynı şekilde fen dersinde de kullanılabileceğini, konunun düzeye uygunluğu, fen programı ve örnekler konusunda fen eğitimcisinin yarar sağlayabileceğini, hayatın farklı yönlerini görebilmek açısından entegrasyonun gerekli olduğunu, doğru şekilde tasarlanmamış bir entegrasyon etkinliğinin kavram yanlışlığına neden olabileceğini, kendilerini entegrasyon konusunda yeterli görmediklerini ve bu konuda öğretim kalitesi açısından eğitim almayı istediklerini ifade etmişlerdir.

Matematik öğretmenliği dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının konunun her iki alanda da kullanılmasına dikkat ederek, çok fazla matematiksel işlem gerektirmeyecek konu seçtiklerini, fen bilimleri müfredatından haberdar olmadıklarını, entegrasyon sürecinde kelimeleri ifade etmede, kavramları açıklamada ve öğrenciye hissettirme noktasında zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Fen bilimleri programı hakkında bilgi edinmek, kavramların doğru şekilde verilmesi ve daha kapsamlı fen bilgisi ile daha kaliteli bir entegrasyon etkinliği oluşturma açısından fen eğitimcisine ihtiyaç duyduklarını, fen dersinin daha somut matematik dersinin daha soyut olmasından kaynaklı olarak matematiğe fen konularını entegre etmenin zor olduğunu ifade etmişlerdir. Entegrasyonun bazı konularda gerekli olduğuna, kendilerini entegrasyon konusunda yeterli görmediklerine, bu konuda eğitim alabileceklerine, tasarladıkları etkinliğin doğrudan fen bilimleri dersinde de kullanılabileceğine, fen öğretmenlerinin yeterli düzeyde matematik eğitimi aldıklarından dolayı matematik eğitimcisine ihtiyaç duymayacağına ve üniversiteye hazırlık sürecinde fen konularını ezberleyerek çözmeye çalıştıklarına yönelik görüş bildirmişlerdir.

Fen bilgisi ve matematik birinci sınıflarında eğitim gören öğretmen adaylarından oluşan grubun uygulama sonrasındaki süreçle ilgili düşünceleri incelendiğinde öğretmen adayları konuyu seçerken matematiği fende nasıl kullanıp uygulamaya dökebilecekleri noktasında zorlandıklarını ve müfredata hakim olmadıklarını ifade etmişlerdir. Kosinüs teoreminin yedi veya sekizinci sınıfta olduğunu düşünmelerine rağmen altıncı sınıfta olduğunu düşündükleri kuvvet konusuyla entegre etmeye çalıştıkları görülürken bu durumu sadece konuların ortaokulda olduğunu ancak müfredatta konuların hangi sınıfta olduğunu bilmemeleri ile açıklamışlardır. Öğretmen adayları ayrıca üç yıl önce Fen ve Teknoloji dersinin adının Fen Bilimleri olarak değiştiğini bilmemektedirler. Matematik öğretmen adayları etkinliği hazırlarken fen bilgisi öğretmen adaylarının kendilerine katkı sağladığını düşünürken, fen bilgisi öğretmen adayları matematikçilerin kendileriyle aynı oranda katkı sağlamadıklarını ifade etmişler ve bunun sebebini fen bilenlerin matematiği de bildiği şeklinde açıklamışlardır. Öğretmen adayları entegrasyonu gerekli görürken kavram yanlışlığını gidermede de katkı sağlayabileceğini, kendilerini entegrasyon konusunda yeterli görmediklerini ve entegrasyona yönelik seçmeli bir ders olsa genellikle seçeceklerini belirtmişlerdir.

Fen bilgisi ve matematik ikinci sınıflarında eğitim gören öğretmen adaylarından oluşan grubun uygulama sonrasındaki süreçle ilgili düşünceleri incelendiğinde öğretmen adaylarının konu

olarak kaldırma kuvvetini belirlemelerine rağmen süreçte yoğunluğu hesaplattıkları görülmüş, kaldırma kuvvetini ise kolay olması, seviyeye uygun olması ve öğrencinin düzeyine uygun olması için seçtiklerini belirtmişlerdir. Belirledikleri konunun müfredatta olup olmadığından emin olmamakla birlikte öğretmen adayları konunun ortaokul düzeyinde yer aldığını ancak ne şekilde yer aldığını bilmediklerini belirtmişlerdir. Etkinlik sürecinde birbirlerine ihtiyaç duyup duymadıkları sorulduğunda ihtiyaç duymakla birlikte kafa karışıklığına da neden olabildiğini ve fenin içinde sürekli matematik bulunmakla birlikte matematiğin içinde fenin sürekli yer almadığını ifade etmişlerdir. Entegrasyonun gerekli olduğunu söyleyen öğretmen adayları, kendilerini fen ve matematik entegrasyonu konusunda yeterli görmektedirler.

Fen bilgisi ve matematik üçüncü sınıflarında eğitim gören öğretmen adaylarından oluşan grubun uygulama sonrasındaki süreçle ilgili düşünceleri incelendiğinde öğretmen adayları seçtikleri konuyu düzeye uygun olduğu için seçtiklerini, süreçte çok zorluk yaşamadıklarını ve konuyu güzel bir noktadan yakaladıkları için etkinliği hızlı bir şekilde tasarlayabildiklerini ayrıca olasılık ve genotip kavramlarının iç içe kavramlar olduğunu belirtmişlerdir. Fenin matematik olmadan olmayacağını ancak matematikte fene sürekli ihtiyaç duyulmadığını, fenin bazı kavramlarını matematikte kullandıklarını ancak hız gibi kullandıkları bazı kavramları tanımlamadıkları, formülден yola çıkarak hesaplama yaptıklarını ifade etmişlerdir. Birlikte çalışmanın fayda sağladığını, fencilerin olasılık konusunda, matematikçilerin ise genetik konusunda eksiklerinin olduğunu ve bunu birlikte yaparken etkinliği daha rahat tasarlayabildiklerini bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları fen ve matematik entegrasyonunun gerekli olduğunu ve entegrasyonla birlikte matematikte kavramların oturmasını saylayacağını düşünmektedirler. Entegrasyon ile ilgili bir ders açılrsa almak isteyeceklerini belirtmişlerdir.

Fen bilgisi ve matematik dördüncü sınıflarında eğitim gören öğretmen adaylarından oluşan grubun uygulama sonrasındaki süreçle ilgili düşünceleri incelendiğinde öğretmen adayları konu olarak mantıklı olduğu için vektörleri seçtiklerini ancak ilköğretim müfredatında olup olmadığını hatırlamadıklarını belirtmişlerdir. Etkinliği tasarlama sürecinde krokide yer alacak sayıların belirlenmesi, soruların ifade edilmesi, soruların zorluk derecesinin belirlenmesi konusunda zorlandıkları görülmektedir. Etkinliği ayrı ayrı tasarlasalardı aynı kalitede olmayacağını ve kavram yanılgısı oluşturabileceklerini belirten öğretmen adayları bir arada çalışma konusunda sıkıntı yaşamadıklarını, bunun sebebinin ise hepsinin sayısalcı olması olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları fen ve matematik entegrasyonunun gerekli olduğunu, kendilerini entegrasyon konusunda yeterli görmediklerini ve disiplinler arası geçişi sağlamaya yönelik bir ders almanın faydalı olacağını ifade etmişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Fen ve matematik öğretmen adaylarının fen ve matematiğin entegrasyonuna yönelik olarak algılarının ve etkinlik tasarlama süreçlerinin incelendiği bu çalışmada öğretmen adaylarının fen ve matematiğin doğasına ve entegrasyon sürecine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Fenin doğasına yönelik olarak fenin insan ve günlük yaşamla ilişkili bir alan olduğu ve fenin doğa, çevre, dünya ve evren hakkında araştırmaların yapıldığı, bilim ve teknoloji ile iç içe ve bilimsel süreç becerilerinin kullanımını gerektiren bir alan olduğu öğretmen adayları tarafından belirtilmiştir. Çınar (2013) ve Temel, Dündar ve Şenol (2015)'un yaptığı çalışmalarda da benzer sonuçların ortaya çıktığı gözlemlenmiştir.

Matematiğin doğasına yönelik olarak matematiğin, sembol ve formüller içeren ifadelerin yer aldığı ve günlük yaşamdaki problemleri çözmeye kullanılan bir alan olduğu öğretmen adayları tarafından belirtilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adayları matematiği, kanıtlamaya dayalı, bilgiyi kullanmanın zor olduğu bir ders olarak algılamakta, matematik öğretmen adayları kaynağı insan ve doğa olan bir alan olarak algılamaktadırlar. Watanabe ve Huntley (1998)'in matematiğin problem

çözmede merkezi rol üstlenen bir alan olduğunu belirtirken, Sanalan ve arkadaşlarının (2013) matematiğin doğasına ilişkin yaptıkları çalışmada günlük hayat, problem çözme, matematiksel düşünce ve matematiğin yapısı gibi boyutların oluştuğu görülmüştür. Buradan hareketle matematiğin günlük hayatla ilişkili ve problem çözme temelli bir alan olduğu ifade edilebilir.

Öğretmen adayları fen ve matematiğin ortak doğasına ilişkin olarak, bu iki alanın iç içe ve entegre iki alan olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, her iki alanı sayısal alanlar olarak algılamakta, matematik öğretmen adayları fen öğretmen adaylarına kıyasla feni somut, matematiği ise soyut olarak algıladıklarına ilişkin daha fazla görüş bildirmişlerdir. Bassok ve Holyoak (1989) yaptıkları çalışmada soyut kabul edilen matematik ile somut kabul edilen fizik arasında bilgi aktarımını incelemişler ve sonucu soyuttan somuta bilgi aktarımının daha etkili olduğu şeklinde yorumlamışlardır. Baykul (1987) yapmış olduğu çalışmada matematik ve feni sayısal alanlar olarak ele almıştır. Elde edilen bulguların bu çalışmalar ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmen adayları entegrasyon kavramını, bütünleştirme/birleştirme, ilişkilendirme ve uyum olarak algılamaktadırlar. Matematik öğretmen adaylarının entegrasyonu ilişkilendirme olarak ifade ettiği ve fen bilgisi öğretmen adayları ile aralarındaki bu farkın özellikle üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları entegrasyonun en fazla öğrenmeyi kolaylaştıracağını ifade etmişlerdir. Fen bilgisi öğretmen adayları, matematik öğretmen adaylarına kıyasla ilişkilendirme ve kalıcılık açısından entegrasyonu daha faydalı görmektedirler. Matematik öğretmen adayları fen bilgisi öğretmen adaylarına kıyasla da entegrasyonun daha fazla oranda fen ve matematiğin birbirini tamamlamasını sağladığını belirtmişlerdir. Entegrasyonun zararlarına ilişkin olarak görüş bildiren öğretmen adaylarının sayısı, faydasını bildirenlere oranla oldukça düşük olmakla birlikte, entegrasyonun öğrenmeyi zorlaştırabileceğine, matematik dersinde başarılı olamayanların fen dersinde de başarılı olamayacaklarına ve entegrasyonun kavram yanılgılarına yol açabileceğine ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen adayları fen ve matematiğin entegrasyonuna yönelik olarak en çok matematiğin fen için kullanıldığına yönelik görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının yaklaşık üçte biri entegrasyonun tek yönlü ve matematiğin fene entegre olduğu yönünde düşünceye sahiptirler. Benzer şekilde matematiğin fene tek yönlü entegrasyonuna vurgu yapan (Bassok ve Holyoak, 1989; Watanabe ve Huntley, 1998) araştırmalar mevcuttur. Buna karşın öğretmen adaylarının dörtte biri fen ve matematik entegrasyonunu bu iki alanın bütünleştirilmesi/birleştirilmesi olarak ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları fen ve matematik entegrasyonunun kuvvetli yönleri olarak iki alanın ortak kavramlar içerdiğini, fen ve matematik entegrasyonunun öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve anlamlı öğrenmeyi sağladığına yönelik görüş bildirirken, zayıf yönleri olarak matematikte başarılı olamayan bireyin fende de başarılı olamayacağı, fen ve matematiğin entegre edilebileceği sınırlı konu olduğu, tek yönlü olarak matematiğin fene entegre edilebileceği ve entegrasyonun bu noktada karmaşıklığa neden olabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Çetin (2013) ise her dersin farklı ve kendine özgü başarı ölçütlerinin olduğunu ve bir derste başarılı olmanın başka bir derste başarılı ile ilişkilendirilmemesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Fen ve matematik entegrasyonunun öğretme yaklaşımlarıyla ilişkisine yönelik olarak öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun fikir sahibi olmadıkları görülmüştür. Fen ve matematik entegrasyonunun en çok buluş ve sunuş yoluyla öğrenme-öğretme, disiplinler arası yaklaşım ve araştırma-sorgulama ile ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Fen ve matematik entegrasyonun, öğrencilerin öğrenmesiyle ilişkisine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde daha çok öğrenmeyi kolaylaştırdığını, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacağını ve bilgi transferine yardımcı olacağını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, fen bilimleri ve matematik entegrasyonunun anlamlı öğrenmeyi sağladığı (Aktan, 2012), öğrenilen bilginin kalıcılığını arttırdığı (Deveci, 2010; Özyıldırım, Atmaca, Aydın ve Kaptan, 2012) yönünde çalışmalar mevcuttur.

Fen bilgisi öğretmen adayları fen dersinin, resim, sosyal ve Türkçe dersleri ile, matematik öğretmen adayları ise beden ve coğrafya dersleri ile entegre edilebileceğini söylemişlerdir. Matematik dersinin, fen bilgisi öğretmen adayları Türkçe, coğrafya ve müzik dersleri ile, matematik öğretmen adayları ise coğrafya, Türkçe, müzik ve resim dersleri ile entegre edilerek işlenebileceğini ifade etmişlerdir. Kıray (2010), yaptığı çalışmada ilköğretim 8. Sınıf fen ve teknoloji dersi ile matematik dersinde, fen ve matematik entegrasyonuna yönelik program geliştirmiş ve uygulama öncesinde her iki dersin, Türkçe dersi ile ilişkilendirilmesi gerektiğini, uygulama sonrasında hem matematik hem de fen ve teknoloji öğretmenlerinin fen ve matematiğin ilişkilendirilmesi gerektiğini belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. 3. ve 4. sınıftan birer fen bilgisi öğretmen adayının Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Entegrasyonundan (FeTeMM) bahsettikleri ortaya çıkmıştır. Son yıllarda FeTeMM ile ilgili ülkemizde de birçok çalışma (Akgündüz, Aydeniz, Çakmakçı, Çavaş, Çorlu, Öner ve Özdemir, 2015, Yıldırım ve Selvi, 2015; Bozkurt Altan, Yamak ve Buluş Kırıkkaya, 2016; Aydeniz ve Çakmakçı, 2017) yapılmasına rağmen öğretmen adaylarının bu alanda eksiklik yaşamaları ve yeterince ilişki kuramamaları oldukça manidardır.

Öğretmen adayları fen derslerinde kullanılan matematik konularına/kavramlarına yönelik olarak en fazla dört işlem/hesaplama, matematiksel ifadeler (formül, sembol vb.), türev/integral, denklem, birim, oran/orantı ve logaritma gibi kavramlardan bahsetmişlerdir. Matematik derslerinde hız, hacim, kütle, yoğunluk, sürat, hareket, kuvvet, ivme ve basınç gibi fen kavramlarının kullanıldığını belirtmişlerdir. Aktan (2012), lise müfredatında matematik ve fen bilimlerinin entegrasyonuna ilişkin olarak yapmış olduğu çalışmada lise müfredatında yer alan matematik konularından türev, trigonometri, integral, fonksiyon, denklemler ve vektörlerin fizik konularında entegrasyona uygun olduğu ifade edilmiştir. Oran-orantı, logaritma, sayılar ve denklemler konularının kimya konularıyla, olasılık, istatistik ve logaritma konularının biyoloji konularıyla entegre edilebileceği belirtilmiştir. Buna karşın hız, sürat, ivme, eğik atış, hareket ve optik gibi fizik konularında matematik konularının daha sık kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bütüner ve Uzun (2011), fen ve teknoloji öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada matematik kaynaklı sıkıntı yaşanan fen konularının ağırlıklı olarak kuvvet-hareket, sürat, basit makineler, kaldırma kuvveti, basınç konuları olduğu belirtilmiştir. Fen konularında sıkıntı yaşanan matematik konularının ağırlıklı olarak oran-orantı, grafik işlemleri, birim çevirme ve matematiksel işlemler konularının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının fen ve matematik entegrasyonuna yönelik olarak etkinlik tasarımlarının istendiği çalışmanın ikinci bölümünde etkinlik tasarlama sürecine yönelik bir çalışmaya araştırmacılar tarafından rastlanmamış olması bu bölümün alanyazın ile tartışılmasını güçleştirmektedir. Alanyazında fen ve matematik entegrasyonuna yönelik yapılan çalışmalar genellikle ilköğretim düzeyindeki öğrencilere yaptırılan uygulamaların etkililiği üzerine yoğunlaşmıştır (Kıray, 2010; Temel, 2012). Bu sebeple çalışmanın bu kısmının bulguları kendi içerisinde yapılan görüşmeler, gözlemler ve tasarlanan etkinlikler bağlamında tartışılmıştır.

Öğretmen adaylarının fen ve matematik entegrasyona yönelik karar verme sürecinde tartıştıkları konular incelendiğinde fen konularından en çok hız, sürat, kuvvet, hareket, yoğunluk, genetik çaprazlamalar gibi konularla matematikten oran-orantı, formül, olasılık, kesirler, grafik, geometrik şekiller gibi konuların ağırlıklı olarak birbiriyle entegre edilebileceğinin tartışıldığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının fizik temelli konuları temel matematiksel konularla ilişkilendirme eğilimde oldukları söylenebilir. Fen bilgisi ve fen ve matematik grupları konuları ele alırken alanları ayrı ayrı ele alarak tartışmalarına karşın matematik öğretmen adaylarının matematik ve fen konularından hangilerini birbiri ile entegre edeceklerini bütüncül olarak ele aldıkları görülmüştür. Bu durum fen bilgisi öğretmen adaylarının matematiği fenden ayrı düşünmemesinden, matematikçilerin ise matematik dersine fen konularını entegre ederken zorlandıklarını ve her fen konusunun matematiğe entegre edilemeyeceğini düşünmelerinden kaynaklı olabilir. Özgen (2013)

de yaptığı çalışmada matematik öğretmen adaylarının matematiği farklı derslerle ilişkilendirme konusundaki olumlu görüşlerinin sınırlı düzeyde kaldığını ifade etmektedir.

Öğretmen adaylarının fen ve matematik entegrasyon sürecinde karar verdikleri konular incelendiğinde birinci, ikinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları kuvvet ve hareket, hız-sürat gibi fizik temelli konuları entegre ederken üçüncü sınıf düzeyindeki öğretmen adayları kimya temelli hal değişimi ve biyoloji temelli genetik çaprazlama konularını ele aldıkları görülmektedir. Sınıf düzeylerinin tercih ettikleri konuların dağılımına bakıldığında bir farkın olduğu gözlemlense de bu farkın rastlantısal olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen adaylarına konuyu seçme nedenleri sorulduğunda genellikle benzer cevaplar (en iyi bildikleri konu, en fazla matematik içeren konu, günlük hayatla ilişkili konu, en kısa sürede anlatılabilecek konu vb.) verdikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu entegrasyonun en fazla fizik temelli konular ile yapılabileceğini entegrasyon sürecinde sıklıkla ifade etmişlerdir. Matematik öğretmen adayları için bunun sebebi lisans eğitimlerinde sadece fizik dersine yönelik eğitim almalarından kaynaklı olabileceken, fen öğretmen adayları için sebebin en fazla fizik dersinde matematikle karşı karşıya kalmalarından kaynaklı olabilir.

Öğretmen adaylarının fen ve matematik entegrasyonuna yönelik etkinlik tasarlama süreci incelendiğinde tüm öğretmen adaylarının uygulamaya önem verdiği, tartışma ve formül kullanma gibi hususların ön planda tutulduğu, matematik öğretmen adaylarının örneklendirme, fen bilgisi öğretmen adaylarının ise günlük hayatla ilişkilendirme noktasında daha dikkatli davrandıkları görülmektedir. Bu durumun sebebini matematik dersinde konunun örneklerle pekiştirilmesi, fen bilgisi dersinin günlük hayattaki olayları açıklamaya çalışması ve derslerde bu durumun sıklıkla dile getirilmesi, fenin somut matematiğin ise soyut olarak düşünülmesinden kaynaklı olabilir. Öğretmen adaylarından bu süreçte sınıf düzeyleri, kazanımlar ve kavramların bağdaştırılarak etkinlik hazırlaması beklenirken öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun bu hususları göz önünde bulundurmadan etkinlik tasarladıkları görülmüştür. Bunun sebebi öğretmen adaylarının bazılarının da ifade ettiği gibi henüz mesleki tecrübeye sahip olmamaları ve diğer alanların programlarına hakim olmamalarından kaynaklı olabilir.

Öğretmen adayları ile etkinlik tasarlama sonrasında yapılan görüşmeler sonucunda konuya karar verme noktasında ilk akıllarına gelen, hâkim oldukları, iki alanda da yer alan ve kolay konuları tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının fen ve matematik öğretim programları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve en çok kazanım ve sınıf düzeyini belirlemede zorlandıkları görülmüştür. Genel olarak fen eğitimciler matematik eğitimcisine, matematik eğitimciler fen eğitimcisine kazanım belirleme, kavram öğretimi ve etkinlik kalitesini artırma açısından ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Fen ve matematik dersini ağırlıklı olarak coğrafya, tarih ve Türkçe dersleri ile matematik dersini ise resim dersi ile entegre edilebileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları entegrasyonun günlük hayatla ilişkilendirme, kavram yanılgılarını giderme ve kalıcı öğrenmeyi sağlaması açısından gerekli gördüklerini, entegrasyon konusunda kendilerini yeterli görmediklerini ve entegrasyona yönelik bir ders olsa almak isteyeceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca matematik öğretmen adayları fen öğretmen adaylarına daha fazla ihtiyaç duyarken, fen bilgisi öğretmen adayları ilköğretim düzeyi için matematik eğitimcisine çok fazla ihtiyaç duymadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu fen bilgisi öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca yeterli düzeyde matematik eğitimi aldığından dolayı matematik eğitimcisine ihtiyaç duymayabileceğine yönelik görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen adaylarının fen ve matematiğe yönelik görüşlerinin genel anlamda olumlu olduğu ancak bu entegrasyonu sağlamada zorluk yaşayabilecekleri görülmektedir. Bu bağlamda lisans eğitimleri boyunca aldıkları derslerin bu entegrasyonu sağlamada yeterli olmadığı, fen ve matematik entegrasyonuna yönelik olarak bir dersin lisans programına eklenmesi önerilebilir. Öğretmen adaylarının diğer öğretim programlarını bilmedikleri görülmektedir. Bu nedenle matematik

öğretmen adaylarına fen, fen bilgisi öğretmen adaylarına matematik öğretim programları ile ilgili dersler verilebilir.

KAYNAKÇA

- Åkerlind, G. S. (2002). Principles and practice in phenomenographic research. *Proceedings of the International Symposium on Current Issues in Phenomenography*. Canberra, Australia.
- Åkerlind, G. S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 321-334.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M., Öner, T. ve Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: "Günümüz modası mı yoksa gereksinim mi?"*. Ed: Devrim Akgündüz, Hamide Ertepinar. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi.
- Aktan, T. (2012). *Integration of science into mathematics in the high school curriculum: A Delphi Study*. Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi, Ankara: Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- American Association for the Advancement of Science. (1989). Project 2061. *Science for All Americans*. Washington, D.C.: Author.
- Aydeniz, M., & Cakmakci, G. (2017). *Integrating engineering concepts and practices into science education: Challenges and Opportunities*. In K. S. Taber & B. Akpan (Eds.), *Science Education: An International Course Companion* (pp. 221-232). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers. ISBN: 978-94-6300-747-4.
- Bassok, M., & Holyoak, K. J. (1989). Interdomain transfer between isomorphic topics in algebra and physics. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 15, 153-166.
- Baykul, Y. (1987). Matematik ve fen eğitimi yönünden okullarımızdaki durum. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 154-168.
- Beane, J. A. (1995). Curriculum integration and the disciplines of knowledge. *Phi Delta Kapan*, 76(8), 618-622.
- Berlin, D. F., & White, A. L. (1994). The Berlin-white integrated science and mathematics model. *School Science and Mathematics*, 94(1), 2-4.
- Berlin, D. F. & White, A. L. (2001). Science and Mathematics Together: Implementing a Theoretical Model. *Science Educator*, 10(1), 50-57.
- Blume, J., Garcia, K., Mullinax, K., & Vogel, K. (2001). *Integrating math and science with technology*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 454088)
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods (5th ed.)*. New York: Pearson Education, Inc.
- Booth, S. (1992). Learning to program: A phenomenographic perspective. (*Göteborg studies in educational sciences* 89). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bozkurt- Altan, E., Yamak, H., & Buluş- Kırıkkaya, E. (2016). Hizmetöncesi öğretmen eğitiminde FETEMM eğitimi Uygulamaları: Tasarım temelli fen eğitimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 212-232.

- Bütüner, S. Ö. ve Uzun, S. (2011). Fen öğretiminde karşılaşılan matematik temelli sıkıntılar: Fen ve teknoloji öğretmenlerinin tecrübelerinden yansımalar. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 262-272.
- Caracelli, V. J., & Greene, J. C. (1997). *Crafting mixed-method evaluation designs*. In J. C. Greene, & V. J. Caracelli (Eds), *Advances in mixed-method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms* (pp. 19-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research; planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Fourth Edition, Pearson, Lincoln.
- Czerniak, C. M., Weber, W. B., Sandmann, Jr., A., & Ahern, J. (1999). Literature review of science and mathematics integration. *School Science and Mathematics*, 99(8), 421-430.
- Çekmez, E., Yıldız, C., & Bütüner, S. Ö. (2012). Fenomenografik araştırma yöntemi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 6(2), 77-102.
- Çetin, Ö. F. (2013). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerine göre; Neden matematik? Nasıl matematik?. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 160 – 181.
- Çınar, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin fen-teknoloji-toplum-çevre hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 349-363.
- Davison, D. M., Miller, K.W., & Metheny, D.L. (1995). What does integration of science and mathematics really mean? *School Science and Mathematics*, 95(5), 226-230.
- Deveci, Ö. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf fen ve teknoloji dersi kuvvet ve hareket ünitesindeki fen-matematik entegrasyonunun akademik başarı ve kalıcılık üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Didiş, N., Özcan, Ö. ve Abak, M. (2008). Öğrencilerin bakış açısıyla kuantum fiziği: Nitel çalışma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 86-94.
- Drake, S. M. (1991). How our team dissolved the boundaries. *Educational Leadership*, 49(2), 20-22. 248.
- Drake, S. M. (1998). *Creating integrated curriculum: Proven ways to increase student learning*, Thousand Oaks. CA: Corwin.
- Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate the curriculum. *Educational Leadership*, 49(2), 61-65.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Friend, H. (1985). The Effect of science and mathematics integration on selected seventh grade students' attitude toward and achievement in science. *School Science and Mathematics*, 85(6), 453-461.
- Huntley, M. A. (1998). Design and implementation of framework for defining integrated mathematics and science education. *School Science and Mathematics*, 98(6), 320-327.
- Kaya, D., Akpınar, E. ve Gökkurt, Ö. (2006). İlköğretim fen derslerinde matematik tabanlı konuların öğrenilmesine fen-matematik entegrasyonunun etkisi. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 6(4), 1-5.
- Kıray, S. A. (2010). *İlköğretim ikinci kademedeki uygulanan fen ve matematik entegrasyonunun etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kıray, S. A. (2012). A new model for the integration of science and mathematics: The balance model. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(3), 1181-1196.
- Kıray, S. A., & Kaptan, F. (2012). The effectiveness of an integrated science and mathematics programme: Science-centred mathematics-assisted integration. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(2), 943-956.
- Kıray, S. A., Gok, B., & Bozkir, A.S. (2015). Identifying the factors affecting science and mathematics achievement using data mining methods. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 1(1), 28-48.
- Lederman, N. G., & Niess, M. L. (1997). Integrated, interdisciplinary, or thematic instruction? Is this a question or is it questionable semantics? *School Science and Mathematics*, 97(2), 57-58.
- Loepp, F. (1998). *IMaST At a Glance: Integrated Mathematics, Science and Technology*. Illinois State University: ERIC Document Reproduction Service no.ED 422 184.
- Lonning, R. A., & De Franco, T. C. (1997). Integration of science and mathematics: A theoretical model. *School Science and Mathematics*, 97(4), 212-215.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Ass.
- MEB. (2005a). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı kılavuz kitabı (6-7-8. sınıflar)*. Ankara.
- MEB. (2005b). *İlköğretim matematik dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB. (2005c). *İlköğretim matematik dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB. (2013a). *İlköğretim kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB. (2013b). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- MEB. (2015). *İlkokul matematik dersi (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- National Council of Teachers of Mathematics. (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- Özgen, K. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirmeye yönelik görüş ve becerilerinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 2001-2020. ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: 10.7827/TurkishStudies.5321
- Özyıldırım, F., Atmaca, S., Aydın, Ö., & Kaptan, F. (2012). Conformity between the instruction programs: Science-technology and mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2140-2147.
- Park, D., O'Brien, G., Eraso, M., & McClintock, E. (2002). A scooter inquiry: An integrated science, mathematics, and technology activity. *Science Activities*, 39(3), 27-32.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rogers, M. Volkmann, M., & Abell, S. (2007). Science and mathematics: a natural connection. *Science and Children*. 45(2), 60-61.

- Ross, J. A., & Hogaboam-Gray, A. (1988), Integrating mathematics, science, and technology: effects on students. *International Journal of Science Education*, 20(9), 1119 – 1135.
- Reid, A., & Petocz, P. (2002). Students' conceptions of statistics: a phenomenographic study. *Journal of Statistics Education*, 10(2).
- Sanalan, V. A., Bekdemir, M., Okur, M., Kanbolat, O., Baş, F. ve Özturan Sağırılı, M. (2013). Öğretmen adaylarının matematiğin doğasına ilişkin felsefi düşünceleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 155-168.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Stuessy, C. L., & Naizer, G. L. (1996). Reflection and problem solving: Integrating methods of teaching mathematics and science. *School Science and Mathematics*, 96(4), 170-177.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks: Sage.
- Taşdemir, A. (2008). *Matematiksel düşünme becerilerinin ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıları, problem çözme becerileri ve tutumları üzerine etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşdemir, M. ve Taşdemir, A. (2011). İlköğretim müfredatındaki fen ve dil temelli derslerin disiplinlerarası yaklaşımla incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 217-232.
- TDK, (2016). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts 29.01.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Temel, H. (2012). *İlköğretim 4-8 fen ve teknoloji ve matematik öğretim programlarının fen ve matematik entegrasyonuna göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Temel, H., Dündar, S. ve Şenol, A. (2015). Öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinde matematikten kaynaklanan güçlükleri giderme yolları ve fen-matematik entegrasyonunun önemi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 153-176.
- Watanabe, T., & Huntley, M. A. (1998). Connecting mathematics and science in undergraduate teacher education programs: Faculty voices from the Maryland collaborative for teacher preparation. *School Science and Mathematics*, 98(1), 19- 25.
- Wicklein, R. C., & Schell, J. W. (1995). Case studies of multidisciplinary approaches to integrating mathematics, science and technology education. *Journal of Technology Education*, 6(2), 59-76.
- Wihlborg, M. (2004). Student nurses' conceptions of internationalism in general and as an essential part of Swedish nurses' education. *Higher Education Research & Development*, 23, 433.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (7. baskı)* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. & Selvi, M. (2015). Adaptation of stem attitude scale to turkish, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1107-1120. ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7974>

EKLER

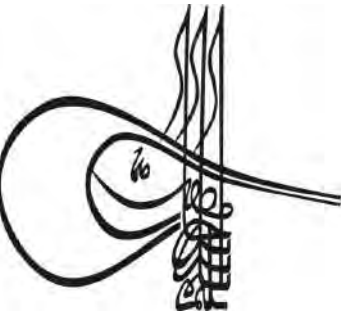
Ek 1. Fen ve Matematik Entegrasyonu Algı Anketi

1. Fen ve matematiğin doğası hakkında neler söyleyebilirsiniz?
2. Entegrasyon nedir? Derslerde entegrasyon kullanımının fayda ve zorlukları nelerdir?
3. Fen ve matematik entegrasyonunu tanımlayınız. Fen ve matematik entegrasyonunun kuvvetli ve zayıf yönleri nelerdir?
4. Fen ve matematik entegrasyonu öğretme yaklaşımları ile ilişkili midir? Açıklayınız.
5. Fen ve matematik entegrasyonu öğrencilerin öğrenmesi ile ilişkili midir? Açıklayınız.
6. Başka derslerle de entegrasyon yapılabilir mi? Örnek veriniz.
7. a) Fen derslerinde (konu/kavram/kazanım vb.) hangi matematik konu ve kavramlarının kullanımına ihtiyaç duyulur? Örnekler veriniz.
b) Matematik derslerinde (konu/kavram/kazanım vb.) hangi fen konu ve kavramlarının kullanımına ihtiyaç duyulur? Örnekler veriniz.

Ek 2. Odak Grup Görüşme Formu

1. Etkinliğinizi oluşturduğunuz kazanımlara nasıl karar verdiniz?
2. Bu kazanımı seçme nedenleriniz nelerdir?
3. Etkinlikleri tasarlarken yaşadığınız zorluklar nelerdir?
4. Bu zorlukları gidermek için neler yaptınız?
5. Etkinliği hazırlarken fen (matematik) eğitimcisine ihtiyaç duydunuz mu?*

* Bu soru fen grubuna “matematik eğitimcisi”, matematik grubuna ise “fen eğitimcisi” olarak sorulmuştur. Fen-matematik grubuna bu soru sorulmamıştır.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Aralık 2017

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ – Dr. Ali YAKAR

This article was checked by iThenticate.

1933 ÜNİVERSİTE REFORMUNDAN GÜNÜMÜZE TÜRKİYE'DE ÜNİVERSİTELERİN TARİHSEL GELİŞİMİ*

Taha YAZAR** - Emel AVERBEK***

ÖZET

Her toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasında önemli görev üstlenen bazı kurum ve kuruluşlar bulunmaktadır. Bu kurumların başında gelen üniversiteler, toplumun kalkınmasında çeşitli boyutlarıyla önemli görevler üstlenmektedirler. Üniversiteler, belirli standartlar doğrultusunda yetişmiş uzman eleman ihtiyacını karşılamada önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde her alanda olduğu gibi üniversitelerde de reformlar gerçekleştirilmiştir.

Üniversitelerin gelişim ve değişim süreçlerinde büyük hizmette bulunan aydınlardan biri olan Dr. Reşit Galip'in yaptığı önemli yeniliklerden biri de İstanbul Üniversitesi'nde yaptığı reformdur. İsviçreli Profesör A. Malche'ye hazırlatılan rapor üzerine, Darülfünun kaldırılarak, İstanbul Üniversitesi kurulmuş ve üniversite çağdaş bir niteliğe kavuşturulmaya çalışılmıştır (Binbaşıoğlu, 2014). Bu araştırmanın amacı, 1933 Üniversite Reformundan bugüne kadar Türkiye'de üniversitelerin gelişimini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda İstanbul Darülfünunun İstanbul Üniversitesine geçmesinden 2017'ye kadar Türkiye'deki üniversitelerin tarihsel gelişimi, kuruluş dönemlerine göre ele alınmıştır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre Türkiye'de Cumhuriyet'ten günümüze üniversitelerimiz ilki 1933, ikincisi 1946 ve üçüncüsü 1981'de olmak üzere üç büyük reform hareketi yaşamıştır. Bu reform hareketlerinin üçünün de temelinde bilimsellik ve demokrasi ilkeleri bulunmaktadır. 1933'teki reformun ana gayesi ülkedeki tek üniversite olan İstanbul Üniversitesi'ni bilimsel bir kimliğe kavuşturma olduğu anlaşılmaktadır. 1946 Yasasının yürürlükte olduğu dönemde altı yeni üniversite açılmıştır. Bunlar; Karadeniz Teknik Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Ortadoğu Üniversitesi, Hacettepe

** İD Yrd. Doç. Dr. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: tahayazar2011@gmail.com

*** İD Öğretmen-MEB, El-mek: emelaverbek@hotmail.com

Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesi'dir. 1973'te 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu yayınlandıktan hemen sonra; Diyarbakır, Çukurova, Anadolu, Cumhuriyet, İnönü, Fırat, 19 Mayıs, Bursa ve Selçuk Üniversiteleri kurulmuştur. Ülkemizde, YÖK'ün verilerine göre Türkiye'de şu anda faaliyet gösteren 185 üniversite bulunmaktadır

Anahtar Kelimeler: 1933 Üniversite Reformu, Albert Malche, İstanbul Üniversitesi.

HISTORICAL DEVELOPMENT OF THE UNIVERSITIES IN TURKEY FROM THE 1933 UNIVERSITY REFORM TO PRESENT****

ABSTRACT

Every society has some institutions and establishments that perform important tasks in economical, social and cultural developments. Ranked among these important institutions, Universities have crucial duties with different dimensions in the development of societies. Universities have an important function in meeting the need for the educated experts. Reforms were made in every field as well as in universities in newly established Turkish Republic.

One of the enlightened who endeavored in the development and change of universities, Dr. Reşit Galip made important innovations, one of which was the Reform of Istanbul University. Darülfunun was abolished owing to the Report prepared by Swiss Professor Albert Malche and Istanbul University was established, which was tried to have the contemporary characteristics (Binbaşioğlu, 2014). The aim of this study is to analyse the development of universities from 1933 University Reform to the present. In accordance with this purpose, the historical development of the universities in Turkey was dealt with according to the periods of establishments from the transition of Istanbul Darülfunun to Istanbul University to the newly established universities in Turkey in 2017 The research data was collected by means of document analysis. According to the research findings, three big reform movements, the first of which was in 1933, the second of which was in 1946 and the third of which was in 1981 were actualized. These three reforms were based on the principle of scientificness and democracy. It was understood that the aim of the Reform in 1933 was to identify the country's only university, Istanbul University as scientific. Six new universities were opened during the period in which the law of 1946 was in effect. These were Karadeniz Technical University, Ege University, Atatürk University, Middle East University, Hacettepe University and Boğaziçi University. After the law no 1750 was published in 1973, The Universities of Diyarbakır, Çukurova, Anadolu, Cumhuriyet, İnönü, Fırat, 19 Mayıs, Bursa and Selçuk were founded. According to YÖK data, 185 universities are active in our country now.

**** This research is the extended version of the platform presentation that was presented at the 1st International Symposium of Silk Road Academic Studies in Nevşehir, Turkey

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Every society has some institutions that perform important tasks in economic, social and cultural developments. Universities, with their different aspects, are one of the leading institutions that perform important duties in social development. Furthermore, they meet the needs for the skilled and experienced members while being important and special institutions that have improved through historical, social and economic processes.

Analyzing our history of education, we can recognize that madrasahs started losing their effect in the 17th century. With the Rescript of Gülhane (1839), it was given to priority to founding western-style schools. Colleges began to be opened at the beginning of the 18th century. It was decided to establish an institution that was suitable for higher education (Namal ve Karakök, 2011: 27). Darülfünun started educating young people from 1863 to 1933. It is thought that analyzing higher education institutions from 1933 to 2017 will contribute to this study field.

Purpose of the Study

The aim of this study is to examine the developments of the universities in Turkey from the 1933 University Reform till now. Examining and evaluating the process of the developments of universities that enlighten the community with its economic, social and cultural contributions may become effective feedback in order to improve.

Method

The scope of this study is from the historical development of the universities in Turkey from the 1933 Reform to September 2017. For this reason, the study employs document analysis, a qualitative research design. Document analysis is a systematic procedure for reviewing or evaluating documents—both printed and electronic (computer-based and Internet-transmitted) material (Bowen, 2009: 27). It involves the analysis of written documents about the targeted phenomenon. Documents are important sources of knowledge that needs to be used effectively. A researcher can obtain the essential data without observations and interviews (Yıldırım and Şimşek, 2016: 189-190).

Results

Atatürk wanted the cultural reforms to be brought about especially in the light of wisdom and science in the newly established Republic of Turkey, the reason of which was about his viewing culture and civilization as the same. The people of The Republic that he dreamed of would grow with these new reforms and would discover the dynamics of wisdom and science that embrace the whole humanity (Dönmez and Namlı-Altıntaş, 2014: 84). Universities have performed crucial tasks which are to produce knowledge that can change political and economical life sophisticatedly and to educate individuals. Universities maintained its effectivity using its dynamics and contributing to the society and the political life through objective criticism and knowledge (Güven, 2014: 322).

There were three important reform implementations in Turkey, the first of which was the 1933 University Reform, the second of which was in 1946 and the third of which was in 1981. The basis of these three reforms consisted of the principles of science and democracy. The aim of the 1933 Reform was to enable Istanbul University, the only university in Turkey in those days, to have a scientific identity. The aim of the 1946 Reform was to establish democracy suitable for multi-party system. The aim of the 1981 was to ameliorate the impaired democracy and to improve universities (Arslan, 2015: 25).

When the Historical development of Turkey is analysed, the four main laws are observed throughout the Turkish Republic. The first University Reform, the 1933 Reform, has the quality of being a genuine reform. It was tried to create a university tradition by improving the system of the 1933 Reform. However, The universities couldn't avoid the political unrest, which affected them. Furthermore, The Universities law enacted in 1973 were far behind the 1946 University law and the improvements made in the 1946 law in 1960, which was accepted by many scientists. The reason why the possible bad effects of the 1973 law were not observed was the invalidation of the restrictive items by The Constitutional Court. Finally, the law enacted in 1982, the Law No 2547, was prepared under the effects of the political life at that time and the discussions regarding this law have still been observed although it was changed more than thirty times. The universities have been established with only one law in Turkey since 1973. The number of universities has increased from 1933 to the present (Kavili-Arap, 2007: 261).

As a result of the phases that the universities completed, universities are maintaining its search for science and wisdom under changing conditions and needs. With their decisions in paralel with the expectations and needs of the society, reforms and development plans form the worthwhile constituents to move forward with firm steps. The today's 185 universities with their innovations that have been made since the Malche 1933 Reform maintain their vital roles in producing knowledge, training the required workforce, having the social, cultural and economic contributions to the places where they are located.

Keywords: 1933 University Reform, Albert Malche, Istanbul University

1. Giriş

Her toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasında önemli görev üstlenen bazı kurum ve kuruluşları bulunmaktadır. Toplumun kalkınmasında çeşitli yönleriyle önemli görevler üstlenen kurumların başında gelenlerden biri de üniversitelerdir. Üniversiteler belirli standartlar doğrultusunda yetişmiş uzman eleman ihtiyacını karşılamada önemli bir işlevi yerine getirmektedir ve yaşanan tarihi, sosyolojik ve ekonomik süreçler sonucunda maddi ve manevi olarak gelişmekte olan önemli ve özel kurumlardır.

Eğitim tarihimize baktığımızda, medreselerde pozitif bilimlerin, 17. yüzyılda etkisini kaybetmeye başladığını görmekteyiz. Tanzimat Fermanının ilanıyla (1839), Batı tarzı eğitim kurumlarının açılışına önem verilmiştir. Yüksekokullar, 18. yüzyıl başlarında açılmaya başlamış, 19. yüzyılda ise sayıları artmıştır. 1846 yılına gelindiğinde, yükseköğretime yönelik bir kurumun

açılması öngörülmüştür. Darülfünun adı verilen bu kurumda, eğitim 1863’te başlamış 1933 yılına kadar çeşitli aşamalardan geçerek sürmüştür (Namal ve Karakök, 2011: 27).

Osmanlı Devleti’nden sonra yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti’nde her alanda reformlar yapıldığı gibi toplumsal kalkınmanın önemli ayaklarından biri olan üniversitelerde de reformları gerçekleştirilmiştir. Türkiye’de Cumhuriyet’ten günümüze genel hatlarıyla üç önemli üniversite reformu yapılmıştır. Bu reformların ilki 1933, ikincisi 1946 ve üçüncüsü 1981 reformudur. Her üç dönemde de üniversitenin demokratikliği ve özerkliği kamuoyunda tartışma konusu olmuştur. Hemen her üç Reform hareketinde de üniversite ara-üst organları ile üniversite ve fakülte organlarının oluşumu ve görevleri üniversitenin demokratikliği ve özerkliğinin temel kriterleri olarak görülmüştür (Arslan, 2005: 23). Üniversitelerin gelişim ve değişim süreçlerinde büyük hizmette bulunan aydınlardan biri olan Dr Reşit Galip’in yaptığı önemli yeniliklerden biri de İstanbul Üniversitesi’nde yaptığı reformdur. İsviçreli Profesör A. Malche’ye hazırlatılan rapor üzerine, Darülfünun kaldırılarak, yeni bir üniversite kurulmuş; öğretim üyeleri ve programlarında değişiklikler olmuştur. Böylece, üniversite, çağdaş bir niteliğe kavuşturulmaya çalışılmıştır (Binbaşioğlu, 2014:523). 1933-1946 döneminde birinci amacın yani bilimsel araştırmanın öne geçmediği, öğretimin ağırlık kazandığı görülmektedir. Üniversitenin bilimsel ve yönetim özerkliği ile tüzel kişiliği yoktur. Bunların bulunmadığı bir ortamda bilimsel araştırmanın gelişmesi de söz konusu olamaz (Dölen, 2010: 111). 1982 üniversite reformu da ülkemizde ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel kargaşaların yaşandığı olağanüstü bir dönemde yapılmıştır. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu veya bu kanunun öngördüğü YÖK sistemi, üniversite reformları içerisinde yapıldığı günden itibaren demokratikliği konusunda, hemen her kesimden insanın lehinde ve aleyhinde yazdığı, tartıştığı bir kanun olmuştur (Arslan, 2005: 33).

1950’li yıllarda sayıları arttırılmaya başlanan devlet üniversitelerinin sayı artışlarına ilişkin dönüm noktaları 1973-1975 dönemi, 1982, 1992, 2000-2006 dönemi olarak sınıflandırılabilir. Bu dönemlerdeki gelişmeler incelendiğinde ülkemizde üniversite kurulmasının başlıca iki gerekçeye dayandırıldığı görülmektedir. Bu gerekçeler, ekonomik ve politik gerekçeler olabilir (Kavili-Arap, 2010: 10).

Türkiye, 60’lı yıllardan itibaren ekonomik ve sosyal yönden gelişmeyi ve kalkınmayı bir bütün olarak kabul etmiş ve bunu sağlamak için planlı kalkınma yolunu seçmiştir. Bunu hazırlanan beşer yıllık kalkınma planları ile gerçekleştirmeye çalışmıştır (Apan, 2017: 215). Türkiye’de 1963 yılından bu yana kalkınma planları ile birlikte eğitim planları da yapılmaktadır. Yükseköğretim düzeyi de kalkınma planlarının öncelikli düzeylerinden biridir (Küçüker, 2012: 10,15). Üniversiteler reformlar doğrultusunda düzenlenip çağa uydurulmaya çalışıldığı gibi kalkınma planlarına da dâhil edilip ilgili hükümlerden etkilenmiştir. Bir ülkede var olan sektörlerin geleceğe yönelik değişimlerine ve gelişmelerine dair öngörülerini içeren beş yıllık kalkınma planları (BYKP), 1963’ten 2014 yılına kadar 10 defa hazırlanmıştır. Hizmet sektörü içinde yer alan eğitime de ülkelerin gelişiminde ve kalkınmasında üstlendiği etkin rol sebebiyle BYKP içerisinde yer verilmiştir (Asri, 2015: 81).

Topluma ekonomik, sosyal ve kültürel anlamdaki katkılarıyla ışık tutarak aydınlatan üniversitelerin gelişim süreçlerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi daha ileriye sağlam adımlarla yürümede etkili bir dönüt oluşturabilir. Cumhuriyet Döneminde Prof. Albert Malche ile başlayan üniversite reformlarının, günümüze değin üniversitelerin yapılanmasında ve geliştirilmesinde ilk örneği oluşturması anlamında rehber olduğu söylenebilir. Malche ile başlayan üniversite reformlarının ve kalkınma planındaki değerlendirmelerin günümüze etkileri, üniversitelerin tarihsel gelişiminin bütünsel olarak anlaşılması açısından önemli görülmektedir. Geçmiş, geleceğin yolunu bulmasında bir fener olmakla birlikte sorunların çözümünde anahtar konumundadır. Toplumsal gelişme ve kalkınmada önemli bir öge olan yükseköğretim kurumlarının 1933’ten 2017’e kadar olan gelişiminin incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 1933 Üniversite Reformundan bugüne kadar Türkiye’de üniversitelerin gelişimini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda İstanbul Darülfünunun İstanbul Üniversitesine geçmesinden 2017’ye kadar Türkiye’deki üniversitelerin tarihsel gelişimi kuruluş dönemlerine göre ele alınmıştır.

2. Yöntem

Bu araştırma, Türkiye’deki üniversitelerin 1933 Üniversite Reformundan 2017 Eylül’e kadar olan süre içerisindeki tarihsel gelişimi ile sınırlıdır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde nitel araştırma desenlerinden **doküman incelemesi yöntemine** uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, hem basılı hem de elektronik belgelerin gözden geçirilmesi ve incelenmesi amacıyla olan sistemli bir yaklaşımdır (Bowen, 2009: 27). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi, gözlem ve görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 189-190).

2.1 İncelenen Dokümanlar

Araştırmada incelenen dokümanlar konuyla ilgili 1933 Üniversite Reformuyla ilgili kitaplardan, üniversitelerin ve YÖK’ün kurumsal web sitelerinden edinilen verilerden faydalanılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmacının amacı doğrultusunda yapılan doküman incelemesinde elde edilen veriler, üniversitelerin kuruluş dönemlerine ve konu ile ilgili bilgi ve belgeler ışığında ele alınarak değerlendirilmiştir. Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen veriler sunulmuştur.

3.1. Albert Malche raporu

Darülfünun Meşrutiyet ve mütareke dönemlerinde hep gündemde kalmış ve kendisinden çok şeyler beklenmiştir. Cumhuriyetin başlangıcından itibaren aynı ilgi ve beklentiler artarak sürmüştür, beklentilerin karşılanmaması sonucunda şiddetli eleştiriler başlamıştır (Dölen, 2010: 3). Cumhuriyet döneminde üzerinde en fazla konuşulan ve tartışılan bir kurum üniversite olmuştur. İktidar ve bilim ilişkisi her fırsatta üniversiteler üzerine yönlendirilmiştir (Güven, 2014: 322). Ekim 1919 Nizamnamesi ile “ilmi muhtariyet” kazanan Darülfünuna 1924’te “tüzel kişilik” tanınmıştır (Akyüz, 2013: 358). Osmanlı döneminde ve Cumhuriyet’ten sonraki on yılda ülkemizdeki tek yükseköğretim kurumu olan Darülfünun, inkılâpçı bir değişim gösteren toplumda tutucu bir karakter taşımakta idi. O dönemde yönetimde bulunan politikacı ve bilim adamları Darülfünun’da yeterince düşünmeyen, sorgulamayan ve eleştirmeyen insanlar yetiştirildiği, bu kurumun ülke sorunlarına tamamen duyarsız kaldığı düşüncesinde idiler (Namal ve Karakök, 2011: 27).

Hükümetin reforma gerekçe gösterdiği sebeplerin başında Darülfünun’un bilimsel olarak yetersiz olduğu ve Cumhuriyet İnkılâplarına karşı duyarsız kaldığı iddiaları gelmektedir (Demirtaş, 2010: 3). Cumhuriyet döneminde eğitim alanında yapılması istenen reformların belirlenerek uygulanabilmesi için yurtdışından birçok uzman davet edilmiştir. Bunlardan biri de Albert Malche’dir. Bizzat Atatürk’ün emriyle, Türkiye’ye çağrılan İsviçreli Profesör Albert Malche’in verdiği rapor doğrultusunda yükseköğretim sistemimizdeki ilk üniversite reformu yapılmıştır. Çağdaş anlamda bir üniversite oluşturmayı amaçlayan 2252 sayılı Kanun, 1933 yılında çıkarılmıştır. Atatürk’ün gerçekleştirdiği bu reformla, Malche’in raporu doğrultusunda üniversitede Avrupa modeli yönetim ve eğitim- öğretim esas alınmıştır (Namal ve Karakök, 2011: 27).

Prof. Albert Malche Fransızca olarak hazırladığı ve 15 Mayıs 1932’de tamamladığı raporunu Maarif Vekâleti’ ne sunmuştur. Bu rapor Türkçeye çevrilmiş ve bir örneği Atatürk’e sunulmuştur. Maarif Vekili Dr Reşit Galip 31 Temmuz 1933 tarihindeki uzun demecinde raporun kendine göre bir özetini yapmış ve raporun içeriği bu yolla kamuoyunun bilgisine ulaşmıştır (Dölen, 2010: 95-96).

1939 yılında Maarif Vekilliği tarafından yayımlanan “Albert Malche ve İstanbul Üniversitesi Hakkında Rapor” adlı çalışma, İstanbul Darülfünunun durumu, gerekli olan yenilikler, üniversite teşkilatının yapısı ile düzenlemeler ve sonuç bölümünden oluşmaktadır. Malche raporunda, “İstanbul Üniversitesi’nin hali hazırının tetkiki ve tahlili” başlığı altında ilmi neşriyatın yetersizliğini, öğrencilerin yabancı eserleri okuyup anlamada yetersizliğini, darülfünün bütçesi, profesörlerin düşük ücret aldığını, darülfünün mimari yapısını ve derslere uygunluğu fakat pek derslerle meşgul olunmamasını, idarenin görevlerinin açık şekilde düzenlenmemiş olmasını, profesör seçilme koşulları ile kadroya alımlarda mevcut düzenin terkedilmesi ve genç bilim insanlarının önünün açılması gerekliliğini, öğrencilerin ezberden ziyade uygulamaya dönük eğitim almalarının gerekliliğini, Türkçe bilimsel eserlerin yetersizliği ve öğrencilerin ders kitapları dışında bilgi edinememesini, Harf İnkılabı öncesinde yayımlanan önemli eserlerin yeni harflerle tekrar yayımlanması gerekliliğini, kütüphanenin çalışma sisteminin öğrencinin faydasına olacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini, öğrencilerin yabancı dil bilmelerinin yetersizliğini, Darülfünunda gereğinden fazla memurun görevli olduğunu belirtmiştir (Maarif Vekilliği, 1939).

Raporun o dönemde İstanbul Darülfünunda eksikliklerin tespit edilmesi ve bunların giderilmesi ile üniversitelerin gelişip çağa ayak uydurmasının sağlanması amacıyla reform gerçekleştirilmiş ve ülkenin kalkınmasının önemli adımlarından biri olmuştur. 1933 Reformunun temel özellikleri şöyledir (Akyüz, 2013: 359):

- 1) Özerklik kaldırılmış, Üniversite, Eğitim Bakanlığına bağlı olarak kurulmuş, idari yönden herhangi bir okuldan farkı kalmamıştır.
- 2) Darülfünün hocaları geniş ölçüde elenmiş, 151 kişiden yalnız 59’u yeni Üniversiteye alınmıştır.
- 3) Üniversite, Fakülte, Rektör, Dekan gibi terimler bu sırada kesin olarak yerleşmiştir.
- 4) Ders programları ve araştırmalar sıkı bir denetim altına alınmıştır.
- 5) Üniversite, halk yakınlaşmasını sağlamak için yaz tatillerinde illerde “Üniversite Haftaları” düzenlenmiş, öğretim üyeleri halka konferanslar vermiştir.

İstanbul’da reform çalışmaları yapılırken, Ankara’da 1925’te Hukuk Mektebi, 1930’da Ziraat Enstitüsü, 1935’te Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, 1943’te Fen Fakültesi, 1945’te Tıp Fakültesi, 1949’da İlahiyat Fakültesi kurulmuştur. Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesinin adını Atatürk vermiş, böylece onun bir Edebiyat Fakültesi değil hem daha geniş hem de hedefleri daha belirli bir kurum olmasını istemiştir. Atatürk, uygar ve mutlu bir ulus olmada üniversitelere görev düştüğünü belirtmiştir (Akyüz, 2013: 359). 1923-41 arasında yeni açılan bölüm ve binada yaklaşık iki kat artış olurken, öğretim üyesi üç kat artmıştır; ancak aynı dönemde yüksek öğretime olan talep artışı sekiz kattan fazladır (Gündüz, 2015:44).

1933 Üniversite Reformunu izleyen yıllarda özellikle Ankara’da yükseköğretim alanında hem nicel hem de nitel yönden önemli gelişmeler yaşanmıştır. Örneğin, Ankara’da 14 Haziran 1935 tarihinde Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi açılmıştır. Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, yasa ile kurulan ilk üniversite fakültesi olma özelliği taşımaktadır. 1941 yılında Hukuk Fakültesi, 1943 yılında Fen Fakültesi, 1945 yılında Tıp Fakültesi açılmıştır (Önder, 2016: 252).

3.2. 1946 Üniversite Reformu (Millî Şef Dönemi)

Atatürk'ün 10 Kasım 1938' de ölümünden sonra İsmet İnönü Cumhurbaşkanı seçilmiş ve 1938-1950 yılları arası "Millî Şef" dönemi olarak anılmıştır. İnönü döneminde Ankara Üniversitesi ve İstanbul Teknik Üniversitesi olmak üzere iki yeni üniversite kurulmuş ancak yükseköğretimdeki artan talep karşılanamamıştır. Türk milliyetçiliğinin önde gelen isimlerinden Ziya Gökalp'ın ideolojik düşüncesine paralel olarak, Atatürk ve CHP üniversiteler aracılığı ile istedikleri modern toplumu deyim yerinde ise aydınları yetiştirebileceğini düşünüyorlardı (Güven, 2014: 322). 1946'da Üniversiteler Kanunu kabul edilmiş ve üniversiteye yeniden özerklik verilmiştir (Gündüz, 2015: 45). Üniversite özerkliğinin verilmesi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı, üniversite öğretim üyelerinden oluşan bir komisyona yasa tasarısı hazırlattırılmıştır. Sıddık Sami Onar'ın başkanlık ettiği komisyonun hazırladığı yasa tasarısının adı "Üniversitelerin, Fakültelerin ve Bunlara Bağlı Diğer Kurumların Özerklikleri Üzerine Kanun Tasarısı" idi (Baltacı ve Akın, 2007:85). 1946 yasasıyla üniversiteye özerklik verilmesinin yanında, tek üniversiteli sistemden çok üniversiteli sisteme geçilmiştir (Çataltepe, 2004:4).

1946'daki 4936 sayılı Üniversiteler yasası, Türkiye Cumhuriyeti'nin üçüncü üniversitesi olarak Ankara Üniversitesi'nin kuruluşunun gerçekleştiği ve tek üniversiteli bir yükseköğretim sisteminden çok üniversiteli bir yükseköğretime geçiş sürecinin ilk kapsamlı yasal düzenlemesidir (Önder, 2016: 253). 1946' da 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu çıkarılarak yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. Bu düzenlemenin temel özellikleri şunlardır (Karayalçın, 1964' ten aktaran: Akyüz, 2013: 360):

1. Üniversitelere özerklik ve tüzel kişilik tekrar verilmiştir.
2. Üniversitelerin görevleri özetle, şöyle gösterilmiştir.
 - a. Öğrenciler bilim anlayışı kuvvetli, sağlam düşünceli aydınlar, Türk devriminin ülkelerine bağlı, millî karakter sahibi vatandaşlar olarak yetiştirmek, çeşitli mesleklere iyi elemanlar sağlamak,
 - b. Ülke sorunlarına öncelik veren bilimsel araştırmalar yapmak,
 - c. Resmi makamlarla iş birliği halinde ülkenin gelişmesine katkıda bulunmak,
 - d. Araştırma ve inceleme sonuçlarını yayınlamak, doktora yaptırmak,
 - e. Toplumun genel düzeyini yükseltici bilimsel veriler yaymak,
3. 1946 tarihli Üniversiteler Kanunu, yüksek öğretimde en uzun süre (1946-1973) geçerli kalmış bir kanundur.

1946 reform kanunu, üniversitelerde öğretim kadar araştırmaya da önem vermesi nedeniyle, programları klasik ve ansiklopedik bilgi yığını olmaktan çıkarak, muhtevanın araştırma bulgularına dayanan öğretim araştırma ile desteklenmesi ve yurt sorunlarına dönük olması gibi ilkeler getirmesi yönlerinden ele alınabilirdi (Kısakürek 1976; aktaran: Güven, 2014: 322). 1946 Yasasının yürürlükte olduğu dönemde altı yeni üniversite açılmıştır. Bunlar (Okyar, 1970; aktaran: Baltacı ve Akın, 2007: 92):

Tablo-1. 1946 Yasasının yürürlükte olduğu dönemdeki üniversiteler

Tarih	Yasa	Üniversite
20 Mayıs 1955 tarih ve 6594 sayılı yasayla kurulan		Karadeniz Teknik Üniversitesi
27 Mayıs 1955 tarih ve 6595 sayılı yasayla kurulan		Ege Üniversitesi
31 Mayıs 1957 tarih ve 6990 sayılı yasayla kurulan		Atatürk Üniversitesi
4 Haziran 1959 ve 7307 sayılı yasayla kurulan		Ortadoğu Teknik Üniversitesi
4 Temmuz 1967 tarih ve 892 sayılı yasa tasarısıyla kurulan		Hacettepe Üniversitesi
9 Eylül 1971 tarih ve sayıyla kurulan		Boğaziçi Üniversitesi

Tablo-1’de görüldüğü gibi altı üniversite kurulması zamanın eğitim ihtiyacının farkındalığına işaret etmektedir. Kurulan yeni üniversitelerin özerk olarak faaliyette bulunması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır. 1961 Anayasası üniversitelere idari ve bilimsel yönden tam bir özerklik getirmiştir (Güven, 2014: 322). 1961 Anayasasında da ilk kez Üniversitelerle ilgili bir madde yer almıştır ve bu madde 12 Mart 1971 hareketinden sonra değiştirilmiştir. 1968’de Fransa’da başlayan öğrenci olayları etkilerini Türkiye’de de göstermiş, Türk Üniversitelerinde masum öğrenci istekleri biçiminde başlayan olayların etkisiyle 12 Mart 1971’den sonra Anayasanın Üniversite ile ilgili 120. Maddesinde değişiklik yapılmıştır. 1965’te Özel Okul Kanunu ile özel yüksek okullar açılmaya başlanmış, fakat Ocak 1971 Anayasa mahkemesi, “Üniversitelerin ancak Devlet eliyle kurulabileceği” hükmü ile bu düzeyde öğretim yapılmasına imkân veren kanun maddesini iptal etmiştir. Ankara Üniversitesi bünyesinde 1965’te kurulan Eğitim Fakültesi ile eğitim bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmiş ve eğitim uzmanlığı denen bu yeni eğitim mesleğine üniversite düzeyinde bir kaynak sağlanmıştır (Akyüz, 2013: 362).

Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planında doğrudan insan gücü gereksinmelerine göre planlanmış olan yükseköğretimin temel işlevi, ekonominin gereksinim duyduğu yüksek nitelikli işgücünü yetiştirmek olarak belirlenmiştir (Küçüker, 2012: 15). Yüksek öğrenimde, öğretim yanında araştırma fonksiyonuna da öncelik verilmesi gerektiği ve çeşitli alanlarda elde edilen araştırma sonuçlarının uygulayıcılara veya ulusal kültüre mal edilmesini sağlayıcı çeşitli seviyede yayımlara şimdiki ölçülerin çok üstünde yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Üniversitelerin ve başka yüksek öğrenim kurumlarının öğretim yanında iki ayrı amacından birinin de araştırma olduğu düşünülerek Türkiye’de Yüksek Öğrenim Kurumlarındaki öğretim üyelerinin zamanlarının bir kısmını araştırmaya ayıracakları kabul edilmiştir (Kalkınma Planı I, 1963).

1960-1973 yılları arasındaki dönemde yükseköğretim alanında yaşanan önemli gelişmelerden biri 1967 yılında Hacettepe Üniversitesi’nin, 1971 yılında da Boğaziçi Üniversitesi’nin kurulmasıdır. Diğer bir gelişme de, büyük kent üniversitelerinin çeşitli illerde fakülteler açarak ileride bu illerde kurulacak üniversitelerin temellerini oluşturmalarıdır (Önder, 2016: 255).

3.3. 1973-1982 Yılları ve Üniversiteler

1970’li yıllardan sonra ülkede ortaya çıkmış olan düzensizlik ve çatışmalar, hiçbir hükümetin sağlıklı olarak çalışmasına izin vermemiştir. Hükümetlerin sık sık değişmesi eğitim sisteminin de yaz boz tahtasına dönmesine yol açmıştır (Güven, 2014: 334). Temmuz 1973’te 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu yayınlanmıştır. Bu kanun ile üniversitelerin görevlerini ayrıntılarıyla belirlenmiş, Yüksek öğretim bir bütün olarak görülmüş, fakat “yalnızca Üniversiteler bu kanuna tabidir” hükmü getirilmiş, üniversiteler üzerinde Devletin gözetim ve denetimini sağlamak üzere Üniversite Denetleme Kurulu kurulmuş ve Üniversiteler arası koordinasyonu sağlamak için Üniversiteler arası Kurul kurulmuştur (Akyüz, 2013: 353). II. Kalkınma planında eğitimle ilgili önemli kararlar alınmış ve eğitimin hedefleriyle ilgili tespitlerde bulunulmuştur. Eğitimin gayesinin vatandaşlara çevrelerini tanımak, şuurulu davranmak, toplum yapısı değişmelerine uyabilmek, kazanılan bilgi ve maharetlerle kendisinin ve çevresinin refah ve mutluluğunu moral değerlerini

artırmak kabiliyetini veren sosyal bir hizmet sağlanmak olduğu 1968-1972 yıllarını kapsayan İkinci Kalkınma Planında belirtilmiştir. Yüksek öğretimin en üst seviyeli insan gücünün ve bilimsel araştırma alanlarının istediği elemanı yetiştiren eğitim kademesi olduğu ifade edilmiştir. Öğretim üyesi sorunu ve öğretim üyesi yetiştirme zorluklarından yeni üniversite ve yüksek okullarının açılmasının zorlaştığı dile getirilmiştir. Üniversiteler arası iş birliği teşvik edilip üniversite ve yüksek okulların mezunlarının, alıştıkları alanlarla ilişki kurarak, eğitimlerine çalışma hayatının taleplerini aksettirmeleri, mezunların takip edilmesi sağlanacaktır.

1973-77 yıllarını kapsayan Üçüncü Kalkınma Planında, Yüksek öğretimin, teknolojik gelişmelere uyabilecek, üretime dönük, yaygın eğitim yöntemlerini uygulayan, sürekli eğitim ve araştırma faaliyeti içinde bulunan bir yapıdan uzak olduğu belirtilmiştir. Yüksek öğretim gören öğrencilerden, sosyal bilim ve edebiyat dallarında bulunanların toplam içindeki payları giderek azalmasına rağmen yine de yüksek bir düzeydedir. Oysa bu dalların üretim sürecine katkıları sınırlıdır. Yüksek öğretim sistemi teknoloji uygulayacak ve teknoloji üretecek elemanları yetiştirecek biçimde geliştirilmemiştir (Kalkınma Planı III, 1973: 109).

Endüstriyel ve ticari faaliyetler önceden üç büyük şehir yani İstanbul, Ankara ve İzmir merkezliken, 1970'lerden itibaren bu etkinlikler tüm ülkeye yayıldı. Bunun sonucunda neredeyse bütün şehirler bir üniversite istemeye başladı (Gürüz, 2001: 302).

1973'te 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu yayınlandıktan hemen sonra birkaç üniversitenin kurulduğu görülmektedir (Akyüz, 2013:363):

Tablo-2. 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu sonrası kurulan üniversiteler

Üniversite	Yıl-Şehir
Diyarbakır Üniversitesi	(1973, Diyarbakır)
Çukurova Üniversitesi	(1973, Adana)
Anadolu Üniversitesi	(1973, Eskişehir)
Cumhuriyet Üniversitesi	(1974, Sivas)
İnönü Üniversitesi	(1973, Malatya)
Fırat Üniversitesi	(1975, Elazığ)
19 Mayıs Üniversitesi	(1976, Samsun)
Bursa Üniversitesi	(1975, Bursa)
Selçuk Üniversitesi	(1975, Konya)

Tablo-2' de görüldüğü üzere üniversitelerin sayıları Anadolu'nun farklı bölgelerine doğru artış göstermiştir. Üniversitelerin sayısının artmasıyla birlikte yeni düzenlemelere ihtiyaç duyulmuştur. 1981'de kurulan YÖK (Yüksek Öğretim Kurulu) ile yükseköğretim kurumları sıkı bir merkezîyetçiliğe bağlanarak yeniden yapılandırılmış ve ÜAK (Üniversitelerarası Kurul) ihdas edilmiştir. 1982 sonrasında sekiz yeni üniversite daha açılmıştır (Gazi, Akdeniz, Trakya, Marmara, Mimar Sinan, Yıldız, Dokuz Eylül, Yüzüncü Yıl). Bunlardan bazıları birkaç fakülte ya da yüksekokulun birleştirilmesiyle meydana getirilmiştir (Gündüz, 2015: 49). Yeni kurulan bu üniversiteler incelendiğinde görülmektedir ki aslında bu üniversiteler daha önce faaliyet gösteren ve farklı oluşumlara sahip akademi, yüksek okul gibi fiiliyatta var olan kurumların bir çatı altında birleştirilmesi olayıdır. Bu nedenle 1981 yılında kurulan üniversitelerin çoğunluğu, alt yapının hazır olduğu büyük şehirlerde kurulmuştur (Sargın, 2007: 147).

3.4. 1981 sonrası ve 1990 Yılları Arasında Üniversiteler

1981 Reformu Ülkemizde ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel kargaşaların yaşandığı olağanüstü bir dönemde yapılmıştır. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu veya bu Kanunun öngördüğü YÖK sistemi, Yükseköğretimin tek çatı altında toplanması ile Türk eğitim sistemi içindeki üniversite-akademi ikiliği ortadan kaldırmıştır. 2547 sayılı Kanunun üniversitelerimizde

özerkliği ortadan kaldırmış ve üniversiteleri “zapt-ü rapt” altına almıştır (İflazoğlu-Saban ve Saban, 2016: 49).

1977-83 yıllarını kapsayan Dördüncü Kalkınma planında, yükseköğrenime talebin arttığı fakat bu talebi karşılamada güçlükler yaşandığı belirtilmiştir. Yükseköğretim kademesinde Üçüncü Plan dönemi başında mevcut olan yükseköğrenim kurumlarında kapasite geliştirmesi sağlanamamıştır. Özellikle özerk yükseköğretim kuruluşları çoğunlukla kapasitelerinin çok altında çalışmaya devam etmektedirler. Yükseköğretim kurumlarının niteliksel gelişme yönünden geri kaldıkları ve özellikle özerk kuruluşların kendi kendilerini eleştirme, denetleme, eğitim standardını kalkınmanın gerektirdiği düzeye yükseltme çalışmalarının yetersiz olduğu görülmektedir. Yükseköğretim kurumları ve kademeleri arasında amaç ve işlevlerine uygun program ve standartların bulunmayışı, yeni kurum ve dalların ortaya çıkmasıyla hızlı bir biçimde genişleyen yükseköğretimin giderek daha karmaşıklaşmasına neden olmaktadır (Kalkınma Planı IV, 1977).

Ülkemizde de sayıları hızla artan vakıf üniversiteleri, yükseköğretim kuruluşlarının etrafında oluşan çeşitli vakıflar ve şirketler, devlet üniversiteleri içinde ikinci öğretim başta olmak üzere sayıları giderek artan paralı programlar, son yıllarda yükseköğretimde gözlenen finansman değişiminin başta gelenlerindendir (Şenses, 2007’den aktaran: Erguvan, 2013: 137). 1982 Anayasasının olan Yüksek Öğretim ile ilgili 130. Maddesinde, vakıflar tarafından kurulan yükseköğretim kurumları, malî ve idarî konuları dışındaki akademik çalışmaları, öğretim elemanlarının sağlanması ve güvenlik yönlerinden, Devlet eliyle kurulan yükseköğretim kurumları için Anayasada belirtilen hükümlere tâbi olduğu belirtilir (T.C. Anayasası, 1982). 1984’te Türkiye’nin ilk vakıf yükseköğretim kurumu Bilkent Üniversitesi kurulmuştur (Gündüz, 2015: 49). Vakıf üniversiteleri, artan yükseköğrenim talebinin karşılanmasında önemli rol oynamaktadırlar. Türkiye’de 1990’ların sonu ve 2000’li yılların başında ve 2008-2012 yılları arasında vakıf üniversitesi sayılarının hızla arttığı görülmektedir. Başlangıçta sadece üç büyük ilde yoğunlaşan vakıf üniversiteleri artık Anadolu’da da açılmaya başlamıştır (Hopoglu,2012).

1982’de iki yıllık Eğitim Enstitüleri dört yıllık Eğitim Yüksekokuluna, Yüksek İslam Enstitüleri de İlahiyat Fakültelerine dönüştürülmüştür (Gündüz, 2015: 49). Haziran 1982’deki üniversiteler (Akyüz, 2013: 367) :

Tablo-3. Haziran 1982’deki üniversiteler

Üniversite	Şehir
Ankara	Ankara
Orta Doğu Teknik	Ankara
Hacettepe	Ankara
İstanbul	İstanbul
İstanbul Teknik	İstanbul
Boğaziçi	İstanbul
Ege	İzmir
Karadeniz Teknik	Trabzon
Diyarbakır	Diyarbakır
Atatürk	Erzurum
Çukurova	Adana
Anadolu	Eskişehir
Cumhuriyet	Sivas
İnönü	Malatya
Fırat	Elazığ
19 Mayıs	Samsun
Bursa	Bursa
Selçuk	Konya
Kayseri	Kayseri

Tablo-3'te Haziran 1982 tarihi itibarıyla Türkiye'deki üniversiteler görülmektedir. Üniversitelerin sayıları arttıkça yeni düzenlemelere de ihtiyaç artmıştır. 20 Temmuz 1982 Resmî Gazete' de yayımlanan kanun hükmünde bir kararname, tüm yükseköğretim kurumlarını yeniden teşkilatlanmaya tabii tutmuştur. Bu ayrıntılı belge ile Yeni Üniversite ve Fakülteler kurulmuş, bazılarının adı değiştirilmiştir. Üniversitelerin sayısı 27'ye çıkarılmıştır (Akyüz, 2013: 368):

Tablo-4. 20 Temmuz 1982 Resmî Gazete ilanında üniversiteler

Üniversite	Şehir
Ankara	Ankara
Orta Doğu Teknik	Ankara
Hacettepe	Ankara
Gazi (Ankara' yeni k.)	Ankara
İstanbul	İstanbul
İstanbul Teknik	İstanbul
Boğaziçi	İstanbul
Marmara (İstanbul'da yeni k.)	İstanbul
Yıldız (İstanbul'da yeni k.)	İstanbul
Mimar Sinan (İstanbul'da yeni k.)	İstanbul
Ege	İzmir
Dokuz Eylül (İzmir' de yeni k.)	İzmir
Trakya (Edirne'de yeni k.)	Edirne
Uludağ (Bursa'da yeni k.)	Bursa
Anadolu	Eskişehir
Selçuk	Konya
Akdeniz (Antalya'da yeni k.)	Antalya
Çukurova	Adana
Erciyes (Kayseri ü. Nin yerine)	Kayseri
Cumhuriyet	Sivas
19 Mayıs	Samsun
Karadeniz (Karadeniz T.Ü. yerine)	Trabzon
Atatürk	Erzurum
İnönü	Malatya
Fırat	Elazığ
Dicle (Diyarbakır Ü. nin yerine.)	Diyarbakır
100. Yıl (Van'da yeni k.)	Van

Tablo-4'te o dönemki 27 üniversitenin listesi görülmektedir. Üniversitelerdeki bu nicel artış beraberinde üniversitenin görev ve sorumluluklarının tanımlanması için çalışmaların kapsamını da genişletmiştir. 1985-89 yıllarını kapsayan Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planında, üniversitelerimizin, gerçeklerin devamlı araştırıcısı, toplum değerlerinin koruyucusu, milli birliğin teminatı, gençliğin yönlendiricisi ve toplumun gerektirdiği liderliğin sağlayıcısı olma niteliklerini korumalarına yönelik tedbirlerin alınmasına devam edilecektir, üniversitelerin bilimsel araştırmalarla ve iş hayatı ile yakın ilişkiler içerisinde, bilgi üretme ve ilmi bulguları toplumun sosyal ve ekonomik geleceğinin meydana getirilmesinde başarıyla kullanacak olan toplum liderlerini yetiştirme gibi fonksiyonlarına eşit şekilde ağırlık verilecektir. Yüksek öğretim kurumları arasında bilimsel rekabeti sağlayacak ve hızlandıracak gerekli tedbirler alınacak ve düzenlemeler yapılacaktır (Kalkınma Planı V, 1985). Yükseköğretim düzeyi de kalkınma planlarının öncelikli düzeylerinden biridir. BBYKP'nda doğrudan insangücü gereksinmelerine göre planlanmış olan yükseköğretimin temel işlevi,

ekonominin gereksinim duyduğu yüksek nitelikli işgücünü yetiştirmek olarak belirlenmiştir (Küçüker, 2012 : 15).

1990-94 yıllarını kapsayan Altıncı Kalkınma Planında, Yükseköğretimde kapasite artırımı yapılırken insangücü ihtiyaçları yanında sosyal talep de dikkate alınacağı, Yeni yükseköğretim kurumları açma konusu, hazırlanacak bir yükseköğretim master planı çerçevesinde değerlendirileceği, Yükseköğretim Kurulu'nun ve üniversitelerin teşkilat yapılanma, planlama ve koordinasyon faaliyetlerinin etkin olarak yürütülmesine müsait hale getirileceği, Yükseköğretimin finansman yapısı geliştirilerek bütçe dışı kaynaklardan da destek sağlanacağı ve döner sermayenin bir kaynak olarak kullanımı etkinleştirileceği, Üniversite-sanayi işbirliğini tesis edecek hukuki, ekonomik ve yapısal düzenlemeler geliştirileceği, Doktora ve master tez konularının öncelikle sanayinin ihtiyaçlarına yönelik olarak hazırlanması özendirileceği belirtilmiştir (Kalkınma Planı VI, 1994).

1992 yılı Türkiye’de 24 üniversitenin bir günde kurulduğu yıl olması açısından önemlidir. 1’i vakıf, 23’ü devlet üniversitesi olan bu yüksek öğretim kurumlarını farklı bölgelerde ve çoğunluğu orta büyüklükteki şehirlerde kurulmuştur. İstanbul’da kurulan ve vakıf üniversitesi olan Koç Üniversitesi ve İzmir’de kurulmuş olan İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü hariç tutulduğunda, yeni kurulmuş olan 22 üniversitenin tamamı orta büyüklükteki şehirlerde ve daha çok Samsun-İskenderun hattının batısında dağılmışlardır (Sargın, 2007: 142).

3 Temmuz 1992’de çıkarılan 3837 sayılı Kanunla çoğu daha önce o illerde mevcut olan birimlerin nüve teşkil ettiği yirmi bir yeni üniversite ile iki yüksek teknoloji enstitüsünün Urfa, Isparta, Aydın, Zonguldak, Mersin, Denizli, Balıkesir, Kocaeli, Sakarya, Manisa, Bolu, Hatay, Afyon, Kars, Çanakkale, Niğde, Kütahya, Tokat, Muğla, Kahramanmaraş, İzmir ve Kırıkkale illerimizde kurulması ile yükseköğretimin Anadolu’ya yayılması büyük ölçüde tamamlanmış ve üniversite sayımız 53’e yükselmiştir (YÖK, 1997: 4)

1992 yılından sonra, Türkiye genelinde kurulan devlet üniversiteleri; 18.08.1993 gün ve 496 SKHK ile Eskişehir’de ikinci üniversite olarak kurulan Osmangazi Üniversitesi ve 06.06.1994 gün ve 3993 SK ile İstanbul’da 7. üniversite olarak kurulmuş olan Galatasaray Üniversitesidir. 1994 yılından 2007’ye kadar geçen süreçte Türkiye’de üniversiteleşme süreci tamamen vakıf üniversiteleri ile sürdürülmüştür. Vakıf üniversitelerinin dağılımında o tarihte dikkati çeken şey, Tarsus’ta kurulan Çağ Üniversitesi ve İzmir’de kurulan Yaşar Üniversitesi ile İzmir Ekonomi Üniversitesi dışında, bu üniversitelerin tümünün İstanbul ve Ankara’da toplanmış olmasıdır (Sargın, 2007: 143).

Böylece, 1923-24 eğitim-öğretim yılından 1995-96 eğitim-öğretim yılına kadar geçen 72 yıllık Cumhuriyet döneminde: Üniversite sayısı 1’den 56’ya, öğrenci sayısı 2.914’den 1.225.914’e, yıllık mezun sayısı 321’den 140.773’e (1994-1995), öğretim elemanı sayısı 307’den 49.234’e yükselmiş olup, öğrenci sayısında 4000, yıllık mezun sayısında 450, öğretim elemanı sayısı ise 160 katlık artışların gerçekleştirildiği ve yükseköğretim kurumlarının İstanbul’dan Anadolu’nun en uca köşelerine kadar yayılmasının sağlandığı görülmektedir. Zaman zaman içinde bulunan olumsuz siyasi ve ekonomik şartlara rağmen, yer yer verilen büyük mücadeleler ve büyük fedakârlıklarla sağlanan bu gelişme Türkiye Cumhuriyeti’nin gurur tabloları ve çağdaş uygarlığı yakalama azim ve iradesinin önemli simgelerinden biridir (YÖK, 1997). Üniversite, öğrenci, mezun olunan öğrenci ve öğretim eleman sayısının artışı göz önüne alındığında üniversitelerin zamanla gelişip topluma faydalı bireyler yetiştirerek kalkınmanın önemli ayağı olduğu görülmektedir.

1996-2000 yıllarını kapsayan Yedinci Kalkınma Planında, Yükseköğretim bürokratik ve merkeziyetçi yapıdan kurtarılacağı ve sistemde rekabeti geliştirici düzenlemeler yapılacağı; üniversitelere bilimsel özerklik kazandırılacağı, Eğitim-öğretim sistem ve programların uluslararası eğitim sistem ve standartlarına uygun hale getirileceği, bilimsel içerikli yayınların üniversitelerin kütüphanelerine kazandırılmasına önem verileceği belirtilmiştir. Üniversite ve fakülte

yönetimlerinin yetkilerinin artırılması, öğretim üyesi, araştırma görevlileri ve öğrencilerin yönetime katılmalarının sağlanması için düzenlemeler yapılacağı da ifade edilmiştir (Kalkınma Planı VII, 1996).

3.5. 2000' li Yıllarda Çağdaş Üniversiteler

Çağdaş yükseköğretimin kökenlerini Eflatun'un Academia' sına (M.Ö.400), Aristo'nun Lyceum'una (M.Ö. 387), Çin'deki imparatorluk Akademisi'ne (M.Ö. 124), ve hatta bir araştırma kurumu niteliğini de taşıması nedeniyle, İskenderiye Müzesi'ne (M.Ö. 330-200) kadar götürmek mümkündür. Ancak, günümüzdeki yükseköğretim sisteminin en önemli kurumunu oluşturan üniversitenin prototipleri olan Bologna Üniversitesi'nin 1088, Paris Üniversitesi'nin 1160, Oxford Üniversitesi'nin ise, 1167 yılında kurulduğu göz önüne alındığında, çağdaş yükseköğretimin yaklaşık 900 yıllık bir geçmişe sahip olduğu genellikle kabul edilen bir husustur (YÖK, 2005:1).

2002'den sonra eğitim hayatında özellikle nicel bakımdan ciddi atılımlar ve ilerlemeler başlamıştır (Gündüz, 2015: 50). 1992 yılından sonra 2006 yılı da üniversiteleşme açısından önem taşıyan bir yıl olarak önem kazanmaktadır. Zira 2006 yılı 1992 yılı gibi yeni üniversitelerin bir anda kurulduğu bir yıldır. Nitekim 01. 03. 2006 gün ve 5467 Sayılı Yasa ile Türkiye'nin farklı bölgelerinde 15 üniversite kurulmuştur. Her ne kadar bu üniversitelerin kurulduğu şehirlerde başka üniversitelere bağlı fakülte ve yüksekokullar bulunsun da bu çekirdek nüve üzerine gelişmenin çok daha hızlı ve kapsamlı olacağını, diğer üniversitelerin gelişim süreçlerine bakarak iddia edebiliriz. 2006 yılında kurulan bu 15 üniversite ile birlikte Türkiye'deki üniversite sayısı 93'e yükselmiştir (Sargın, 2007: 144).

2001-2005 yıllarını kapsayan Sekizinci Kalkınma Planında, yükseköğretim kurumları bürokratik ve merkezi yapıdan kurtarılamamış; üniversite içinde olduğu kadar üniversiteler arasında da rekabet ortamı oluşturulamamış; üniversite ve fakülte yönetimlerinin yetkileri artırılmamış; öğretim üyesi ve araştırma görevlilerinin yönetime katılımı, gerekli olan bilimsel özerklik ve üniversite-sanayi işbirliği yeterince sağlanamamıştır. VI. Plan döneminde, öğretim üyesi olarak yetiştirilmek amacıyla 2.006 araştırma grevlisi yurtdışı lisansüstü eğitim programlarına gönderilmiş iken, bu sayı VII. Plan döneminde 416 olarak gerçekleşmiştir. 1999-2000 öğretim yılında, üniversite öğrencilerinin yüzde 26'sının İstanbul, Ankara ve İzmir illerindeki üniversitelerde öğrenim görmesine rağmen, öğretim elemanlarının yüzde 50'sinin bu illerde bulunması nedeniyle, yeni kurulan üniversitelerde öğretim elemanı başına düşen ortalama öğrenci sayısı azaltılamamıştır (Kalkınma Planı VIII, 2001).

YÖK, Haziran 2006'da Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi başlıklı bir taslak rapor yayınlamıştır. Buna göre, Türkiye' deki yükseköğretim okullaşma oranının Batı ülkelerine göre düşük olduğu, eğitim niteliğinin yükseltilmesi ve uluslararası geçerliği olacak bir değerlendirme sistemi geliştirilmesi ihtiyacı, öğretim üyelerinin sosyal statüleri ve dengeli dağılımlarının gerekliliği dile getirilmiştir (Akyüz, 2015).

Üniversitelerin klasik yapılarında da köklü değişiklikler gerektirdiği de gündeme gelmiştir. Öğretim üyelerinin yanında, özellikle mali kaynak yönetiminde uzmanlaşmış profesyonellerle, öğrencilere yönelik beslenme, barınma, sağlık, kültür ve spor hizmetlerinde görevli uzmanlar ve kurumun ürettiği mal ve hizmetleri pazarlayan kişiler, giderek artan bir şekilde yönetimde yer almakta ve bu tür faaliyetlerin gerektirdiği idari birimlerin ağırlığı artmaktadır (YÖK, 2005: 15). Bu konunun gündeme getirilmesi, üniversitelerin oluşum sürecinde değişen ihtiyaçlar doğrultusunda, 2000'li yıllarda sadece akademik anlamda değil yapısal anlamda da üniversitelerin değişim içinde olduğu görülmektedir.

2007-2013 yıllarını kapsayan Dokuzuncu Kalkınma Planında, yükseköğretim kademesinde okullaşma oranı bakımından önemli ilerleme kaydedilmekle birlikte, yükseköğretime olan yoğun

talep artarak devam ettiği belirtilmiştir. Talebe cevap verebilmek amacıyla 2006 yılında 15 adet yeni devlet üniversitesi kurulmuştur. Yükseköğretimde Bologna süreci kapsamında öğrenci ve öğretim üyesi değişimi, Avrupa kredi transfer sistemi ve diploma eki başta olmak üzere önemli çalışmalar yapılmıştır. Ancak, yükseköğretim sisteminin merkezîyetçi yapısı ve kalitesine ilişkin sorunlar yükseköğretimin rekabet edebilirliğini ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilme kapasitesini olumsuz yönde etkilemeye devam ettiği ifade edilmiştir (Kalkınma Planı IX, 2007). Temelleri 1998 Sorborne Bildirisi ile atılan Bologna süreci de üniversitelerin gelişimi açısından dikkat çekicidir. Avrupa Yükseköğretim Alanında en gerçekleşmesi arzulanan şey, üye ülkelerin eğitim sistemlerinin tek tip yükseköğretim sistemi haline getirilmesidir. Amaç, yükseköğretim sistemlerinin kendilerine özgü farklılıkları korunarak birbirleriyle karşılaştırılabilir olması ve uyumlu hale getirilmesinden ibarettir. Bu şekilde, bir ülkeden ya da yükseköğretim sisteminden bir diğerine geçişin kolaylaşması ve böylece öğrenciler ve öğretim görevlilerin hareketliliği ve istihdamının artırılması planlanmaktadır (YÖK, 2017). Çağımızda yaşanan gelişmelere paralel olarak, üniversitelerde yapılan bu değişikliklerle hep bir ilerleme gayretinde olunduğu görülmektedir.

2008 yılından tüm illerde (81) üniversite kurulmasından sonra Adana-Erzurum- Konya-Bursa’ya ikinci devlet üniversiteleri kurulmuştur. Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi 28/3/1983 tarihli ve 2809 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Kanunun 143. Ek maddesi ile 2011 yılında kurulmuştur (Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Kanunu, 1983). Erzurum Teknik Üniversitesi, Erzurum’da ikinci bir devlet üniversitesi olarak 21.07.2010 tarih ve 27648 sayılı Resmi Gazete’ de yayınlanan kararla kurulmuştur (Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2010). İsmi laleyi Anadolu’ya kazandıran Selçuklular tarafından 1251 yılında yaptırılmış ilk Vakıf Yükseköğretim Kurumu niteliğinde olan Karatay Medresesi’nden alan KTO Karatay Üniversitesi, 1882 yılında kurulan Türkiye’nin en köklü ticaret odalarından olan Konya Ticaret Odası’nın Eğitim ve Sağlık Vakfı tarafından 7 Temmuz 2009 yılında kuruldu (KTO Karatay Üniversitesi, 2017). Necmettin Erbakan Üniversitesi, 14.07.2010 tarihinde 6005 sayılı kanun ile Konya Üniversitesi olarak kuruldu. Kuruluşu 21 Temmuz 2010 tarih ve 27648 sayılı Resmi Gazete’de yayınlandı. 11.04.2012 tarihinde 28261 sayı ile Resmi Gazete’de yayınlanan 6287’ nolu Kanunun 20. maddesinin yürürlüğe girmesiyle üniversitenin adı Necmettin Erbakan Üniversitesi olarak değiştirildi (Necmettin Erbakan Üniversitesi, 2017). 18 Haziran 2013 tarih ve 28681 sayılı Resmi Gazetede Konya Gıda ve Tarım Üniversitesi’nin kuruluşu yayınlanmıştır (Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2013). Bursa Teknik Üniversitesi, Bursa’nın ikinci bir devlet üniversitesi olarak 21.07.2010 tarih ve 27648 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan Bakanlar Kurulu kararına göre 6 Fakülte, 2 Enstitü ve 1 Yüksek Okul ile kurulmuştur (Bursa Teknik Üniversitesi, 2017).

2017 yılına gelindiğinde devlet üniversiteleri, vakıf üniversiteleri ve vakıf meslek yüksek okulları sayısı 185 olmuştur (YÖK, 2017). Ayrıca üniversiteler, zamanla uzaktan eğitim uygulamasına geçerek yükseköğretime erişim kolaylığı sağlanmıştır. Türkiye’deki ilk uzaktan eğitim uygulaması 1974 Yılında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak faaliyete geçirilen YAYKUR ile başlayan mektupla öğretim olup, 1981 yılında bu kuruma kayıtlı öğrenci sayısı 10.000’e yaklaşmıştı. Bu öğrenciler daha sonra Anadolu Üniversitesi’ne bağlı faaliyete geçirilen ve İngiltere’deki örnekten esinlenerek Açıköğretim Fakültesi adı verilen fakülteye devredilmiştir (YÖK, 2005).

2014-2018 yıllarını kapsayan 10. Kalkınma Planında, Yükseköğretime olan yoğun talebin karşılanması amacıyla, Dokuzuncu Kalkınma Planı dönemi başında 93 olan üniversite sayısı 2013 yılı Mayıs ayı itibarıyla 170’e ulaşarak yükseköğretim ülke geneline yaygınlaştırılmış ve kontenjanlar önemli ölçüde artırılmıştır. Bu gelişmelerin sonucunda brüt okullaşma oranı örgün eğitimde yüzde 42,9’a, toplamda ise yüzde 81,6’ya ulaşmış ve Dokuzuncu Kalkınma Planı hedefleri aşılmıştır. Ancak, yükseköğretim sisteminin merkezîyetçi yapısı, hizmet sunumunda çeşitliliğin

yeterince sağlanamaması ile eğitim ve araştırma kalitesine ilişkin sorunlar yükseköğretim sisteminin rekabet edebilirliğini, toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilme kapasitesini ve üretkenliğini olumsuz yönde etkilemeye devam etmektedir. Ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınması ve yükseköğretime erişimde sağlanan gelişmeler sonucunda nüfusun eğitim düzeyinin artması öngörülmektedir (Kalkınma Planı X., 2013).

2015 yılına gelindiğinde ilk kez Metropol kent olan İstanbul, Ankara dışındaki ilçelerde üniversitelerin kurulduğu görülmektedir. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye Büyük Millet Meclisinde 31 Mart 2015 tarihinde kabul edilen ve 23 Nisan 2015 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanan 6640 sayılı “Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanuna” uyarınca, 2809 sayılı kanuna eklenen “Ek Madde 161” gereğince Antalya’nın Alanya ilçesinde kurulmuştur (Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilatı Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2015). 29335 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan 2809 sayılı Kanuna ek madde 160 ile Hatay ili İskenderun ilçesinde İskenderun Teknik Üniversitesi adıyla yeni bir üniversite 2015 yılında kurulmuştur. Türkiye’nin en genç üniversitelerinden biri olma sıfatını koruyan Bandırma Onyedil Eylül Üniversitesi, “Geleceğe Açılan Köprü” misyonuyla 23 Nisan 2015 tarih ve 29335 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan 6640 sayılı Kanun ile kurulmuştur. Bununla birlikte, İzmir’de 2016 yılında kurulan İzmir Demokrasi Üniversitesi ve İzmir Bakırçay Üniversitesi üniversitelerin tarihsel gelişiminin göstergelerinden olmuştur. 2809 sayılı Kanuna 169. ek maddesi ile 2016 yılında İzmir’de İzmir Bakırçay Üniversitesi adıyla yeni bir üniversite kurulmuştur (Yatırımların Proje Bazında Desteklenmesi ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2016). İzmir Demokrasi Üniversitesi, 2809 sayılı Kanuna Ek madde 170 in eklenmesi ile 20.08.2016 tarihinde kurulmuştur (İzmir Demokrasi Üniversitesi, 2017).

YÖK’ün listesine göre 06.05.2015 tarihi itibari ile ülkemizde üniversite sayısı 193’e yükselmiştir. Bunların 109 tanesi Devlet Üniversitesi 76’sı vakıf üniversitesi ve 8’i ise vakıf meslek Yüksek Okulu’dur (Durmuş, 2015). 667 Sayılı KHK uyarınca 15 vakıf üniversitesi kapatılmıştır (667 Sayılı KHK, 2016: madde 2). Son gelişmeler doğrultusunda ülkemizde şuan toplam 185 üniversite bulunmaktadır (YÖK, 2017). Üniversite sayısı artarken nitelik sorunu ortaya çıkmıştır. Ülkemizin çeşitli illerinde açılan üniversiteler bazıları öğretim elemanından, fiziksel alt yapıdan yoksun bir şekilde eğitim yapmaya çalışmaktadır. Hocası olmayan üniversiteler ortaya çıkmıştır. Sayısal artış ve kontrol edilemeyen yükseköğretim kurumları hem kalite bakımından düşmüş hem de öğrenci sayısı azalmaya başlamıştır (Güven, 2014: 354).

4. Sonuç

Atatürk, yeni kurulan Cumhuriyette kültürel reformların da bilhassa ilim ve fennin ışığında yapılmasını istemiştir. Bunun bir sebebi, kültür ve medeniyeti aynı anlamda bulmasıyla ilgilidir. Başka bir deyişle, bu reformlarla oluşacak yeni dönemde yetişecek O’nun hayalindeki Cumhuriyet insanları, sadece zamanı yaşayan değil, tüm insanlığı kucaklayan bilim ve fennin dinamiklerini keşfetmiş kişiler olacaklardır (Dönmez ve Namlı-Altıntaş, 2014: 84). Üniversiteler gerek toplumsal, gerek politik ve gerekse ekonomik yaşamı çok yönlü olarak değiştirebilecek birikimi üretme ve bireyleri yetiştirme bakımından toplumda önemli görevleri üstlenmişlerdir. Kendi dinamiklerini kullanarak üniversite, nesnel eleştiri ve bilgi üretme yoluyla topluma ve siyasi yaşama da katkıda bulunarak toplumdaki etkinliğini devam ettiriyordu (Güven, 2014: 322). Yükseköğretim kurumlarının görevi yalnızca “meslek insanı yetiştirmek” değildir. Belli bir bilim alanında bilimsel çalışma yapabilecek ve geleceğin öğretim üyesi adayı “bilim insanlarını yetiştirmek de yüksek öğretim kurumlarının başlıca görevleri arasındadır (Lüle-Mert, 2012: 1814)

Türkiye’de Cumhuriyet’ten günümüze üniversitelerimiz ilki 1933, ikincisi 1946 ve üçüncüsü 1981’de olmak üzere üç büyük reform hareketi yaşamıştır. Bu reform hareketlerinin üçünün de

temelinde bilimsellik ve demokrasi ilkeleri bulunmaktadır. 1933’teki reformun ana gayesi ülkedeki tek üniversite olan İstanbul Üniversitesi’ni bilimsel bir kimliğe kavuşturmaktır. 1946 reformunun amacı ülkemizdeki çok partili yaşama uygun demokratik üniversiteyi kurmaktır. 1981 reformu ise, yine ülkemizde bozulan demokrasiyi ve üniversiteyi yeniden sağlıklı hale getirmek gibi bir amaç taşıyordu (Arslan, 2015: 25).

Türkiye’de üniversitelerin tarihsel gelişimine bakıldığında Cumhuriyet tarihi boyunca, dört ana üniversite yasasının var olduğu görülmektedir. Bu yasaların birincisi olan 1933 Yasası tam bir üniversite reformu niteliğindedir. Bundan sonraki süreçte 1946 yılında çıkarılan Yasa ise 1933 reformunun yaratmaya çalıştığı düzeni geliştirilerek Türkiye’de bir üniversite geleneği oluşturulmaya çalışılmıştır. Ancak 1950’li yıllarda üniversiteler ülke siyasal yaşamındaki çalkantılardan uzak tutulamamış, bu çalkantılar üniversitelerde etkili olmuştur. Bunun yanı sıra, 1973 yılında çıkarılan Üniversiteler Kanunu’nun, 1946’da çıkarılan Yasa’nın ve 1960’da bu Yasa’da yapılan düzenlemelerin çok gerisinde olduğu birçok bilim adamı tarafından belirtilmiştir. Ancak, 1973 Yasası’nın olası olumsuz etkilerinin görülmemesinin temelinde, kısıtlayıcı maddelerinin Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmesi yatmaktadır. Son olarak 1982 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yasa ise, dönem siyasal yaşamının etkileri altında çıkarılmış bir Yasa olup, 30’u aşkın kez değişiklik yapılmış olmasına karşın üzerinde yapılan tartışmaların halen bütün hararetiyle sürdüğü gözlenmektedir. Türkiye’de 1973’ten bu yana, tek bir yasa ile çok sayıda üniversite kurulmaya başlanmıştır. Üniversite sayıları 1933’den günümüze giderek artan bir hızla yükselmiştir (Kavili-Arap, 2007: 261).

Üniversiteler geçirdiği aşamalar neticesinde şu andaki 185 kurumuyla bilim ve ilim arayışını değişen koşullar ve ihtiyaçlar doğrultusunda devam ettirmektedir. Reformların ve kalkınma planlarının toplumun ihtiyaç ve beklentilerine paralel olarak aldığı kararlar, ileriye ve doğruya emin adımlarla gitmek için yararlı yapı taşları olmuştur. Malche 1933 Reformu ile başlayan halen devam eden yenilikler ile günümüz 185 üniversite bilgi üretmeyi, istihdam için gerekli iş gücünü yetiştirmeyi, bulunduğu yerleşim yerlerinde toplumsal, kültürel ve ekonomik kalkınmada rol oynamayı sürdürmektedir.

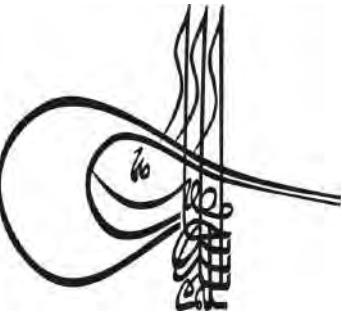
KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı. Web: 1990-1994. <http://www.dpt.gov.tr/> ---. (1996) adresinden 15.07.2017 tarihinde alınmıştır.
- Apan, A. (2007). Türkiye’de kalkınma planları ve sosyal güvenlik reformu. *Türk İdare Dergisi*, 456, 193-217.
- Arslan, M. (2005). Cumhuriyet dönemi üniversite reformları bağlamında üniversitelerimizde demokratiklik tartışmaları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (18), 29-49.
- Asri, S. (2015). Türkiye’de Eğitim Politikalarının Aktörleri. (Türkiye’de Eğitim Politikaları, Ed. Arife Gümüş). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Baltacı, C. ve Akın, F. (2007). 1946 Üniversite reformu. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 12 (1), 83-94.
- Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1985-1989. Web: <http://www.dpt.gov.tr/> ---. (1990) adresinden 15.07.2017 tarihinde alınmıştır.
- Binbaşıoğlu, C. (2014). *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bursa Teknik Üniversitesi. (2017). *Genel bilgiler*. Web: <http://www.btu.edu.tr/index.php?sid=8> adresinden 25.08.2017 tarihinde alınmıştır.
- Çataltepe, S. (2004). Yüksek Öğretimdeki Reformlar. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Demirtaş, A. (2010). Sosyolojik Açıdan 1933 Türk Üniversite Reformu. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Genel Sosyoloji ve Metodoloji, Bursa.
- Dokuzuncu Beş Kalkınma Planı 2007-2013. Web: <http://www.dpt.gov.tr/> adresinden 15.07.2017 tarihinde alınmıştır.
- Dölen, E. (2010). *Darülfünun'dan Üniversiteye Geçiş*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Dölen, E. (2010). *Cumhuriyet Döneminde Osmanlı Darülfünunu*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Dönmez, C ve Namlı-Altıntaş, İ. (2014). Atatürk'ün çağdaşlık ve evrensellik anlayışı açısından üniversite reformuna bir bakış. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 54, 71-106.
- Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı. Web: 1979-1983. <http://www.dpt.gov.tr/> ---. (1985) adresinden 10.07.2017 tarihinde alınmıştır.
- Durmuş, O., H. (2015). Türkiye' deki üniversite sayısı 193'e ulaştı. Web: <http://blog.milliyet.com.tr/turkiye-deki-universite-sayisi-193-e-ulasi/Blog/?BlogNo=498323>. adresinden 20.08.2017 tarihinde alınmıştır.
- Gündüz, M. (2015). Türkiye'de Eğitimin Kısa Tarihi. (Türkiye'de Eğitim Politikaları, Ed. Arife Gümüş). Ankara: Nobel Yayın
- Gürüz, K. (2001). *Dünyada ve Türkiye'de Yükseköğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları
- Erguvan, D. (2013). Vakıf üniversitelerinin Türkiye yükseköğretim sistemi üzerindeki etkilerine dönük akademisyen algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 137-160.
- Hopoğlu, S. (2012). Vakıf Üniversiteleri ve TRB1 Vakıf Üniversitelerinin Kurulabilirliği. Fırat Kalkınma Ajansı Planlama, Programlama ve Koordinasyon Birimi.
- İflazoğlu-Saban, A. ve Saban, A. (2016). Üniversitenin kuruluş ve öğretim amacı ne olmalıdır? Bir analiz çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 43-53.
- İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1968-1972. Web: <http://www.dpt.gov.tr/> ---. (1973) adresinden 09.07.2017 tarihinde alınmıştır.
- İzmir Demokrasi Üniversitesi. (2017). Üniversitemiz Hakkımızda. Web: http://www.idu.edu.tr/?page_id=21 adresinden 25.08.2017 tarihinde alınmıştır.
- Kavili-Arap, S. (2010). Türkiye yeni üniversitelerine kavuşurken. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65 (1), 1-29
- Kavili-Arap, S. (2007). Türkiye'de Üniversiteler İlişkin Politikalar ve Üniversitelerin Kuruluş Yeri Seçimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Malatya.

- Kalkınma Planı (Birinci Beş Yıl) 1963-1967. Web: <http://www.dpt.gov.tr/> ---. (1968) adresinden 18.08.2017 tarihinde alınmıştır.
- Küçüker, E. (2012). Türkiye’de kalkınma planları kapsamında yapılan eğitim planlarının analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (1), 9-26
- KTO Karatay Üniversitesi (2017). Üniversite Kurulu. Web: bilgi@karatay.edu.tr adresinden 10.07.2017 tarihinde alınmıştır.
- Lüle-Mert, Temel işlevi bilim insanları yetiştirmek olan bazı bölümlerde kopya. *Turkish Studies*, 7(3), 1813-1829
- Malche, A. (1939). *İstanbul Üniversitesi Hakkında Raporu*. İstanbul: Devlet Basımevi
- Namal, Y. ve Karakök, T. (2011). Atatürk ve üniversite reformu (1933). *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 1(1), 27-35
- Necmettin Erbakan Üniversitesi. (2017). Tarihçe. Web: <https://www.konya.edu.tr/s/tarihce> adresinden 15.08.2017 tarihinde alınmıştır.
- Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018 Web: <http://www.dpt.gov.tr/> adresinden 05.08.2017 tarihinde alınmıştır.
- Önder, M. (2016). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sargın, S. (2007). Türkiye’de üniversitelerin gelişimi ve bölgesel dağılımı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 133-150
- Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 2001-2005. Web: <http://www.dpt.gov.tr/> adresinden 10.08.2017 tarihinde alınmıştır.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982).
- Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı 1973-1977. <http://www.dpt.gov.tr/> ---. (1979) adresinden 10.07.2017 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yatırımların Proje Bazında Desteklenmesi ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (7 Eylül 2016). Resmi Gazet. (29824) Web: www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160907-1.htm adresinden 18.07.2017 tarihinde alınmıştır.
- Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1996-2000. <http://www.dpt.gov.tr/> ---. (2001) adresinden 15.07.2017 tarihinde alınmıştır.
- YÖK. (1997). Türk Yüksek Öğretim Sistemi. 1994-1995’ten 1995-1996’ya Gelişmeler. Web: www.yok.gov.tr/.../TÜRK+YÜKSEKÖĞRETİM+SİSTEMİ%201994...Gelişmeler.../3 adresinden 10.07.2017 tarihinde alınmıştır.
- YÖK. (2005). *Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu
- YÖK.(2017). Üniversitelerimiz. Web: www.yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz adresinden 29.07.2017 tarihinde alınmıştır.
- Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (21 Temmuz 2010). 27648. Web: www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/07/20100721.htm adresinden 07.07.2017 tarihinde alınmıştır.

- Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (18 Haziran 2013). Resmi Gazete (28681). Web: www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/06/20130618-1.htm adresinden 15.06.2017 tarihinde alınmıştır.
- Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilatı Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (23 Nisan 2015).Resmi Gazete (29335). Web: : www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150423-1.htm adresinden 08.06.2017 tarihinde alınmıştır.
- Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Kanunu (30 Mart 1983). Resmi Gazete (2808). Web: www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2809.pdf adresinden 25.06.2017 tarihinde alınmıştır.
- 667 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname (23 Temmuz 2016). Resmi Gazete (29779). Web: www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/07/20160723-8.htm adresinden 20.07.2017 tarihinde alınmıştır.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Kasım 2017

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA –
Doç. Dr. Semiha ŞAHİN - Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emin BAKAY

This article was checked by iThenticate.

ORTAOKUL ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİ

Meryem YILMAZ DOĞAN* - Necla ŞAHİN FIRAT**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemektir. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümü için tamsayım örnekleme yöntemi, nitel bölümü için ise amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmanın nicel verileri 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Gaziemir ilçesi sınırları içinde bulunan resmî ve özel ortaokullarda görev yapmakta olan 401 öğretmen ve yöneticiden toplanmıştır. Nitel veriler ise aynı okullar arasından seçilen 2 okulda görev yapan 6 yönetici ve 18 öğretmen olmak üzere toplam 24 katılımcıdan toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri Allen ve Meyer'in (1990) geliştirdiği "Örgütsel Bağlılık Ölçeği", nitel verileri ise araştırmacılar tarafından hazırlanan "Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Görüşme Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulguları şu şekilde özetlenebilir: Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları "kararsızım" düzeyinde olmakla birlikte, yöneticilerin bağlılık düzeyi öğretmenlerinkinden daha yüksektir. Hem yöneticilerde hem de öğretmenlerde en yüksek ortalamaya sahip örgütsel bağlılık boyutu "Duygusal Bağlılık"tır. "Duygusal Bağlılık" boyutunu "Normatif Bağlılık" boyutu takip etmektedir. En düşük ortalamaya sahip örgütsel bağlılık boyutu ise "Devam Bağlılığı"dır. 7-9 yıldır aynı okulda görev yapmakta olan öğretmen ve yöneticilerin "Devam Bağlılığı" boyutunda örgütsel bağlılık düzeyleri, üç ve daha az süredir ve 4-6 yıldır aynı okulda görev yapanların örgütsel bağlılık düzeyinden daha yüksektir. 10 yıl ve daha fazla süredir aynı okulda görev yapmakta olan katılımcıların anılan boyuttaki örgütsel bağlılık düzeyleri, 4-6 yıldır aynı okulda görev yapanlardan daha yüksektir. Diğer boyutlar ile ölçek genelinde ise okuldaki hizmet süresi

*  Öğretmen-MEB, El-mek: meryil@hotmail.com

**  Yrd. Doç. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: neclafirat@gmail.com

açısından katılımcıların örgütsel düzeyi arasında önemli bir farklılık saptanmamıştır. Ücretli olarak çalışan katılımcıların örgütsel bağlılık düzeyleri "Normatif Bağlılık" boyutunda kadrolu ve norm fazlası olarak görev yapan katılımcıların örgütsel bağlılık düzeyinden daha yüksektir. Görev yaptıkları okulun fiziki koşullarını yeterli bulmayan katılımcıların yalnızca "Devam Bağlılığı" boyutunda örgütsel bağlılık düzeyi bu koşulları yeterli bulanlardan daha yüksek iken, diğer boyutlar ve ölçek genelinde ise okulun fiziki koşullarını yeterli bulanların örgütsel bağlılık düzeyi, bu koşulları yeterli bulmayanlardan daha yüksektir. Yapılan nitel araştırma sonucunda örgütsel etkenlerin örgütsel bağlılık düzeyi üzerinde kişisel etkenlerden daha belirleyici olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel bağlılık, ortaokul, öğretmen, okul yöneticisi.

ORGANIZATIONAL COMMITMENT LEVELS OF THE SECONDARY SCHOOL TEACHERS AND ADMINISTRATORS

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the organizational commitment levels of the secondary school teachers and administrators. A mixed-method research methodology was used for conducting the research. A census survey was carried out for the quantitative research. However, the sample of the qualitative research was chosen through convenience sampling method. The quantitative data of the research were collected from 401 secondary school teachers and administrators working at public and private schools in the district of Gaziemir located in the province of İzmir in the school year of 2015-2016. The qualitative data of the research were collected from 18 teachers and 6 administrators working at 2 different schools where the quantitative research was carried out as well. The quantitative data of the research were obtained through the "Organizational Commitment Questionnaire" developed by Allen and Meyer (1990) whilst, the qualitative data were obtained through the "Interview Form Related to the Organizational Commitments of the Teachers and Administrators" developed by the researcher. The results of the research can be summarized as follow: Although the organizational commitments of the teachers and administrators are at "Neither Agree Nor Disagree" level, the commitment levels of the administrators are higher than those of the teachers. The organizational commitment component with the highest arithmetic mean is the "Affective Commitment" for both administrators and teachers. The "Normative Commitment" component follows the "Affective Commitment" component. Finally, the organizational commitment component with the lowest arithmetic mean is the "Continuance Commitment". The "Continuance Commitment" levels of the secondary school teachers and administrators working at the same school for 7-9 years are higher than those of the teachers and administrators working at the same school for 4-6 years and for 3 years or less. Again, the "Continuance Commitment" levels of the secondary school teachers and administrators working at the same school for 10 years or more are higher than those of the teachers and administrators working at the same school for 4-6 years. There isn't

a significant difference among the organizational commitment levels of the participants in terms of tenure at school in other components and overall scale. The organizational commitment levels of the participants working as substitute teachers are higher than those of the participants working as permanent and redundant teachers in the "Normative Commitment" component. The organizational commitment levels of the participants, who think that the physical conditions of their school are inadequate, are higher than the others thinking that these conditions are adequate only in the "Continuance Commitment" component. But for the other components and overall scale the situation is reverse. The organizational commitment levels of the participants, who think that the physical conditions of their school are adequate are higher than the others thinking that these conditions are inadequate. The result of the qualitative research has shown that organizational factors are more determinative on the organizational commitment level than personal factors.

STRUCTURED ABSRACT

Introduction

Teachers' commitment to their school is of vital importance both for themselves and their students. Ergün (1999) suggests that teachers and school administrators are primarily responsible for realizing the aim and the success of the education and training activities performed at a school. In this context, it is important to determine the organizational commitment levels of the administrators and teachers, to explore the personal and organizational factors that influence the organizational commitment level and to take precautions in order to increase the commitment levels of the administrators and teachers. On the other hand, it is observed that this subject has been studied through quantitative methods so far. It is believed that this study will contribute to the literature, since it is also supported by qualitative data. In this context, it is expected that the results of the research will (1) form a basis for the quantitative and qualitative researches related to teachers' organizational commitment levels and antecedents of the organizational commitment and (2) help administrators, implementers and educational policy makers take precautions in order to increase the commitment levels of the teachers.

In this research, apart from most of the other researches which have been carried out so far, the population and the sample of the study is comprised of secondary school teachers and administrators and the organizational commitment levels of the teachers and administrators have been studied in terms of both demographic and organizational variables. Furthermore, personal and organizational factors which are difficult to find out through quantitative research design have been tried to be found out through qualitative research design too.

The Aim of the Study

The aim of this research is to determine the organizational commitment levels of the teachers and administrators working at the secondary schools, to figure out with regard to what variables these levels differ and to put forth some suggestions that will help the increase of the commitment levels of the teachers and administrators.

Method

This paper is a descriptive research which aims to determine the organizational commitment levels of the teachers and administrators working at the secondary schools according to their views. Phenomenological method was used for the qualitative research in order to determine the personal and organizational factors which increase or decrease the organizational commitment levels of the teachers and administrators.

A mixed-method research methodology was used for conducting the research. A census survey was carried out for the quantitative research. However, the sample of the qualitative research was chosen through convenience sampling method.

The quantitative data of the research were obtained through the "Organizational Commitment Questionnaire (OCQ)". The OCQ, which is a 18-item likert scale questionnaire, was developed by Allen and Meyer (1990) and adapted into Turkish by Wasti (2000). The questionnaire consists of three components measuring "Affective Commitment", "Continuance Commitment" and "Normative Commitment". 14 of 18 items of the scale are positive, while 4 of them (3rd, 4th, 5th, 13th items) are negative. Positive items were keyed from 1 to 5 while the negative ones were keyed from 5 to 1.

The qualitative data of the research were collected through the "Interview Form Related to the Organizational Commitments of the Teachers and Administrators" developed by the researcher. Interview method was chosen as the data collection method for the qualitative research.

Results and Discussion

It is seen that the organizational commitments of the secondary school teachers are at the "neither agree nor disagree" level. This result isn't consistent with the research result of Gören (2012). In the abovementioned study the organizational commitment means of the teachers and administrators are at "partly agree" level. Also according to findings of the current study, while the organizational commitment levels of the teachers and administrators show parallelism in "Affective Commitment" and "Continuance Commitment" components, the commitment levels of the administrators in "Normative Commitment" component are higher than those of the teachers. So, it can be suggested that secondary school administrators feel more gratitude to the senior management than teachers.

The organizational commitment component with the highest arithmetic mean is the "Affective Commitment" for both administrators and teachers. The "Normative Commitment" component follows the "Affective Commitment" component. Finally, the organizational commitment component with the lowest arithmetic mean is the "Continuance Commitment". While grading the organizational commitment components Brown (2003) suggests that employees should have "Affective Commitment" at the highest level, and then the "Normative Commitment" and "Continuance Commitment" respectively. The findings of the current research are in that vein too. Also, the researches of Kurşunoğlu et al. (2010), Gören and Yengin Sarpkaya (2015) and Sezgin (2010) show that the organizational commitment component of the teachers with the highest arithmetic mean is the

"Affective Commitment, the "Normative Commitment" component follows the "Affective Commitment" component and the organizational commitment component with the lowest arithmetic mean is the "Continuance Commitment". As it is seen the findings of this study obtained through comparing three commitment levels are parallel with the findings of aforementioned researches. This can be due to the fact that teaching profession is in fact a "matter of heart" because the affective dimension of the teaching profession is more apparent comparing with the other professions. According to Şişman (2007) teaching has been considered as a divine profession (not a profession just for earning money) as it is directly related to humanity. So it can be considered natural that the level of the teachers and administrators' "Affective Commitment" which refers to employees' emotional attachment to the organization are higher than their level of "Continuance Commitment" based on the costs that employees associate with leaving the organization or their level of "Normative Commitment" which refers to employees' feelings of obligation to remain with the organization.

The organizational commitment level of the secondary school administrators are higher than those of the teachers in the "Affective Commitment" component while any significant difference cannot be observed in overall scale and other components. According to the research results of Balay (2000) and Gören et. al (2015) the organizational commitment level of the secondary school administrators are higher than those of the teachers. This can result from the administrators' sense of ownership of their school. The concept of "organizational justice" which was mentioned as an enhancing factor of organizational commitment in the qualitative research can also be the reason for this situation too. Secondary school administrators who think that they provide organizational justice in their school could have developed greater organizational commitment than the teachers who think that organizational justice cannot be provided at school.

The organizational commitment levels of the middle school administrators and teachers differ significantly, in terms of tenure at school in "Continuance Commitment" component while they don't differ in other components and overall scale. The "Continuance Commitment" levels of the secondary school teachers and administrators working at the same school for 7-9 years are higher than those of the teachers and administrators working at the same school for 4-6 years and for 3 years or less. Again, the "Continuance Commitment" levels of the secondary school teachers and administrators working at the same school for 10 years or more are higher than those of the teachers and administrators working at the same school for 4-6 years. In their study on the antecedents of organizational commitment, Mathieu and Zajac (1990) suggest that years spent in an organization are likely to increase side bets such as pension plans and lead to develop greater continuance commitment. Likewise, Kurşunoğlu et. al (2010) suggest that teachers' tenure at school can be perceived as an investment and they can develop greater commitment to their school in order not to lose the investments and the effort that they made.

The organizational commitment levels of the middle school administrators and teachers differ significantly, in terms of employment type in "Normative Commitment" component while they don't differ in other components and overall scale. The "Normative Commitment" levels

of the middle school teachers working as substitute teachers are higher than those of the permanent and redundant teachers. The finding of Budak (2009) supports the finding of this research too. There are few studies that investigate whether the organizational commitment levels of the teachers differ significantly according to their employment type in literature. In the abovementioned study the situation of the contracted teachers can be associated with substitute teachers in this study. This can be due to teachers' feeling gratitude to the current administration for employing them as substitute teachers since they couldn't find job as permanent teachers at public or private schools.

The "Affective Commitment", "Normative Commitment" and general commitment levels of the administrators and teachers who think that the physical conditions of their school are adequate are higher than those of administrators and teachers who think that the physical conditions of their school are inadequate. This finding supports the finding of Yüceler's (2009) article named "The Relationship between the Organizational Commitment and Organizational Climate". In the aforesaid research it is proposed that positive physical working conditions affect the organizational climate and, positive organizational climate effects the organizational climate in a positive way. The "Continuance Commitment" levels of the middle school administrators and teachers differ in favour of those who think that the physical conditions of their school inadequate. Even though the teachers and administrators think that the physical conditions of their school are inadequate they can develop continuance commitment since they don't have any other alternatives.

According to the result of the qualitative research, organizational factors are more determinative on the organizational commitment level than personal factors. Positive school climate, administrators' supportive approach, strong relations among administrators-teachers-students-parents, a healthy communication among the school staff, student achievement, organizational justice and democratic school environment are the organizational factors that enhance the organizational commitment while organizational injustice and inadequate physical conditions are the organizational factors that lower the organizational commitment. Long-term school tenure and the fear of not getting accustomed to a new school are among the personal factors that enhance the organizational commitment while working as a redundant teacher and short-term school tenure are among the personal factors that lower the organizational commitment.

According to the qualitative research, among the organizational factors that enhance the organizational commitment, positive school climate is the subcategory with the highest frequency. This can be derived from the teachers' and administrators' feeling happier, safer and more peaceful in a positive school climate. Administrators' positive and supportive approach is one of the subcategories with a rather high frequency. John and Taylor (1999) emphasizes in their research that supportive administrator behaviors affect the school environment and accordingly the teachers' organizational commitment positively.

Keywords: Organizational commitment, secondary school, teacher, administrator

Giriş

Örgütsel bağlılık, özellikle son yıllarda araştırmacıların oldukça ilgisini çeken konulardan biri haline gelmiştir. Allen ve Meyer’a (2000) göre örgütsel bağlılık, örgütsel psikologlar tarafından çalışılan konular arasında iş doyumundan sonra en fazla ilgi gören konudur. Bu durum, bahsedilen değişkenlerin örgütsel performans ve etkililiğin en büyük belirleyicileri olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır (Riketta, 2002). Bazı çalışmalar örgütsel bağlılık ile iş doyumunu ve iş bırakma arasında güçlü korelasyonlar olduğunu göstermiştir (Benkhoff, 1997). Eğer işgörenler, işlerinden tatmin olmazlarsa ve işlerine daha az bağlılarsa işi bırakmak ve başka bir iş bulmak için fırsat kollarlar. Eğer bu fırsatı elde edemezlerse örgütlerinden duygusal ve zihinsel olarak uzaklaşırlar. Bu yüzden örgütsel bağlılık, çalışanların iş bırakma niyetlerinin ve örgütlerine genel katkılarının değerlendirilmesinde oldukça önemli bir tutumdur.

Mowday, Porter ve Steers (1979) da örgütsel bağlılığın yoğun ilgi görmesinin üç olası nedeni olduğunu belirtmektedirler. Birincisi; çalışanın örgüte olan bağlılığının, özellikle de örgütten ayrılma niyeti gibi bazı davranışların habercisi olmasıdır. Örgütlerine bağlı işgörenler örgütte kalmaya devam etmek isteyerek örgütün hedefleri doğrultusunda çalışırlar. İkinci olarak; bağlılık kavramı, hem yöneticilerin hem de sosyal bilimcilerin ilgisini çekmektedir. İşgören bağlılığını arttırmaya yönelik ilgi, işgören sadakatini inceleyen eski çalışmalara kadar dayanmaktadır. Üçüncü olarak da; örgütsel bağlılığın daha iyi anlaşılması, insanların çevrelerindeki nesnelerle nasıl özdeşleştikleri ve bu çevreyi nasıl anlamlandırdıkları gibi daha genel psikolojik süreçlerin doğasını kavramamıza ve dolayısıyla insanların hayattaki amaçlarını nasıl bulduklarını açıklamamıza yardımcı olabilir.

1970’li yılların sonlarından itibaren araştırmacılar örgütsel bağlılığı tutumsal ve davranışsal bakış açılarıyla incelemeye başlamıştır. Mowday ve diğerlerine (1979) göre tutumsal bağlılık, bireyin örgütte ve bu örgütün hedefleriyle özdeşleştiği ve bu hedeflere ulaşmak için örgütte kalmaya devam etmeyi arzuladığı bir durum olarak nitelendirilebilir. Wiener (1982) ise örgütsel bağlılığı, ‘örgütsel hedefleri ve çıkarları karşılayacak şekilde davranmaya zorlayan normatif baskıların tümü’ olarak tanımlamıştır. Wiener’a göre örgütsel özdeşleşme, sadakat ve değerler örgütsel bağlılığın doğrudan belirleyicileridir. Bağlılık; bu yüzden, hem kişisel eğilimlerden hem de örgütsel etkenlerden etkilenebilir. O’Reilly ve Chatman (1986) bağlılığı psikolojik bir durum olarak değerlendirerek psikolojik bağlılığın altında yatan boyutlara odaklanmış ve bunları uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olarak adlandırmıştır. O’Reilly, Chatman ve Caldwell (1991) bağlılığın, işgörenleri örgütlerine bağlayan psikolojik bağı yansıttığını ifade etmişler, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarını birleştirerek normatif bağlılığı açıklamaya çalışmışlardır. Meyer ve Allen (1991) bağlılığı “Duygusal Bağlılık”, “Devam Bağlılığı” ve “Normatif Bağlılık” olarak üç boyutta ele almışlar; duygusal bağlılığın örgüte olan duygusal bir yönelimi, devam bağlılığının örgütten ayrılmayla birlikte ortaya çıkacak maliyetleri göz önünde bulundurmaya ve normatif bağlılığın örgütte kalmaya yönelik ahlaki bir zorunluluk hissini yansıttığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da kullanılan “Üç Boyutlu Örgütsel Bağlılık Ölçeği”ni geliştirmişlerdir. Günümüzde ise örgütsel bağlılık, işgörenlerin özelliklerine ve örgütsel bağlılığın oluşmasına neden olan örgütsel etkenlere dayanan psikolojik bir çerçevede çalışılmaktadır (Singh ve Venugopal, 2008).

Her ne kadar eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık konusu son yıllarda araştırmacıların ilgisini çekmeye başladıysa da, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı konusunda bazı belirsizlikler mevcuttur. Bazı araştırmalar bağlılığı profesyonel olmak ve profesyonel olarak hareket etmek olarak görürken; bazıları bağlılığın kişisel, kurumsal ve politik bağlamlara göre dalgalandığını öne sürmektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, performanslarının öngörülmesi açısından oldukça önemli kabul edilmektedir (Day, Elliot ve Kington, 2005). Örgütsel bağlılık ile işe devamsızlık, mesleki tükenmişlik ve engellenme arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar, örgütsel bağlılığın öğretmen memnuniyetsizliğinin önemli bir faktörü olabileceğini göstermektedir. Sonuç olarak bu

durum, öğrencinin motivasyonunu ve başarısını, öğrenmeye karşı tutumunu ve de okulun tüm bileşenlerinin başarısını etkilemektedir (Day ve diğerleri, 2005; Firestone, 1996).

Celep'e (2000) göre de düşük bağlılık, okulun etkililiğini olumsuz bir şekilde etkilemekte, öğretmenlerin mesleki performanslarında daha başarısız olmalarına, hatta mesleği bırakmalarına neden olmaktadır. Bağlılığı düşük seviyede olan öğretmenler öğrencilerin olumsuz davranışlar geliştirmelerine de neden olabilir. Eğitim, uzun bir süreci kapsadığı için öğrencilerin davranışsal sonuçlarını anlık olarak gözlemlemek mümkün olmayabilir. Sonuçta öğrencilerin olumsuz davranışları yıllar sonra fark edilebilir. Öğretmen bağlılığının nasıl sağlanacağı ise hâlâ bir tartışma konusudur.

Henkin ve Holliman (2009) öğretmen bağlılığıyla ilgili makalelerinde, demografik değişkenlerin ve çalışma koşullarının örgütsel bağlılığa etkisinin daha geniş örneklemlemlerle araştırılması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Onlara göre öğretmenlerin çalışma koşulları ve işyeri deneyimlerinin öğretmen bağlılığını ve bağlılıkla ilgili normları nasıl etkileyebileceği konusunda da henüz yeterince araştırma yapılmış değildir. Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılıkla ilgili Türkiye'de yapılan bazı araştırmalarda demografik değişkenlerin örgütsel bağlılık üzerine etkisinin incelendiği görülmektedir (Durna ve Eren, 2005; Izgar, 2008; Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğan, 2010; Çoban ve Demirtaş, 2011; Gören, 2012; Nayır, 2013; Sönmez, 2016). Öte yandan örgütsel bağlılıkla ilişkili olan bazı değişkenler de çalışılmıştır. Örneğin Izgar (2008) okul yöneticilerinde örgütsel bağlılık ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi incelerken, Yüceler (2009) akademisyenler üzerinde yaptığı araştırmada örgüt iklimi, örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri incelemiştir. Sezgin (2010) ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkileri, Çoban ve Demirtaş (2011) okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi, Yörük ve Sağban (2012) okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi üzerine etkisini, Uğurlu ve Üstüner (2011) okul yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine etkisini incelemiştir. Bunların dışında Celep (2000), "*Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı*" adlı çalışmasında öğretmenlerin örgütsel bağlılığını okula bağlılık, çalışma grubuna bağlılık, mesleğe bağlılık ve öğretme işine bağlılık olmak üzere dört başlık altında incelemiştir.

Bu araştırmada ise anılan araştırmalardan farklı olarak ortaokul öğretmen ve yöneticileri örneklem olarak alınmış, onların örgütsel bağlılık düzeylerinin demografik değişkenlerin yanı sıra örgütsel değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Ayrıca nicel araştırma desenleriyle ortaya çıkarılması zor olan kişisel ya da örgütsel etkenler, nitel araştırma deseniyle de ortaya konmaya çalışılmıştır.

Talim Terbiye Kurulu'nun 07.07.2009 tarih ve 80 no'lu kararında öğretmen, "Yükseköğretim kurumlarında genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi alarak yetişmiş olan, her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile kurs ve seminerlerde eğitim-öğretim hizmetlerini yürüten kişi" olarak tanımlanmaktadır (http://pgm.meb.gov.tr/daireler/kadro_web_site/yazisma/80_kk_esaslar_cizelge.pdf). Diğer bir deyişle öğretmenlik mesleğinin yerine getirilebilmesi için gerekli nitelikler; özel alan bilgisi, pedagojik formasyon ve genel kültürdür. Oysa sadece bunlar öğretmenin görevini iyi yapması için yeterli değildir. Bu noktada karşımıza çıkan önemli ve belirleyici kavramlardan biri de örgütsel bağlılıktır. Öğretmenlerin okullarına bağlılıkları onların mesleki performanslarını önemli ölçüde etkilemektedir. Öğretmen bağlılığını geliştirmek, iyi bir öğretimin yaygınlaştırılması için gerekli ve önemli bir adımdır. İyi bir öğretim, dikkatli bir planlamanın yanı sıra öğretmenin kendi performansını öğrenciden gelen yanıtlara göre ayarlamasını da gerektiren karmaşık bir görevdir. Bu karmaşıklık, öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel düşünmesini sağlaması boyutunda daha da artmaktadır. Eleştirel düşünme ise, daha az öğretmen kontrollü ve daha çok etkileşimli bir yaklaşımı gerektirmektedir

(Firestone ve Pennell, 1993). Ne yazık ki bu tür yaklaşımlar çok az sayıda öğretmen tarafından uygulanabilmektedir. Shulman'a (1987) göre bu başarısızlığın nedenlerinden biri ise öğretmen bağlılığıdır. Öğretmenler genellikle kendi öğrenciliklerinde de deneyimledikleri geleneksel yaklaşımlara bağlıdırlar. Fullan'a (1991) göre yeni yaklaşımları öğrenmek; öğretmenler için aylarca süren ek çalışma ve "rahatsızlık" demektir. Hâlbuki bu zorlu sürecin üstesinden gelebilmek ve yeni yaklaşımları denemedeki istekliliği sağlamak, öğretmen bağlılığını geliştirerek mümkün olabilir (Firestone ve Pennell, 1993).

Görüldüğü üzere öğretmenlerin okullarına bağlılıkları hem kendileri hem de öğrencileri açısından oldukça önemlidir. Ergün (1999), bir okulda uygulanan eğitim ve öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşmasında ve başarılı olmasında en büyük sorumluluğun öğretmenlere ve okul yöneticilerine ait olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek, örgütsel bağlılığı etkileyen kişisel ve örgütsel faktörleri incelemek ve öğretmenler ile yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeylerini arttıracak önlemler almak oldukça önemlidir. Öte yandan, bu konunun genellikle nicel yöntemlerle ele alındığı gözlenmiştir. Çalışmanın nitel verilerle de desteklenmiş olmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının; (1) öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel bağlılık etkenleri ile ilgili nicel ve nitel araştırmalara kaynaklık etmesi ve (2) öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini arttıracak önlemler almaları açısından yönetici, uygulayıcı ve eğitim politikacılarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu doğrultuda bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri (a) öğretmen ya da yönetici olmalarına, (b) çalışmakta oldukları kurumdaki hizmet sürelerine, (c) kadro durumlarına ve (d) görev yaptıkları okulun fiziki koşullarını yeterli bulup bulmamalarına göre önemli bir farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğretmen ve yöneticileri kendi örgütsel bağlılıklarını hangi düzeyde algılamaktadır?
4. Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılıklarını algılama düzeylerini etkileyen etkenler nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma karma yöntem araştırmasıdır. "Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi" olarak tanımlanır (Baki ve Gökçek, 2012: 2). Araştırmanın nicel verileri Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilen ve Wasti (2000) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik analizi yapılan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ)" ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmanın nitel verileri ise yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun olarak, araştırmacılarca hazırlanmış olan "Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Görüşme Formu (ÖYÖBGF)" aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırmanın evrenini İzmir ili Gaziemir ilçesi sınırları içinde bulunan resmi ve özel ortaokullarda görevli yönetici ve öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın nicel bölümü için tam sayım yöntemiyle evrende belirtilen ortaokullarda görev yapan tüm öğretmenler araştırmaya dâhil edilmiştir. 17 ortaokulda uygulama yapılmış, bu okullarda geçerli olarak geri dönen 401 ölçek araştırma kapsamına alınmıştır. Çalışmanın nitel bölümünde ise katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın nitel verilerini toplamak amacıyla İzmir ili

Gaziemir ilçesinde bulunan 2 okuldan 6 yönetici ve 18 öğretmen olmak üzere toplam 24 katılımcıyla görüşme yapılmıştır.

Araştırmada nicel veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu (KBF)" ve Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilen ve Wasti (2000) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ)" aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca, araştırmacının nitel verileri, araştırmacı ve bir uzman tarafından geliştirilen "Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Görüşme Formu (ÖYÖBGF)" aracılığıyla elde edilmiştir. Aşağıda ölçme aracının ilgili bölümlerine ait açıklamalara yer verilmektedir.

a. Kişisel Bilgi Formu (KBF): Kişisel Bilgi Formunda yönetici ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki özellikleri ile görev yaptıkları okulun bazı özelliklerini içeren kapalı uçlu sorular yer almaktadır. Formda yer alan özellikler, araştırmacının alt problemlerine uygun olarak, katılımcı ve uzmanların görüşleri ile alanyazına dayanarak seçilmiştir.

b. Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ): Çalışmada veriler ÖBÖ ile elde edilmiştir. 18 maddeden oluşan beşli Likert tipi ÖBÖ; Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilmiş, Wasti (2000) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek; "Duygusal bağlılığı", "Devam bağlılığını" ve "Normatif Bağlılığı" ölçen üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki toplam 18 ifadenin 14'ü olumlu, 4'ü (3, 4, 5, 13. maddeler) olumsuzdur. Ölçekte yer alan olumlu maddeler "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneğinden başlayıp "Tamamen Katılıyorum" seçeneğine uzanacak şekilde 1'den 5'e doğru, olumsuz maddeler ise 5'ten 1'e doğru puanlanmıştır.

Wasti (2000) ölçeğin Türk çalışanlarına uygunluğunu belirlemek üzere 351 kamu ve 916 özel sektör çalışanı üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapmıştır. Wasti, ayrıca ölçeğin "Devam Bağlılığı" boyutunun 'Alternatif Azlığı' ve 'Yatırımlar' olmak üzere 2 boyutta incelenebileceğini belirtmiştir. "Duygusal Bağlılık" boyutunun Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı kamu için 0,79, özel sektör için 0,78; "Normatif Bağlılık" boyutunun Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı kamu için 0,75, özel sektör için 0,80 ve "Devam bağlılığı" boyutunun Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı kamu için 0,58, özel sektör için 0,60'tır.

Ayrıca ölçeğin eğitim örgütleri için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Yalçın (2009) tarafından 437 öğretmen üzerinde yapılmıştır. "Duygusal Bağlılık" boyutunun Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısının 0,84; "Normatif bağlılık" boyutunun 0,81; "Devam Bağlılığı" boyutunun ise 0,63 olduğu görülmüştür. Yalçın (2009) "Devam bağlılığı" boyutunu 'Yatırımlar' ve 'Alternatif Kıtılığı' olarak ikiye ayırarak ÖBÖ'nün faktör analizini yapmıştır. "Duygusal Bağlılık" boyutunun öz değerinin 5,35; "Normatif Bağlılık" boyutunun 2,70; "Yatırımlar" boyutunun 1,72; "Alternatif Kıtılığı" boyutunun ise 1,43 olduğu görülmüştür.

ÖBÖ'de yer alan örnek iki yargı maddesi aşağıdaki gibidir:

1. Okulmdan şimdi ayrılısam kendimi suçlu hissederim.
2. Bu okuldan ayrılmanın az sayıdaki olumsuz sonuçlarından biri alternatif kıtlığı olurdu.

c. Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Görüşme Formu (ÖYÖBGF): Çalışmanın nitel bölümünde veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi seçilmiştir. "Görüşme yöntemi uygulanan kuralların katılığına göre yapılandırılmamış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmış olarak üçe ayrılmaktadır" (Karasar, 2010: 167). Bu araştırmada ne yapılandırılmış görüşme kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşme kadar esnek olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. ÖYÖBGF hazırlanmadan önce ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. ÖYÖBGF'de katılımcılara yöneltilen sorular şu şekilde belirlenmiştir:

1. Görev yapmakta olduğunuz okula olan bağlılık düzeyinizi nasıl tanımlarsınız?

2. Görev yapmakta olduğunuz okula olan bağlılık düzeyinizi etkileyen etkenler nelerdir?

Bu soruların amaç ve kapsam değerlendirmesini yapmak üzere bir öğretim üyesi, bir araştırma görevlisi ve bir okul müdürünün görüşleri alınmıştır. Bir öğretmen ve bir yönetici ile ön uygulama yapıldıktan sonra forma son hali verilmiştir. Nitel araştırmanın güvenilirliğini test etmek üzere araştırmacı ve uzman (araştırma görevlisi), forma son halinin verilmesinin ardından 15 gün geçtikten sonra, formu tekrar incelemiş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra asıl görüşmelere geçilmiştir. Katılımcıların görüşleri, hiç değiştirilmeden not edilmiştir.

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma; bağımsız iki grubun ortalamaları arasındaki farkın önemliliğinin belirlenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemliliği Testi (*t*- testi), üç veya daha fazla grubun ölçümleri arasındaki farkın test edilmesinde ANOVA, çoklu grupların farklı algılarının kaynağını saptamada da LSD Önemlilik Testi kullanılmıştır. Çalışmanın nitel verilerini çözümlemek için İçerik Analizi tekniği kullanılmıştır. Bilindiği gibi “İçerik analizinde elde edilen veriler yakından incelenir ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 89). Dolayısıyla mevcut araştırmada da öncelikle veriler kodlanarak kavramlaştırılmış, ardından bu kavramlar birbirleriyle ilişkilendirilerek kategorilere ve temalara ulaşılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde katılımcılardan KBF, ÖBÖ ve ÖYÖBGF yoluyla elde edilen verilerin çözümlemesiyle ulaşılan bulgular ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilmektedir.

Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları

Araştırmanın temel amacı ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerini ortaya çıkarabilmektir. Bu doğrultuda kullanılan ölçekte yer alan ifadelerle ilişkin veriler incelenerek aritmetik ortalama değerlerine bakılmış ve bu değerler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Ortaokul Öğretmen ve Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine ilişkin Algılarının Dağılımı

Boyutlar	Öğretmen		Yönetici	
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
Duygusal Bağlılık	3,62	,77	3,99	,84
Devam Bağlılığı	2,67	,61	2,78	,55
Normatif Bağlılık	3,26	,76	3,42	,75
Genel Toplam	3,18	,52	3,40	,54

Tablo 1 incelendiğinde hem öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,18$) hem de yöneticilerin ($\bar{x} = 3,40$) örgütsel bağlılıklarının “kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ortaokul yöneticilerinin ÖBÖ’nün “Duygusal Bağlılık” ve “Normatif Bağlılık” boyutlarına “katılıyorum”, “Devam Bağlılığı” boyutuna ise “kararsızım” düzeyinde puan verdikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler ise “Duygusal Bağlılık” boyutuna “katılıyorum”, “Devam Bağlılığı” ve “Normatif Bağlılık” boyutlarına ise “kararsızım” düzeyinde puan vermişlerdir.

Tablo 1’e bakıldığında, hem yöneticilerde ($\bar{x} = 3,99$) hem de öğretmenlerde ($\bar{x} = 3,62$) en yüksek ortalamaya sahip örgütsel bağlılık boyutunun “Duygusal Bağlılık” olduğu; hem yöneticilerde ($\bar{x} = 3,42$) hem de öğretmenlerde ($\bar{x} = 3,26$) “Duygusal Bağlılık” boyutunu “Normatif Bağlılık” boyutunun takip ettiği ve yine hem yöneticilerde ($\bar{x} = 2,78$) hem de öğretmenlerde ($\bar{x} = 2,59$) en düşük ortalamaya sahip örgütsel bağlılık boyutunun ise “Devam Bağlılığı” olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin öğretmen ya da yönetici olma değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarında “öğretmen ya da yönetici olma” değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını inceleyebilmek için *t*-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Ortaokul Öğretmen ve Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Öğretmen ya da Yönetici Olmalarına Göre *t*- Testi Sonuçları

Boyutlar	Unvan	n	$\bar{x}$	SS	SD	t	p
Duygusal Bağlılık	Öğretmen	378	3,62	,77	399	-2,18	,03*
	Yönetici	23	3,99	,84			
Devam Bağlılığı	Öğretmen	378	2,67	,61	399	-,84	,40
	Yönetici	23	2,78	,55			
Normatif Bağlılık	Öğretmen	378	3,26	,76	399	-,96	,34
	Yönetici	23	3,42	,75			
Genel Bağlılık	Öğretmen	378	3,19	,52	399	-1,88	,06
	Yönetici	23	3,40	,54			

* ($p < .05$)

Tablo 2’ye göre, ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyi puan ortalamalarının öğretmen ya da yönetici olma durumuna göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek üzere yapılan *t*- testi sonucunda yalnızca “Duygusal Bağlılık” boyutunda önemli bir farklılık saptanmıştır ($t = -2,18$; $p < .05$). Ölçeğin geneli ile ($t = -1,88$; $p > .05$), “Devam Bağlılığı” ($t = -,84$; $p > .05$) ve “Normatif Bağlılık” ($t = -,96$; $p > .05$) boyutlarında ise önemli bir farklılık bulunmamıştır. Tabloya 2’ye göre ortaokullarda görev yapan yöneticilerin “Duygusal Bağlılık” düzeyi ($\bar{x} = 3,99$) öğretmenlerinkinden ($\bar{x} = 3,62$) daha yüksektir.

Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin çalışmakta oldukları okuldaki hizmet sürelerine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarında “kurumdaki hizmet süresi” değişkenine göre önemli farklılık olup olmadığını inceleyebilmek için ANOVA Testi ve bu test sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD Testi sonuçları Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3. Ortaokul Öğretmen ve Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Çalışmakta Oldukları Okullardaki Hizmet Sürelerine Göre ANOVA ve LSD Sonuçları

Boyutlar	Okuldaki Hizmet Süresi	n	$\bar{x}$	SS	Sd	F	p	Fark
Duygusal Bağlılık	3 yıl ve altı	257	3,62	,82	400	2,04	,11	
	4-6 yıl	91	3,79	,69				
	7-9 yıl	26	3,39	,66				
	10 yıl ve üstü	27	3,64	,73				
Devam Bağlılığı	3 yıl ve altı	257	2,66	,60	400	3,50	,02*	3-1
	4-6 yıl	91	2,59	,62				3-2
	7-9 yıl	26	2,94	,64				4-2
	10 yıl ve üstü	27	2,89	,52				
Normatif Bağlılık	3 yıl ve altı	257	3,26	,80	400	2,39	,07	
	4-6 yıl	91	3,38	,64				
	7-9 yıl	26	2,95	,72				
	10 yıl ve üstü	27	3,35	,75				
Genel Bağlılık	3 yıl ve altı	257	3,18	,56	400	1,11	,35	
	4-6 yıl	91	3,25	,41				
	7-9 yıl	26	3,09	,45				
	10 yıl ve üstü	27	3,30	,52				

*(p<,05)

Tablo 3’te görüldüğü gibi, grupların puanlarının ortalamaları arasında yalnızca “Devam Bağlılığı” boyutunda anlamlı bir farklılık vardır ($F=3,50$; $p=,02$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Bu test sonucuna göre 7-9 yıldır aynı okulda görev yapmakta olan öğretmen ve yöneticilerin “Devam Bağlılığı” boyutunda örgütsel bağlılık düzeyleri, üç yıldan az bir süredir ve 4-6 yıldır aynı okulda görev yapanlarından daha yüksektir. 10 yıl ve daha fazla süredir aynı okulda görev yapmakta olan katılımcıların anılan boyuttaki örgütsel bağlılık düzeyleri de 4-6 yıldır aynı okulda görev yapanların örgütsel bağlılık düzeyinden daha yüksektir.

Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin kadro durumlarına göre incelenmesi

Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarında “kadro durumu” değişkenine göre önemli farklılık olup olmadığını inceleyebilmek için ANOVA Testi ve bu test sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Ortaokul Öğretmen ve Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Kadro Durumlarına Göre ANOVA ve LSD Sonuçları

Boyutlar	Kadro Durumu	n	$\bar{x}$	SS	Sd	F	p	Fark
Duygusal Bağlılık	Kadrolu	372	3,65	,78	2	2,05	,13	
	Norm Fazlası	14	3,31	,78	398			
	Ücretli	15	3,89	,76	400			
Devam Bağlılığı	Kadrolu	372	2,69	,61	2	1,35	,26	
	Norm fazlası	14	2,45	,52	398			
	Ücretli	15	2,57	,58	400			
Normatif Bağlılık	Kadrolu	372	3,26	,75	2	4,13	,02*	3-1
	Norm fazlası	14	3,10	,88	398			3-2
	Ücretli	15	3,80	,76	400			
Genel Bağlılık	Kadrolu	372	3,20	,52	2	2,92	,06	
	Norm fazlası	14	2,95	,57	398			
	Ücretli	15	3,42	,53	400			

*(p<,05)

Tablo 4’te görüldüğü gibi, grupların puanlarının ortalamaları arasında sadece “Normatif Bağlılık” boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (F=4,13; p=,02). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD Testi yapılmıştır. Bu test sonucuna göre ücretli öğretmenlerin “Normatif Bağlılık” düzeyi hem kadrolu hem de norm fazlası olanlardan daha yüksek bulunmuştur.

Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin görev yaptıkları okulun fiziki koşullarını yeterli bulup bulmama değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarında “görev yapılan okulun fiziki koşullarını yeterli bulup bulmama” değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını inceleyebilmek için t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Ortaokul Öğretmen ve Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Okulun Fiziki Koşullarını Yeterli Bulup Bulmamalarına t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Fiziki Koşulları		n	$\bar{x}$	SS	SD	t	p
	Yeterli	Bulup Bulmama						
Duygusal Bağlılık	Evet		208	3,89	,74	399	7,06	,00*
	Hayır		193	3,37	,72			
Devam Bağlılığı	Evet		208	2,59	,63	399	-2,98	,03*
	Hayır		193	2,77	,57			
Normatif Bağlılık	Evet		208	3,48	,75	399	5,75	,00*
	Hayır		193	3,05	,71			
Genel Bağlılık	Evet		208	3,32	,53	399	4,99	,00*
	Hayır		193	3,06	,48			

* (p<,05)

Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyinin görev yapılan okulun fiziki koşullarını yeterli bulup bulmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak üzere t- Testi yapılmıştır. Tablo 5’e göre, ÖBÖ’nün tüm boyutları ile ölçek genelinde anlamlı bir

farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir (“Duygusal Bağlılık”ta $t=7,06$; $p<,05$; “Devam Bağlılığı”nda $t=-2,98$; “Normatif Bağlılık”ta $t=5,75$ ve ölçek genelinde $t=4,99$; $p>,05$). Tablo 5’e göre görev yaptıkları okulun fiziki koşullarını yeterli bulan öğretmen ve yöneticilerin ölçek geneli, “Duygusal Bağlılık” ve “Normatif Bağlılık” düzeyleri görev yaptıkları okulun fiziki koşullarını yeterli bulmayanlardan daha yüksektir. “Devam Bağlılığı” boyutunda ise tam tersi bir durum söz konusudur.

Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi

Ortaokul öğretmen ve yöneticilerine “Görev yapmakta olduğunuz okula olan bağlılık düzeyinizi nasıl tanımlarsınız?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlar yüksek, orta ve düşük olarak sınıflandırılmıştır.

Katılımcı görüşlerine göre, öğretmen ve yöneticilerde örgütsel bağlılık düzeyini yüksek olarak algılayanların frekansı 20, orta olarak algılayanların frekansı 3, düşük olarak algılayanların frekansı ise 6’dır. 5 katılımcı ise örgütsel bağlılık düzeylerini bazen yüksek bazen de düşük bulduklarını ifade etmişlerdir. Örgütsel bağlılık düzeyini yüksek olarak algılayan öğretmen ve yöneticiler, okullarına bağlılık düzeylerini ifade ederken okulu “aile”, “yuva” ve “ev” metaforlarını kullanmışlardır. Örneğin bir yönetici (Y2) “...Okulumu bir aile ortamı olarak görüyorum. Nasıl aile içinde iletişim, samimiyet ve güven ortamı ne kadar güçlü ve uyumlu olursa insan o kadar mutlu olur, okulumuzda da bu iletişim, uyum ve güven ortamı iyi olduğu için bağlılığım yüksek düzeyde.” şeklinde görüş bildirmiştir. Bir başka okul yöneticisi de (Y3) benzer şekilde “...Çalıştığım okula bağlılık düzeyimi yüksek düzeyde olarak tanımlayabilirim. Bu okulda uzun zamandır çalışıyorum ve okul benim evim gibi. Okulumuzda aile ortamı hâkim. Tüm öğretmenlerimiz birbirine oldukça bağlı. Bu durumda kendimi ailemin bir üyesi olarak hissetmem çok kolay.” derken bir öğretmen ise (Ö3) “...Ben öncelikle okulumda çok mutluyum. [Okulumuzu] adeta ikinci bir yuva gibi görüyorum... Bu okulda huzurla çalışıyorum. Bağlılığım yüksektir.” ifadelerine yer vermiştir.

Bağlılığını orta düzeyde algılayan öğretmenlerden biri (Ö13) “...Çalıştığım okula bağlılık düzeyimi orta olarak düşünüyorum. Çünkü bağlılık zamanla gelişen bir şeydir.” şeklinde özetleyerek bu düzeyi okulda çalışma süresiyle ilişkilendirmiştir.

Bağlılık düzeyini düşük bulan bir öğretmen ise (Ö4) örgütsel bağlılık düzeyinin düşük olmasını okul ortamıyla ilişkilendirmiştir. Söz konusu katılımcı bu görüşünü “...Meslek açısından bağlılığım tartışılmayacak kadar yüksek olsa da çalıştığım ortam örgütsel bağlılık düzeyimi olumsuz etkiliyor.” diyerek ifade etmiştir.

Örgütsel bağlılık düzeylerini bazen yüksek bazen de düşük bulduklarını ifade eden öğretmenlerden biri (Ö14) “...Okula olan bağlılığım zaman zaman değişik seviyelerde olabiliyor. Şu anki amirim ve arkadaşlarımla [bağlılığımı] yüksek seviyede hissediyorken, okul ortamında farklı uygulanan kurallar okula bağlılığımı sorgulamama neden oluyor.” ifadesinde bulunmuştur. Bir diğeri de (Ö 18) benzer şekilde “...Ben okula bağlılığımı etkileyen (yükselten veya düşüren) bazı faktörler olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla bağlılığımı bazen yüksek seviyede bulurken bazen düşük seviyede bulabiliyorum.” şeklinde görüş bildirerek bu düzeyin durağan olmadığını dile getirmiştir.

“...Okulumda huzurlu bir şekilde görevimi yerine getiriyorum. Zümrelerim başta olmak üzere okulumdaki arkadaşlarımdan ve idarecilerimden çok memnunum. Bu yıl tayin isteyecek olmama rağmen bir tarafım okuldan ayrılmayı hiç istemiyor. Çünkü okulumda çok mutluyum. Arkadaşlarımı çok seviyorum. Gideceğim yerde aynı ortamı bulamamaktan ciddi anlamda korkuyorum.” (Ö2) şeklinde görüş beyan eden ve orta düzeyde okula bağlı olduğunu ifade eden bir öğretmen aslında kendi isteğiyle ailesinin bulunduğu şehre tayin istemektedir ama bir taraftan da okula olan bağlılığı bu kararını sorgulatmaktadır. Meyer ve Herscovitch’e (2001) göre bağlılık, (a) sabitleyici veya zorlayıcı bir güç olup, (b) davranışa yön verir (özgürlüğü kısıtlar, kişiyi belli bir

şekilde hareket etmeye zorlar vb.). Burada bağlılığın nasıl zorlayıcı bir güç olduğu ve davranışa yön verdiği görülmektedir.

Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerini etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerinin incelenmesi

Ortaokul öğretmen ve yöneticilerine “Görev yapmakta olduğunuz okula olan bağlılık düzeyinizi etkileyen etkenler nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya karşılık olarak verdikleri yanıtlar örgütsel bağlılık düzeyini yükselten ve düşüren etmenler olarak temalandırılmış sonra bu etmenler de kendi aralarında örgütsel ve kişisel etmenler olarak kategorilere ayrılmıştır. Singh ve Venugopal’a (2008) göre de günümüzde örgütsel bağlılık; çalışanların özelliklerine ve örgütsel bağlılığın oluşmasına neden olan örgütsel etkenlere dayanan psikolojik bir çerçevede çalışılmaktadır.

Katılımcıların görüşlerine göre örgütsel bağlılık düzeyini yükselten etkenler incelendiğinde örgütsel etkenlerin (f=52), örgütsel bağlılık düzeyi üzerinde kişisel etkenlerden (f=12) daha fazla rol oynadığı görülmektedir. Örgütsel etkenler arasında ise frekansı en yüksek olan alt kategori “ılımlı okul iklimi”dir (f=15). Bu doğrultuda görüş bildiren bir öğretmen (Ö 8) “...*Bu okulda bulunmaktan çok memnunum. İdare ve okul arkadaşlarımla aramızda olumlu bir bağ var. Herkes birbirine gerektiği zaman yardımcı olur. O yüzden okulumda çok mutluyum. Hiçbir zaman zorunda kalmadıkça ayrılmayı düşünmüyorum. Meslektaşlarımla aramızdaki bu güçlü bağ öğrencilere de olumlu bir şekilde yansıyor. Gerek akademik başarı gerekse sosyal beceri anlamında öğrencilerimizde olumlu bir gelişme oldu.*” derken bir diğeri de “...*Kısaca okulda psikolojik olarak rahat bir ortam var, diyebilirim. Karşılıklı anlayış, hoşgörü, sevgi ve saygı ortamı, bizi rahatlatıyor.*” diyerek okul ortamının altını çizmiştir.

“Yöneticilerin olumlu ve destekleyici yaklaşımı” (f=13) da frekansı oldukça yüksek olan bir örgütsel etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda bir öğretmen (Ö3) “...*İdarenin bize yaklaşımı her zaman olumlu ve sıcak. Derdimizi dinler, mutluluğumuzu paylaşır, ihtiyacımız olduğunda çalabileceğimiz bir kapıdır. Bu nedenle kendimi değerli hissediyorum.*” şeklinde görüş bildirerek örgütsel bağlılıkta yönetici yaklaşımına vurgu yapmıştır.

“Yönetici-öğretmen-öğrenci-veli ilişkileri” (f=7) de örgütsel bağlılık düzeyini yükselten örgütsel etkenler arasındadır. Bu konuda bir okul yöneticisi (Y2) “...*Okul ortamındaki idare-öğretmen-öğrenci-veli arasındaki ilişki ne kadar güçlü ve samimi olursa beraberinde bu uyum başarıyı getirmekte, bunun sonucunda da bağlılık yüksek düzeyde gerçekleşmektedir. Bu ilişkiler arasındaki halkaların birinde bir kopukluk olursa bağlılık da o derecede düşmektedir. Ben müdür yardımcısı olarak kendimi bu saydığım çerçevede, tüm halkalarla aramdaki iletişim iyi olduğu için, okula karşı bağlılığımı da yüksek düzeyde algılıyorum.*” diyerek anılan ilişkilerin okula bağlılık düzeyini doğrudan etkilediğine işaret etmiştir.

Öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeyini yükselten örgütsel etkenlerden biri de “çalışanlar arası iletişim”dir (f=7). Bu doğrultuda bir öğretmen (Ö7) “...*Okulumda öğretmenler arası iletişim ve ilişkiler gayet iyi. İdarenin eğitime bakış açısı ve çalışanlarla iletişimi çok iyi. Bundan dolayıdır ki bu okulda çalışmaktan mutluyum.*” şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

“Öğrenci başarısı” da (f=6) örgütsel bağlılık düzeyini yükselten örgütsel etkenler arasında yer almıştır. Bu konuda bir öğretmen (Ö12) “...*Önceliğin kişisel ilişkiler değil, öğrenci başarısı olması gerekir.*”, bir başkası (Ö4) “...*Öğrencilerimi ve mesleğimi çok seviyorum. Öğrencilerime örnek olmak, açtığım yolda ilerlemelerini izlemek, başarılı olduklarını görmek beni gururlandırıyor.*” demek suretiyle öğrenci başarısının önemine değinmişlerdir.

“Örgütsel adalet” (f=2) ve “demokratik okul ortamı” (f=2) örgütsel bağlılık düzeyini yükselten etkenler arasındadır. “...*Bu okulda 3 yıldır görev yapıyorum. Gerek okul ortamı gerekse*

idarecilerin tutumu sayesinde okula yüksek düzeyde bağlılık geliştirebildim. Çünkü bu okula geldiğimde çok sıcak bir ortamla karşılaştım. Yabancılık çekmedim hiç. Çok sık okul değiştirmiş biri olarak en rahat çalıştığım okul diyebilirim. Tabii bunda müdürümüzün tutumu da çok önemli. Herkese karşı adil ve anlayışlı.” şeklinde görüş bildiren bir öğretmen (Ö15) örgütsel adaletin; “...Okulumuzda demokrasi ortamı hâkim. Herkes fikrini dilediğinde ifade edebilir.” diyen bir okul yöneticisi (Y3) ise örgütsel bağlılıkta demokrasi kavramının önemini vurgulamışlardır.

Öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeylerini yükselten kişisel özellikler incelendiğinde ise en fazla etkili olan etkenin “okuldaki görev süresinin uzunluğu” (f=5) olduğu dikkati çekmektedir. Bu konuda bir öğretmen (Ö17) “...Aday öğretmen olarak bir dönem için burada olduğumdan dolayı düşük düzeyde bağlılık geliştireceğimi düşünüyordum. Fakat burada geçirdiğim süre ve girdiğim ders sayısı arttıkça bağlılık düzeyimin arttığını görüyorum.” şeklinde görüşünü ifade ederek Porter, Steers, Mowday&Boulian (1974) ile Meyer&Allen’in (1984) “Kurumda çalışma süresi arttıkça örgütsel bağlılık düzeyi de artmaktadır.” saptamasını desteklemiştir.

“Yeni bir okula alışamama korkusu” (f=4) öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini yükselterek okuldan ayrılmasına engel olan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin bir okul yöneticisi “...Örneğin 10 yıl önce bu okula ilk geldiğimde hedefim kısa süre içinde İzmir’de isim yapmış öğrenci başarısının yüksek olduğu bir Anadolu Lisesi’ne yerleşmekti. Öğretmenlikte üç yıl görev yapmış olma şartını yerine getirir getirmez Anadolu Liselerine Öğretmen Seçme Sınavlarına girdim. Yüksek bir puan almama rağmen oğlum yeni doğduğu için Gaziemir dışında bir okulda çalışmak istemedim. Birkaç yıl sonra başvururum, diye düşündüm. Birkaç yıl geçtikten sonra Anadolu Liselerine Öğretmen Seçme Sınavı da kaldırılmasına rağmen tayin için hiç başvurmadım. Çünkü okuluma alışmışım. Başka bir okula tayin isteyip oraya alışmaya çalışmak beni korkutmuştu.” diyerek bu konuya dikkat çekmiştir.

“Mesleğe bağlılık düzeyinin yüksek olması” (f=2) ve “okul için harcanan emek ve zaman” da bağlılık düzeyini arttıran etkenler arasında yer almaktadır. Bu konuda bir öğretmen (Ö14) “...Bu nedenle düşük olan bağlılığımı mesleğe olan sevgime odaklanarak yükseltmeye çalışıyorum.” ve bir okul yöneticisi (Y4) “...Okula bağlılığımız harcadığımız emek ve zamanın değerini bildiğimiz sürece yüksek düzeyde kalmaktadır.” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Yukarıda sözü edilen mesleğe bağlılık aslında düşük olan örgütsel bağlılığı telafi etmeye ve yükseltmeye yönelik bir bağlılık olarak yorumlanabilir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini düşüren en önemli örgütsel etken “örgütsel adaletsizlik” (f=4) olarak algılanmaktadır. Öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda elde edilen verilere göre örgütsel adaletsizlik “kişiyeye özel uygulamalar” (f=3) ve “ödüllendirmede adaletsizlik” (f=1) olarak sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel adaletsizlikle ilgili görüşleri şu şekildedir:

“...Her ortamda olduğu gibi bizim okulda da bazı haksızlıkların olduğunu düşünüyorum. Kişiyeye özel davranışlar (ders programı, nöbet günü ayarlanması vb.) beni rahatsız ediyor. Önceliğin kişisel ilişkiler değil, öğrenci başarısı olması gerekir.” (Ö12)

“...Okul ortamında farklı uygulanan kurallar okula bağlılığımı sorgulamama neden oluyor. Mesela ders programında bazı arkadaşlara ilk 2 saat boş bırakılırken, bazılarının bunun yapılmaması benim adalet duygumu zedeliyor, okula olan güvenimi zedeliyor.” (Ö14)

“...Ödüllendirmede de bazı haksızlıkların olduğunu düşünüyorum ve bu da benim bağlılık düzeyimi düşürüyor. Ödüllendirmelerin hangi kriterlere göre yapıldığı belli olmalı.” (Ö18)

“Okulun fiziki koşullarının yetersizliği” (f=3) de bağlılığı düşüren örgütsel nedenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler bu konuyla ilgili olarak ders araç gereçlerinin, spor alanlarının ve sosyal etkinlik alanlarının eksikliğinden de bahsetmektedirler. Bir öğretmen konuyla ilgili olarak şu ifadelerde bulunmuşlardır:

“...Okulun fiziki şartlarının olumsuzluğu, ders araç gereçlerinin yetersizliği ve branşım gereği spor alanlarının yetersizliği derslerde sıkıntı yaratıyor. Ama mesleğime olan bağlılığım ve bu işi aşkla yapıyor oluşum bu eksiklikleri bir nebze olsun gidermeye yardımcı oluyor.” (Ö4)

Örgütsel bağlılık düzeyini düşüren kişisel etkenlerin başında “norm fazlası durumunda çalışma” (f=3) gelmektedir. Bunu “okuldaki görev süresinin kısalığı” (f=2) ve “branşı dışında ders verme” (f=1) takip etmektedir. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“...Bağlılık, okuldaki görev süresine göre değişebilir bence. Kısa süredir burada olmam sebebiyle bağlılığım, uzun süredir bu okulda çalışan birine göre tam gelişemedi. Aynı zamanda alışık olduğum paylaşımları okulda yeni olmam sebebiyle yaşayamayabiliyorum. Bu anlamda kendi durumum sebebiyle kendimi tam bağlı hissetmiyorum. Norm fazlası öğretmen olmam da bu hislerimin kaynağı olabilir.” (Ö11)

“...Örgütsel bağlılığımı en fazla düşüren etken ise birkaç yıl önce norm fazlası durumuna düşmemdi. Bu tamamen idarenin norm kadro hesabını yanlış yapmasından kaynaklanmıştı. O yıl nereye gideceğimi bilmemek (ki büyük ihtimalle varoşlarda bir okula atanacaktım) okula aidiyet hissini ortadan kaldırmış, bu da bağlılık seviyemin düşmesine neden olmuştu.” (Ö18).

“...Asıl branşım meslek dersi öğretmenliği. Özel sebeplerden dolayı ortaokulda derse giriyorum. Dersimin içeriği nedeniyle TEOG’da soru sorulmuyor. Bu nedenle branşım gerek idare, gerekse öğretmenler, veliler ve öğrenciler için gereksiz bir branş olarak görüldüğü için kendimi önemsiz ve değersiz hissediyorum. 12 yıl önce alanımda öğretmenlik yaparken okul benim hayatımda ilk sırada yer alıyordu.” (Ö5).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının “kararsızım” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Gören’in (2012) araştırma sonucuyla tutarlılık göstermemektedir. Anılan çalışmada yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ölçek genelinde “az katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur.

Hem yöneticilerde hem de öğretmenlerde en yüksek ortalamaya sahip örgütsel bağlılık boyutu “Duygusal Bağlılık”tır. “Duygusal Bağlılık” boyutunu “Normatif Bağlılık” boyutu takip etmektedir. En düşük ortalamaya sahip örgütsel bağlılık boyutu ise “Devam Bağlılığı”dır. Örgütsel bağlılık boyutlarını önem derecesine göre sıralayan Brown (2003) çalışanlarda en yüksek derecede “Duygusal Bağlılığın”, daha sonra “Normatif Bağlılığın” ve en düşük derecede de “Devam Bağlılığının” olması gerektiğini savunmaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgular da bu doğrultudadır. Kurşunoğlu ve diğerleri (2010), Gören ve Yengin-Sarpkaya (2014) ve Sezgin’in (2010) araştırmalarında da öğretmenlerin en yüksek düzeyde gösterdikleri bağlılığın “Duygusal Bağlılık” olduğu, bunu “Normatif Bağlılığın” izlediğini ve öğretmenlerin en düşük düzeyde sergiledikleri bağlılığın ise “Devam Bağlılığı” olduğu görülmüştür. Görüldüğü üzere üç bağlılık düzeyinin karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular bahsi geçen araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin aslında bir “gönül işi” olmasından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü öğretmenlik, diğer mesleklerle karşılaştırıldığında duygusal boyutu daha fazla ön planda olan bir meslektir. Şişman’a göre (2007) öğretmenlik; statü ve saygınlığı, ülke ve kültürlerle göre değişmekle birlikte, doğrudan insanla ilgili bir meslek olması yönüyle, öteden beri sadece bir kazanç kapısı olarak değil, aynı zamanda kutsal bir meslek olarak görülmüştür. Bu durumda öğretmen ve yöneticilerin, örgütsel bağlılık boyutları arasından okula olan duygusal bir yönelimi ifade eden “Duygusal Bağlılık” düzeylerinin, örgütten ayrılmayla birlikte ortaya çıkacak maliyetleri göz önünde bulundurmakla ilgili olan “Devam Bağlılığı”ndan veya örgütte kalmaya yönelik ahlaki bir zorunluluk hissini yansıtan “Normatif Bağlılık”tan daha yüksek olması olağan karşılanabilir.

Ortaokul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyi “Duygusal Bağlılık” boyutunda öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek iken, ölçeğin genelinde ve diğer boyutlarında önemli bir farklılık gözlenmemiştir. Balay (2000) ile Gören ve diğerlerinin (2015) araştırma sonuçlarına göre de yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeyleri öğretmenlerinkinden daha yüksektir. Bu durum, yöneticilerin görev yaptıkları okulları sahiplenme düşüncesinden kaynaklanıyor olabilir. Başka bir neden de, araştırmanın nitel kısmında örgütsel bağlılığın etkenlerinden biri olarak elde edilen “örgütsel adalet” kavramı olabilir. Örgütsel adaleti sağladığını düşünen okul yöneticileri, okulda örgütsel adaletin sağlanmadığını düşünen öğretmenlerden daha yüksek düzeyde bağlılık geliştiriyor olabilirler.

Öğretmen ve yöneticilerin okuldaki görev sürelerine göre örgütsel bağlılık düzeyleri “Devam Bağlılığı” boyutunda anlamlı farklılık göstermekte, diğer boyutlarda ve ölçeğin genelinde ise önemli bir farklılık bulunmamaktadır. 7-9 yıldır aynı okulda görev yapmakta olan öğretmen ve yöneticilerin “Devam Bağlılığı” boyutunda örgütsel bağlılık düzeyleri, 3 ve daha az süredir ve 4-6 yıldır aynı okulda görev yapanların örgütsel bağlılık düzeyinden daha yüksektir. 10 yıl ve daha fazla süredir aynı okulda görev yapmakta olan katılımcıların anılan boyuttaki örgütsel bağlılık düzeyleri, 4-6 yıldır aynı okulda görev yapanlardan daha yüksektir. Mathieu ve Zajac (1990) örgütsel bağlılık etkenleri üzerinde yaptıkları çalışmada, bir örgütte geçirilen yıllar arttıkça emeklilik planları gibi yan bahislerin de arttığını, dolayısıyla devam bağlılığının da artacağını ileri sürmektedirler. Yine Kurşunoğlu ve diğerleri (2010) öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerine gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğretmenlerin görev yaptıkları okulda uzun süreli çalışmalarının bir yatırım olarak algılanabileceği ve çalıştıkları okula verdikleri emek ve yatırımları kaybetmemek için okullarına daha fazla bağlanmış olabileceklerini belirtmektedirler.

Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri yalnızca “Normatif Bağlılık” boyutunda kadro durumu bakımından önemli bir farklılık gösterirken, diğer boyutlarda ve ölçek genelinde bu değişken önemli bir farklılık yaratmamaktadır. Ücretli olarak çalışan öğretmenlerin “Normatif Bağlılık” boyutunda örgütsel bağlılık düzeyleri, kadrolu ve norm fazlası olarak görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinden daha yüksektir. Budak’ın (2009) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Kadrolu ve Sözleşmeli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları” adlı araştırmasında elde edilen bulgu da bu bulguyu destekler niteliktedir. Alanyazında öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin kadro durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini inceleyen az sayıda araştırma bulunmaktadır. Anılan çalışmada sözleşmeli öğretmenlerin durumları bu çalışmadaki ücretli öğretmenlerin durumlarına benzetilebilir. Bu durum, uzun süredir atama beklemelerine rağmen, gerek resmî gerekse özel okulun kadrolu öğretmeni olamayan ve İl Milli Eğitim Müdürlüklerine veya özel okullara ücretli olarak çalışmak için başvurup, okulda öğretmen açığı olması durumunda ücretli olarak göreve başlayan öğretmenlerin mevcut yönetime kendilerini kabul ettikleri için minnettarlık duymalarından kaynaklanıyor olabilir.

Görev yaptıkları okulun fizikî koşullarını yeterli bulan öğretmen ve yöneticilerin “Genel Bağlılık”, “Duygusal Bağlılık” ve “Normatif Bağlılık” düzeyleri, görev yaptıkları okulun fizikî koşullarını yeterli bulmayan öğretmen ve yöneticilerin düzeyinden daha yüksektir. Bu bulgu, Yüceler’in (2009) “Örgütsel Bağlılık ve Örgüt İklimi İlişkisi” adlı makalesindeki bulgusuyla paralellik göstermektedir. Anılan çalışmada, katılımcılar tarafından önemli bulunan olumlu fizikî çalışma koşullarının örgüt iklimini, olumlu örgüt ikliminin de örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Görev yaptıkları okulun fizikî koşullarını yeterli bulmayan öğretmen ve yöneticilerin “Devam Bağlılığı” düzeyi ise görev yaptıkları okulun fizikî koşullarını yeterli bulanların düzeyinden daha yüksektir. Öğretmen ve yöneticiler görev yaptıkları okulun fizikî koşullarını yeterli bulmasalar bile başka bir alternatifleri olmadığı için devam bağlılığı geliştiriyor olabilirler.

Araştırmanın nitel bölümünde elde edilen bulgulara göre; örgütle ilgili etkenler, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde kişisel etkenlerden daha fazla etkilidir. İlimli okul iklimi, yöneticilerin destekleyici yaklaşımı, yönetici-öğretmen-öğrenci-veli ilişkilerinin güçlü olması, çalışanlar arasındaki iletişimin iyi olması, öğrenci başarısı, örgütsel adalet ve demokratik okul ortamı örgütsel bağlılığı yükselten örgütsel etkenlerdir. Örgütsel adaletsizlik ve okulun fiziki koşullarının yetersizliği ise örgütsel bağlılığı düşüren örgütsel etkenlerdir. Okuldaki görev süresinin uzunluğu ve yeni bir okula alışmama korkusu örgütsel bağlılığı yükselten kişisel etkenler arasındayken, okulda norm fazlası olarak çalışma ve okuldaki görev süresinin kısalığı örgütsel bağlılık düzeyini düşüren kişisel etkenlerdendir.

Katılımcıların örgütsel bağlılık düzeylerini etkileyen örgütsel etkenler arasında frekansı en yüksek olan alt kategori “ılımlı okul iklimi”dir. Bu durum; ılımlı bir okul ortamında çalışan öğretmen ve yöneticilerin kendilerini daha mutlu, huzurlu ve güvende hissetmelerinden kaynaklanıyor olabilir. “Yöneticilerin olumlu ve destekleyici yaklaşımı” da frekansı oldukça yüksek olan bir örgütsel etken olarak karşımıza çıkmaktadır. John ve Taylor (1999) da araştırmalarında destekleyici müdür davranışlarının okul iklimini ve dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel bağlılığını olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadırlar.

Araştırmanın bulgularına dayanarak şu öneriler sıralanabilir:

1. Bu araştırmada yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeyleri öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinden daha yüksek bulunmuştur. Yöneticiler, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını arttırmak üzere daha destekleyici, yapıcı, insan ilişkilerine ve katılıma önem veren, çözüm odaklı yaklaşımlar benimsemelidir. Bunu yapabilmeleri için okul yöneticilerine hizmet içi eğitim ya da seminerler verilerek örgütsel bağlılığın önemi anlatılmalı ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığını nasıl arttırabilecekleri konusunda ipuçları verilmelidir. Sunulacak eğitimlerde Eğitim Fakültelerinin ilgili bölüm öğretim elemanlarından destek alınmalıdır.

2. Okuldaki görev süresinin öğretmen ve okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinde farklılık yarattığı bulgusundan hareketle norm fazlası olarak çalışma, görevlendirme, rotasyon vb. nedenlerle sözü edilen meslek grubundakilerin görev yerleri sık sık değiştirilmemelidir.

3. Kadro durumunun öğretmen ve okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinde farklılık yarattığı bulgusu dikkate alındığında; öğretmenlerin kadrolu, sözleşmeli, ücretli ve norm fazlası gibi farklı kadro tiplerinde görevlendirilmelerine son verilmelidir. Okulların norm kadrolarının titizlikle belirlenmesi de mağduriyetlerin oluşmasını engelleyebilir.

4. İlimli bir okul ikliminin ve örgütsel adaletin sağlandığı okul yaratma üzerinde okul yöneticilerinde bilinç oluşturma yoluna gidilmelidir.

6. Örgütsel bağlılıkla ilişkili bulunan iş doyumu, örgütsel adalet, örgüt kültürü, örgüt iklimi, liderlik tarzı, öğretmen yetkilendirmesi, otonomi ve kararlara katılım gibi değişkenlerin örgütsel bağlılık üzerine etkileri araştırılabilir.

7. Zorunlu hizmet bölgelerinde görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

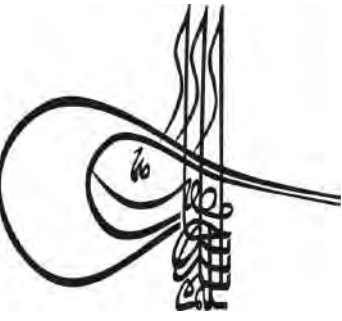
KAYNAKÇA

Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*. 63 (1), 1-18.

- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (2000). Construct validation in organizational behavior research: The case of organizational commitment. In *Problems and Solutions in Human Assessment* (pp. 285-314). Springer US.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11-42, 1-21.
- Benkhoff, B. (1997). Disentangling organizational commitment: The dangers of the OCQ for research and policy. *Personnel Review*, 26 (1/2), 114-131.
- Brown, B. B. (2003). *Employees' organizational commitment and their perception of supervisors' relations-oriented and task-oriented leadership behaviors*. Unpublished Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32 (32), 470-483.
- Celep, C. (2000). Teachers' organizational commitment in educational organizations. *National Forum of Teacher Education Journal*, 10 (3), 1999-2000.
- Çoban, D. ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17 (3), 317-348.
- Day, C., Elliot, B. & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21 (5), 563-577
- Durna, U. ve Eren, V. (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6 (2), 210-219.
- Ergün, M. (1999). *Eğitim Felsefesi*. (Birinci Baskı). Ankara: Ocak Yayınları.
- Firestone, W. A. & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63 (4), 489-525.
- Firestone, W. A. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational Administration Quarterly*, 32 (2), 209-235.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gören, T. (2012). *İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (Aydın ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gören, T. ve Yengin-Sarpkaya, P. (2014). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (Aydın ili örneği). *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 69-87.
- Henkin, A. B. & Holliman, S. L. (2009). Urban teacher commitment exploring associations with organizational conflict, support for innovation, and participation. *Urban Education*, 44 (2), 160-180.
- http://pgm.meb.gov.tr/daireler/kadro_web_site/yazisma/80_kk_esaslar_cizelge.pdf (Erişim tarihi: 10.04.2016).
- Izgar, H. (2008). Okul yöneticilerinde iş doyumu ve örgütsel bağlılık. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 317-334.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (21. Baskı) Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kaya, Y. ve Özdevecioğlu, M. (2008). Organizasyonlarda algılanan mağduriyetin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 10 (1), 19-37.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, M. E. ve Tanrıöğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28), 101-115.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1 (1), 61-89.
- Meyer, J. P. & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11(3), 299-326.
- Mowday, R. T., Steers, R. M. & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14 (2), 224-247.
- Nayır, F. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyi. *İlköğretim Online*, 12 (1), 179-189.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). The assessment of reliability. *Psychometric Theory*, 3, 248-292.
- O'Reilly, C. A., Chatman, J., & Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person organization fit. *Academy of Management Journal*, 34, 487-516.
- O'Reilly, C. A. & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71 (3), 492.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T. & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59 (5), 603-609.
- Riketta, M. (2002). Attitudinal organizational commitment and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 23 (3), 257-266.
- Salancik, G. (1977). Commitment is too easy! *Organizational Dynamics*, 6, 62-80.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 142-159.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-23.
- Singh, B. & Venugopal, S. (2008). Organizational Commitment: Revisited. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34 (1), 57-68.
- Sönmez, M. (2016). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Uğurlu, C. T. ve Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 434-448.

-
- Wasti, S. A. (2000). Meyer ve Allen'in üç boyutlu örgütsel bağlılık ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik analizi. 8. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, 25-27 Mayıs, 401-410.
- Wiener, Y. & Gechman, A. S. (1977). Commitment: A behavioral approach to job involvement. *Journal of Vocational Behavior*, 10 (1), 47-52.
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of Management Review*, 7 (3), 418-428.
- Yalçın, B. (2009). *Eğitim örgütlerinde Meyer ve Allen üç boyutlu örgütsel bağlılık ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Yörük, S. ve Sağban, Ş. (2012). Okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (3), 2795-2813.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU – Doç. Dr. Cengiz ŞAHİN – Yrd. Doç. Dr. Gökhan IZGAR

This article was checked by iThenticate.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN OKULA BAĞLANMA DÜZEYLERİNİN YORDAYICISI OLARAK İYİ-OLUŞ DÜZEYLERİ

Serap YILMAZ ÖZELÇİ* - Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL**

ÖZET

Öğrencilerin okula olan duygusal bağlarını ele alan okula bağlanma olarak ele alınmaktadır. Öğrencilerin duygularını, davranışlarını, okul yaşantılarına ilişkin düşüncelerini tanımlar. Bu çalışmanın amacı Üniversite öğrencilerinin İyi-oluş düzeylerinin okula bağlanma düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı ve bu iki değişkenin birbirlerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını incelemektir. Araştırmanın örneklemini 206 kız 186 erkek olmak üzere toplam 392 Üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Veiga (2016) tarafından geliştirilen ve Eliüşük- Bülbül ve Yılmaz-Özelçi (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Okula Bağlanma Ölçeği ve Butler ve Kern (2015) tarafından geliştirilen ve Eliüşük-Bülbül (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan PERMA iyi-oluş ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde korelasyon ve Regresyon analizi kullanılmıştır. Analizler sonucunda okula bağlanma ölçeğinin bilişsel, davranışsal, duyuşsal ve faaliyet alt boyutları ile pozitif ve negatif duygular, Meşguliyet, İlişkiler, Anlam, Başarı, Sağlık ve arasında pozitif yönde ve negatif duygular ile negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Davranışsal ve duyuşsal alt boyutları için yapılan çoklu regresyon analizinde iyi-oluşu yordamadığı ve iyi oluş okula bağlılığın duyuşsal boyutuna anlamlı katkı vermediği görülmektedir. Araştırmada iyi-oluş bilişsel alt boyutunu ve faaliyet alt boyutunu ise anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde iyi oluş ile okula bağlılık arasında bir ilişkiden söz etmek mümkündür. Bu bulgular ışığında üniversite öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerini artırmak amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma ayrıca yeni çalışmalara kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: iyi-oluş, okula bağlanma, Perma model iyi-oluş.

*  Yrd. Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi, El-mek: syozelci@konya.edu.tr

**  Yrd. Doç. Dr. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, El-mek: ayseeliusuk@gmail.com

WELL-BEING LEVELS AS A PREDICTOR OF UNIVERSITY STUDENTS' LEVEL OF STUDENT ENGAGEMENT

ABSTRACT

Student engagement; deals with the emotional attachment of students towards their schools. It describes students' feelings, behaviors, and school experiences. It is thought that students' commitment to the school has a direct impact on their academic achievement and their preference for graduating the school or leaving the school. The purpose of this study is to examine whether well-being levels can predict student engagement at a meaningful level. The study group of the research is composed of 392 university students. The student engagement scale (Eliüşük-Bülbül and Yılmaz-Özelçi (2016)) and the PERMA well-being scale (Eliüşük-Bulbul (2016)) were used as the data collection tool in the study. Analysis of the data was performed by the Pearson Moments Multiplication Correlation Coefficient and Multiple Regression Analysis. In the analyzes performed, there was a significant relationship between the sub-dimensions of student engagement and the sub-dimensions of the well-being scale. In the regression models constructed in the study, it was seen that the well-being scale predicted with all its sub-dimensions the activity sub-dimensions of student engagement and could not predict the behavioral and affective sub-dimension at a significant level. It is thought that these results can be used in other studies to increase student engagement at universities and can be a source for new studies.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

All students who are included in the education system in our country; are spendig most of the day in "school" buildings and in "interaction" with other individuals in the school. These limited times, which are determined by regulations in the era of basic education, can increase or decrease according to the preference of the student when he/she starts higher education. University students who are pleased to spend time on campus and who feel themselves belonging in this area, spend their extracurricular time also on social spaces within the campus; dissatisfied students prefer to move away from these areas.

Student Engagement: Student engagement; deals with the emotional attachment of students towards their schools. It describes students' feelings, behaviors, and school experiences. It is thought that students' commitment to the school has a direct impact on their academic achievement and their preference for graduating the school or leaving the school (Dotterer and Lowe, 2011). Despite the many definitions of student engagement made by many different researchers; the common points in the definitions are participation in school activities, thoughts on the possibilities provided by the school, interaction with teachers and friends, feeling of belonging, self-esteem in school, positive and negative attitudes (Yıldız and Kutlu, 2015; Mengi, 2011; Bergin and Bergin, 2009; Maddox and Prinz, 2003; Osterman, 2000).

Well-Being: According to Seligman's (2011) model, *positive emotions* express the hedonic feelings of happiness (feeling fun, relaxed and cheerful), *psychological commitment* (engagement, related and feeling in life) and *engagement* means participation to activities or organizations. *Positive relationships* include feeling socially integrated, being valued and supported by others, and being satisfied with one's social connections. *Meaning* is the believe that one's life is precious and feels connected to something superior to itself. *Accomplishment* involves progressing towards goals, feeling the ability to perform daily activities, and feeling successful (Forgeard et al., 2011).

Student engagement and well-being: When the explanations on the concept and dimensions of student engagement are examined and also when the definitions of the components constituting the happiness are examined; such research was needed because it was thought that there were similarities between students' general perceptions of happiness and their happiness at school or having positive thoughts about the experiences they had in school. According to Osterman (2000); acceptance, engagement and well-being are directly related to positive emotions such as happiness, pride, satisfaction, and peace. Students with a high sense of commitment to the school develop better relationships at school, have a higher self esteem and generally obtain more satisfaction from life (Cemalcilar, 2010).

Method This study is a study in the relational screening model; it is examined whether the dependet variable Student engagement is significantly related to the well-being independent variable and wheter işit predictable or not.

Findings (Results)

The first finding of the study was that the relations between the student engagement scale and cognitive, behavioral, emotional and activity subscales were positive; with negative emotions, engagement, relationships, Meaning, Accomplishment positive and with negative emotions, negatively related. When the meaningful contributions of the model are examined, it is seen that well-being does not make a meaningful contribution to the analysis of multiple regression for behavioral and emotional sub-dimensions. Well-being also does not make a significant contribution to the affective dimension of student engagement. Well-being and cognitive sub-dimension account for 36.32%, and the activity sub-dimension accounts for 31.02% of the variance explanation percentage. When the research findings are evaluated in general, it is possible to talk about the relationship between well-being and student engagement.

Conculusion and Discussion

When study findings are evaluated in general, it is possible to talk about the relationship between well-being and student engagement. According to Seligman (2012), the main theme of positive psychology is well-being and the scale fot it is flourishing. Positive psychology aims to improve well-being. Positive relationships and accomplishment are the components of well-being. Likewise, to establish healthy relationships with teachers and peers, to get the necessary support from the family, and to be able to act voluntarily, effectively and successfully in school activities are also criteria for student engagement. In brief, "happy"

students with vital satisfaction; also perceive themselves happily in school life. For this reason, while aiming at improving the academic performance of students and social harmony, the starting point is to train students as individuals who enjoy life, who have hobbies, and who can spend quality time by recognizing themselves and their environment.

Keywords: Student engagement, well-being, well-being PERMA model.

Giriş

Ülkemizde eğitim sistemi içerisine dahil olan tüm öğrenciler; günün büyük bölümünü “okul” binaları içerisinde ve okuldaki diğer bireylerle “etkileşim” halinde geçirmektedir. Temel eğitim çağında yönetmeliklerle belirlenen bu sınırlı zamanlar yükseköğretime gelindiğinde öğrencinin tercihinin göre artabilmekte ya da azabilmektedir. Kampüs içerisinde zaman geçirmekten hoşnut olan ve kendini bu alana ait hissedenden üniversite öğrencileri, ders dışı zamanlarını da kampüs içerisindeki sosyal alanlarda geçirirken; hoşnut olmayan öğrenciler bu alanlardan uzaklaşmayı tercih etmektedir. Alanyazına bakıldığında; özellikle temel eğitim çağı için tanımlanan bu “okuldan hoşnut olma” ve “okulda zaman geçirme durumu” okula bağlılık kavramı ile açıklanmaktadır. Okula bağlanma; öğrencilerin okullarına karşı olan duygusal bağlarını ele almaktadır. Öğrencilerin duygularını, davranışlarını, okul yaşantılarına ilişkin düşüncelerini tanımlar. Öğrencilerin okula bağlılıklarının akademik başarı durumlarına ve okulu bitirme ya da okulu terk etme tercihlerine doğrudan etki ettiği düşünülmektedir (Dotterer ve Lowe, 2011). Farklı araştırmacılar tarafından birçok farklı okula bağlanma tanımı yapılmakla birlikte; tanımlarda ortak olan okuldaki faaliyetlere katılım, okulun sağladığı olanaklara ilişkin düşünceler, öğretmenler ve arkadaşlarla olan etkileşim, ait hissetme, kendini okulda değerli görme, olumlu ve olumsuz tutumlardır (Yıldız ve Kutlu, 2015; Mengi, 2011; Bergin ve Bergin, 2009; Maddox ve Prinz, 2003; Osterman, 2000).

Literatür incelendiğinde okula bağlanma kavramının üç boyutta ele alındığını söyleyebiliriz bunlar; davranışsal, duygusal ve bilişsel (Gutierrez ve diğ., 2016; Veiga, 2016; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Davranışsal boyut, öğrencilerin okullardaki etkinliklere katılımını; duygusal boyut öğrencilerin öğretmenlerine, sınıf arkadaşlarına ve okula yönelik tutumlarından oluşmaktadır. Bilişsel boyut ise öğrencilerin öğrenmeye, kavramaya ilişkin motivasyonları ve çabalarıdır (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Veiga (2016) araştırmasında bu 3 boyuta “faaliyet” boyutu da eklenmiş ve öğrencilerin okulda gerçekleştirilen etkinliklere aktif ve etkili biçimde gönüllü olarak katılmaları bu başlık altında ele alınmıştır (Veiga, 2016). Okula bağlılığın bu dört boyutta tartışılması devam ederken; söz konusu boyutlar pozitif psikoloji bağlamında ele alındığında “mutlu” bireylerin ya da genel olarak yaşamından memnun bireylerin, okulu da yaşamın içerisinde bir bütün olarak görebileceği ve mutluluğunu okulda da sürdürüp sürdüremeyeceği merak uyandırmıştır. Özellikle üniversite öğrencileri incelendiğinde; okulda mutlu olma yaşamda mutlu olmanın önemli bir parçası olarak görülebilir. Çoğunluğu ailesi ve doğup büyüdüğü şehirden farklı bir yerde yeni bir yaşam sürerken mutluluk düzeyleri ya da iyi oluş düzeylerinin ne olduğu ve nelere bağlı olarak değiştiği önemli görülmektedir.

Mutluluk soyut ve tanımlanması zor bir kavramdır. Seligman (2002) mutluluğu; üç farklı bileşenle açıklar. Bunlar pozitif duygu (Positive Emotion), meşguliyet (Engagement) ve anlamdır (Meaning). Pozitif duygu bizim pozitif olmamıza ve çevreyi de pozitif algılamamıza neden olur. Meşguliyet herhangi bir uğraşı esnasında zamanın akıp gittiğini düşünmemizdir. Anlam ise yaşamın amacını sorgular ve bizim duygularımızda bir köprü rolü oynar. Daha sonraki çalışmalarında Seligman pozitif ilişkiler (Positive Relationship) ve başarıyı da (achievement) mutluluğun bileşenleri arasına eklemiştir. Seligman'ın (2011) modeline göre, pozitif duygular mutluluğun hedonik duygularını (eğlenceli, rahat ve neşeli hissetmek vb), katılım, faaliyetlere veya organizasyonlara

psikolojik bağlılığı (dahil olma, ilgili ve hayatın içinde hissetmek) ifade etmektedir. Pozitif ilişkiler, sosyal olarak bütünleşmiş hissetmek, başkaları tarafından önemsenmek ve desteklenmek ve kişinin sosyal bağlantılarıyla memnun olmasını içerir. Anlam, kişinin hayatının değerli olduğu ve kendinden daha üstün bir şeye bağlı olduğunu hissettiğine inanmaktır. Başarı, hedeflere doğru ilerleme, günlük faaliyetleri gerçekleştirebilme hissi ve başarılı hissetmeyi içerir (Forgeard, Jayawickreme, Kern, & Seligman, 2011). kabul edilme, dahil edilme ve iyi karşılanma durumu, mutluluk, gurur, hoşnutluk, huzur gibi pozitif duygularla da doğrudan ilişkilidir (Osterman, 2000). Okula bağlılık duygusu yüksek olan öğrenciler, okulda sosyal ve akademik ilişkileri daha iyi, yaşam doyumu ve özsaygıları yüksek olduğu bulunmuştur Cemalcılar, 2010). Yaşamdan doyum elde etme ise iyi oluşu beraberinde getirmektedir. Gerek okula bağlanma kavramı ve boyutlarına ilişkin açıklamalar incelendiğinde gerekse mutluluğu oluşturan bileşenlerin tanımları incelendiğinde öğrencilerin genel mutluluk algıları ile okulda mutlu olmaları ya da okulda geçirdikleri yaşantılara ilişkin olumlu düşüncelere sahip olmaları arasında benzerlikler olduğu düşünüldüğünden böylesi bir araştırmaya gereksinim duyulmuştur.

Tüm bu gerekçelerle bu araştırmada öğrencilerin iyi oluş düzeylerinin okula bağlılıklarını yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırma bulgularından hareketle kampüs alanları içerisinde öğrencilerin genel mutluluk düzeylerini buna bağlı olarak da okula bağlılık düzeylerini arttıracak alanlar yaratılması için öneriler getirmek amaçlanmaktadır

Yöntem

Bu çalışma tarama modelindedir. Araştırmada bağımlı değişken olarak alınan okula bağlanmanın iyi-oluş bağımsız değişkeni tarafından anlamlı şekilde ilişkili olup olmadığı ve yordanıp yordanmadığı incelenmektedir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada araştırma evreni olarak Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim fakültesinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 1. 2.3.4. sınıf öğrencilerden veri toplanmıştır. Çalışma grubu basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan toplam 392 öğrenciden (kız % 52.8, Erkek % 47.2 Ss: .49) oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Okula Bağlanma Ölçeği: Okula bağlanma ölçeği, bireylerin Okula Bağlanma düzeyleri belirlemek amacıyla Veiga (2016) tarafından geliştirilmiştir. Eliüşük- Bülbül ve Yılmaz- Özelçi (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek üniversite öğrencilerinin okula bağlılığını ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek dört boyutlu bir yapıya sahiptir. Bunlar sırasıyla bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve faaliyet alt boyutlarıdır. Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı Cronbach' alpha $\alpha=.87$ bilişsel .85, duyuşsal .87 , davranışsal .91 ve faaliyet .81 olarak bulunmuştur. Ölçekte yapılan DFA sonucunda 3,13,19 maddeleri çıkarılmıştır. Ölçeğin ters maddeleri ise 2,11, 15, 18, 19 maddeleridir. Dil geçerliliği için Selçuk Üniversitesi edebiyat fakültesi İngiliz dili ve edebiyatı bölümünden 52 lisans öğrencisine (% 69.2 kız, % 30.8 Erkek, Ss: .46) uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ölçeğin İngilizcesi ve Türkçesi arasında ($r=.92, p<.01$) yüksek düzeyde korelasyon bulunmuştur. DFA ile test edilen 17 madde ve dört alt faktörden oluşan Okula Bağlanma Ölçeğinde uyum indeksleri sırasıyla şöyle bulunmuştur. (X²=1523,30, sd=100, p=.00, X²/sd=1.523). Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=.067, AGFI=.90, GFI=.90, CFI=.94, RMR=.014, RFI=.90, NFI=.90, , IFI=.94olarak bulunmuştur.

PERMA İyi-Oluş Ölçeği: PERMA İyi-Oluş Ölçeği Seligman'ın(2011) bireyin iyi-oluşunun beş bileşeni olduğunu ortaya koyan kurama dayalı bireylerin iyi-oluş düzeylerini ölçen bir ölçektir. Butler & Kern(2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek bireylerin iyi-oluş düzeylerini beş boyutta değerlendirir bunlar: (P: Positive and Negative emotions) pozitif ve negatif duygular, (E:

Engagement) meşguliyet, (R: Relationships), ilişkiler, (M: Meaning) anlam, (A: Accomplishment) başarı, (N: Negative Emotion) negatif duygular, (H: Health) sağlıktır. dır. Ölçek 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .82 ve test tekrar test korelasyon. 81 olarak hesaplanmıştır. Dil geçerliliği için ölçeğin İngilizcesi ve Türkçesi arasında pozitif anlamlı bulunmuştur. ölçeğin Doğrulayıcı Faktör analizi sonucunda yeterli uyum iyiliği indekslerine sahip olduğu görülmektedir ($\chi^2/sd = 100.96/41$, $p = .00$, RMSEA = .076, NNFI = .94, CFI = .96, GFI = .93.). Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliliği için Özel İyi Oluş Ölçeği (Tuzgöl Erdost, 2005), Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Diener ve ark. (2009) ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (Telef, 2013) kullanılmış bu ölçeklerle arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. ve test tekrar test korelasyon. 81 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak 23 maddelik ve sekiz alt boyutlu ölçme aracı, Türk örneklem grupları için araştırmacıların kullanımına hazır hâle getirilmiştir.

Verilerin analizi

Araştırmada, kullanılan analizler sırasıyla şöyledir. Okula bağlanma ve iyi-oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi ve yine bu iki değişkenin birbirlerini yordayıp yordamadığı belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. normal dağılıp dağılmadığını bulmak için ise normallik analizi yapılmıştır.

Bulgular

Regresyon Analizi ve Korelasyon Katsayıları analizi dair bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	X	Ss	Çarpıklık Sayısı	Basıklık Katsayısı
<i>Okula Bağlanma Ölçeğinin Alt Boyutları</i>				
Bilişsel	13.59	3.06	-.34	-.09
Duyuşsal	14.11	2.18	-.79	.32
Davranışsal	6.91	1.51	-.17	-.29
Faaliyet	15.94	5.08	.23	.76
<i>İyi-oluş Ölçeğinin Alt Boyutları</i>				
Pozitif ve negatif duygular	22.30	4.97	-.23	-.33
Meşguliyet	22.59	4.37	1.11	1.46
İlişkiler	22.72	4.21	.57	.31
Anlam	23.15	4.63	1.05	.96
Başarı	22.57	4.57	-.09	.66
Negatif duygular	12.09	4.28	-.79	.32
Sağlık	18.29	5.48	-.17	-.29
Yalnızlık	3.67	2.22	.23	.76
Mutluluk	7.26	1.81	-.34	-.09

Yukarıda tabloda görüldüğü gibi okula bağlanma ve iyi-oluş değişkenlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler görülmektedir.

Tablo 2. Korelasyon analizi

Değişkenler	Pozitif ve negatif duygular	Meşguliyet	İlişkiler	Anlam	Başarı	Negatif duygular	Sağlık	Yalnızlık
Okula Bağlanma								
Bilişsel	.39	.37	.34	.50	.52	-.30	.27	.31
Duyuşsal	.31	.38	.34	.25	.28	-.39	.22	-.35
Davranışsal	.31	.36	.25	.25	.23	-.37	.29	-.36
Faaliyet	.36	.33	.25	.31	.32	-.35	.30	.24

Yukarıda tabloda görüldüğü gibi, okula bağlanma ölçeğinin bilişsel alt boyutu ile Pozitif ve negatif duygular ($r = .39$), Meşguliyet ($r = -.37$), İlişkiler ($r = -.34$), Anlam ($r = .50$), Başarı ($r = .52$), Sağlık ($r = .27$) ve Yalnızlık ($r = .31$) arasında pozitif yönde ve Negatif duygular ($r = -.30$) arasında negatif anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır. Okula bağlanma ölçeğinin duyuşsal alt boyutu ile Pozitif ve negatif duygular ($r = .31$), Meşguliyet ($r = .38$), İlişkiler ($r = -.34$), Anlam ($r = .25$), Başarı ($r = .28$) ve Sağlık ($r = .22$) arasında pozitif yönde ve Negatif duygular ($r = -.39$) ve Yalnızlık ($r = -.35$) arasında negatif anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır. Okula bağlanma ölçeğinin davranışsal alt boyutu ile Pozitif ve negatif duygular ($r = .31$), Meşguliyet ($r = .36$), İlişkiler ($r = -.25$), Anlam ($r = .25$), Başarı ($r = .23$) ve Sağlık ($r = .29$) arasında pozitif yönde ve Negatif duygular ($r = -.37$) ve Yalnızlık ($r = -.36$) arasında negatif anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır. Okula bağlanma ölçeğinin faaliyet alt boyutu ile Pozitif ve negatif duygular ($r = .36$), Meşguliyet ($r = -.33$), İlişkiler ($r = .25$), Anlam ($r = .31$), Başarı ($r = .32$), Sağlık ($r = .30$) ve Yalnızlık ($r = .24$) arasında pozitif yönde ve Negatif duygular ($r = -.35$) arasında negatif anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır.

Tablo 3. Okula Bağlanma Ölçeğinin Bilişsel ve Faaliyet Alt Boyutlarının Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	R	R ²	Düzeltil. R ²	F	β	t
Bilişsel Alt Boyutunun Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları						
İyi-oluş Ölçeğinin Alt Boyutları						.74
Pozitif ve negatif duygular					.35	1.93
Meşguliyet					-.02	-.14
İlişkiler					.15	1.23
Anlam	.60	.36	.28	36.56	.19	1.14
Başarı					.30	1.60
Negatif duygular					.02	-.16
Yalnızlık					-.07	-.64
Mutluluk					.22	2.05
Faaliyet Alt Boyutunun Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları						
İyi-oluş Ölçeğinin Alt Boyutları						.55
Pozitif ve negatif duygular					.34	1.69
Meşguliyet					.14	.92
İlişkiler					.12	.83
Anlam	.46	.31	.11	32.16	.05	.25
Başarı					.06	.30
Negatif duygular					-.08	-.67
Yalnızlık					-.19	-1.47
Mutluluk					.20	1.67

Yukarıda tabloda görülen Okula Bağlanma ölçeğinin alt boyutlarından Bilişsel alt boyutunun çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre; Modelin anlamlı olduğu ($F = 36.56$) görülmektedir. Bütün değişkenler %36.32 varyans açıklama yüzdesiyle okula bağlanma düzeyinin alt boyutlarından

bilişsel alt boyutunu açıklamaktadır. Pozitif ve negatif duygular ($\beta=.35$, $t=1.93$), Meşguliyet ($\beta=-.02$, $t=-.14$), İlişkiler ($\beta=.15$, $t=1.23$), Anlam ($\beta=.19$, $t=1.14$), Başarı ($\beta=.30$, $t=1.60$), Negatif duygular ($\beta=-.02$, $t=-.16$), Yalnızlık ($\beta=-.07$, $t=-.64$) ve Mutluluk ($\beta=.22$, $t=2.05$) modele anlamlı katkı verdiği görülmektedir.

Okula Bağlanma ölçeğinin alt boyutlarından Faaliyet alt boyutunun çoklu regresyon sonuçlarına göre modelin anlamlı olduğu ($F=32.15$) görülmektedir. Bütün değişkenler %31.02 varyans açıklama yüzdesiyle okula bağlanma düzeyinin alt boyutlarından bilişsel alt boyutunu açıklamaktadır. Pozitif ve negatif duygular ($\beta=.34$, $t=1.69$), Meşguliyet ($\beta=.14$, $t=.92$), İlişkiler ($\beta=.12$, $t=.83$), Anlam ($\beta=.05$, $t=.25$), Başarı ($\beta=.06$, $t=.30$), Negatif duygular ($\beta=-.08$, $t=-.67$), Yalnızlık ($\beta=-.19$, $t=-1.47$) ve Mutluluk ($\beta=.20$, $t=1.67$) modele anlamlı katkı verdiği görülmektedir.

Tablo 4. Okula Bağlanma Ölçeğinin Duyuşsal ve Davranışsal Alt Boyutlarının Regresyon Analizi

Sonuçları						
Model	R	R2	Düzeltil. R2	F	β	t
Duyuşsal Alt Boyutunun Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları						
İyi-oluş Ölçeğinin Alt Boyutları						5,51
Pozitif ve negatif duygular					.13	.62
Meşguliyet					.18	1.11
İlişkiler					.35	2.47
Anlam	.43	.18	.08	1.77	-.17	-.87
Başarı					-.17	-.83
Negatif duygular					-.11	-.89
Yalnızlık					.13	1.01
Mutluluk					-.01	-.01
Davranışsal Alt Boyutunun Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları						
İyi-oluş Ölçeğinin Alt Boyutları						4.35
Pozitif ve negatif duygular					-.27	-1.30
Meşguliyet					.28	1.76
İlişkiler					.32	2.25
Anlam	.39	.16	.05	1.47	.12	.61
Başarı					-.30	-1.42
Negatif duygular					-.13	-1.04
Yalnızlık					.03	.23
Mutluluk					-.10	-.84

Yukarda tabloda görülen Okula Bağlanma ölçeğinin alt boyutlarından Duyuşsal alt boyutunun çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre Modelin anlamlı olmadığı ($F=1.77$) görülmektedir. Bütün değişkenler %.18 varyans açıklama yüzdesiyle okula bağlanma düzeyinin alt boyutlarından Duyuşsal alt boyutunu açıklamamaktadır. Pozitif ve negatif duygular ($\beta=.13$, $t=.62$), Meşguliyet ($\beta=-.18$, $t=-1.11$), İlişkiler ($\beta=.35$, $t=2.47$), Anlam ($\beta=-.17$, $t=-.87$), Başarı ($\beta=-.17$, $t=-.83$), Negatif duygular ($\beta=-.11$, $t=-.89$), Yalnızlık ($\beta=.13$, $t=1.01$) ve Mutluluk ($\beta=-.01$, $t=-.01$) modele anlamlı katkı verdiği görülmektedir.

Okula Bağlanma ölçeğinin alt boyutlarından Davranışsal alt boyutunun çoklu regresyon sonuçlarına göre Modelin anlamlı olmadığı ($F=1.47$) görülmektedir. Bütün değişkenler %.16 varyans açıklama yüzdesiyle okula bağlanma düzeyinin alt boyutlarından davranışsal alt boyutunu açıklamamaktadır. Pozitif ve negatif duygular ($\beta=-.27$, $t=-1.30$), Meşguliyet ($\beta=.28$, $t=1.76$), İlişkiler ($\beta=.32$, $t=2.25$), Anlam ($\beta=.12$, $t=.61$), Başarı ($\beta=-.30$, $t=-1.42$), Negatif duygular ($\beta=-.13$, $t=-1.04$), Yalnızlık ($\beta=.03$, $t=-.23$) ve Mutluluk ($\beta=-.10$, $t=-.84$) modele anlamlı katkı verdiği görülmektedir.

Tartışma Ve Sonuç

Bu çalışma üniversite öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerinin (bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve faaliyet) İyi-oluş düzeylerini (Pozitif ve negatif duygular, Meşguliyet, İlişkiler, Anlam, Başarı, Negatif duygular, Sağlık, Yalnızlık, Mutluluk) yordanıp yordanmadığı incelenmektedir. Sonuçlar sırayla okula bağlanma ölçeğinin bilişsel, davranışsal, duyuşsal ve faaliyet alt boyutları ile Pozitif ve negatif duygular, Meşguliyet, İlişkiler, Anlam, Başarı, Sağlık ve arasında pozitif yönde ve negatif duygular ile negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. bu bulgu alan yazınla uyumludur. Doğrudan aynı değişkenleri ele almamakla birlikte okula bağlılığın yordayıcılarının incelendiği araştırmalarda okul niteliğine ilişkin algı, sosyal destek algısı (öğretmen / arkadaş / aile), yaşam doyumu ele alınmış ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Savi Çakar ve Karataş, 2017; Kalaycı ve Özdemir, 2013; Koruklu ve Özdemir, 2013; Ekşioğlu, Sürücü ve Arastaman, 2009). Keyes (1998, akt: Demirci, Ekşi, Dinçer, Kardaş, 2017) iyi bir yaşamın bireysel ölçütlerin yanı sıra sosyal ölçütleri de içermesi gerektiğini vurgulamakta; sosyal kabul, sosyal gerçekleştirme, sosyal bütünlük, sosyal uyum ve sosyal katkı gibi özelliklerin sosyal iyi oluşun bileşenleri arasında yer alması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda ele alındığında öğrencilerin okula bağlılık duyguları ile iyi oluşları arasında ilişki kurmak mümkündür. Öğrencilerin okul yaşamını olumlu algılaması, okula bağlılık, devam, akademik başarı ve öznel iyi oluş hali gibi değişkenler üzerinde olumlu ederken; olumsuz algılamaları okulu bırakma, devam problemi, kurallara uymama eğilimi, akran zorbalığı ve düşük akademik başarı gibi olumsuz davranışlara yol açmaktadır (Kalaycı ve Özdemir, 2013).

Ekşioğlu, Sürücü ve Arastaman (2009)'ın gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin okula bağlılıklarının en temel yordayıcısı öğretmenlerden alınan sosyal destek, diğer anlamlı değişkenler de aileden alınan sosyal destektir. Yine akademik başarı da okula bağlılığın yordayıcısı olarak bulunmuştur. İyi oluşun unsurları arasında yer alan sosyal desteğe bakıldığında sosyal destek iyi oluşun "ilişki" boyutunda tartışılmaktadır. İlişki boyutu ise, uluslararası alanda mevcut en büyük iyi oluş anketlerinin çoğunda, önemli bir yere sahiptir. Öte yandan yine "başarı" da iyi oluşun bileşenleri arasındadır. Eldeki araştırma bulgusu da alan yazınla paralellik göstermektedir. Araştırma bulgusuna okula bağlanma ile ilişkiler ve başarı arasında pozitif yönlü ilişki görülmüştür.

Değişkenlerin modele anlamlı katkıları incelendiğinde, davranışsal ve duyuşsal alt boyutları için yapılan çoklu regresyon analizinde iyi-oluşun anlamlı katkı vermediği görülmektedir. Davranışsal boyut, öğrencilerin okuldaki etkinliklere katılımıdır. Davranışsal bağlılığın yüksek akademik performans ve okula devamlılığı da beraberinde getirdiği düşünülmektedir (Fredricks ve dig., 2004). Bu etkinliklere gönüllü ve etkin katılım "okula bağlılık" ile ilişkili görülmektedir. Ancak eldeki araştırmada bu durumun öğrencinin iyi oluşu üzerinde etkisi olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde iyi oluşu oluşturan unsurlardan birisi de pozitif duygular içinde ele alınan "katılım"dır (Selingman, 2011). Ancak söz konusu katılım, faaliyetlere veya organizasyonlara psikolojik bağlılığı ifade etmektedir (örn., dahil olma, ilgili ve hayatın içinde hissetmek). Ayrıca öğrenci katılımı; psikolojik, davranışsal, bilişsel ve akademik alanlar içerir (Appleton, Christenson, & Furlong 2008). PERMA modeli içerisinde katılım iyi oluşa; tam bir dahil olma ve bir faaliyet ile tam olarak birleşme hissi olarak veya bazılarının "akış" durumu olarak tanımladığı bir etkileşim olarak oluşturur (Csikszentmihalyi, 1991; Seligman, 2011). Ancak okula bağlılık çerçevesinde ele alınan katılım ile iyi oluş çerçevesinde ele alınan katılım farklılık göstermektedir. İyi oluşun unsuru olarak ele alınan katılımın okula bağlılıkta ele alınan etkinliklere aktif katılım ve dahil olmayı da kapsadığı söylenebilir. Ancak bu yordayıcı değişken olarak anlamlı değildir.

Araştırma bulgularına göre iyi oluş okula bağlılığın duyuşsal boyutuna anlamlı katkı vermemektedir. Duygusal boyut; öğrencilerin okula yönelik olumlu ya da olumsuz tepkileridir. Bu tepkiler okulda yaptığı işten mutlu olmayı beraberinde getirmektedir (Fredricks ve dig., 2004). Okulda mutlu olma pek çok farklı unsura bağlı olabilir. Ancak öğrencinin okula ilişkin olumlu

tutumunu geliştiren en önemli etkenlerden birisi sınıf arkadaşları ve öğretmenleri ile olan ilişkileridir. Aynı zamanda bu ilişkiler iyi oluşun da parçasını oluşturmaktadır. İlişkiler, bir kişinin başkalarıyla olan bağlantılarını ifade eder. Forgeard ve ark. (2011) ilişkilerin, insanların kendilerini sevdiğini ve değer verildiğini hissetmeleri açısından önemli olduğunu savunmaktadır. Boş zaman faaliyetleri alanındaki araştırmalar, spor ve kültürel etkinliklere katılmanın, iyi oluşu arttıran ilişkiler kurmaya yardımcı olduğuna işaret etmektedir (Brajsa-Zganec, Merkas & Sverko, 2011). Bu bağlamda incelendiğinde ele alınan bulgu alanyazında kuramsal olarak ortaya konan bu ilişkilerdeki araştırmada istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Araştırmada iyi-oluş bilişsel alt boyutunu %36.32, faaliyet alt boyutunun ise %31.02 varyans açıklama yüzdesiyle açıklamaktadır. Bilişsel boyut öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonları, kavramaya yönelik çabaları ve bireysel öğrenme stratejisi kullanma eğilimleridir (Fredricks ve dig., 2004). Araştırmanın bu bulgusu okul öğrencilerinin pozitif duygularıyla; okula katılım ve memnuniyet, öğrenme motivasyonu ve akademik çabalar arasındaki bağlantıları ortaya koyan diğer araştırmalarla paralellik göstermektedir (Meyer & Turner, 2006; Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). Okula bağlanmanın faaliyet boyutu ise öğrencinin sınıf ve okul ortamında aktif, bilinçli ve gönüllü olarak eylemde bulunma durumunu olarak açıklanmaktadır (Veiga, 2016). Davranışsal boyuta benzer biçimde ele alınan istekli ve gönüllü olma durumu iyi oluşun “katılım” boyutu ile ele alındığında elde edilen araştırma bulgusu alanyazınla paralellik göstermektedir.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde iyi oluş ile okula bağlılık arasında bir ilişkiden söz etmek mümkündür. Seligman (2012)’a göre pozitif psikolojinin temel konusu iyi-oluştur ve ölçeği ise gelişimdir. Pozitif psikoloji iyi oluşu geliştirmeyi amaçlar. Pozitif ilişkiler ve başarı iyi oluşun parçalarıdır. Benzer biçimde öğretmenler ve akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilme, aileden gerekli desteği görebilme ve okul içi faaliyetlerde gönüllü, etkili ve başarılı olarak rol alabilme okula bağlanmanın da ölçütleridir. Özetle yaşamsal doyuma sahip “mutlu” öğrenciler; okul yaşamında da kendini mutlu algılamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin akademik performansının, sosyal uyumunun artmasını hedeflerken başlangıç noktası yaşamdan zevk alan, hobileri olan, kendini ve çevresini tanıyarak kaliteli zaman geçirebilen bireyler yetiştirmekten geçmektedir.

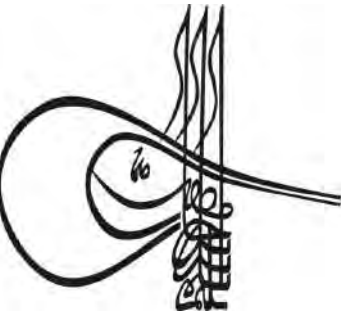
Araştırma bulgularından hareketle kampüs alanları içerisinde öğrencilerin genel mutluluk düzeylerini buna bağlı olarak da okula bağlılık düzeylerini arttıracak alanlar yaratılması için getirmek amaçlanmaktadır.

KAYNAKÇA

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386.
- Bergin, C., Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom, *Educational Psychology Review*, June 2009, 21, 141-170.
- Brajsa-Zganec, A., Merkas, M., Sverko, I., 2011. Quality of Life and Leisure Activities: How Do Leisure Activities Contribute to Subjective Well-Being? *Social Indicators Research*, 102: 81-91.
- Cemalciler, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students’ sense of school belonging. *Applied Psychology*, 59, 243.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper and Row.

- Demirci, İ., Ekşi, H., Dinçer, D. ve Kardaş, S. (2017). Beş boyutluyu oluş modeli: PERMA ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 5: 60-77.
- Dotterer, A. M., Lowe, K. (2011). Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence, *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 1649–1660
- Ekşioğlu, S., Sürücü, M. ve Arastaman, G. (2009). Lise Öğrencilerinin Okula Bağlılıklarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1-3 Ekim 2009, İzmir. http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=103149
- Forgeard, M. J. C., Jayawickreme, E., Kern, M. L., & Seligman, M. E. P. (2011). Doing the right thing: Measuring well-being for public policy. *International Journal of Wellbeing*, 1:79-106.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74:59-109.
- Gutierrez, M., Tomas, J. M., Chireac, S. M., Sancho, P. & Romero, I. (2016). Measuring School Engagement: Validation and Measurement Equivalence of the Student Engagement Scale on Angolan Male and Female Adolescents, *British Journal of Education, Society & Behavioral Science* 15:1-11.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8: 7-27
- Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Okul Bağlılıkları Üzerine Etkisi. *GEFAD / GUJGEF* 33(2): 293-315 (2013) 295
- Özdemir, Y. ve Koruklu, N. (2013). İlk Ergenlikte Ana-Babaya Bağlanma, Okula Bağlanma ve Yaşam Doyumu. *İlköğretim Online*, 12, 836-848. [Online]: <http://ilkogretimonline.org.tr>
- Maddox, S. L. & Prinz, R.J. (2003). School bonding in children and adolescents: conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6: 31-49.
- Mengi, S. (2011). Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve özyeterlik düzeylerinin okula bağlılıklarıyla ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Meyer, Debra K. & Turner, Julianne C. (2006). Re-Conceptualizing Emotion And Motivation To Learn In Classroom Contexts. *Educational Psychology Review*, 18:377–390
- Osterman, F. K.(2000). Student' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70 :323-367.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37: 91–106.
- Savi Çakar, F. Karataş, Z. (2017). Ergenlerin Okula Bağlanmalarının Yordayıcıları Olarak Benlik Saygısı, Okul Öfkesi ve Yaşam Doyumu. *Eğitim ve Bilim*, 42: 121-136.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Free Press.

- Veiga, F. H. (2016) Assessing student Engagement in School: Development and validation of a four-dimensional scale, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 217: 813 – 819
- Yıldız, M. A., Kutlu, (2015). Erinlerde Okula Bağlanmanın Yordayıcısı Olarak Sosyal Kaygı ve Depresif Belirtilerin İncelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12: 332-345.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. İzzet GÖRGEN - Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ – Yrd. Doç. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR - Dr. Özgür ULUBEY

This article was checked by iThenticate.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM PROGRAMI KAVRAMINA İLİŞKİN BİLİŞSEL YAPILARININ KELİME İLİŞKİLİNDİRME TESTİ İLE BELİRLENMESİ

Sedat ALTINTAŞ* - Güler GÖÇEN KABARAN** - Hasret KABARAN***

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının eğitim programları kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarını kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesidir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının eğitim programı, hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları belirlenmiştir. Bu araştırma, tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin batısında yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden 87 öğretmen adayı oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır. Verilerin analizi için kelime ilişkilendirme testinde anahtar kavramlara verilen cevap kelimeler ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Hangi anahtar kavrama hangi kelime veya kavramların kaç kez tekrarlandığını gösteren ayrıntılı frekans tablosu hazırlanmıştır. Bu frekans tablosundan yararlanılarak kavram ağı oluşturulmuştur. Kavram ağı oluşturma işleminde kesme noktası tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına ait bilişsel yapılarının yeterli olmadığı, eğitim programının öğelerine yönelik bilişsel yapılarının orta düzeyde yeterli olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının özellikle eğitim programının ögesi olan eğitim durumları kavramına yönelik bilişsel yapılarının yetersiz olduğu söylenebilir. Araştırmada oluşturulan kavram ağları ile kavramlar arasında nasıl bağlantılar kurulduğu ve ne gibi yanlış ilişkilendirmeler yaparak kavram yanlışlarına sahip olunduğu elde edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle genel olarak fen bilimleri alanında yapılan araştırmalarda kullanılan "Kelime İlişkilendirme Testi"nin farklı

* Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, El-mek: altintasseddatt@gmail.com

** Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, El-mek: glrgcn1989@gmail.com

*** Öğretmen, Özel Marmaris Çağdaş Bilim Koleji, El-mek: hasretkabaran@gmail.com

branşlarda da bilişsel yapıyı ve kavram yanlışlarını yoklamada etkili bir teknik olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim programı, kelime ilişkilendirme testi, bilişsel yapı, öğretmen aday

DETERMINING PRESERVICE TEACHERS' COGNITIVE STRUCTURES ON THE CONCEPT OF CURRICULUMS VIA THE WORD-ASSOCIATION TEST

ABSTRACT

The main purpose of this study is determining the cognitive structures of preservice teachers on the concept of curriculums as using a word-association test. For this purpose, it is aimed to reveal the cognitive perspectives of preservice teachers on curriculum, objective, context, educational situation and evaluation situation. This study was designed as a descriptive survey model. The sampling of the study was conducted as 87 third and fourth grades preservice teachers in faculty of education in a state university located in the west side of Turkey. As for the data collection instrument, the word-association test was used. For the data analysis procedure, the answer words in word-association test were analyzed in detail. A detailed frequency table has been prepared which shows how many key words or phrases are repeated. A contextual network was also designed with the help of the frequency table. In this network, cut-point technique was used. In this techniques, the value lower than the highly pointed answer is defined as the cut-point value. According to findings, it can be said that the cognitive structures of preservice teachers' for the curriculum are not enough and the cognitive structures for the students of the curriculum are moderate at the end of the research. It can be said that the cognitive structures of preservice teachers' are inadequate especially for the concept of educational situations which is the subject of the curriculum. It has been found that there are misconceptions about how conceptual networks and concepts are formed in the research and what kind of misconceptions are made. Based on the results of this research, it can be said that "Word Association Test", which is used in researches in the field of science in general, is also an effective technique in cognition of misconceptions and cognition in different branches.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

The curriculums, which are the definers for the characteristics of human who will be taught, determine the objective behavior standards; knowledge, skills and attitudes that are aimed to be taught; teaching-learning activities and evaluation process. The practitioners of curriculums that have a significant role for education and training system are teachers. Curriculum is an umbrella term which consists of many educational terms. For this reason, the perspectives of preservice teachers on the curriculum are a basis for the use of curriculum

effectively. Getting feedback from preservice teachers on the term “curriculum” gives some clues for the application of the curriculum besides the perceptions of preservice teachers. Qualitative and quantitative terms that we should have are seen in not only daily communication needs but also oral and written language and scientific or academic communication concepts. As considering the idea that getting basic terms in a scientific discipline supplies confidence for this field, basic terms in curriculums have significance for cognitive development in being a teacher professionally. In this concept, faculties of education in which teachers are trained should dominate on basic terms in curriculums. In the related literature, there is no study on the concept of determining the cognitive perspectives of preservice teachers on the curriculums via word-association test. Therefore, determining preservice teachers’ cognitive structures is seen as important for curriculums and it is thought that the current study contributes the related literature in this field. The main purpose of this study is determining the cognitive structures of preservice teachers on curriculums as using a word-association test. For this purpose, it is aimed to reveal the cognitive perspectives of preservice teachers on curriculum, objective, context, educational situation and evaluation situation.

Methodology

This study was designed as a descriptive survey model. The sampling of the study was conducted as 87 third and fourth grades preservice teachers in faculty of education in a state university located in the west side of Turkey. As for the data collection instrument, the word-association test was used. For the data analysis procedure, the answer words in word-association test were analyzed in detail. For the data analysis procedure, the answer words in word-association test were analyzed in detail. A contextual network was also designed with the help of the frequency table. In this network, cut-point technique was used. In this techniques, the value lower than the highly pointed answer is defined as the cut-point value. The values higher than this point compose the first part of the contextual network. Then, the cut-point is getting down in a line and it goes on until all of the key words are seen in the contextual network. As using this technique, the analysis is designed as these cut-points: 45 and higher than it, 35-44, 25-34, 5-14. Additionally, for all concepts, a contextual network is used. For all of the cut-points, a different color is used. Orange is used for 45 and higher than it, blue is used for 35-44 points, green is used for 25-34 points, purple is used for 15-24 points and turquoise is used for 5-14 points.

Conclusion and Discussion

It can be said that preservice teachers cannot make a connection between curriculums and cognitive structures on this concept; and they have misconceptions for the terms used in curriculums. Varış (1978) defined curriculums as a terms which is consisting of taxonomy for objectives, a context in which the objectives are aimed to be come true, methods that are used in practice; evaluation, activities supporting the objectives and out-of-classroom activities. According to that definition, it may be said that curriculum consist of objectives, context, educational situations and evaluation; and all of these terms are related to each other. The preservice teachers in this study associated 23 different words with

curriculum. Curriculum is an umbrella term that consists of a number of educational concepts. As considering the words which were used by preservice teachers on the terms in curriculum, it was seen that they had enough cognitive structures on curriculum but they could not connect them each other.

It was seen that some of the preservice teachers made connection between the objectives of curriculum and their personal objectives. However, it can be stated that the key words used by preservice teachers on objectives have been suitable for the real meaning. According to Demirel (2003), objective means features that are aimed to be acquired by learners and these features are knowledge, ability, skills, attitude, interest and habits. In this study, it can be said that some of the preservice teachers have misconceptions for objectives in curriculum; however some of them can use related words for this terms in their cognitive structures. Nevertheless, it is seen that the preservice teachers remain incapable while connecting objectives and other key concepts. In this case, it can be said that there is a disconnection between the concept of objective and curriculum in terms of cognitive structures of the preservice teachers.

It is determined that the preservice teachers mainly connected between the terms on lessons and context. Context is a vehicle to accomplish the objectives and in the process of designing context; it is aimed to be answered that which kinds of lessons and topics are used while have been taught the objective knowledge, skills, interests, values, attitude, habits etc. (Baykara, 2012). It is seen that the preservice teachers confused on the term educational situations in curriculum and their own educational background. It can be said that the preservice teachers have not been in adequate level for educational situations in terms of their cognitive structures and they have concept confusion in this term. Educational situations consist of some elements such as reinforcement, feedback, correction, clue, activities supplying an active participation and teacher-learner properties (Görge, 2012). The preservice teachers, however, associated university, primary school and high school with educational situations. It can be said that educational situations are generally associated wrong by the preservice teachers. It is seen that the preservice teachers have generally associated the terms evaluation situation and evaluation-assessment terms with each other. It can be said that evaluation situation is a term that can be an alternative for the term evaluation-assessment. As for the other words that are associated with evaluation situation, it is seen that the preservice teachers generally used the names of some different evaluation techniques and the names of the exam types. The most attractive point of this concept is the answers of the preservice teachers that are based on the traditional evaluation techniques (multiple-choice test, written exam, oral exam etc.).

In general, at the end of the study, it is stated that the cognitive structures of the preservice teachers on curriculum are not enough and they are remain incapable of the basic terms used in curriculum. It can be especially found that the cognitive structures of the preservice teachers are not enough for the term educational situations. In this study, the association between the contextual networks and concepts has been found and the misconceptions of the preservice teachers on the

concepts have been determined. As referring the results of this study, it can be stated that the “Word-association Test” that is used for the physical sciences is an effective technique to define cognitive structures in different disciplines and to enquiry misconception on a concept.

Suggestions

- In order to solve the problems on the misconceptions of preservice teachers about curriculums, “Curriculum Development in Education” can be added as a course in bachelor degree.
- This study which was sampling with the preservice teachers can be conducted for the larger sampling groups.
- There can be some seminar on curriculum for the preservice teachers in this field.
- The current knowledge of preservice teachers on the curriculums can be determined via different methods (metaphors, contextual maps etc.).

Keywords: Curriculum, word association test, cognitive structure, preservice teacher.

1. Giriş

Bugünün çağı olan bilgi çağında sürekli değişimler yaşanmakta ve eğitim-öğretimde bu değişimlerden sürekli etkilenmektedir. 2004-2005 yıllarında öğretim programlarının güncellenmesi ile Türkiye’de yapılandırmacı eğitim anlayışı etkin olmaya başlamıştır. Bu bağlamda yapılandırmacı eğitim anlayışı, öğrenene bilgiyi alıp zihninde yapılandırmasına, oluşturduğu yapıya uygun yorum geliştirmesine imkân tanımaktadır. Geleneksel yöntemlerde öğrenciler bilgiyi öğretmenden, kitaplardan ya da diğer kaynaklardan olduğu gibi almaktadırlar. Fakat bilgiyi kaynağından almak bilgiyi zihninde yapılandırıp yorumlamada yeterli olmayabilir. Öğrenenler yeni bir bilgi ya da problem ile karşılaştığında, zihninde yapılandırmış olduğu önceki kuralları kullanır veya oluşan yeni bilgiyi ifade etmek için zihninde yeniden kuralları yapılandırır (Brooks ve Brooks, 1993). Öğrenciler yeni kavramları öğrenip, bunları daha önceki bilgileri üzerine yapılandırırken, sahip oldukları ön bilgiler bazen yeni kavramların öğrenilmesinde yanlışlara neden olurlar (Pesen, 2007). Kavram yanlışları, bireyler tarafından yeni öğrenilmiş soyut bilgilerin, önceki bilgileriyle bütünleştirilmesi ve yeni bilginin günlük hayata uyacak şekilde yeniden yorumlanması sırasında ortaya çıkabilmektedir (Chinn ve Malhotra, 2002). Anlamalı öğrenmeyi engelleyen faktörlerden birisi olan kavram yanlışlarının giderilmesi için, öğrencilerin mevcut bilgilerinin gözden geçirilmesi ve yeni bilgilerle uyum sağlaması amacıyla zihnindeki yanlış bilgilerin değiştirilmesi gerekir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı altında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini, sahip oldukları bilgilerin birbirleriyle olan ilişkilerini, ön bilgi ve yeni edinilen bilgi arasında kurulan ilişkinin anlamalı öğrenme ile bilgiyi yapılandırıp yapılandırmadıklarını ölçen teknikler geliştirilmiştir. Geliştirilen tekniklerden birisi de kelime ilişkilendirme testidir (Bahar ve Özatlı, 2003).

Kelime ilişkilendirme testi özellikle fen alanlarında kullanılmaktadır ve birçok amaç için kullanılabilir. Kelime ilişkilendirme testi ile öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışları ortaya çıkarılabilir, öğrencilerin kavramlar arasında ilişki kurup kuramadıkları belirlenebilir, öğrencilerde kavramsal değişimleri ortaya çıkarılabilir (Ekici, Gökmen ve Kurt, 2014; Yüce ve Önel, 2015). Ercan, Taşdere ve Ercan (2010), 7. sınıfta öğrenim gören 31 öğrenci üzerinde kelime ilişkilendirme testini uygulayarak Fen ve Teknoloji dersi Güneş Sistemi ve Uzay konusu ile ilgili araştırma yapmış ve öğrencilerin konu ile ilgili bilişsel yapısını ortaya çıkarmaya, kavramsal değişim sürecini

kaydetmeye, kavram yanlışlarını tespit etmeye çalışmışlardır. Eren (2012), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilişim teknolojilerine ilişkin algılarını ve bilişsel yapılarındaki kavramlar arası bağları ortaya çıkarmak amacı ile kelime ilişkilendirme testi çalışması yapmış ve araştırma sonucunda öğrencilerin bilgisayar, internet ve iletişim kavramlarını iyi ilişkilendirebildikleri, bilgisayar destekli öğretim ve bilişim teknolojileri kavramlarını ise iyi ilişkilendiremedikleri sonucuna ulaşmıştır. Kurt ve Ekici (2013) yaptıkları iki farklı çalışmada, Kelime İlişkilendirme Testi ve Çizme-Yazma Tekniğini kullanarak biyoloji öğretmen adaylarının “Virüs” ve “Osmoz” kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarını incelemişlerdir. Kaya ve Akış (2015), kelime ilişkilendirme testi ile Coğrafya bölümü öğrencilerinin “hava” kavramına ilişkin bilişsel yapılarını belirlemeye çalışmışlardır. Önel ve Yüce (2016) yaptıkları çalışmada, 146 Fen Bilgisi öğretmen adayına kelime ilişkilendirme testini uygulayarak “Evrim” konusundaki bilişsel yapılarını incelemişler ve “Evrim” kelimesi ile ilgili akıllarına gelen ilk beş kelimeyi yazmalarını istemişlerdir. Test sonucunda en çok tekrar eden kelimeler “evrim”, “Darwin” ve “maymun” olarak tespit edilmiştir. Turan ve Erdoğan (2016) yaptıkları çalışmada, matematik öğretmen adaylarının limit ile ilgili kavramsal yapılarını incelemiş ve araştırma sonucunda 60 ve üzeri frekanstaki “Sınırlılık, Yakınsaklık, Belirsizlik, Süreklilik, Sonsuzluk, Türev, Fonksiyon ve Sağ- Sol Limit” kategorilerini daha önemli görmüşler ve öğretmen adaylarının kavramsal yapılarını ortaya çıkarmışlardır. Alan yazında kelime ilişkilendirme testi ile yapılmış birçok çalışmanın yer aldığı ve bu çalışmaların özellikle fen bilimleri alanları üzerine yapıldığı görülmektedir. Kelime ilişkilendirme testi ile bireylerin bilişsel yapılarının belirlenmesi ve bilişsel yapılarında ki kavram yanlışlarının giderilmesi anlamlı öğrenme açısından oldukça önemlidir.

Yetiştirilecek olan bireylerin özelliklerinin belirleyicisi olan eğitim programları, bireylere kazandırılacak davranış standartlarını, öğretilecek bilgi, beceri ve tutumları, öğretme-öğrenme etkinliklerini ve değerlendirme süreçlerini belirler. Eğitim-öğretim sisteminde önemli bir yeri olan eğitim programlarının uygulayıcısı öğretmenlerdir. Eğitim programı, birçok eğitim kavramını da içeren şemsiye bir kavramdır. Bu nedenle, gelecekte eğitim sisteminde öğretmenlik yapacak ve programları uygulayacak olan öğretmen adaylarının eğitim programlarına bakış açıları, programların etkili bir biçimde uygulanmasına temel oluşturacaktır. Öğretmen adaylarından “program” kavramına ilişkin geri bildirim alınması da programların nasıl algılandığının yanı sıra nasıl uygulanacağına ilişkin ipuçları verecektir. Nicelik ve nitelik bakımından sahip olmamız gereken kavramlar, sadece günlük iletişim ihtiyacında değil, sözlü ve yazılı biçimde, bilimsel ve akademik iletişim ortamlarında da karşımıza çıkmaktadır. Bir bilim dalına yönelik donanımın, o bilim dalındaki temel kavramlara olan hâkimiyetten başladığı düşüncesinden yola çıkıldığında, öğretmenlik mesleğine yönelik bilişsel gelişimde de eğitim programlarının temel kavramları ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda, geleceğin öğretmenlerinin yetiştirildiği eğitim fakültesi öğrencileri, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği şekilde, eğitim programlarına ait temel kavramlara hâkim olmalıdırlar. Eğitim programları kavramlarına ilişkin öğretmen adaylarının bilişsel yapılarını incelemek amacıyla yapılan kelime ilişkilendirme testi çalışmasına alan yazında rastlanmamıştır. Bu nedenle öğretmen adaylarının, eğitim programının kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarının belirlenmesi önemli görülmektedir ve çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1 Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının eğitim programının kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarını kelime ilişkilendirme testi ile ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla öğretmen adaylarının eğitim programı, hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları belirlenmeye çalışılmıştır.

2. Yöntem

Bu araştırma, tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2009).

2.1. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin batısında yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden 87 öğretmen adayı oluşmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu araştırmaya katılacak öğretmen adaylarının seçiminde, araştırma sürecinde “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersini almış olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Örneklem grubunun demografik değişkenlere göre dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	1. Kadın	64	73.6
	2. Erkek	23	26.4
Sınıf Düzeyi	1. Üçüncü Sınıf	37	42.5
	2. Dördüncü Sınıf	50	57.5
Genel ağırlıklı not ortalaması (GANO)	1. Yüksek	32	36.8
	2. Orta	37	42.5
	3. Düşük	18	20.7
TOPLAM		87	100.0

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının, cinsiyet, sınıf düzeyi ve GANO değişkenlerine göre dağılımları incelendiğinde kadın öğretmen adayının ağırlıkta olduğu ve çalışmaya katılan öğretmen adaylarının akademik başarı durumların genel olarak iyi düzeyde olduğu görülmektedir.

2.2 Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testleri, öğrencinin bilişsel yapısını, bu yapıyı oluşturan kavramlar arasındaki bağlantıyı, zihinde kurulmuş olan bilgi ağını gözlemlenmesini sağlayan, uzun süreli hafızadaki kavramlar arası bağlantının yeterince kurulup kurulmadığını ya da kurulan bağın anlamlı olup olmadığını tespit edilebilmesini sağlayan alternatif ölçme değerlendirme tekniğidir (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999). Testi oluşturmak için eğitim programları ile ilgili, konunun üzerine inşa edildiği ve konu için önemli olduğu düşünülen beş kavram seçilmiştir. Bu kavramlar eğitim programı, hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarıdır. Her bir anahtar kavram bir sayfaya gelecek şekilde ve istenilen cevap sayısı kadar yani beş kere alt alta yazılarak test düzenlenmiştir. Öğrenci her kavram yazımında anahtar kavrama dönmezse o yazdığı kavramla ilgili kelimeler yazacaktır. Bu da testin amacı dışına çıkılmasına neden olacaktır (Bahar ve Özatlı, 2003). Daha önce yapılan çalışmalar incelenerek her bir cevap kâğıdı için öğrencilere 30 saniye vermenin en uygun zaman dilimi olduğu tespit edilmiştir (Bahar ve Kılıç, 2001; Bahar ve Özatlı, 2003; Çardak, 2009; Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010). Test öğrencilere gerekli açıklamalar ve örnekler yapıldıktan sonra uygulanmıştır.

2.3 Verilerin analizi

Verilerin analizi için kelime ilişkilendirme testinde anahtar kavramlara verilen cevaplar ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Hangi anahtar kavrama hangi kelime veya kavramların kaç kez

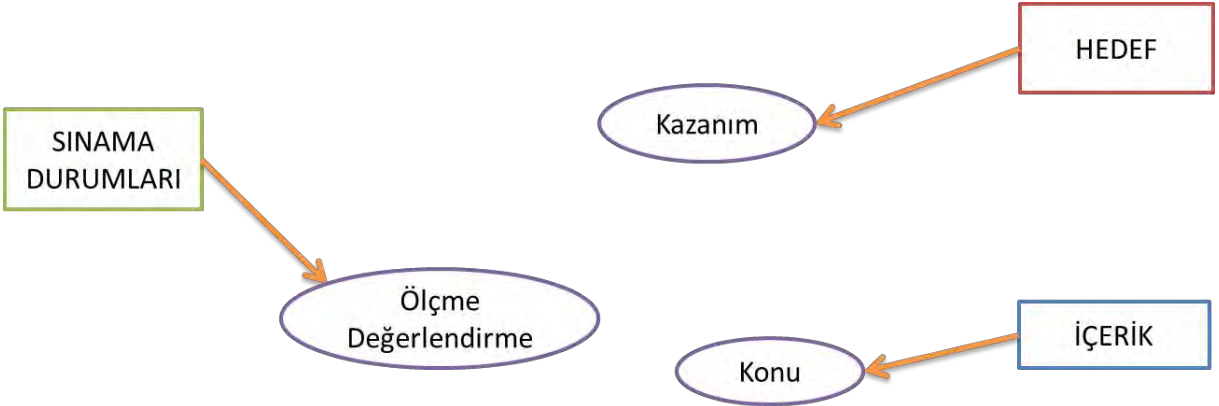
tekrarlandığını gösteren ayrıntılı frekans tablosu hazırlanmıştır. Bu frekans tablosundan yararlanılarak kavram ağı oluşturulmuştur. Kavram ağı oluşturma işleminde Bahar vd. (1999) tarafından belirtilen kesme noktası tekniği kullanılmıştır. Kesme noktası tekniğinde frekans tablosundaki herhangi bir anahtar kavram için en fazla verilmiş cevap kelimenin belirli bir değer aşağısı kesme noktası olarak belirlenir. Bu değer üzerindeki kavramlar kavram ağının ilk kısmını oluşturur. Daha sonra kesme noktası belirli aralıklar ile aşağıya çekilir ve tüm anahtar kelimeler kavram ağında çıkıncaya kadar işlem devam eder. Bu araştırmada kesme noktası tekniği kullanılarak oluşturulan kavram ağları yardımıyla kavramlar arasındaki ilişkilendirmelere ve yeni üretilen kelimelere bakılarak veriler yorumlanmıştır. Bu teknik kullanılarak, veri analizinde şu kesme noktalarına göre kavram ağları oluşturulmuştur: 45 ve üstü, 35-44, 25-34, 15-24 ve 5-14. Ayrıca her kavrama ilişkin kavram ağına yer verilmiştir. Kavram ağları oluşturulurken her kesme noktası için farklı renkte oklar kullanılmıştır. 45 ve üstü kesme noktası için turuncu, 35-44 kesme noktası için mavi, 25-34 kesme noktası için yeşil, 15-24 kesme noktası için mor ve 5-14 kesme noktası için turkuaz renkte oklar kullanılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde verilerin analizinden elde edilen bulgular kavram ağları ve tablolar şeklinde verilmiştir. Belirlenen kesme noktalarına göre anahtar kavramlar için 5 farklı kavram ağı oluşturulmuştur. Ayrıca anahtar kavramlara verilen cevaplar ile ilgili betimsel tablolar oluşturulmuştur.

3.1. Anahtar kavramlara verilen cevaplara göre oluşturulmuş kavram ağlarına ilişkin bulgular

Bu kısımda anahtar kavramlara verilen cevap kelimelerin sayılarına göre hazırlanmış, anahtar kavramların ve cevap kelimelerin birbirleriyle ilişkilerini gösteren kavram ağları verilmiştir.



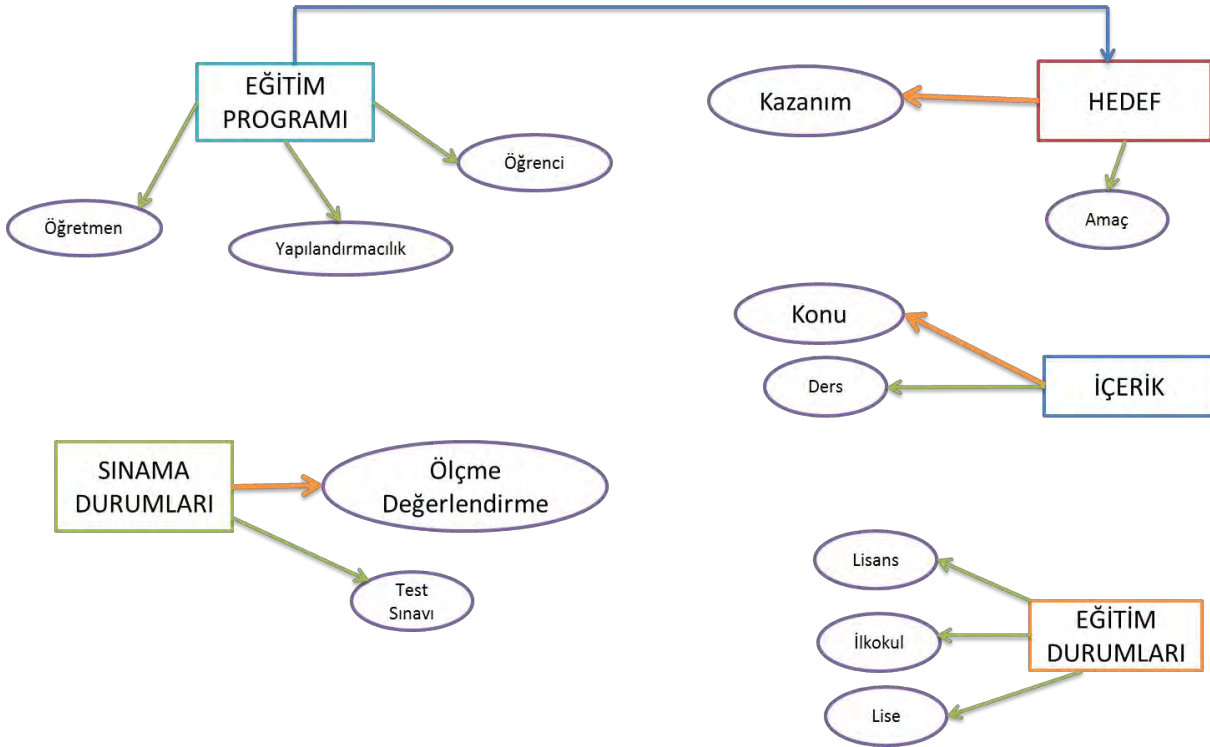
Şekil 1. 45 ve üstü kesme noktasına göre oluşturulmuş kavram ağı

Şekil 1'de verilen kavram ağına göre öğretmen adayları en fazla cevabı üç anahtar kavram olarak vermişlerdir. Sınama durumları kavramı ile ölçme değerlendirme, hedef kavramı ile kazanım ve içerik kavramı ile konu kelimeleri ilişkilendirilmiştir. Bu üç anahtar kavrama verilen cevaplar dikkate alındığında bu kelimelerin anahtar kavramların eş anlamlı kelimeleri ve bu kavramlara alternatif olarak kullanılan kelimeler olduğu görülmektedir. Ayrıca ilk kesme noktası için anahtar kavramlar arasında bir ilişki kurulamadığı görülmektedir. Bu aralıkta çıkan kavramlar henüz birbirinden kopuk ve ilişkisiz bir yapıdadır.



Şekil 2. 35-44 arası kesme noktasına göre oluşturulmuş kavram ağı

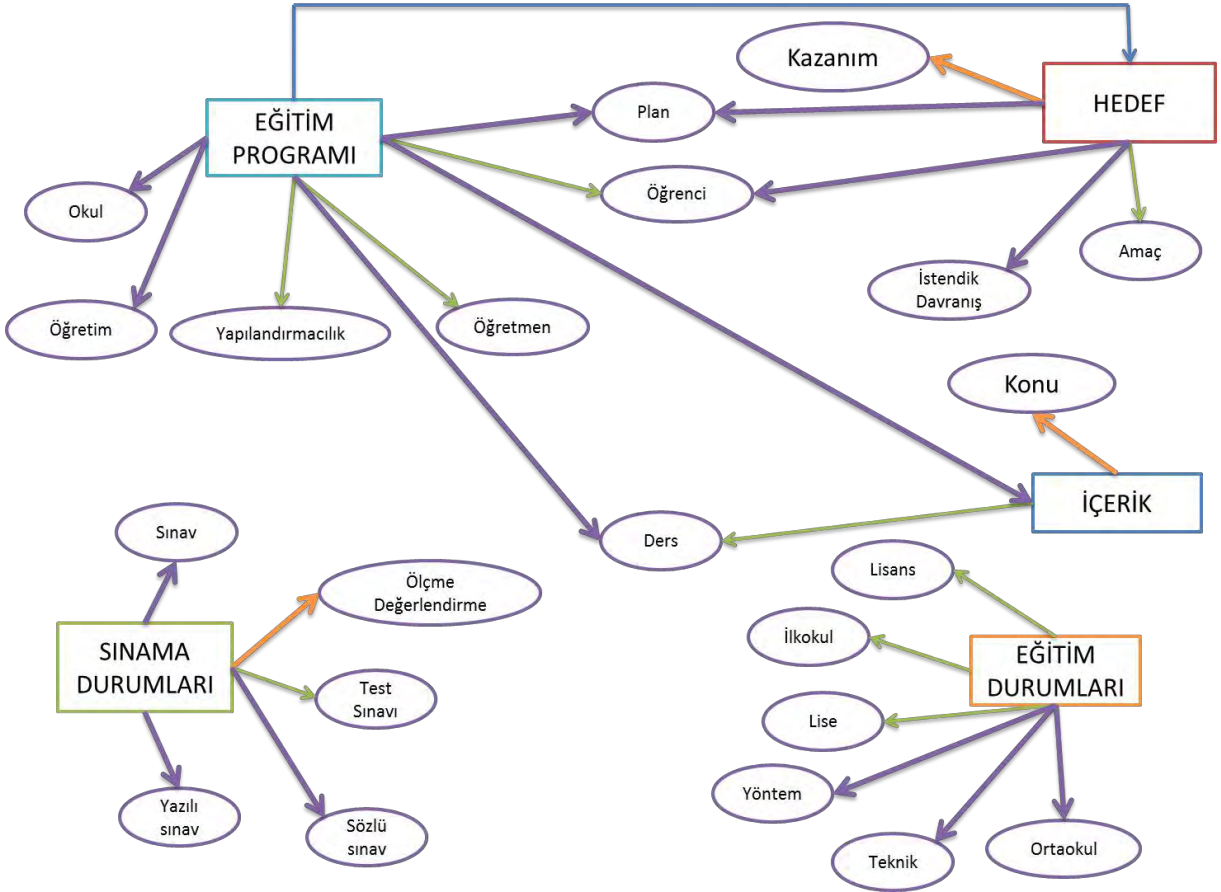
Şekil 2'de verilen kavram ağına göre anahtar kavramlardan olan eğitim programı kavramının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu kavram ağındaki tek değişiklik eğitim programı kavramının hedef kavramı ile ilişkilendirilmesidir. Anahtar kavramların birbiriyle ilk ilişkilendirilmeleri bu kesme noktası aralığında ortaya çıkmıştır.



Şekil 3. 25-34 arası kesme noktasına göre oluşturulmuş kavram ağı

Şekil 3'te verilen kavram ağına göre anahtar kavramlardan eğitim durumları kavramının ilk defa bu kesme noktası aralığında ortaya çıktığı görülmektedir. Bu anahtar kavramlar ilişkilendirilen kelimeler (lisans, ilkokul ve lise) dikkate alındığında öğretmen adaylarının eğitim durumları kavramı

ile "eğitim durumunuz nedir?" sorusunu karıştırdıkları ve programın ögesi olan eğitim durumları kavramına ilişkin kavram yanlışlığına sahip oldukları görülmektedir. Bu kesme noktasında ortaya çıkan diğer bulgulara göre eğitim programı kavramı ile öğretmen, öğrenci ve yapılandırmacılık kelimeleri, hedef kavramı ile amaç kelimesi, içerik kavramı ile ders kelimesi ve sınav durumları kavramı ile test sınavı kelimesinin ilişkilendirildiği görülmektedir. Ayrıca bu kesme noktası aralığında bütün anahtar kavramların ortaya çıktığı fakat eğitim programları ile hedef kavramlarının ilişkilendirilmesi dışında diğer anahtar kavramların hala birbirleri ile ilişkilendirilemediği görülmektedir.



Şekil 4. 15-24 arası kesme noktasına göre oluşturulmuş kavram ağı

Şekil 4'te verilen kavram ağına göre birçok yeni ilişkilendirmenin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu kesme noktası aralığında içerik anahtar kavramı ile ilgili yeni bir kelimeni ilişkilendirilemediği belirlenmiştir. Sınav durumu anahtar kavramının farklı ölçme teknikleri ile ilişkilendirildiği fakat bu ölçme tekniklerinin geleneksel ölçme teknikleri olduğu görülmektedir. Eğitim durumları anahtar kavramı ile bu kesme noktası aralığında yöntem ve teknik kelimelerinin ilişkilendirildiği fakat yine de bu anahtar kavramla ilgili olmadığı halde ortaokul kelimesi ile de ilişkilendirildiği görülmektedir. Hedef anahtar kavramı ile plan, öğrenci ve istendik davranış kelimeleri; eğitim programı anahtar kavramı ile okul, öğretim, ders ve plan kelimelerinin ilişkilendirildiği görülmektedir. Ayrıca bu kesme noktası aralığında eğitim programı anahtar kavramı

Tablo 2. Anahtar kavramlara verilen cevap sayısı

Anahtar kavram	Cevap sayısı
Eğitim programı	43
Hedef	44
İçerik	43
Eğitim durumları	47
Sınama durumları	43

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmen adayları anahtar kavramları ile çok fazla kelime ilişkilendirmişlerdir. İlişkilendirilen kelimelerin sayıca çok olması öğretmen adaylarının bu kavramlarla ilgili bilişsel yapılarında kavram yanlışları yaşadıkları yönünde yorumlanabilir.

Tablo 3. Anahtar kavramlara en çok verilen cevaplar

Anahtar Kavram	En çok cevap verilen kelime	Cevap sayısı
Eğitim programı	Hedef	36
Hedef	Kazanım	48
İçerik	Konu	60
Eğitim durumları	Lisans	28
Sınama durumları	Ölçme Değerlendirme	66

Tablo 3'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının anahtar kavramlardan eğitim programı kavramı ile yine bir başka kavram olan hedef kavramını ilişkilendirdiği görülmektedir. Hedef, içerik ve sınama durumları anahtar kavramlarına ilişkin en çok verilen cevapların bu anahtar kelimelere eşanlamlı kelimeler olduğu görülmektedir. Bu tabloda en çok dikkat çeken cevap ise eğitim durumları kavramına ilişkin en çok verilen cevap lisans kelimesinin olmasıdır.

4. Tartışma ve Sonuçlar

Bu araştırmada öğretmen adaylarının eğitim programı kavramı ile ilgili bilişsel yapıları belirlenmiştir. Böylece alan yazında daha çok fen bilimleri alanında kullanılan kelime ilişkilendirme testinin farklı branşlarda da kullanılabilirliğine ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının eğitim programı kavramı ile ilgili bilişsel yapıları kelime ilişkilendirme testi ile beş kavram üzerinde belirlenme çalışılmıştır. Bu kavramlar eğitim programı, hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarıdır.

Öğretmen adaylarının eğitim programı ve öğelerine ilişkin bilişsel yapılarındaki kavramlar arasında ilişki kuramadıkları ve eğitim programları kavramlarına yönelik kavram yanlışlarına sahip oldukları söylenebilir. Varış (1978) eğitim programını, bir taksonomi içinde düzenlenen amaçları, bu amaçların dile getirdiği davranışların gerçekleşmesi için gerekli içeriği, uygulamada kullanılan metotları, değerlendirmeyi, amaçları destekleyen kol faaliyetlerini ve ders dışı faaliyetleri kapsar şeklinde tanımlamıştır. Bu tanıma göre eğitim programı kavramının hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarını kapsadığı bu kavramların birbiri ile ilişkili kavramlar olduğu söylenebilir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının bu kavramlar ile yeterli düzeyde ilişki kuramadıkları görülmüştür. Öğretmen adayları eğitim programı kavramı ile hedef, içerik ve eğitim durumları kavramlarını, hedef kavramı ile içerik kavramını, içerik kavramı ile eğitim durumları kavramını ilişkilendirmişlerdir. Sınama durumları ve eğitim durumları kavramları ile diğer kavramlar arasında bir ilişki kuramamışlardır. Bu durumda öğretmen adaylarının eğitim programı ve öğelerine ilişkin yeterli düzeyde kavramsal yapıya sahip olmadıkları ve eğitim programlarına ait bilişsel yapılarının yetersiz olduğu söylenebilir.

Öğretmen adayları eğitim programı kavramı ile 23 (kesme noktası aralığına dahil olan) farklı kelimeyi ilişkilendirmişlerdir. Eğitim programı kavramı birçok eğitim kavramını içeren şemsiye bir kavramdır. Öğretmen adaylarının bu kavramla ilişkilendirdikleri kelimeler dikkate alındığında eğitim programı kavramına ilişkin yeterli kavramsal yapıya sahip oldukları fakat eğitim programı ve öğelerine ait bilişsel yapılarının kopuk olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının bir kısmının programın öğelerinden hedef kavramı ile kendi hedefleri olan kelimeleri ilişkilendirdikleri görülmüştür. Fakat genel olarak hedef kavramı ile ilişkilendirilen kelimelerden kesme noktalarının aralığında yer alan kelimeler dikkate alındığında öğretmen adaylarının hedef kavramı ile ilişkilendirdikleri kelimelerin hedef kavramının tanımına uygun olduğu söylenebilir. Demirel (2003)'e göre hedef, öğrencilere kazandırılmak üzere seçilmiş istendik özelliklerdir ve bu özellikler bilgi, yetenek, beceri, tutum, ilgi ve alışkanlıktır. Öğretmen adaylarının bir kısmının hedef kavramına ilişkin kavram yanılgısına sahip olduğu fakat genel olarak hedef kavramı ile ilişkilendirdikleri kelimeler dikkate alındığında öğretmen adaylarının kavramsal yapılarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Fakat öğretmen adaylarının hedef kavramını diğer anahtar kavramlarla ilişkilendirmede yetersiz kaldıkları görülmektedir. Bu durumda hedef kavramı ile eğitim programının diğer öğeleri arasındaki bilişsel yapılarının kopuk olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının içerik kavramı ile en çok konu ve ders kelimelerini ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. İçerik, hedeflerin gerçekleştirilmesinde araç rolü üstlenir ve içeriğin belirlenmesinde öğrencilerin kazanacakları bilgi, beceri, ilgi, değer, tutum, alışkanlık vb. özelliklerin hangi ve ne tür konu ya da ders aracılığı ile verilmesi konusunda yanıt aranmaktadır (Baykara, 2012). Öğretmen adaylarının içerik kavramına ilişkin cevap olarak verdikleri kelimeler dikkate alındığında içerik kavramına ilişkin yeterli kavramsal yapıya sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca içerik kavramı diğer anahtar kavramlardan sadece hedef ve eğitim durumları kavramları ile ilişkilendirilmiştir. Bu durumda öğretmen adaylarının içerik kavramına yönelik alternatif kavramlara sahip olduklarını fakat programın öğeleri ile kopuk bir yapıda bilişsel yapıya sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının programın ögesi olan eğitim durumları kavramı ile eğitim durumunuz nedir sorusunu karıştırdıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının eğitim durumları kavramı için gerekli bilgi ve donanıma sahip olmadıkları ve bu hususta kavram karmaşası yaşadıkları söylenebilir. Eğitim durumları pekiştireç, dönüt, düzeltme, ipucu, etkin katılım sağlayan etkinlikler, öğretmen ve öğrenci özellikleri gibi öğeleri içermektedir (Görgeç, 2012). Öğretmen adayları genel olarak eğitim durumları kavramı ile lisans, ilköğretim ve lise gibi eğitim kademelerini ilişkilendirmişlerdir. Öğretmen adaylarının eğitim durumları kavramına yönelik ilişkilendirmelerinin genel olarak yanlış olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitim durumları kavramı ile diğer anahtar kavramları ilişkilendiremediği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim durumlarına ilişkin bilişsel yapılarının programın öğeleri ile kopuk bir yapıda olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının sınav durumları kavramı ile en çok ölçme değerlendirme kelimesini ilişkilendirdiği görülmektedir. Ölçme değerlendirme kelimesinin sınav durumlarının yerine kullanılabilecek alternatif bir kavram olduğu söylenebilir. Sınav durumları kavramı ile ilişkilendirilen diğer kelimelere bakıldığında öğretmen adaylarının farklı sınav türlerini cevap olarak verdikleri belirlenmiştir. Bu kavramda en çok dikkat çeken durum öğretmen adaylarının en çok geleneksel ölçme araçlarını (test sınavı, yazılı sınav, sözlü sınav gibi) cevaplamasıdır. Bu durumda öğretmen adaylarının çoğunlukla geleneksel ölçme araçları ile değerlendirildikleri söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının sınav durumları kavramını diğer anahtar kavramlarla ilişkilendiremedikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sınav durumları kavramı ile yeterli düzeyde kelime ilişkilendirdikleri fakat genel olarak sınav durumları kavramı ile programın öğelerine yönelik bilişsel yapılarının kopuk olduğu söylenebilir.

Genel olarak araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına ait bilişsel yapılarının yeterli olmadığı, eğitim programının öğelerine yönelik bilişsel yapılarının yeterli

olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının özellikle eğitim programının ögesi olan eğitim durumları kavramına yönelik bilişsel yapılarının yetersiz olduğu söylenebilir. Araştırmada oluşturulan kavram ağları ile kavramlar arasında nasıl bağlantılar kurulduğu ve ne gibi yanlış ilişkilendirmeler yaparak kavram yanlışlarına sahip olunduğu elde edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle genel olarak fen bilimleri alanında yapılan araştırmalarda kullanılan "Kelime İlişkilendirme Testi"nin farklı alanlarda da bilişsel yapıyı ve kavram yanlışlarını yoklamada etkili bir teknik olduğu söylenebilir.

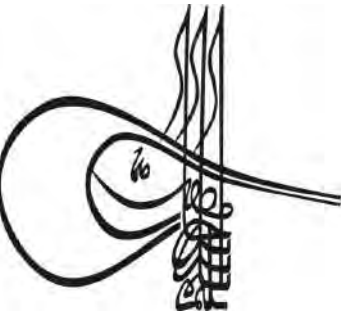
5. Öneriler

1. Öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin kavram yanlışlarının giderilebilmesi için "Eğitimde Program Geliştirme" dersi lisans programlarına eklenebilir.
2. Öğretmen adayları üzerinde yapılan bu çalışma daha geniş örneklem grupları üzerinde yapılabilir.
3. Eğitim programları üzerine öğretmen adaylarına yönelik seminerler verilebilir.
4. Öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin sahip oldukları bilgiler farklı yöntemlerle (metaforlar, kavram haritaları vb.) belirlenebilir.

KAYNAKÇA

- Bahar, M. & Kılıç, F. (2001). Kelime İletişim Testi Yöntemi İle Atatürk İlkeleri Arasındaki Kavramsal Bağların Araştırılması. X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Bolu.
- Bahar, M. & Özatl, S. (2003). Kelime İletişim Test Yöntemi İle Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Canlıların Temel Bileşenleri Konusundaki Bilişsel Yapılarının Araştırılması, *BAÜ Fen Bil. Enst. Dergisi*, 5(2), 75-85.
- Bahar, M., Alex H. Johnstone & Sutcliffe, R. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33(3), 134-141.
- Baykara, K. (2012). İçeriğin ve Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi. Şeker, H. (Editör). *Eğitimde Program Geliştirme: Kavramlar ve Yaklaşımlar* içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1993). *The Case for Constructivist Classrooms*. Virginia, ASCD Alexandria.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Chinn, C. A. & Malhotra, B. A. (2002). Children's responses to anomalous scientific data: How is conceptual change impeded. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 327-343.
- Çardak, O. (2009). The determination of the knowledge level of science students on energy flow through a word association test. *Energy Education Science and Technology*, 1(1), 139-155.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitimde program geliştirme (5. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ekici, G., Gökmen, A. ve Kurt, H. (2014). Öğretmen Adaylarının "Bilgisayar" Kavramı Konusundaki Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (3), 357-401.
- Ercan, F., Taşdere, A. & Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 136-154.

- Ercan, F., Taşdere, A. ve Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7 (2), 136-154.
- Eren, F. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin bilişim teknolojileri algılarının kelime ilişkilendirme testi kullanılarak incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Görgeç, İ. (2012). Temel Kavramlar. Şeker, H. (Editör). *Eğitimde Program Geliştirme: Kavramlar ve Yaklaşımlar* içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (19. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, B. ve Akış, A. (2015). Coğrafya Öğrencilerinin “Hava” Kavramıyla İlgili Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi ile Belirlenmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (7), 558-574.
- Kurt, H. ve Ekici, G. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve çizme – yazma tekniğiyle ‘osmoz’ kavramı konusundaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8(2), 809-829.
- Kurt, H. ve Ekici, G. (2013). What Is A Virus? Prospective Biology Teachers’ Cognitive Structure on the Concept of Virus. *International Online Journal of Educational Sciences*. 5 (3), 736-756.
- Önel, A. ve Yüce, Z. (2016). Determining The Cognitive Structures of Science Teacher Candidates On “Evolution” Through Word Association Test. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi – Journal of Educational Sciences Research*, 6 (1), 23-39.
- Pesen, C. (2007). Öğrencilerin kesirlerle ilgili kavram yanılgıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 79-88.
- Varış, F. (1978). *Eğitim Program Geliştirme teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yüce, Z. ve Önel, A. (2015). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Biyoçeşitliliğe İlişkin Kavramsal İlişkilendirme Düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 326-341.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Ümit ŞİMŞEK - Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif HAŞILOĞLU – Yrd. Doç. Dr. Muhammed Said AKAR

This article was checked by iThenticate.

DETERMINATION OF FIFTH GRADE STUDENTS' PERCEPTIONS ON DIGESTIVE ORGANS IN HUMAN BODY*

Süleyman AYDIN** - Pınar URAL KELEŞ***

ABSTRACT

The digestive and digestive organs subject to this research are also among the biology topics that have been updated from day to day almost every time and which students have difficulty to learn meaningfully. In particular, it is what the people of the digestive organs, place and shape of digestive organs have a special importance in terms of people recognizing of their own bodies. This research was conducted to determine the fifth grade students' perceptions on digestive organs in human body. In the study the case study method was used and it was carried out with 400 students (230 female and 170 male students) in 5th grade) from 7 different middle schools in Ağrı Center in 2016-2017 academic year. Drawings were used as a data collection tool in the research. In the study, the drawings made by the students about the digestive system organs were analyzed in six different levels. As a result of the study, it has been determined that the students have important deficiencies about the basic digestive organs and their place in the body. It was determined that 65% of the students who participated in the survey were from Level 3 (partly True) and 3% of the students were, from the fifth level which was the highest level. In the study, it was also determined that female students were more successful in perceiving digestive organs than male students.

STRUCTURED ABSTRACT

Research shows that students who are studying at different levels of education in various biology fields have information deficiencies and misconceptions. The digestive and digestive organs subject to this

* This article was presented in International Conference on Advances in Natural and Applied Sciences as an oral presentation in 18-21 April 2017 Antalya.

**  Yrd. Doç. Dr., Ibrahim Cecen University of Agri, El-mek: ildiyadin@gmail.com

***  Dr., Ibrahim Cecen University of Agri, El-mek: pukeles@yahoo.com

research are also among the biology topics that have been updated from day to day almost every time and which students have difficulty to learn meaningfully. In particular, it is what the people of the digestive organs, place and shape of digestive organs have a special importance in terms of people recognizing of their own bodies. Moving from these points, this study was conducted to determine the perceptions of fifth grade students regarding the digestive organs in the human body.

Method: The special case method was used in this study. The special case method is a method that allows an in-depth examination of an event. The situation to be investigated can sometimes be a school, a person or a group (Wellington, 2000). This method focuses on the nature of a situation and allows different data collection techniques to be used together (Çepni, 2007).

Sample: This study was carried out with 400 students studying in 5th classes of 7 randomly selected primary schools in Ağrı city center. Of the students who participated in the survey, 230 were girls and 170 were boys.

Data collection tools: Drawings were used as a data collection tool in the research. For drawings; Students were asked to draw on an A4 paper with an picture of a human body without internal organs and to draw the names, shapes and places of the digestive organs they were informed. At the beginning of the study, the students were told how to draw the organs and they were asked to draw heart and lungs from circulatory system on an empty human body drwan on an A4 paper.

Analysis of Data: In the study, the drawings of the students about the organs working in the digestive system were analyzed in six different levels. While determining the human digestive organs to be the basis of the drawing, the achievements on the digestive organs were taken as the basis in the fifth class science lesson "Let's Solve our bodies". Afterwards, six different levels were determined by using related literature. After the levels were created, the drawings of the students were examined by three science teachers and an area specialist and some necessary corrections were made.

In the analyzes, male and female students were calculated as percentages and frequencies at each level and the results were shown graphically. Student drawings were analyzed with three science teachers and a field expert by performing mutual consensus. In the study, the drawings of the students about the organs working in the digestive system were analyzed in six different levels.

In the study, it was understood that the students had very good knowledge of the mouth and nose as digestive organs, but did not have enough knowledge about the place and shape of the large intestine and small intestine. Another point determined in the study is that a significant part of the students should not regard the anus as a digestive organ. A similar situation was encountered in the study done by Gungor & Ozgur (2009) and this has been attributed to the way the subject is taught in the science and technology curriculum. Although it was updated in 2013, it was seen that the same situation was maintained in the science curriculum. Under the title of digestive organs; Mouth, Pharynx, Esophagus, Small Intestine and Large Intestine were written

but anus in the digestive system is still not written. Therefore, it can be said that this lack of digestive system organs has not been solved in the updated science curriculum.

When the results of the study are examined separately for the male and female students, in Graph 1 and 2 and Table 2, it is seen that female students in all levels except level 0 have higher frequency and percentages than male students. From these points, it can be said that the level of perception of digestive organs of female students is higher than that of male students. This can be explained in general by the fact that the female students are interested in biology lessons and are curious to learn. It has been reported that female students have higher motivation and interest in science biology and especially in this study, "Let's solve the knowledge of our bodies" than male students. Therefore, it can be said that the result that the level of perception of the digestive organs of female students is higher than that of male students as being parallel in literature.

Keywords: Fifth Grade Students, Digestive Organs in The Human Body

BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNSANDAKİ SİNDİRİM ORGANLARINA İLİŞKİN ALGILAMALARININ BELİRLENMESİ “AĞRI İLİ ÖRNEĞİ”

ÖZET

Sindirim ve sindirim organları, biyoloji derlerinin konuları arasındadır. Bu konular her geçen gün yeni bilgi ve verilerle güncellenmektedir, bunun sonucunda öğrencilerin çalışma konuları da değişmekte ve konuları, kavramları anlamlandırmaları zorlaşmaktadır. Özellikle insan vücudunun tanınması açısından sindirim organlarının hangileri olduğu, bu organların yerleri, şekil ve biçimlerinin tanınması son derece önemlidir. Bu araştırma; beşinci sınıf öğrencilerinin insandaki sindirim organlarına ilişkin algılamalarının belirlenmesi amacıyla yürütülmüştür. Özel durum yönteminin kullanıldığı araştırma; 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ağrı Merkez'e bağlı 7 farklı ortaokulun 5. sınıfında 400 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin 230'u kız, 170'i erkektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak çizimler yararlanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin sindirim sistemi organlarına ilişkin yaptıkları çizimler, oluşturulan altı ayrı seviye doğrultusunda analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin temel sindirim organları ve vücuttaki yerleri hakkında önemli eksikliklerine sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 65 inin Seviye 3 de (kısmen Doğru) olduğu belirlenirken en üst seviye olan 5. Seviyedeki öğrenci oranının % 3 olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada ayrıca insandaki sindirim organlarını algılama konusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, ders kitaplarının yeni bilgileri ve uygulamaları içerecek biçimde güncellenmesi önerilmektedir. Böylelikle öğrencilerin doğru ve güncel bilgiye erişmelerinin yanısıra öğrenme ortam ve süreçlerinin daha eğlenceli bir hale gelmesi sağlanacaktır. Ayrıca fen

bilgisi derslerine daha fazla zaman ayrılması ve önem verilmesi de önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Beşinci sınıf öğrencileri, insandaki sindirim organları

Introduction

An important branch of science is biology; It is a science that examines the structure, functions, relations, distributions, variations and diversity of living things with the living and inanimate environment (MEB, 2013). Students use the knowledge and understanding they have gained through biology education in understanding the biology applications in different fields as well as in their own lives (MEB, 2013). Biology, therefore, is an indispensable element of basic education because it allows people to understand many aspects of human development, nutrition, health, environment and daily life (Tekkaya, et al, 2000). Biology is a science that contains important topics that require knowledge and concept as well as based on the interdependence of concepts. This is especially important in terms of enabling students of science education to learn the concepts and topics of biology accurately and completely, especially in the first stages of teaching (Kurt, 2013).

Biology course is course that student have difficulties in learning (Çimer, 2012). Research shows that students who are studying at different levels of education in various biology fields have information deficiencies and misconceptions (Tekkaya et al., 2000, Cakici, 2005, Gungor & Ozgur, 2009). The digestive and digestive organs subject to this research are also among the biology topics that have been updated from day to day almost every time and which students have difficulty to learn meaningfully (Teixeira, 2000; Clement & Tunnicliffe 2002; Carvalho et al.2004; Pelitlioğlu, 2006; Cakıcı, 2005; Gungor, 2009). When the relevant literature is examined, it is seen that a large part of the studies carried out are carried out in order to reveal the misconceptions that the students related to the digestive topic have. (Clement & Tunnicliffe 2002; Carvalho et al.2004; Cakıcı, 2005; Ozgur & Pelitoglu, 2008; Gungor, 2009). However, digestive issues, which is the basis of information of biology is an issue related to human itself. In particular, it is what the people of the digestive organs, place and shape of digestive organs have a special importance in terms of people recognizing of their own bodies. Moving from these points, this study was conducted to determine the perceptions of fifth grade students regarding the digestive organs in the human body.

Method

The special case method was used in this study. The special case method is a method that allows an in-depth examination of an event. The situation to be investigated can sometimes be a school, a person or a group (Wellington, 2000). This method focuses on the nature of a situation and allows different data collection techniques to be used together (Çepni, 2007).

Sample

This study was carried out with 400 students studying in 5th classes of 7 randomly selected primary schools in Ağrı city center. Of the students who participated in the survey, 230 were girls and 170 were boys.

Data collection tools

Drawings were used as a data collection tool in the research. For drawings; Students were asked to draw on an A4 paper with an picture of a human body without internal organs and to draw the names, shapes and places of the digestive organs they were informed. At the beginning of the

study, the students were told how to draw the organs and they were asked to draw heart and lungs from circulatory system on an empty human body drwan on an A4 paper.

Analysis of Data

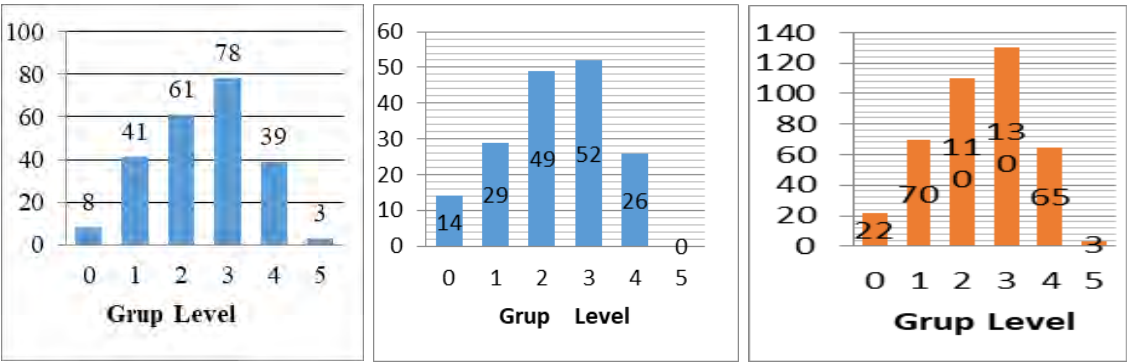
In the study, the drawings of the students about the organs working in the digestive system were analyzed in six different levels. While determining the human digestive organs to be the basis of the drawing, the achievements on the digestive organs were taken as the basis in the fifth class science lesson "Let’s Solve our bodies". Afterwards, six different levels were determined by using related literature (Reiss, 2000, GÜNGÖR & ÖZGÜR 2009, Cinici, 2013. Kurt et al., 2013, Durukan & Sağlam Arslan 2013). After the levels were created, the drawings of the students were examined by three science teachers and an area specialist and some necessary corrections were made.

In the analyzes, male and female students were calculated as percentages and frequencies at each level and the results were shown graphically. Student drawings were analyzed with three science teachers and a field expert by performing mutual consensus. In some student drawings that colud not be reached a consensus, the levels were determined by referring to the second expert opinion. As a result of the drawings in the study, the levels determined for the male and female students were also given by the column chart and presented to the readers. In Table 1 below the levels determined to analyze for students’ drawings on the digestive organs in the human body were given.

Tablo 1: The levels determined to analyze for students’ drawings on the digestive organs in the human body

Levels			Explanations
Level [0]	No	No	No Drawing / No drawing for the question asked
Drawing/Meaningless			
Level [1]	Unidentified		Despite drawing in a simple way, no digestive organ was in shape and the name of the organ was not given exactly in the body.
Drawings			
Level [2]	Simple Drawings		The place, shape and name of one or two digestive organs were given correctly. The shape, the name or the place of the other organs in the body was unspecified.
Level [3] Partially True			
The place, the shape and the name of three or four digestive organs were given correctly. There were deficiencies in the shape, in the name or in the place of other digestive organs in the body. The drawings were completely correct, but the names of the organs in the drawings were not written.			
Level [4]	Close to Accurate		The place, the shape and the name of five or six digestive organs were given correctly. There were deficiencies in the shape, in the name or in the place of other digestive organs in the body. The digestive organs were named correctly, but there were extra organs in the drawings.
Drawings			
Level [5]	Accurate		Drawings could be considered compatible with the scientific knowledge
Drawings			

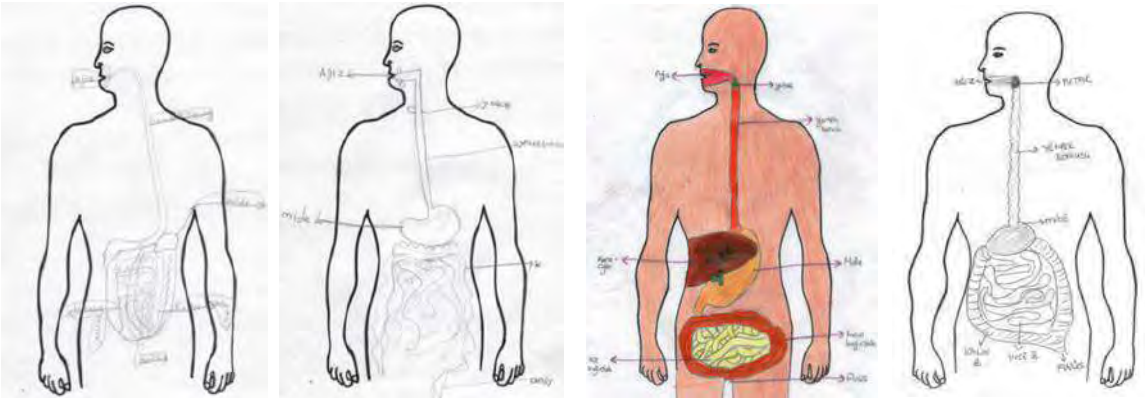
When the above Table 2 is examined, it is seen that the students who participated in the survey are generally at level 2 and level 3. There are 110 students (28%) at Level 2 and 130 (33%) at Level 3. The rate of female students at level 3 is the highest at 34%, while the level of male students at level 2 is the highest at 29%. At level 4, the ratio of female students is 17% while the proportion of male students is 15%. At level 5 there are only 3 female students (1%). The graphs of the sketches related to the levels of "female student", "male student" and "general" at the end of student drawings are given in Graph 1, Graph 2, Graph 3 below. Column chart of the levels of "female students", "male students" and "Total students" at the end of student drawings are given in Graph 1, Graph 2, Graph 3 below.



Graph 2: Girl students' levels Graph 1: Male students' levels Graph 3: Students' level in general

As shown in Graph 3 above, it has been determined that 22 of student drawings in general were at the level [0] Drawing No / No meaning drawing level. The drawing rate on the level [0] was 8 for male students while it was 14 for female students. Graph 1 shows that all three of the students in Level 5, who were accepted scientifically as a result of the achievements of the fifth grade science curriculum, were female students. In the study, some student drawings were evaluated as Level 4 because of excessive organ drawing which is not included in the curriculum even though it is scientifically level 5.

Below are some examples of student drawings of different levels of human digestive organs within the scope of fifth grade curriculum.



Level 2 Level 3 Level 4 Level 5

In level 2, level 3, level 4, level 5 some examples of levels in student drawings summarized in table 1 were shown above. Level 0 and level 1 were not included in the figures since the location and name of the organs were not specified. But it was found very interesting that in level 4, the student demonstrating digestive organs in detail demonstrates these organs and coloring the picture.

Results and discussions

This study was conducted to determine the perceptions of fifth grade students on the digestive organs of the human body. When Table 2 is examined, it is seen that the students who participated in the survey are generally collected at level 2 and level 3. 110 of the 400 students who participated in the study are at Level 2, and the number of students at Level 3 is 130. While the

number of students at level 4 is 55, the number of students at level 5 is remarkably low, This can be interpreted as fifth grade students' perception level on digestive system organs is not at the desired level. Gungor & Ozgur (2009) stated in their study that fifth graders did not know enough digestive system organs. Similar cases have also been reported by Cerrah, Ozsevgi (2007), Gungor & Ozgur (2009) ve Aydin (2016) in their works. Therefore, the results of the study can be said to coincide with the relevant literature.

In the study, it was understood that the students had very good knowledge of the mouth and nose as digestive organs, but did not have enough knowledge about the place and shape of the large intestine and small intestine. Another point determined in the study is that a significant part of the students should not regard the anus as a digestive organ. A similar situation was encountered in the study done by Gungor & Ozgur (2009) and this has been attributed to the way the subject is taught in the science and technology curriculum. Although it was updated in 2013, it was seen that the same situation was maintained in the science curriculum. Under the title of digestive organs; Mouth, Pharynx, Esophagus, Small Intestine and Large Intestine were written but anus in the digestive system is still not written. Therefore, it can be said that this lack of digestive system organs has not been solved in the updated science curriculum.

When the results of the study are examined separately for the male and female students, in Graph 1 and 2 and Table 2, it is seen that female students in all levels except level 0 have higher frequency and percentages than male students. From these points, it can be said that the level of perception of digestive organs of female students is higher than that of male students. This can be explained in general by the fact that the female students are interested in biology lessons and are curious to learn. It has been reported that female students have higher motivation and interest in science biology (Çeliker, Tokcan & Korkubilmez, 2015; Yıldırım & Köklükaya, 2016) and especially in this study, "Let's solve the knowledge of our bodies" (Öztürk, Ekici & Aluçdibi 2011) than male students. Therefore, it can be said that the result that the level of perception of the digestive organs of female students is higher than that of male students as parallel in literature.

Recommendations

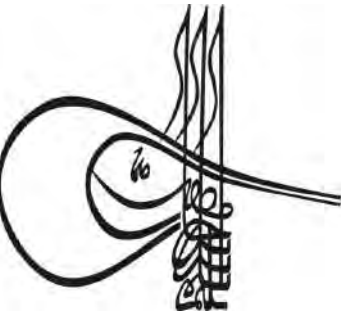
In this study, it was determined that fifth grade students had some misconceptions about human digestive organs, and that this situation originated from the science textbook. It is thought that updating the course book by removing the misconceptions from textbook will lead to make up for the lack of knowledge of students and the concepts they possess incomplete and misunderstandings about the subject in the students. One of the results of this study is that science course is not given enough effect. Enriching learning environments with different strategies by giving importance to effective and meaningful learning in science education can contribute to elimination of these deficiencies.

REFERENCES

- Aydin, S. (2016). To what extent do Turkish high school students know about their body organs and organ systems?. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1094-1106.
- Cakici, Y., (2005). Exploring Turkish Upper Primary Level Pupils' Understanding of Digestion, *International Journal Of Science Education* 27(1), 79-100.
- Carvalho, G.S., Silva, R., Lima, N., Coquet, E. & Clément, P. (2004) "Portuguese primary schoolchildren's conceptions about digestion: Identification of learning obstacles" *International Journal of Science Education* 26, 1111-1130.

- Celiker, H. D., Tokcan, A., & Korkubilmez, S. (2015). Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Bilimsel Yaratıcılığı Etkiler Mi?/Does Motivation Toward Science Learning Affect The Scientific Creativity?. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30).
- Cepni, S. (2007). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş (Genişletilmiş 3. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Cerrah Ozsevegç, L. (2007). What do Turkish students at different ages know about their internal body parts both visually and verbally? *Turkish Science Education*, 4(2), 31-44.
- Cimer, A. (2012). What Makes Biology Learning Difficult and Effective: Students' Views? *Educational Research and Reviews*, 7(3), 61-71.
- Cinici, A. (2013). From caterpillar to butterfly: A window for looking into students' ideas about life cycle and life forms of insects. *Journal of Biological Education*, 47(2) , 84-95.
- Clement, P. & Tunnicliffe, S.D. (2002). 'Digestion / Circulation / Excretion: First results on the ontogenesis of the continuous tubing conception in U.K. pupils', poster in *Meeting ERIDOB, ENFA, Toulouse*.
- Durukan, U. G. & Sağlam-Arslan, A. (2013). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Temel Astronomi Kavramlarını İlişkilendirme Durumlarının Analizi, *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 1(2), 97-109.
- Gungor, B. & Ozgur, S., (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sindirim Sistemi Konusundaki Didaktik Kökenli Kavram Yanılgılarının Nedenleri, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(2), 149-177.
- Gungor, B. (2009). İnsanda Sindirim Sistemi Konusunda İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Kavram Yanılgılarının Kökenlerinin Belirlenmesine Yönelik Boylamsal Bir Çalışma, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Doktora Tezi.
- Kurt H. (2013).Biyoloji Öğretmen Adaylarının “Bağışıklık” Konusundaki Bilişsel Yapıları Biology Student Teachers' Cognitive Structure on the Concept of “Immunity” *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 242-264.
- Kurt, H., Ekici, G., Aksu, Ö., & Aktaş, M. (2013a). Determining cognitive structures and alternative conceptions on the concept of reproduction (The case of pre-service biology teachers).*Creative Education*, 4 (9), 572-587.
- MEB(2013) T.C.. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ortaöğretim Biyoloji Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.
- MEB. (2013). T.C.. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Kurumları İlkokullar Ve Ortaokullar Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.
- Neuman, W. L. (2012). Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar I- II. Cilt (5. Basım). İstanbul: Yayın Odası.
- Ozgur, S. & Pelitoğlu, Ç. F. (2008). The Investigation Of 6th Grade Student Misconceptions Originated From Didactic About The 'Digestive System' Subject. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8(1), 597-606.

- Öztürk, Ekici ve Aluçdibi 2011 İlköğretim Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Konularına Olan İlgi Düzeylerinin Belirlenmesi, 20.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, özet metin 8-10 Eylül Burdur.
- Pelitlioğlu F., (2006). İlköğretim 6.sınıf sindirim sistemi Konusunun Transpozisyon Didaktik Teorisine Göre İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı, Balıkesir.
- Reiss, M.J., (2002) An international study of young peoples' drawings of what is inside themselves. *Journal of Biological Education*, 36(2): 58-64.
- Teixeira, F. M. (2000). What happens to the food we eat? Children's conceptions of the structure and function of the digestive system. *International Journal of Science Education*, 22, 507-520.
- Tekkaya, C., Çapa, Y.& Yılmaz, Ö., (2000). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Genel Biyoloji Konularındaki Kavram Yanılgıları., *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 140-147.
- Wellington, J. (2000). Educational Research, Contemporary Issues And Practical Approaches. London: Continuum
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. G., & Köklükaya, A. N. (2016). İlk ve Orta Okul Öğrencilerinin Fen Konularına Yönelik İlgi Düzeylerinin Belirlenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-22.



Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat 2018

✓ Accepted/Kabul: Mart 2018

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Ali CEYLAN - Yrd. Doç. Dr. Nilgün ULUTAŞDEMİR – Yrd. Doç. Dr. Gülhan YİĞİTALP

This article was checked by iThenticate.

ADÖLESAN DÖNEMDE ÜREME SAĞLIĞI, CİNSELLİK VE CİNSEL EĞİTİMİN ÖNEMİ*

Vasfiye BAYRAM DEĞER** - Elçin BALÇI***

ÖZET

Dünyadaki tüm kültürel, sosyal, ekonomik ve politik yapılanmalarda, gençlerin ÜS/CS (üreme sağlığı ve cinsel sağlık) gereksinimleri sağlıklı büyüme ve gelişmenin bir parçası olarak kabul edilmektedir. Gençlerin ÜS/CS gereksinimleri, sorun ve hakları özellikle son 25 yılda gündemdedir ve karşılan(a)mayan üreme sağlığı gereksinimleri dünyada ve ülkemizde önemli halk sağlığı sorunları arasındadır. Karşılan(a)mayan üreme sağlığı gereksinimleri istenmeyen gebelikler, ergenlik dönemi gebelikleri, sağlıksız düşükler ve cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlar (CYBE) ile sonuçlanmaktadır. Bu sağlık sorunlarının bedeli kimi kez çok ağır ödenmektedir. Bu risklerden korunmak sadece doğru bilgi ve olumlu davranışlarla mümkündür. Bunun en etkili, ucuz ve ulaşılır yolu ise ÜS/CS eğitiminin örgün eğitim içerisinde verilmesidir. Adölesanların yaşamı bilinçli seçeneklerle düzenleyebilmeleri için seçim yapma özgürlüğünü kullanabilmesi, yaptığı seçimlerin sorumluluğunu alabilmesi, cinselliğe karşı olumlu bir tutum içinde cinsel kimliklerinden hoşnut, bedenlerinin ve duygularının bilincinde erişkinler olabilmeleri cinsel sağlık eğitiminin başlıca amacıdır. Sosyal iletişim deneyiminin yetersizliği, kendi bedenleri hakkında ve nereden yardım alacakları konusunda bilgisizlik sıklıkla genç insanların gereksinimleri olan doğru hizmete ulaşmalarını sınırlamaktadır. Ayrıca özellikle ülkemizde sağlık olanakları gençler için ÜS/CS bilgisi/danışmanlığı ve hizmet sunumu yönünden çoğunlukla yetersiz kalmaktadır. Örgün eğitim programı içerisinde ÜS/CS ile ilgili konulara çok az değinilmektedir. Medyanın, gençlerin kendi cinsellikleri hakkında bilinçli karar vermelerini sağlayabilecek bir bilgi kaynağı olması bir seçenek iken, zaman zaman yanlış bilgiler vererek, olumsuz etkilere neden olabilmektedir. Çoğu aile geleneksel değerler nedeniyle cinsel

* Bu çalışma ‘Kızıltepe İlçe Merkezi’ndeki Ortaöğretim Okulları’nda 9.Ve 10.Sınıf Öğrencilerinde Üreme Sağlığı/Cinsel Sağlık Eğitiminin Bilgi, Tutum Ve Davranışlarına Etkisi’ İsimli Doktora Tezinden Türetilmiştir.

**  Yrd. Doç. Dr. Mardin Artuklu Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu, El-mek: vasfiyedeg@gmail.com

***  Doç.Dr. Erciyes Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı ABD, El-mek: drelcin71@gmail.com

konularda çocukları ile konuşmaya açık değillerdir ve çocukların ergenlik döneminde yaşadıkları sıkıntılar aileler tarafından göz ardı edilebilmektedir. Bu nedenlerle adölesan yaş grubuna verilen cinsellik hakkındaki eğitim programlarının yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Üreme Sağlığı, Cinsel Sağlık, Üreme Sağlığı Hizmetleri, Eğitim, Adölesan.

THE IMPORTANCE OF REPRODUCTIVE HEALTH, SEXUALITY AND SEXUAL EDUCATION IN ADOLESCENCE

ABSTRACT

In all cultural, social, economic and political backgrounds around the world, reproductive (RH) and sexual health (SH) needs of young individuals have been recognized as a part of healthy growth and development. The needs, problems and rights of young people in relation to reproductive (RH) and sexual health (SH) have been a major source of interest in the last 25 years and the unmet or undermet reproductive health needs are among the major public health challenges all over the world and also in Turkey. These unmet or undermet reproductive health needs result in unwanted pregnancies, adolescent pregnancies, non-hygienic abortions and sexually transmitted infections (STEM). Some of these health problems cause irreversible harms. Positive attitudes and having a high level of awareness are key to avoiding these risks. The most effective, inexpensive and accessible way to do this is to provide RH / SH training in formal education. The main purpose of sexual health training is that the adolescents' have freedom to organize their life with conscious choices, to take responsibility for their choices, to be pleased with their sexual identity while having a positive attitude to sexuality, and ultimately to become mature individuals in the consciousness of their bodies and emotions. The inadequacy of social communicative experience, ignorance about their bodies and where they can get help often limits young people's access to the right service they need. In addition, health facilities in our country are mostly inadequate in terms of RH / SH information / counseling and provision of services for young people. The issues related to RH / SH are mostly ignored or very little information is shared in the formal education program. While the media could be used as an alternative source of information to enable young people to make informed decisions about their sexuality, it may cause adverse effects by giving false information from time to time. Most families are not open or ready to talking to their children on sexual issues because of traditional values, so the problems encountered by the adolescents in this period can be ignored by their families. For these reasons, educational programs on sexuality targeted for the adolescents need to be implemented on a larger scale.

STRUCTURED ABSTRACT

The concept of 'Reproductive Health' was first mentioned and described in the International Conference on Population and

Development (ICPD) held in Cairo in 1994 and has become a recognized concept throughout the world since then. According to the definition confirmed in Cairo, reproductive health refers not only to the absence of any illness and disability but also the physical, mental and social well-being related to this system, functions and process. Reproductive health means that people have a satisfactory and safe sexual life and reproductive functions and freedom to use their reproductive potential and functions. Reproductive rights are deemed among universal human rights including couples and/or individuals having their will to decide freely and responsibly on the number and range of having children, receive all the necessary information on the subject, reach the highest level of reproductive and sexual health standards, especially make decisions without suffering any violence, pressure and discrimination and finally access postmenopausal and reproductive health services even during the old age. In all cultural, social, economic and political backgrounds around the world, reproductive (RH) and sexual health (SH) needs of young individuals have been recognized as a part of healthy growth and development. The term “adolescent” used in Western literature means 'a teenager or young person' in the Turkish literature. 'Puberty' is refers to the period during which adolescents experience dramatic bodily and sexual changes, reach sexual maturity and become capable of reproduction. The term “adolescent” means “ to grow and mature” in Latin. The adolescence, considered as the transition period from childhood to adulthood, is a period in which many developmental and maturational changes in terms of biological, psychological, physical and social aspects occur at the same time. The World Health Organization (WHO) defines adolescence as the period between 10-19 age. In our country, the total population of individuals between 10-24 age group is 19,779,000. Turkey Demographic and Health Survey (DHS) carried out in 2013 indicated that the rate of individuals aged between 10-24 was 24.9%. Since the adolescent period is a period in which the healthy habits and the RH/SH behaviors begin to be permanently formed, the issues related to RH/SH should be addressed immediately. The needs, problems and rights of young people in relation to reproductive (RH) and sexual health (SH) have been a major source of interest in the last 25 years and the unmet or undermet reproductive health needs are among the major public health challenges all over the world and also in Turkey. These unmet or undermet reproductive health needs result in unwanted pregnancies, adolescent pregnancies, non-hygienic abortions and sexually transmitted infections (STEM). Some of these health problems cause irreversible harms. Positive attitudes and having a high level of awareness are key to avoiding these risks. The most effective, inexpensive and accessible way to do this is to provide RH / SH training in formal education. The main purpose of sexual health training is that the adolescents' have freedom to organize their life with conscious choices, to take responsibility for their choices, to be pleased with their sexual identity while having a positive attitude to sexuality, and ultimately to become mature individuals in the consciousness of their bodies and emotions. Individuals have often been exposed to various messages about sexuality from their environment, especially their families since birth. Parents are the first teachers of sexuality for their children In addition to providing direct information to their children on this issue, they also play an important role in the development of their children's attitudes towards sexuality and value judgments. They teach their children about basic

sexual knowledge and value judgments by speaking to them about these issues, sharing their feelings, showing affection, dressing and teaching them the names of body parts. As children grow up, relationships within the social environment also continue to develop. Thus, the children continue to receive messages and learn necessary information about appropriate behaviors and values about sexuality from their family, teachers, peers, television, music, books, advertisements and toys. It is ideal that the family-based sexual education be integrated with formal sexual education programs in schools to succeed in sexual education for children and adolescents. It is emphasized that sexual education initiatives initiated within the family should be supported by planned learning activities to be developed in the school from the moment the child begins to study at school. Schools are places where basic and essential education is provided for some of the children and teenagers, as well as environments for some others, where the information learned in the family is supported and reinforced. There is a need for well-planned, simple and comprehensible training programs tailored to specific age groups to replace incorrect and incomplete information obtained from unreliable sources. In particular, sexual education activities in schools have been gaining importance in societies where sexual issues are not discussed in the family and considered as taboos. The issues related to RH / SH are mostly ignored or very little information is shared in the formal education program. While the media could be used as an alternative source of information to enable young people to make informed decisions about their sexuality, it may cause adverse effects by giving false information from time to time. Most families are not open to talking to their children in sexual situations because of traditional values. All of these factors lead to lack of necessary information about RH / SH issues among the young people and often result in undesirable consequences such as STIs, adolescent pregnancies, curettage and complicated births. The importance of developing formal education has been shown to improve general health, morbidity and mortality rates by several studies. Many studies have suggested that RH / SH education be provided in secondary and high school. Age-appropriate sexual health education should be offered at all ages. The issues related to sexuality in Turkey remain as a challenge, and education, research and services on the subject is limited. It can not be said that the parents who are supposed to provide sexual education expected to be started within the family lack sufficient knowledge in this regard. It is also known that sexual issues are still considered as a taboo due to social and cultural factors in our country.

Keywords: Reproductive Health, Sexual Health, Reproductive Health Services, Education, Adolescent.

Giriş

Adölesan Dönem

Batı literatüründe kullanılan ‘adolescent’ kelimesinin Türk literatüründeki karşılığı ‘ergen, genç’ tir. ‘Puberta’ nın karşılığı ise erinliktir. Erinlik; ergenlik döneminin başlangıcındaki bedensel ve cinsel değişikliklerin en yoğun yaşandığı süreci ifade etmektedir. Adölesan Latince’ de; büyümek, olgunlaşmak anlamına gelmektedir. Çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemi olarak kabul edilen

adölesan dönem aynı zamanda biyolojik, psikolojik, fiziksel ve sosyal yönden bir gelişme ve olgunlaşmanın meydana geldiği bir dönemdir (Gölbaşı, 2002: 8-39).

Dünya Sağlık Örgütü 10-19 yaş grubunu adölesan dönem, 15-24 yaş grubunu ise gençlik dönemi olarak kabul etmektedir. Adölesan yaş grubu için bazı yaş sınırlamaları getirilmeye çalışılsa da, bu dönemi kesin bir yaş grubu olarak ayırmak oldukça zordur. Bu tanımlamalar adölesan dönemle gençlik dönemlerini iç içe yerleştirmekle birlikte bu dönemlerin beraber değerlendirilmeleri gerekliliğini de ortaya çıkarmaktadır (World Health Organization, 1993: 1). Adölesan dönem kızlarda 10, erkeklerde 12 yaşında başlar ve 18-20' li yaşlara kadar devam eder. Ergenliğe giriş yaşı kesin olarak bilinmemekle birlikte, genetik, ırk, beslenme, sosyo-ekonomik şartlar ve iklim gibi faktörlerden etkilenirler. Ergenlik yaşı sıcak iklimlerde daha erken başlarken, soğuk iklimlerde daha geçtir. Genel olarak kızlar erkeklere oranla daha erken olgunlaşmaları nedeniyle bu dönem ülkemizde kızlarda 10-12 yaşları arası, erkeklerde 12-14 yaşları arasında başlar. Ergenlik döneminin sonuna doğru bu farkın kapandığı görülür (Sevil, 2008: 57).

Üreme Sağlığı

1990'lara kadar üreme sağlığı kavramı geleneksel olarak doğurganlıkla ilişkilendirilmiş olup kadına odaklanılarak Ana-Çocuk Sağlığı/Aile Planlaması'ndan (AÇS/AP) söz edilmiştir. Bu geleneksel bakış açısı yıllar içerisinde değişmeye başlamış ve 1994 yılında 'Üreme Sağlığı' kavramı ilk kez dile getirilip Kahire'de yapılan Uluslararası Nüfus ve Kalkınma Konferansı'nda (ICPD-International Conference on Population and Development) tanımı yapılmış ve tüm dünyada kabul gören bir kavram olmuştur. Bu tanıma göre üreme sağlığı; üreme sistemi, işlevleri ve süreci ile ilgili sadece hastalık ve sakatlığın olmaması değil, tüm bunlara ilişkin fiziksel, mental ve sosyal yönden tam bir iyilik halinin olmasıdır. Bununla birlikte üreme sağlığı; insanların tatmin edici ve güvenli bir cinsel yaşam ve üreme yeteneğine sahip olmaları ve üreme yeteneklerini kullanmada karar verme özgürlüğüne sahip olmaları demektir (United Nations, 1995: 40-42).

Üreme sağlığı tüm bireyler için temel bir haktır, yaşamı ve kişisel ilişkileri zenginleştiren cinsel sağlığı da içermelidir. Cinsel sağlık ise; cinsel yaşamın bedensel, ruhsal, zihinsel ve sosyal açıdan bir bütün olarak ele alınması yoluyla kişilik, iletişim ve sevginin olumlu yönde zenginleşmesi ve güçlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Gölbaşı, 2002: 8-39). Üreme sağlığı hizmetleri ise; üreme sağlığına ilişkin sorunların önlenmesi ve çözülmesi yoluyla üreme sağlığı ve sağlıklı yaşama katkıda bulunan yöntem, teknik ve hizmetlerin bütünü olarak tanımlanmıştır (United Nations, 1995: 40-42).

Özellikle adölesan dönemden başlanarak postmenapozal dönem ve ileri yaş dönemlerinin de üreme sağlığı hizmetleri kapsamında ele alınması önerilmiştir (Şahin ve Güngör, 2008: 153-157).

Üreme Hakları

Üreme hakları; evrensel insan hakları kapsamında çiftlerin ve bireylerin çocukların sayısı ve aralığına özgür ve sorumlu bir şekilde karar verebilmeleri, bunun için gerekli bilgiye sahip olabilmeleri, en yüksek üreme ve cinsel sağlık standardına ulaşabilmeleri, hiçbir şiddet, baskı ve ayırimcılığa maruz kalmaksızın kararlarını verebilmeleri, özellikle adölesan dönemden başlanarak postmenapozal ve yaşlılık dönemi dâhil üreme sağlığı hizmetlerinden yararlanmalarıdır (Gölbaşı, 2002: 8-39; Gökmen ve Özcan, 2001: 484-490; Sert, 2012: 4-26; Bulut, 2001: 459-483).

Cinselliğin temel bir insani ihtiyaç olduğu pek çok uluslararası bildirgede vurgulanmaktadır (Özcan vd., 2013: 122-136; İlkcaracan, 2005: 2-5; İlkcaracan, 1998: 66-75; Anita, 1996: 5-7).

Türkiye'de cinsel haklar ve üreme hakları ile ilgili uluslararası bildirgelere hiçbir çekince koymadan imza atmakla birlikte kadını rızası dışında evlendirme, çocuk gelinler, kuma, cinsel şiddet, kadının bedeni ile ilgili kararlara katılımı, gençler için cinsel eğitim ve cinsel yönelim gibi konularda, son yıllardaki yasal düzenlemelere rağmen bazı hak ihlalleri yaşanabilmektedir (Özcan vd., 2013: 122-136; İlkcaracan, 2005: 2-5; İlkcaracan, 1998: 66-75; Anita, 1996: 5-7).

Cinsellik Ve Cinsel Eğitim

Tanım ve algılardaki farklılıklara rağmen cinsellik insanlığın varoluşundan bu yana hep var olan, insan yaşamının doğal bir parçası olan ve çağlar boyu önemini kaybetmeyen bir konudur. Cinsellik hem en çok yasaklanan, hem en çok konuşulan, hem de en çok merak edilen, aslında hiç konuşulmayan, çok bilindiği iddia edilen ama aslında çok az bilinen, bir yanda övünülen diğer yanda ise aslında çok utanılan bir konu olması nedeniyle de karmaşık, zor anlaşılan bir konudur (Bozdemir ve Özcan, 2011: 37-46).

Dünya Sağlık Örgütü' ne göre cinsellik; fiziksel, duygusal, entelektüel ve sosyal yönlerin kişiliği, iletişimi ve aşkı zenginleştirici etkilerinin bileşiminden oluşur (Bozdemir ve Özcan, 2011: 37-46; Crouch, 1999: 601-606; Kısa vd., 2013: 297-306; Gölbaşı, 2003; Eliküçük ve Sönmez, 2011: 45-62).

Aile yapısı, eğitim seviyesi, yakın çevre ve kültürün cinsel tutum ve davranışlarının gelişmesinde etkisi vardır. Gelişmekte olan toplumlarda cinsellik halen bir tabu iken gelişmiş toplumlarda insanların birbirleriyle daha rahat paylaşabildikleri bir konudur. Cinsel yaşam tarzları açısından kırsal ve kentsel bölgelerde yaşayan insanlar arasında ciddi farklılıklar mevcuttur (Ejder Apay, 2013: 96-102).

Ülkemizde bugün cinsellik Doğu-Batı kültürleri arasında bocalamakta olup, ortaçağın bağnaz kurallarından son derece serbest davranış şekillerine kadar değişik yaşam tarzlarını bulmak mümkündür (Çalışandemir, 2008: 14-27).

Nüfusun %99.8' i Müslüman olan Türkiye'de, açık bir toplumsal ortam sağlayan en önemli faktör laikliktir. Ancak Türkiye'de de cinsel tutum ve davranışlar açısından farklı sosyokültürel gruplar (kadın/erkek, kentsel/kırsal bölge, yaş, eğitim düzeyi) farklı özellikler göstermektedir. Cinsellik, erkek için izin verilmekten öte, beklenen bir etkinlik olarak görülmekte, kadın için ise yasaklanmakta. Bu toplumsal ortam, cinsel davranışlarda cinsiyete özgü farklılıkları belirginleştirmektedir. Kızlarda cinsel davranışlar üzerinde psiko-sosyal etkenler doğal gelişim sürecinde daha etkili iken, erkeklerde hormonların etkisinin daha belirgin olduğu bildirilmektedir. Bu tür farklılıkların ülkemizdeki toplumsal ortamda büyük oranda sürdüğü görülmekle birlikte gelişmiş ülkelerde azalma eğilimi gösterdiği görülmektedir (Çok vd., 2001: 81-99; Aras vd., 2005: 72-82).

Cinsel Eğitim

Cinsel eğitimin son zamanlarda "*cinsellik eğitimi* " kavramına dönüşme eğiliminde olduğu görülmektedir. Yalnızca üreme ve doğum kontrolüne odaklanan bir anlayış olmaktan çıkan cinsel eğitim, karar verme, sorumluluk geliştirme, iletişim becerilerinin kazandırılması gibi disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmaya başlanmıştır (Çalışandemir, 2008: 14-27; Pınar, 2008: 6-44).

Cinsel eğitim, vücut algısı, kişilerarası ilişkiler, cinsel roller, sevgi, ve mahremiyet ve üreme sağlığı konularının hepsini birden kapsayan bir eğitimidir. Cinsel eğitim bireyin fiziksel, duygusal ve cinsel gelişimini anlaması, olumlu bir kişilik kavramı geliştirmesi, insan cinselliğine, başkalarının haklarına, görüş ve davranışlarına saygılı bir bakış açısı edinmesi ve olumlu davranış biçimi, değer yargıları geliştirmesi eğitimidir. Cinsel eğitimin temel amacı; adölesanların yetişkinliğe adım atarken sağlıklı bir cinselliğe sahip olabilmeleri için iletişim, karar verme ve müzakere etme gibi bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak, cinsel açıdan sağlıklı bireyler yetiştirmektir. Cinsel eğitim sayesinde birey, cinsellikle ilgili gerekli bilgileri öğrenerek olumlu duygu ve davranışlar kazanabilir (Eliküçük ve Sönmez, 2011: 45-62; Pınar, 2008: 6-44; Saito, 1998: 157-160; Tuğrul ve Artan, 2001: 141-149; Yılmaz, 2011: 8-34).

Cinsel Eğitimin Başlama Yaşı

Doğumla birlikte bireyler başta aileleri olmak üzere yakın çevrelerinden cinsellikle ilgili çeşitli mesajlar almaya başlarlar. Çocukların cinsellikle ilgili konularda ilk eğitimcileridir ebeveynleridir. Ebeveynler cinsellikle ilgili konularda çocuklarına direkt bilgi verdikleri gibi, cinselliğe yönelik tutum ve değer yargılarının gelişmesinde de önemli rol oynamaktadırlar. Çocuklarına cinsellikle ilgili ilk bilgileri ve değer yargılarını duygularını paylaşma, konuşma, onları giydirme, sevgi gösterme ve onlara vücut bölümlerinin isimlerini öğretme gibi davranışlarla aktarmaktadırlar. Çocukların sosyal çevre içindeki ilişkileri büyüdükçe gelişmektedir. Böylece çocuklar ailelerinin dışında öğretmen, arkadaşlar, televizyon, müzik, kitaplar, reklamlar ve oyuncaklar gibi birçok kaynaktan cinsellikle ilgili uygun davranış ve değerler hakkında mesajlar almaya ve bilgiler öğrenmeye devam etmektedirler. Dolayısıyla cinsel eğitimde ideal olan, aile içinde başlayan eğitim sürecinin okullarda formal cinsel eğitim programları ile devam etmesidir. Aile içinde başlayan cinsel eğitimin, çocuk okula başladıktan sonra, planlı öğrenme aktiviteleri ile desteklenmesi gerekmektedir. Okullar çocukların ve gençlerin büyük çoğunluğuna ulaşma fırsatı vermesinin yanı sıra bazı çocuklar için ailede öğrenilen bilgilerin pekiştirildiği bazıları içinse ilk ve önemli bilgilerin edinildiği bir ortamdır. Belirsiz kaynaklardan elde edilen yanlış ve eksik bilgiler yerine kaynağı belirli, yaş gruplarına göre uyarlanmış, iyi planlanmış, basit ve anlaşılır eğitim programlarına ihtiyaç vardır. Okullardaki cinsel eğitim etkinlikleri özellikle bu konuların aile içinde konuşulmadığı ve tabu olduğu toplumlarda önem kazanmaktadır (Gölbaşı, 2003; Keskin ve Orhan, 2014: 44-50; Eroğlu ve Gölbaşı, 2005: 12-21; Bulut ve Gölbaşı, 2009: 27-36).

Cinselliğin rahat bir şekilde konuşulmadığı ailelerde çocuklar cinsellikle ilgili negatif mesajlar almaktadır. Ne yazık ki bu negatif mesajlar, çocuğun/gencin bu konuları tartışmak için ailelerini kaynak olarak kullanmalarını engellemektedir (Sneghoff, 2000: 257-258).

Ülkemizdeki ebeveynlerin de formal cinsel eğitim programlarından geçmedikleri, cinsellikle ilgili bilgilerini daha çok informal kaynaklardan ve deneyimlerinden öğrendikleri göz önüne alınırsa, cinsellikle ilgili konularda çocuklarına ne derece doğru şekilde yardımcı olabildikleri de tartışmalıdır (Bulut ve Gölbaşı, 2009: 27-36).

Farklı bakış açılarıyla sunulan cinsel bilgilere günümüzde medya, internet, kitap gibi kaynaklardan ulaşılabilir. Ancak kaynakların bazıları kulaktan dolma ve yanlış bilgileri topluma sunabilmektedir. Değer yargılarının şekillenmesi üzerinde özellikle medyanın etkili olduğu bilinmektedir (Korkmaz vd., 2008: 390-397). Sağlıklı cinsel davranış gelişimine kitle iletişim araçlarının etkileri tam olarak bilinmemekle birlikte cinselliğe gönderme yapan programlarla karşılaşma ergenlerde erken yaşta cinsel ilişkiye girme riskini, cinsel etkinliği artırmaktadır (Brown and Knight, 2006: 459-460).

Cinsel eğitimde ebeveynler, öğretmenler, aile üyeleri, sağlık profesyonelleri, din adamları ve bu konuda uzmanlaşmış danışmanlar anahtar rol oynayabilir çünkü anahtar rolü oynayacak kurumlar ve kişiler iyi belirlenmelidir. Anahtar rol oynayacak kurum ve kişilerin öncelikle cinsel eğitim konusundaki sorumluluklarını görmeleri ve birbirlerine seçenek oluşturmak yerine, birbirlerinin bütünüleyicisi rollerinin farkında olmaları gerekir (Keskin ve Orhan, 2014: 44-50).

Cinsel Sağlık Eğitimi Programlarının Amacı ve İçeriği

Tüm yaş gruplarındaki bireylerin kişisel sağlığının önemli ve pozitif bir boyutunda cinsel sağlıktır. Bugün, cinselliğin bireylerin sağlığı, iyiliği ve yaşam kalitesi açısından önemli olduğu kabul edilmektedir (Crouch, 1999: 601-606).

Bununla birlikte yeni yeni netleşmeye başlayan Cinsel Haklar/Üreme Hakları arasında belki de en önemli haklardan biri bireylerin üreme sağlığı ile ilgili olarak bilgilendirilme ve eğitime haklarıdır (Aydın, 2000: 3-12).

Çocuklara ve gençlere yönelik planlanan cinsel sağlık eğitimlerinin en genel amacı cinsel sağlığın geliştirilmesidir (Gölbaşı, 2003; Kutlu ve Çök, 2002: 3-12).

Kanada Cinsel Sağlık Eğitim Konseyi'ne göre; cinsel eğitimin amacı "bireylerin, cinsel davranışlarının pozitif sonuçlarına ulaşmaları ve negatif sonuçlarından uzak olmalarını sağlamak" olarak açıklanmaktadır. Cinsel davranışın negatif sonuçlarından kastedilen; istenmeyen gebelik, cinsel baskılar, CYBE/AIDS ve cinsel fonksiyon bozuklukları gibi durumları ifade etmektedir. Pozitif sonuçlar ise; öz-güven, kendine ve başkalarına saygı duyma, planlanmış ebeveynlik, cinsel yaşamdan hoşnut olma, cinsel baskılar ve zorlamalardan uzak olma gibi durumlardır (WEB 1).

Cinsel eğitim konuları, toplumun sosyokültürel ve ekonomik yapısına ve ihtiyaçlarına, toplumdan topluma göre farklılaşmaktadır (Pınar, 2008: 6-44). Cinsel eğitimde unutulmaması gereken noktalardan bazıları şunlardır; cinsel eğitim cinsiyet körü konumundan çıkarılmalı, eğitim cinsiyet ayırımı yapılmadan yürütülmelidir. Cinsel eğitim sırasında homoseksüalite, transeksüalite gibi kavramlara da yer verilmelidir. Homofobik ön yargılardan arınmak, gerçek yaşamda homoseksüel ve transseksüellerin de var olduğunu göz ardı etmemek gerekir. Cinsel eğitim bireyin yaşına ve gelişim dönemlerine uygun olarak yapılmalıdır. Cinsel eğitimin verilme yöntemi de oldukça önemli bir konudur. Küçük grup tartışmaları, , oyunlar aracılığı ile yapılan eğitim, çiftler biçiminde çalışma gibi daha aktif ve katılımcı yöntemler didaktik eğitim yerine tercih edilmelidir. Cinsel eğitimin içeriği, doğal olarak gelişimsel bir sıra izlemeli ve farklı yaş gruplarına uygun bir biçimde belirlenmelidir (Sungur, 1998: 103-108).

Dünya'da Cinsel Eğitim ve Üreme Sağlığı Hizmetleri

Üreme sağlığı hizmetleri üreme sağlığı sorunlarını önleyerek ve çözerek üreme sağlığına ve iyi olma durumuna katkıda bulunan yöntem teknik ve hizmetler olarak tanımlanmaktadır. Üreme sağlığı hizmetleri adölesan dönemden yaşlılığa kadar tüm yaşam dönemlerini ve bu dönemlere özgü hizmet ihtiyacını ele alacak şekilde oluşturulmalıdır (Gölbaşı, 2002: 8-39).

Dünya'da ve Türkiye'de adölesan dönemine özgü üreme sağlığı hizmetlerinin planlanması ve hizmet sunumu kapsamında gelişmeleri hızlandıran en önemli faktör adölesan dönemde sağlık risklerinin görülme sıklığının artmasıdır. Nüfus ve Kalkınma Konferansı Eylem Programında (1994) ve Pekin Kadın Konferansı sonuç bildirelerinde (1995) kararlaştırılmıştır. Konferansların sonuç bildirelerinde katılımcı ülkelere cinsel sağlık eğitiminin yaygınlaştırılması ve kurumsallaştırılması önerilmiş ve Türkiye'nin de içinde yer aldığı 180'den fazla ülkenin temsilcileri bu kararları yerine getireceğini taahhüt etmiştir (Keskin ve Orhan, 2014: 44-50; Şimşek vd., 2008: 19-24).

Son zamanlarda çok sayıda ülke gizlilik ve ergenlere karşı yargılayıcı olmayan bir tutuma dayalı olan ergen dostu yaklaşımları benimsemektedir. Çok sayıda ergen dostu kliniğe sahip ülke olan Estonya aynı zamanda dünyada en fazla deneyime sahip ülkedir. Ergen dostu kliniklerin ilki 1993 yılında kurulmuştur. Bütünsel bir şekilde genç insanların problemlerini çözmeyi amaçlamışlardır ve sundukları hizmetler arasında CYBE' nin tanı ve tedavisi de yer almıştır (Ersin, 2008: 3-37).

Gölbaşı'nın bildirimine göre; 1993 yılında DSÖ tarafından organize edilen cinsel eğitim programlarıyla ilgili bir araştırma (çoğunluğu ABD' de yapılan 19 araştırma sonucu); eğitimin sanıldığı gibi gençleri yanlış cinsel ilişkilere özendirici olmadığını tam tersine gençleri daha sorumlu ve doğru davranışlara yönlendirici rol oynadığını ortaya koymuştur. Dünya' da 41 ülkede 317 bin kişi arasında yapılan araştırma sonuçlarına göre ise; katılımcıların %98.0' ı gençlerin 16 yaşından önce okullarda cinsel eğitim alınması gerektiğini ifade etmiştir (Keskin ve Orhan, 2014: 44-50).

Song ve arkadaşları 1960-1997 yılları arasında okullardaki cinsel eğitim programlarının etkinliğini araştırmak amacıyla yapılmış 211 bilimsel yayını incelemişlerdir. Bu çalışmadan elde

edilen sonuçlar, cinsel eğitim programlarının, öğrencilerin cinsellikle ilgili bilgilerinde bir artış sağladığını göstermiştir (Young Soung et all., 2000: 413-416).

Dünya için özellikle gelişmekte olan ülkeler için ayrı bir ekonomik ve sosyal soruna dönüşen riskli cinsel davranışlardan korunmak, sadece doğru bilgi ve olumlu davranışlarla mümkündür. Bunun en etkili, ucuz ve ulaşılır yolu ise Cinsel Sağlık Eğitimi'nin örgün eğitim içerisinde verilmesidir (Gölbaşı, 2002: 8-39; Keskin ve Orhan, 2014: 44-50).

Dünya' da cinsel eğitim uygulamalarına bakıldığında farklı modellerin denendiği gözlenmektedir. Bunlardan bazıları sağlık personeli tarafından bilgilendirmelerin yapıldığı klinik yaklaşım, cinsel davranışları ertelemeyi hedefleyen-riskler üzerinde odaklanan cinsel perhiz yaklaşımı, aile ve kültürel çevrenin cinsel eğitiminin de önemsendiği toplumsal öğrenme yaklaşımı, kişisel gelişimi ve beceri kazandırmayı hedefleyen bilişsel-davranışsal önleme modeli ve ergen gelişim teorisi gibi modellerdir. Yaklaşımlarda bir takım farklılıklar olsa da, cinsel olarak aktif olmaya başlamadan önce ergenlere cinsel eğitim verilmesi konusunda ortak görüşler bulunmaktadır (Güler ve Yöndem, 2007: 2-10).

Cinsel sağlık göstergeleri iç açıcı olmayan birçok ülke olmakla birlikte Cinsel Sağlık Eğitimi'nde başarılı olan ülkelerde mevcuttur. Portekiz, Hollanda, Finlandiya, Danimarka, İsviçre gibi ülkeler bu ülkelerden bazılarıdır. Örneğin; cinsel eğitimin genel felsefesi öğrencilere cinselliği öğretmek değil cinsellik hakkında konuşabilmek ve cinselliği tartışabilmek olan Hollanda da 1993'e kadar okul müfredatlarının zorunlu bir parçası olmayan cinsel eğitim, okulda bazı derslerin içine entegre edilmiştir. Öğretmenler öğrencilerin cinsellikle ilgili öğrenmek istedikleri bütün konuları anlatmakta özgürdür. Derslerin içeriğini öğrencilerin soruları belirlemekte, homoseksüalite ve mastürbasyon dâhil tüm konular açık bir şekilde tartışılmaktadır (Gölbaşı, 2002: 8-39; Keskin ve Orhan, 2014: 44-50).

Finlandiya'da da 1970'lerde cinsel eğitim konusunda önemli hamleler yapılmış ve iyi sonuçlar alınmıştır. Cinsel eğitime karşı liberal bir tavır sergileyen Finlandiya halkı, yerel sağlık personeli ve ilgili bakanlık yetkilileri, okullarda eğitim gören gençler için cinsel eğitim ve cinsel sağlık sorunları konularında işbirliği içindedir. Bu anlamda en önemli noktalardan biride sağlık eğitimi dersi içerisine cinsel eğitim entegre edilmiştir. Ancak bu alandaki hizmetlerde 1994 yılına kadar iyi giden hizmetler 1994'ten sonra ülkenin ekonomik bunalıma girmesiyle diğer hizmetlerde olduğu gibi gerilemeler olmuştur. Durumu fark eden Finlandiya'da cinsel eğitim "sağlık eğitimi" dersi içine entegre edilmiş ve 2005 yılında ülke programına yerleştirilmiş ve okullarda zorunlu ve bağımsız ders haline getirilmiştir (Yılmaz, 2011: 8-34; Keskin ve Orhan, 2014: 44-50).

İngiltere ve ABD'de ise durum bu kadar iç açıcı değildir. Cinsel eğitim, İngiltere ve ABD'de medyanın ve halkın yoğun ilgisine karşın yeterince başarıyla yürütülememiştir. İngiltere ve ABD'de cinsel eğitimle 2000 yılına kadar adölesan gebeliklerin sayısında yarı yarıya bir düşüş hedeflenmiş, ancak bu gerçekleştirilememiştir. ABD'de cinsel eğitimin başarısızlığını gösteren en önemli bulgulardan biri her on ergenden birinin erken gebelik sorunu ile karşılaşması olmuştur (Keskin ve Orhan, 2014: 44-50).

İngiltere'de ise cinsel konular fen dersleri, bireysel ve sosyal sağlık eğitimi dersleri kapsamında ele alınmaktadır. Sosyal sağlık eğitim dersinde; AP, gebelik ve doğuma hazırlık, menapoz fizyolojisi, özel ve kişisel ilişkiler, HIV/AIDS, CYBE, aile, kadın ve çocuk sağlığı, alternatif tıp konuları ele alınmaktadır. ergenlik, üreme organları, dölleme, adet döngüsü, bebeğin anne karnındaki gelişimi gibi konularda fen derslerinde yer verilmektedir (Duberstein et all., 182-189).

Cinsel baskının olmadığı serbest toplumlardan biri İsveç'tir. Ayrıca, 1955 yılında tüm okullarda cinsel eğitimi zorunlu kılan ilk Avrupa ülkesi olma özelliğini de taşımaktadır. İsveç'te bu eğitim genellikle 12-13 yaşlarında başlamaktadır (Yılmaz, 2011: 8-34).

Konunun ele alınış biçimi dinsel olan Almanya'da ise cinsel eğitime karşı halkın tavrı, hoşgörülü olmakla birlikte cinsel eğitimin zorunludur. Ayrıca öğretmenler, öğrencilere biyolojik bilgiler ile insan vücuduna ilişkin bilgiler anlatmaktadır. Öte yandan cinsel eğitimle ilgili ulusal bir müfredat ya da özel bir ders bulunmamaktadır. Cinsel eğitim sorumluluğu okullara ve topluma dayalı organizasyonlara verilmiştir. Almanya özgür, pozitif, baskıcı olmayan, karşılıklı iletişime dayalı bir yaklaşımla cinselliği öğreten programları savunmaktadır (Gölbaşı, 2003; Pinar, 2008: 6-44; Yılmaz, 2011: 8-34).

Belçika' da halk, cinselliğe ve cinsel eğitime karşı son yıllarda daha da liberal bir tavır sergilemekle birlikte okullarda cinsel eğitim zorunlu olup hem okulda hem de okul dışında bu eğitim, aile planlaması merkezlerindeki profesyoneller tarafından verilmektedir (Yılmaz, 2011: 8-34).

Siyasi ve ekonomik alanda hızlı gelişmelere rağmen Rusya' da cinsel eğitimdeki gelişim aynı oranda olmamıştır. Yapılan araştırmalar gençler arasında istenmeyen gebelik, küretaj ve CYBE' lerin oranında hızlı bir artışın olduğunu göstermektedir. Rusya' da son zamanlarda gençlere yönelik üreme sistemi, CYBE ve AP konularında proje kapsamında eğitimler vermeye başlanmıştır (Shapiro2001: 87-89).

Cinsel eğitimin nispeten yeni bir konu olduğu Fransa' da. Dünyadaki AIDS tehlikesiyle birlikte, bu hastalıktan korunmanın bir yolu olarak cinsel eğitime başlanmıştır. Okullarda cinsellik ile ilgili konular genellikle 9-13 yaşlarda anlatılmaya başlanır. Çoğunluğu CYBE ve AIDS' le ilgili olan beş üniteden oluşan cinsel eğitim müfredatı Ulusal olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsellik ile ilgili konularda bilgi ve beceri kazanmalarına yardım etmek olan eğitimin amacı cinsel ilişkiyi ertelemek değildir (Gölbaşı, 2003; Fergus et all., 2007: 1096-1101).

Dinin cinsel eğitim üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu Katolik bir ülke olan İspanya' da. Katolik kilisesinin etkisi sözkonusudur. Gebelikten korunma, kürtaj ve cinsel eğitim gibi meselelerde etki düzeyinin yüksek olması, okullarda zorunlu bir cinsel eğitimin verilememesine sebep olmaktadır. Dolayısıyla gençlerin çoğu bu konuyu ailelerinden, medyadan ve arkadaşlarından öğrenmektedir (Yılmaz, 2011: 8-34).

Katolik kilisesi İtalya' da da güçlü bir etkiye sahiptir. İtalya' da cinsellik konusunda hem kamuoyunun düşüncesi hem de devletin tavrı, ağırlıklı olarak ahlaki ve gelenekseldir. Ayrıca Vatikan'ın Hristiyan Demokrat Parti aracılığıyla bazı siyasi kararlar ile toplumsal politikalar üzerinde etkisi de mevcuttur. Bu ülkede zorunlu da olsa cinsel eğitimin hayli tartışmalı bir konu olduğu söylenebilir (Yılmaz, 2011: 8-34).

Türkiye' de Cinsel Eğitim ve Üreme Sağlığı Hizmetleri

Artan genç nüfusun eğitim ve sağlık gereksinimlerinin karşılanması için önlemler alınması gereği ülkenin 2000-2005 yılları için geliştirilen VIII. 5 Yıllık Kalkınma Planında öncelikler arasında belirtilmiştir. Planın "Nüfus" konulu Özel İhtisas Komisyonu raporunda "Adölesanlarda ve Gençlerde Üreme Sağlığı ve Cinsel Sağlık" başlıklı II. Bölümü' nde Birleşmiş Milletler Nüfus ve Kalkınma Konferansı (1994 Kahire) kararlarına ilgi tutularak" nüfus konularıyla ilgili eğitimin, temel eğitimden başlayarak örgün ve yaygın eğitim kurumları ve kitle iletişim araçlarıyla sağlanarak yaygınlaştırılması" öngörülmüştür (Pinar, 2008: 6-44; Bulut, 2004: 8-10).

Birçok Avrupa ülkesine oranla Türkiye' nin genç nüfusunun fazla olması sosyal ve ekonomik gelişme ve işgücü bakımından bir avantaj olarak görülmektedir. Ancak gençlere gerek eğitsel gerekse sosyal ve kültürel bakımdan iyi imkânların sunulması onların geleceğe daha bilinçli daha güvenli ve daha doğru bir şekilde hazırlanmalarına olanak sağlayacaktır. Bunların başında kuşkusuz eğitim hizmeti gelmektedir. Çocuk ve gençlere sağlanacak imkânlardan biri de onlara sunulan sağlık hizmetleridir (Öztürk ve Hazır Bıkmaz, 2007: 215-242).

Çocukluk ve gençlik yıllarının çok büyük bir bölümünün ilköğretim ve lisede geçtiği dikkate alınırsa çocuk ve gençlerin sağlığının korunması ve geliştirilmesi için eğitim sektörü dolayısıyla da okullar önemli kurumlar olarak gündeme gelmektedir. Üreme sağlığı ile ilgili riskler gençlerin karşı karşıya kaldıkları sağlık risklerinden biridir. Sağlığa bütüncül yaklaşım çerçevesinde Üreme sağlığı ve cinsellik ile ilgili konular özel bir önem arz etmektedir (Öztürk ve Hazır Bıkmaz, 2007: 215-242).

Türkiye’ de çocuk ve gençlerin cinsellikle ilgili bilgileri genellikle akranlarından, aileden olmayan diğer kişilerden ve televizyondan edindiklerini yapılan araştırmalar, göstermektedir. Aileler çocukların cinsel eğitimini görmezden gelirken, okullar da bu konuya pek sıcak bakmamıştır. Ergenlerin bu bilgileri özellikle okulda edinmeye istekli oldukları, ana babaların ve uzmanların da özellikle cinsellikle ilgili konuların okullarda ergenlik dönemi öncesinde verilmesini istedikleri yönünde görüşleri olduğunu yine bu konu ile ilgili yapılan araştırmalar ortaya koymuştur (Pınar, 2008: 6-44; Öztürk ve Hazır Bıkmaz, 2007: 215-242).

Cinsel eğitim, ülkemizde örgün ve yaygın eğitim içerisinde sistemli olarak yürütülmemektedir. Gençlerin cinsel konulardaki tutum ve davranışlarını biçimlendirmeye yönelik planlı bir cinsel sağlık eğitim programı ülkenin gündeminde olmasına karşın, henüz okullarda cinsel sağlık eğitimi verilmemektedir (Pınar, 2008: 6-44).

1957-1961 yılları arasında biyoloji ve psikoloji konularının içerisinde okul kitaplarında çok kapsamlı olmasa da cinsel eğitim ile ilgili konular dâhil edilmeye başlamıştır. Cinsel eğitim alanında yapılan bir başlangıç olması ülkemiz açısından önemlidir (Pınar, 2008: 6-44).

İlk kez 1974 yılında Türkiye Aile Planlaması Derneği’nin de katılımıyla başlayan cinsel eğitim tartışması bu konudaki bilgi ve tutumların araştırılmasına vurgu yapmıştır (Çalışandemir vd., 2008: 14-27; Yılmaz, 2011: 8-34; Bulut, 2004: 8-10). 1979 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı temsilcilerinin ve üniversitelerde görevli uzmanların katıldığı “Uzman Grubu” toplantısında bu araştırmanın bulguları daha derinlemesine tartışılmıştır. Değişik ülkelerin cinsel eğitim uygulamalarının da incelendiği bu toplantıda grup, konunun “Aile Hayatı Eğitimi” olarak tanımlanmasını uygun görmüş ve bu eğitimin ülkemizde hangi seviye ve kapsamda uygulanabileceği tartışılmıştır (Pınar, 2008: 6-44). 1970’ li yıllarda konuyla ilgili olarak bilgi ve tutumların araştırılması gereğine çekilen dikkat, 1980’ li yıllarda etkili olacak ki 1984 yılında lise kitaplarında, insan vücudu, hücreler, kemikler, sindirim sistemi, dolaşım sistemi ve üreme organları konularına yer verilmiştir (Çalışandemir vd., 2008: 14-27; Yılmaz, 2011: 8-34).

1984 yılında Sağlık Bilgisi kitabı hazırlanmıştır. 1983-1984 ders yılında lise 1-2 ve 3. sınıflarında üreme organları, büyüme ve gelişme konuları işlenmeye başlanmıştır (Pınar, 2008: 6-44). 1986 yılında ise gençlere, evlilik ve aile planlaması hakkında bilgiler kazandırılmaya çalışılmıştır (Çalışandemir vd., 2008: 14-27; Yılmaz, 2011: 8-34). 1990’ lı yıllar da HIV/AIDS’ in yayılmasına paralel olarak gönüllü kuruluşların yürüttüğü gençlere yönelik üreme sağlığı konusunda çeşitli özel projeler gerçekleştirilmiştir. Bu alana ilişkin eğitimci ihtiyacını karşılamak amacıyla Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu’nun (UNFPA) desteği ile 1997’ de bir proje gerçekleştirilmiştir. Söz konusu bu proje için 3 eğitim fakültesinde, öğretmen adayları için seçmeli olarak cinsel sağlık bilgisi dersi verilmiştir (Çalışandemir vd., 2008: 14-27; Yılmaz, 2011: 8-34).

Konu kapsamında 1987 yılında çıkan 2827 sayılı Nüfus Planlaması kanununa ve bağlı çıkarılan yönetmeliklere de yer vermekte yarar vardır. (Amaç: Madde 1 – Bu Kanunun amacı, nüfus planlaması esaslarını, gebeliğin sona erdirilmesi ve sterilizasyon ameliyelerini, acil müdahale halleri ile gebeliği önleyici ilaç ve araçların temin, imal ve saptanmasına ilişkin hususları düzenlemektir. Nüfus planlaması: Madde 2 – Nüfus planlaması, fertlerin istedikleri sayıda ve istedikleri zaman çocuk sahibi olmaları demektir. Devlet, nüfus planlamasının öğretimi ile uygulanmasını sağlamak için gerekli tedbirleri alır. Nüfus planlamasıyla ilgili eğitim, öğretim ve uygulama hizmetleri: Madde

3 – Nüfus planlaması zaruretinin halka duyurulması ve bu hususlarla ilgili eğitim, öğretim ve uygulama hizmetleri Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığının koordinatörlüğünde, Milli Savunma, Milli Eğitim ve Sosyal Güvenlik Bakanlıklarınca birlikte hazırlanarak Bakanlar Kurulu kararı ile yürürlüğe konulacak yönetmelik esaslarına göre, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığınca; üniversiteler, Türkiye Radyo - Televizyon Kurumu ile sosyal güvenlik kurumları, tüm kamu kurum ve kuruluşları, kamu kurumu niteliğindeki ilgili meslek kuruluşları ve gönüllü kuruluşlarla işbirliği yapılarak yerine getirilir)

Gönüllü kuruluşlarla birlikte devlet de bu konuda çeşitli projeler yürütmüştür. MEB, 1993 yılında başlattığı *Değişim, Genç Kızlığa İlk Adım* isimli proje ile 6 yılda, 80 ilde toplam 2 milyon kız öğrenciye ergenlik konusunda bilgiler vermiştir. 2000-2001 eğitim ve öğretim döneminde ise bu sefer, Ergenlik Dönemi Değişimi (ERDEP) isimli bir proje gerçekleştirilmiştir. ERDEP’ de kız ve erkek öğrencilere ayrı ayrı olacak şekilde, özellikle fiziksel değişim ve öz bakım becerilerine yönelik bilgilendirmeler yapılmıştır. ERDEP projesi klinik ve ergen gelişim projesinin sentezi niteliğinde bir yaklaşımı yansıtmaktadır (Çalışandemir vd., 2008: 14-27; Yılmaz, 2011: 8-34; Güler ve Yöndem, 2007: 2-10). Bu proje kapsamında öğretmen ve öğrencilere yönelik ‘Ergenlik Döneminde Değişim’, öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik de ‘Cinsel Sağlık Eğitimi’ adlı kitaplar hazırlanmıştır (T.C Sağlık Bakanlığı Hıfzısıhha Merkezi Başkanlığı, 2005: 1-25). MEB’ in okul öncesi ve ilköğretim programları incelendiğinde, "cinsel eğitim" kavramının programlar içinde hak ettiği yeri bulamadığı görülmektedir (Çalışandemir vd., 2008: 14-27, WEB 2).

Güler ve Bıkmaz (2007), Türkiye’ de en yüksek okullaşma oranının % 92.0 ile ilköğretim döneminde olduğunu bu nedenle ilköğretim yıllarının sağlık ve cinsellikle ilgili bilgi, beceri ve tutum kazandırılması için çok önemli bir dönem olduğunu vurgulamaktadırlar. Önemli bir gelişim alanı olan cinsel/ bedensel gelişim konularında 2004 programların da önemli eksiklikler olduğu belirlenmiştir (Öztürk ve Hazır Bıkmaz, 2007: 215-242).

Türkiye’ de Temel Sağlık Hizmetleri (TSH) kapsamında otuz yılı aşkın süreden beri hizmet verilmesine rağmen gençlere yönelik ÜS/CS ile ilgili bilgilendirme ve danışmanlık gereksinimlerini dikkate alan rutin bir sağlık hizmeti sunulmamaktadır. ÜS/CS hizmetlerinin TSH’ ne entegrasyonunu sağlamak amacıyla “Ulusal Stratejik Eylem Planı” (2005-2015) geliştirilmiştir. Bu planda, özellikle gençlerin ÜS/CS sorunlarının çözümüne yönelik stratejiler ortaya konulmuştur(WEB 3).

Görüldüğü üzere; ülke açısından Cinsel Sağlık Eğitimi’ nde atılmış önemli adımlardan biri Milli Eğitim Bakanlığı ve bazı ulusal/uluslararası sivil kuruluşlar tarafından bir takım programlar ve eğitimler başlatılmış olmasıdır. Ancak bu eğitimlerin içinde daha çok Üreme Sağlığı, CYBE ve AP gibi konuların yer aldığı görülmüştür. Ayrıca bu çalışmalar, sürekliliği olmayan ve proje kapsamındaki çalışmalar olduğu için devamlılığı olamamıştır. Ne yazık ki halen cinsel sağlık eğitimi örgün eğitim içerisinde yer almamaktadır. Cinsel ve üreme sağlığının geliştirilmesi ve sürdürülebilmesi için en kısa sürede ülkemizde cinsel sağlık eğitimi’nin örgün eğitim içerisinde verilmesine acil bir gereksinim olduğu gerçektir (Keskin ve Orhan, 2014: 44-50). Ülkemizdeki cinsel sağlık eğitimi çalışmaları genel olarak üniversitelerce ve bazı kurum/ sivil toplum kuruluşları tarafından yürütülmektedir. Ancak bu çalışmalar, sürekliliği olmayan ve çeşitli projeler kapsamındaki çalışmalardır. Bu çalışmalar farkındalık yaratmak ve literatür oluşturmak açısından önem taşımaktadır. Ancak örgün eğitimin yerini tutması beklenemez (Keskin ve Orhan, 2014: 44-50).

Akın ve Özvarış Tarafından Yürütülen ‘Adölesanların Cinsel ve Üreme Sağlığını Etkileyen Faktörler Projesine göre öğrencilerin ÜS/CS ile ilgili hizmetlerin nerede verilmesi gerektiği ile ilgili görüşlerine baktığımızda çoğunluğu (%66.2) eğitimin okullar tarafından verilmesini istemiştir (Akın ve Özvarış, 2003: 10-41).

Adölesan/Gençlik Döneminde Üreme Sağlığı/Cinsel Sağlığın Önemi

Adölesan dönem, bireylerin, belirgin fiziksel değişiklikler, hızlı büyüme ve gelişme ve cinsel açıdan olgunlaşma ve psikososyal gelişme gösterdiği bir dönemdir (Pınar, 2008: 6-44; Shoveller et al., 2004: 473-487; Creel and Perry, 2002: 1-8). Cinsel gelişmenin başladığı, cinsel konulara ilginin giderek arttığı, ilk cinsel duyguların ve deneyimlerin yaşandığı dönem olması sebebiyle de adölesan dönem gençlerin cinsel yaşamları ile ilgili doğru kararları verebilmeleri açısından önemlidir. Bu nedenle cinsellikle ilgili konularda uygun zamanda doğru ve yeterli bilgiye ulaşabilmeleri gerekmektedir (Bulut ve Gölbaşı, 2009: 27-36).

Genç bireyler bir toplumun sosyo-kültürel yapısının en dinamik unsurudur. Cinsel sağlık gençlik yıllarında sağlık alışkanlıklarının ve cinsel davranışların şekillenmeye başladığı bir dönem olması nedeni ile de öncelikli olarak ele alınmalıdır. Gençlik dönemi ilerledikçe merak ve fantezilerin yerini cinsel deneyimler almaya başlamaktadır. Gençler güvenli olmayan ve farklı yaşantılara açıktırlar (Aslan vd., 2014: 174-182).

Aynı zamanda üreme sağlığı hizmetlerinden en az yararlanan grup olmaları, nüfus içindeki oranlarının fazla olması, üreme sağlığı sorunlarını sık yaşamaları gibi nedenlerle de üzerinde özellikle fazla durulması gereken bir gruptur. Toplumların ekonomik ve sosyal kalkınmalarını gençlere yapılacak yatırım belirleyecektir. Bu yönü ile de gençler en büyük sosyal ve ekonomik yatırımların yapılması gereken gruptur (Karabulutlu ve Kılıç, 2011: 39-45; WEB 4).

Yine adölesan dönemin Üreme Sağlığı/Cinsel Sağlık konularında öncelikli olarak ele alınması gereken bir dönem olmasının önemli nedenlerinden biri de çocukluktan yetişkinliğe geçişte sağlık alışkanlıklarıyla birlikte cinsel davranışlarının da şekillenmeye başladığı bir dönem olmasıdır (Aslan vd., 2014: 174-182; Koluçak vd., 2010: 7-14).

Günümüzde cinsel eğitimin ergenlerin en önemli eğitsel gereksinimlerinden birisi olduğu kabul edilmektedir (Siyez, 2009: 17-26).

Gençlerin Cinsel Sağlık/Üreme Sağlığını Etkileyen Faktörler ve Cinsel Sağlık/Üreme Sağlığı Sorunları

ÜS/CS Ulusal strateji 2005 eylem planında belirlenen müdahale alanlarından biri de adölesan cinsel ve üreme sağlığıdır. Ayrıca Türkiye'nin ÜS/CS açısından öncelikli sorunlarının ne olduğunu tespit etmek için öncelik belirleme çalışması yapılmış ve müdahale alanlarından daha çok sorunlar ortaya konmuştur.

Öncelik belirleme çalışmasına göre ülkemizin ÜS/CS açısından önemli sorunları;

-Maternal mortalitenin yüksek olması,

-İstenmeyen gebeliklerin fazla olması,

-Cinsel Yolla Bulaşan Enfeksiyonlar ve HIV/AIDS sıklığının artıyor olması,

-Gençlerin ÜS/CS bilgi düzeylerinin düşük olması,

-Üreme Sağlığı/Cinsel Sağlık açısından bölgeler ve yerleşim birimleri arasındaki eşitsizlikler şeklinde sıralanabilir (T.C. Sağlık Bakanlığı Ana-Çocuk Sağlığı-Aile Planlaması Genel Müdürlüğü, 2005: 727-746).

Gençlerin Üreme/Cinsel Sağlık Konularında Yaşadıkları Zorlukları Şu Şekilde Sınıflandırabiliriz;

1. Cinsel İlişki Yaşı (Erken Yaşta Cinsel İlişki) :

Bugün birçok ülkede evlilikle birlikte ya da evlilik dışı cinsel aktiviteye başlama yaşı giderek

düşmektedir. Cinsel ilişkiye başlama yaşının tüm dünyada çoğunlukla 10-20 yaşları arasında olduğu tahmin edilmektedir. Adölesanlar arasında evlilik öncesi cinsel ilişki gelişmiş ülkelerin çoğunda oldukça yaygındır. Gelişmekte olan ülkelerde ise, evlilik öncesi cinsel ilişki yüksek olmamasına karşın evlilik ve çocuk doğurma olayları da erken yaşlarda başlamaktadır (Gölbaşı, 2005: 100-108; 60).

Erken cinsel aktivite; birden fazla cinsel eşle, yabancı kişilerle, alkol kullanımı ile birlikte olan ve prezervatifin kullanılmadığı durumlarda büyük risk taşımakta ve gençlerin sağlığını önemli ölçüde tehdit etmektedir. Bu durum riskli cinsel davranış olarak adlandırılmakla birlikte CYBE, istenmeyen gebelikler ve sağlıksız koşullarda yapılan düşüklerle sonuçlanabilmektedir. Bununla birlikte gençlerin birçoğu kendilerini hastalık ya da istenmeyen gebelik riskinde görmemektedir (Gölbaşı, 2005: 100-108).

Erken yaşta cinsel ilişki ergenlerde gebelik ve CYBE riskini artırmaktadır. Cinsellik hakkında yeterli bilgilendirilen ergenlerde cinsel aktivite başlangıcı geciktirilebilir ve gebelik oranları azaltılabilir (Kopacz, 2008: 117-132).

Gökengin ve arkadaşları tarafından üniversite öğrencilerinde yapılmış bir başka çalışmaya göre gençlerin cinsel ilişkiye başlama yaşı 15-19 olarak bulunmuştur (Gökengin et al., 2003: 258-263). Türkiye’ de üniversite öğrencilerinde yapılmış bir çalışmada cinsel ilişki yaşı yaklaşık 18 olarak belirlenmiştir (Giray ve Kılıç, 2004: 286-289).

2. Adölesan Gebelikler

20 yaş altı gebelikler genellikle adölesan gebelikler olarak kabul edilmektedir. Adölesan gebeliğini etkileyen en önemli nedenlerden biriside ilk evlilik yaşıdır. Bunun yanı sıra adölesan gebeliği sıklığını aile yapısı, geleneksel yapı, dinsel inanışlar, öğrenim ve ekonomik durum, AP hizmetlerine ulaşım gibi faktörler de etkilemektedir. Kızların evlilik dışı cinsel ilişkisini engellemek amacıyla bazı toplumlarda aileler tarafından erken yaşta evliliklere, dolayısıyla adölesan gebeliklere rastlanmaktadır (Giray ve Kılıç, 2004: 286-289).

Gelişmekte olan ülkelerdeki adölesan kızların %25.0-50.0' ı 18 yaşına geldiklerinde ilk çocuklarını doğurmuş olmaktadır. Adölesan gebelikler, kısa ve uzun süreli sağlık risklerini beraberinde taşır. Kısa vadede, adölesan gebelerde, gebeliğe bağlı komplikasyonların görülme olasılığı fazladır. Adölesan dönemde, kadının üreme organları henüz tam olarak yetişkin halini almamıştır. Baş-pelvis uyuşmazlığı, preeklampsi gibi komplikasyonlara, spontan düşüklere bu dönemde daha sık rastlanır. Adölesanlar, doğum öncesi, doğum sırasında ve doğum sonrası bakıma daha zor ulaşırlar; bu da maternal morbidite ve mortalite riskini artırır. Adölesan annelerin bebekleri de genelde prematüre, düşük doğum ağırlığı, doğumsal malformasyon gibi risklerle karşı karşıyadır. Uzun vadede ise; adölesan gebelikler, kişinin okuldan uzaklaşmasına, eğitimini yarım bırakmasına ve birtakim ekonomik sıkıntılara yol açabilir. Diğer yandan, istenmeyen bir gebeliği sonlandırmak isteyen adölesanlar, güvenli şartlarda yapılmayan isteyerek düşüklere başvurmakta ve bu nedenle hayati tehlikeyle karşı karşıya kalmaktadırlar (Pınar, 2008: 6-44; Giray ve Kılıç, 2004: 286-289; Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması, 2013: 390-393).

Adölesan evliliklerin gebelikten korunma yöntemleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmayan kız çocuklarının istenmeyen gebelik yaşama riskinin yüksek olmasında bir başka sakıncasıdır (Demirbağ vd., 2013: 128-131).

3. Adölesan Dönemde Kontrasepsiyon

Adölesanların Aile Planlaması yöntemi kullanımını etkileyen birçok faktör vardır. Çoğu ülkede cinsellik bir tabu olarak kabul edilmekte, bu nedenle adölesanların cinsellik ve Aile Planlaması yöntemleri hakkındaki bilgisi de oldukça sınırlı kalmaktadır. Evlilik öncesi cinsel ilişkinin kabul

edilmediği toplumlarda, gençlerin AP hizmetlerinden yararlanması zorlaşmaktadır. Ayrıca adölesanların yalnız başına sağlık kurumuna başvuramaması, maddi olanaklarının kısıtlı olması da aile planlaması hizmetlerinden yararlanılmasını engelleyen önemli faktörler arasında sayılmaktadır (Ersin, 2008: 3-37; Özcebe, 2000: 4-27).

Aile Planlaması yöntemi kullanımı gelişmiş ülkelerde gelişmekte olan ülkelere göre daha yüksektir. Aile Planlaması yöntem kullanımı adölesan yaş grubunda İspanya’ da %7.0, Macaristan’ da %19.0, Danimarka’ da %70.0, İngiltere’ de %91.0’ dir. Son yıllarda Aile Planlaması yöntemi kullanım hızlarında daha da artış görülmekte ve gelişmiş ülkelerde adölesan yaş grubundaki evli çiftlerin önemli bir yüzdesi aile planlaması yöntemi kullanmaktadır. Az gelişmiş ülkelerde 15-19 yaş grubu evli kadınların yalnızca %17.0’ ı AP yöntemi kullanmaktadır. Bazı ülkelerde bu oran yüzde 2-3’ e kadar düşmektedir (Ersin, 2008: 3-37; Özcebe, 2000: 4-27).

4. Cinsel Yolla Bulaşan Enfeksiyonlar

Gerek gelişmiş, gerekse gelişmekte olan ülkelere CYBE’ ler, önemli halk sağlığı sorunlarından birini oluşturmaktadır. Ancak, tüm dünyada CYBE’ lere yönelik farkındalık 1980’li yıllarda HIV/AIDS’ in ortaya çıkması ile artmıştır. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere, gençler arasında CYBE görülme sıklığı artmaktadır (Aklapler Ö, 2010: 9-31).

Sahra altı Afrika’ da kadınların %20.0 -80.0’ ı erkeklerin %10.0-50.0’ ı, Amerika’ da ise 14-49 yaş arası kişilerin %19.0’ ı Herpes Simplex Tip II ile enfektidir. Bir başka önemli CYBE nedeni olan Human papilloma virüsü geri kalmış ülkelere yaklaşık 500.000 servikal kanser nedeni ve her yıl servikal kanser nedeni 240.000 ölüm olmaktadır. Bir diğer enfeksiyon nedeni olan Hepatit B virüsü nedeniyle, tahminen 350 milyon kronik hepatitli mevcut olup her yıl en az bir milyon karaciğer sirozu ve karaciğer kanserinden ölüm meydana gelmektedir (WEB 5).

Ülkemizde CYBE görülme sıklığına dair araştırmalar sınırlı olmakla birlikte elde edilen bulgular Hepatit B ve HIV/AIDS en sık görülen enfeksiyonlar olduğunu göstermektedir (Ersin, 2008: 3-37).

Türkiye’ de ise; AIDS vakaların %69.0’ ı erkektir ve %58.0’ ı korunmasız cinsel ilişki, %8.0’ ı eşcinsel ilişki, %4.0’ ı damar içi madde kullanımı ile hastalığı almıştır. Doğu Avrupa ve Orta Asya’da rapor edilen yeni vakaların %62.0’ ı damar yolu madde kullanımı, %37.0’ ı korunmasız heteroseksüel cinsel ilişki yolu ile hastalığı almıştır (WEB 6).

5. İstenmeyen Gebelikler

İstenmeyen gebelikler genellikle AP hizmetlerinin verilmemesi, AP yöntemlerinin kullanılmaması, bu hizmetlere ulaşamama sonucu yöntemlerin yanlış kullanımı ya da doğru kullanılsa bile yöntem başarısızlığı, üreme sağlığı ve ilgili konulardaki bilgi eksikliği sonucu ortaya çıkmaktadır. Cinsel saldırı da düşük oranda olmakla birlikte istenmeyen gebeliklere neden olabilmektedir. Özellikle evlilik dışı oluşan istenmeyen gebeliklerin ve isteyerek düşüklerin olumsuz sonuçları daha ağır olmaktadır (Aklapler Ö, 2010: 9-31; Giray ve Kılıç, 2004: 286-289).

Adölesanların fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişimlerini henüz tamamlamamış olmaları ve hazır olmamaları sebebiyle, istenmeyen gebeliklerini düşükle sonlandırmalarına neden olmaktadır. Adölesanların isteyerek düşük nedenleri arasında özellikle gelişmiş ülkelere bebeğin kendi yaşamlarını değiştireceği endişesi, kendini bir bebek sahibi olacak kadar olgun hissetmeme ve ekonomi gibi nedenlerde yer almaktadır (Özcebe, 2000: 4-27).

Gelişmekte olan ülkelere her yıl 4.4 milyondan fazla adölesan isteyerek düşük yapmaktadır. Kayıtlara göre tüm düşüklerin % 10.0’ ı adölesan yaş grubuna aitken, bu yüzde birçok ülkede %25.0’a kadar çıkabilmektedir. Bununla birlikte düşüğün yasal olmadığı ülkelere özel araştırma teknikleri ile dahi adölesan yaş grubuna ait düşük hızını saptayabilmek oldukça zordur (Özcebe,

2000: 4-27).

6. Sağlıksız Düşükler

Yasadışı ya da sağlıksız koşullarda, eğitimsiz kişilerce ya da kadının kendisinin girişi ile yapılan isteyerek düşükler, sağlıksız düşük olarak nitelendirilmektedir. İsteyerek düşükler eğitilmiş kişilerce ve sağlıklı koşullarda yapılsa bile, bazı riskleri beraberinde getirmektedir. Bununla birlikte sağlıksız koşullarda yapılan istemli düşükler ölüme kadar giden ciddi komplikasyonlara neden olabilmektedir (Giray ve Kılıç, 2004: 286-289; Mıhçıokur, 2014: 120-131).

7. Cinsel istismar ve şiddet

Cinsel istismar ve şiddet adölesan dönemde; karşılaşılan ÜS/CS' a yönelik problemlerden biridir. Tüm vakaların rapor edilmemesi nedeniyle adölesanlar arasında cinsel istismar sıklığı, tam olarak bilinmemektedir. Adölesanlarda görülen cinsel şiddet formları arasında ensest, pornografi ve seks ticareti, tecavüzler ve flört içi tecavüz bulunmaktadır. Diğer yaş gruplarına göre adölesan kızlar cinsel istismara ve şiddete daha fazla maruz kalmaktadırlar. Tüm dünyada, cinsel içerikli saldırıların yaklaşık %50.0' ı 15 yaş ve altı adölesan kızlara karşı gerçekleştirilmektedir (Pınar, 2008: 6-44).

Bu konuda ülkemizde ve dünyada yapılan araştırmalarda kız çocuklarının erkek çocuklarına göre cinsel istismar ve şiddete daha fazla maruz kaldıkları belirlenmiştir. Ancak, ilginç olan erkek çocukların da kızlara göre özellikle daha küçük yaşlarda istismar edildiği ve bu durumun tahmin edilenin üzerinde olduğu belirtilmektedir (Pınar, 2008: 6-44).

8. ÜS/CS Konusunda Bilgi Eksikliği

Genç kızların ve erkeklerin kendi fiziksel, cinsel ve psikososyal gelişim evreleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirtilmektedir (Pınar, 2008: 6-44, Giray ve Kılıç, 2004: 286-289).

Okul yıllarında formal cinsel eğitim programlarından geçmeyen ve ebeveynleriyle rahat bir şekilde konuşamayan gençlerin cinsellikle ilgili konularda güvenilir olmayan kaynaklardan eksik ya da yanlış bilgi edinme olasılıklarının daha yüksek olacağı söylenebilir (Eroğlu ve Gölbaşı, 2005: 12-21; Pınar ve Taşkın, 2011: 1-8).

Üreme sağlığı sorunlarının cinsiyetleri etkilemesi farklılık göstermektedir. Üreme sağlığı sorunları nedeniyle insan ömrü %15.0 azalmakta, ancak bu etkilenme kadınlarda %22.0 iken erkeklerde sadece %3.0' dır. Bu nedenle kadınların bu konuda bilinçli olmaları ayrıca büyük önem taşımaktadır (Eroğlu ve Gölbaşı, 2005: 12-21; Pınar ve Taşkın, 2011: 1-8).

9. Bilgi Kaynakları ve Sağlık Hizmetlerine Ulaşım

Yapılan araştırmalar, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan gençlerin yazılı bilgi kaynaklarını daha fazla kullandıklarını belirtmektedir (Pınar, 2008: 6-44).

Ülkemizde nüfusun çoğunluğunu Müslüman kesim oluşturmaktadır ve insanların üreme/üreme sağlığı konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu ve bunu sağlık ekiplerine rahatlıkla ifade edemedikleri belirlenmiştir. Ayrıca annelerin kızlarıyla en az konuştukları konuların başında üreme sağlığı ve cinselliğin geldiği, kızların bu konu ile ilgili bilgilerini annelerinden çok, medyadan ve arkadaşlarından öğrendiği, özellikle okula gitmeyen ya da gidemeyen genç kızların bu konularda daha da eksik kaldığı bilinmektedir (Giray ve Kılıç, 2004: 286-289; Aydoğan, 2011: 47-68; Demirbağ vd., 2013: 136-148).

Cinsel eğitimde gelişigüzel yararlanılan kaynaklar her zaman yarar sağlamayabilir. Yanlış inanışlar ve bilgiler insanların çeşitli sıkıntılar ve sağlık sorunları yaşamalarına neden olur. Gençlerin sağlık eğitimleri nüfusun niteliğini sağlamak için önemli bir araçtır (Bulut ve Ortaylı, 2004: 60-63).

Dağ ve Arkadaşları tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan bir araştırmaya göre öğrenciler ÜS/CS konularında bilgiyi en fazla sağlık çalışanından almak istediklerini belirtmişlerdir (Dağ vd., 2012: 10-17).

Türkiye’de CS/ÜS Konularında Yapılmış Araştırma Örnekleri;

Ergenlerin cinsel davranışlarının araştırılması erken doğurganlık ve cinsel aktivitenin sağlık açısından taşıdığı riskler nedeniyle önemlidir. Türkiye’de bu alanda yapılan çalışmalar liseli öğrencilerde cinsel bilgi düzeyleri, tutum özellikleri ve eğitim gereksinimlerine ve üniversite gençlerinde ise cinsel konulardaki tutum ve davranışlarına odaklanmaktadır. Türkiye’de cinsel yolla bulaşan hastalıklar açısından riskin fazla oluşu, cinsel eğitim ve danışmanlık olanaklarının kısıtlılığı ve cinsel aktivite oranlarındaki artma eğilimi göz önüne alındığında; liseli öğrencilerin cinsel bilgi, tutum ve davranışlarının araştırılması; eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve özellikle bireysel risk gruplarının saptanarak koruyucu sağlık hizmetlerinin ulaştırılması büyük önem taşımaktadır (Aras, 2005: 72-82).

Kısaca; Türkiye’deki çalışmaların daha çok üreme sağlığı bilgisi ile ilişkili olduğu, ergenlerin cinselliği nasıl algıladığı ve cinselliği yönelik tutumlarını değerlendiren çalışmaların daha az olduğu görülmektedir (Öztürk ve Hazır Bıkmaz, 2007: 215-242; Siyez, 2009: 17-26).

Rize üniversitesinde okuyan öğrencilerin üreme sağlığı konusunda bilgi düzeyleri, tutumlarını ve davranışlarını belirlemek, hizmet gereksinimlerini saptamak amacıyla 1898 öğrenciyle 2012 Nisan-Mayıs 2012 tarihleri arasında yapılan araştırmanın sonuçlarına göre kız öğrencilerle erkek öğrencilerin üreme sağlığı bilgisi arasında önemli farklar bulunmuştur. Öğrencilerin gebelikten korunma yöntemleri bilgisi oldukça düşük iken CYBE’ lar hakkında daha bilgili oldukları saptanmıştır. Her iki cinsiyetinde aile planlaması yöntemlerini bilmedikleri, rahat hizmet alamadıkları, CYBE’ den HIV/AIDS’in bilindiği, erkeklerin cinsel deneyim yaşama oranlarının daha yüksek, korunma oranlarının düşük olduğu görülmüştür (Gümüşler Başaran ve Nur, 2013: 551).

Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin aile planlaması yöntemleri ve cinsel yolla bulaşan hastalıklar konusunda bilgi düzeylerini tespit etmek amacıyla Selçuk Üniversitesinde Nisan –Mayıs 2012 tarihleri arasında 200 öğrenciye anket uygulanmıştır. Öğrencilerin Aile planlaması yöntemleri bilgilerinin kaynağının (%35.5’inin) okul, %29.0’nın medya, internet, gazete, %19.4’ünün ailesi, %10.0’nın arkadaşları olduğu saptanmıştır (Kara ve Asghari, 2013: 522)

Topbaş ve arkadaşları tarafından yapılan Trabzon da bazı liselerde adölesanların Aile Planlaması ve CYBH hakkındaki bilgi düzeylerini inceleyen bir diğer araştırmanın sonuçlarına göre adölesanların %95.0’ ı en az bir Aile Planlaması yöntemini bilmektedir. %74.0’ ı CYBH hakkında bilgilerinin yetersiz olduğunu belirtmelerine rağmen öğrencilerin %82.8’inin CYBH hakkında bilgilerinin yetersiz olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin %31.3’ünün halk sağlığı açısından önemli olan Hepatit B’nin cinsel yolla geçtiğini bilmeleri olumlu bir bulgu olarak karşılanmıştır. Çünkü son zamanlarda AIDS kadar Hepatit B’nin de güncel hale gelmesi, toplumun ve özellikle adölesanların ilgisini çekmesi açısından önemlidir. Topbaş ve arkadaşlarının araştırma sonunda ulaştıkları sonuca göre her iki cinsiyette de AP ve CYBH hakkında bilgi düzeyleri düşük olup, erkekler başta olmak üzere adölesanların, ileride karşılaşılabilecekleri sağlık sorunları açısından önemli bir risk taşıdıkları görülmektedir. Bu amaçla Topbaş ve arkadaşlarına göre gençlere yönelik düzenli ve sürekli üreme sağlığı eğitim programı oluşturulmalıdır. Bu programın oluşturulmasında Tıp Fakültesi, Milli Eğitim Müdürlüğü ve Sağlık Müdürlüğünün işbirliği içinde çalışması, kapsamlı programlar oluşturulması gerekmektedir. Hazırlanan programlara göre eğitimi verebilecek bir ekip oluşturulması ve ekipte rehberlik öğretmenleri başta olmak üzere, diğer öğretmenler ile varsa okul hekimi veya sağlık ocağı hekimi yer almalıdır (Topbaş vd., 2003: 331-337).

Aydoğın tarafından Kayseri’de genel liselerde öğrenim gören 530 kız öğrencinin problemlerini inceleyen araştırmaya göre; öğrencilerin yüzde 41’i cinsel konularla ilgili bilgiyi arkadaşlarından, yüzde 24’ü internetten, yüzde 15’i annesinden, yüzde 1’i öğretmenlerinden aldığını, belirtmiştir. “Cinsel konular hakkında şu anki bilginizden daha çok bilgi edinmek ister misiniz” sorusuna öğrencilerin yüzde 42’si evet, yüzde 25’i fazla bilgi edinmeyi henüz erken bulduğunu, yüzde 15’i bu konuda bilgi edinmeyi gereksiz bulduğunu, yüzde 12’si bu konuda yeterli bilgisi olduğunu, yüzde 6’sı bu tür konuları duymak bile istemediğini belirtmişlerdir. Aydoğın araştırma sonunda; öğrencilerin özellikle cinsel konularda daha sağlıklı bilgiler edinmelerinin sağlanması ve cinsel sağlık bilgisi derslerinin okullarda artırılması gerektiğinin sonucuna varmıştır (Aydoğın, 2011: 47-68).

Biri ve arkadaşları tarafından adölesan kızların cinsel bilgi gereksinim durumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmaya göre; araştırmaya katılanların %85.0’ ı cinsel konularla ilgili bilgi vermeye yönelik bir eğitim almadığını, bu konularla ilgili bilgi kaynaklarının en sık okul (%45.0), arkadaşlar (%34.5), aile büyükleri (%22.0), basın (%10.0) ve sağlık kurum/kuruluşları (%7.0) olduğunu belirtmişlerdir. Bilgi aldıklarını belirten adölesanlardan %35.0’ ı aldığı bilgiyi yeterli bulmazken, %16.5’ i yeterli, %24.0’ ı ise kısmen yeterli bulmaktadır. %25.0’ ı bu konuda fikrinin olmadığını belirtmiştir. Biri ve arkadaşları çalışmalarında adölesan yaş grubuna verilen cinsellik hakkındaki eğitim programlarının yaygınlaştırılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, konu hakkında bilgi alanların yalnız %7’sinin bu bilgiyi bir sağlık kuruluşundan edindikleri ve bilgi kaynağının çoğunlukla okul ve arkadaş çevresi olduğu göz önüne alınacak olursa, sağlık kuruluşlarında verilen hizmetin artırılması ve adölesanların bu hizmetten haberdar edilmeleri, ayrıca okuldaki eğitim programlarının gözden geçirilerek doğru bilgilerle donatılması, adölesanların cinsellik hakkındaki bilgilerinin arkadaş çevrelerinden edinilmiş eksik ya da yanlış bilgilerden oluşmasını önlemek için önemlidir. Biri ve arkadaşlarının araştırma sonuçlarına göre; adölesanların cinsellik konusunda bilgilerinin yetersiz olduğu, bu nedenle, çalışmaya katılan adölesan kızların da belirttiği gibi sağlıklı cinsel yaşam, cinsel yolla bulaşan hastalıklar ve aile planlaması gibi konuların özellikle okullarda ve özel eğitim programları tarafından verilmesinin toplumun daha sağlıklı olması için gerekli olduğu ifade edilmektedir (Biri vd., 2007: 104-107).

Koyun ve arkadaşları tarafından yapılan, ortaöğretim kız öğrencileri için “genital hijyen” eğitim programı’ nın sonuçlarına göre Genital hijyen eğitimine katılan tüm öğrencilerin eğitim sonrasında pamuklu iç çamaşırı kullanmayı düşündükleri, her gün iç çamaşırını değiştirmeyi düşünenlerin oranının yüzde 73’e yükseldiği tespit edilmiştir. Eğitim sonunda öğrencilerin tamamı perine temizliğinin önden arkaya doğru tek seferde yapılması gerektiğini doğru bulmuştur. Eğitim sonunda menstrasyon döneminde her gün banyo yapmayı düşünenlerin oranı yüzde 90’a, ayakta banyo yapmayı doğru bulan öğrencilerin oranı yüzde 100’e yükselmiştir. Araştırma sonunda verilen eğitimin öğrencilerin genital hijyen konusundaki bilgi ve düşüncelerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Eğitim sonunda genital sorunlarda tıbbi yardım alınması gerektiğini düşünen öğrencilerin oranı yüzde 60’a yükselmiştir (Koyun, 2013: 443-459).

Duyan ve arkadaşları tarafından ‘Lise Son Sınıfa Devam Eden Öğrencilerin Aids Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi’ amacıyla yapılan araştırmaya göre; Kızlar %92.0, erkekler %96.0 oranında, AIDS’in bulaşma yolunun cinsel yol olduğunu ifade etmişlerdir. Kızların yüzde 57’si, erkeklerin yüzde 74’ü cinsel ilişkide prezervatif kullanmanın AIDS’ten korunmada önemli bir etken olduğunu belirtmişlerdir. “AIDS hakkındaki bilgileri nereden aldınız?” sorusuna kız öğrenciler %78.0, erkek öğrenciler %77.0 oranında televizyon, radyo vb. iletişim araçları aracılığı ile edindikleri yanıtını vermişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, gençlerin yüzde 27’si AIDS’lilerin toplumdan uzaklaştırılması gerektiğini düşünürken, gençlerin yüzde 73’ünün AIDS’lilerin toplumdan uzaklaştırılmaması gerektiği görüşünde birleştikleri bulunmuştur. Okullarda, özellikle liselerde AIDS ile ilgili konferans ve seminerler düzenlenmesi, ortaöğretime devam eden gençler

için, düzenli olarak HIV, üreme, cinsel sağlık, ergen gelişimi vb. konularda eğitim programlarının uygulanması gerekliliği Duyan ve arkadaşlarının ulaştığı sonuçlardan biridir (Duyan vd., 2003: 31-36).

Lise öğrencilerin cinsel tutum ve davranış özelliklerini inceleyen bir diğer araştırmaya göre; öğrencilerin %73.0' ı eşcinselliği olumsuz karşılar; %27.0' ı eşcinselliği olağan bulduğunu belirtmiştir. Eşcinselliğe hoşgörülü yaklaşım oranı erkeklerde kızlardan anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. İlk cinsel ilişki yaş ortalaması ise erkeklerde kızlara göre anlamlı düzeyde küçük bulunmuş olup, ilk cinsel ilişki yaşı kızlarda 17, erkeklerde 16 olarak belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada saptanan ergenlerin ilk cinsel ilişkide kondom kullanım oranının, cinsel eğitimin uygulandığı gelişmiş ülkelere göre oldukça düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca bu araştırma sonucunda; eğitimin gençlerin cinsel olarak aktif hale gelmesinden önce verilmesinin başta cinsel yolla bulaşan hastalıklar ve istenmeyen gebeliklerden korunma olmak üzere sağlıklı cinsel yaşamla ilgili doğru alışkanlıkların geliştirilmesinde önemli olduğu vurgulanmaktadır (Aras vd., 2005: 72-82).

Topuz ve arkadaşlarının yaptığı sağlık bilimleri fakültesi birinci sınıftaki kız öğrencilerin genital hijyen uygulamalarının incelendiği araştırmaya göre; öğrencilerin annelerinden ve babalarından daha az eğitim aldıkları, öğrencilerin büyük bir bölümünün genital bölgelerini önden arkaya doğru temizledikleri ve temizlik için su ve tuvalet kâğıdını tercih ettikleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak Topuz ve arkadaşları; öğrencilerin büyük kısmının daha önceki eğitim hayatlarında genital hijyen konusunda eğitim aldıklarını, ancak tamamının genital ve menstürel hijyen uygulamalarını tam ve doğru uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Doğru sağlık alışkanlıklarını kazandırmak ve yanlış uygulamaları düzeltebilmek için tüm bölümlerin müfredatlarına bireysel, genital ve menstürel hijyen konularının eklenmesi, Sağlık bilimleri fakültesi dışındaki öğrenciler içinde mediko sosyal birimi aracılığı ile eğitim programlarının düzenlenmesi önerilerinde bulunmuşlardır (Topuz vd., 2015: 85-90).

Fide ve arkadaşlarının üniversite birinci sınıf öğrencilerinin cinsel yaşamlarına ilişkin yaklaşımlarının belirlenmesi amacıyla yaptıkları araştırmaya göre; Aile ile cinsel konularda konuşma durumunun anne öğrenim durumu ile ilişkisi anlamlı bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin yüzde 66' sı ilkökul mezunudur. İlkokul mezunu olan annelerin yüzde 19' unun çocukları ile cinsel konularda hiç konuşmadığı, lise mezunu annelerin yüzde 2' sinin hiç konuşmadığı belirlenmiştir. İlkokul mezunu olan babaların yüzde 16' sının çocukları ile cinsel konularda hiç konuşmadığı, lise mezunu babaların yüzde 6' sının konuşmadığı, yüzde 4' ünün rahatlıkla konuştuğu; üniversite mezunu babaların %2.4' ünün konuşmadığı, %5.6'sının rahatlıkla konuştuğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin yüzde 8' inin, kız öğrencilerin %5.6' sının aileleri ile cinsel konuları rahatlıkla konuştukları belirlenmiştir. Aile ile cinsel konularda konuşma durumu ile cinsiyet arasında ilişki olduğu saptanan diğer bulgulardan. Cinsel ilişki deneyimi olan öğrencilerin yüzde 63' ü ilk cinsel ilişki deneyiminde kondom kullanmıştır. %18.0' ı gebelikten korunmak, %18.0' ı hem gebelikten korunmak hem de CYBE' dan korunmak, %28.0' ı CYBE' dan korunmak için kondom kullandıklarını belirtmişlerdir. Cinsel ilişkisi olan öğrencilerde kontraseptif yöntem kullanmama oranı %46.0 olarak bulunmuştur. Araştırmanın çarpıcı sonuçlarından biri de öğrencilerin %56'sının cinsel eğitimin ortaokulda verilmesi gerektiğini, %20.0' ının ise cinsel eğitimin lisede verilmesi gerektiğini savunmalarıdır (Kaya vd., 2007: 441-448).

Bulut'un aktardığına göre, Türkiye Aile Araştırma Kurumu tarafından yürütülen ve ülke çapında ergenlerin başlıca sorunlarının araştırıldığı bir çalışmada, gençlerin yüzde 55'inin sigara, yüzde 25'inin alkol ve yüzde 22'sinin uyuşturucu kullandıkları, yüzde 57'sinin cinsel konularda bilgilerinin yetersiz olduğu, CS/ÜS sorunlarını en çok arkadaşları, ikinci sırada anneleriyle paylaştıkları, babayla paylaşma oranının ise %3 oranında olduğu belirtilmektedir (Bulut, 2001: 459-483).

Akın ve Özvarış'ın Hacettepe (n=1789) ve Dicle Üniversiteleri (n=1877) birinci sınıf öğrencilerinde yaptıkları çalışmada, gençlerin CS/ÜS bilgi açığı ve hizmet gereksinimleri olduğu ortaya konulmuştur. Bu çalışmada Hacettepe Üniversitesinde okuyan kız öğrencilerin %2.3' ünün ve erkek öğrencilerin %12.8' inin cinsel ilişki deneyimi olduğu belirtilmiştir. Dicle Üniversitesinde de aynı yüzdeler sırasıyla %2.3 ve %12.8' dir. Her iki üniversitede öğrencilerin yaklaşık yarısı bu soruya yanıt vermemiştir. Gebelik öyküsü Hacettepe Üniversitesi'nde yüzde 5, Dicle Üniversitesinde yüzde 6 olarak belirlenmiştir (Akın ve Özvarış, 2003: 10-41).

İlköğretim ve lise öğrencilerinin AIDS'e İlişkin Bilgilerinin Değerlendirilmesi amacıyla, AIDS hakkındaki bilgileri eğitimden önce ve sonra olmak üzere iki farklı zamanda değerlendirilerek yapılan bir başka araştırmaya göre, 'AIDS bulaşıcı bir hastalık mıdır?' sorusuna eğitim öncesinde öğrencilerin %91.4' ü 'evet' yanıtını verirken, %8.6' sı 'hayır' cevabını vermiştir. Eğitim sonrası bulaşıcı hastalık olmadığını düşünen öğrenci oranı %3.0' a düşmüştür. Bu azalma istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Araştırmada AIDS hastalığının bulaşma yolları için yöneltilen sorulara genellikle doğru cevap alınmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu hastalığın cinsel yolla ve anneden bebeğe bulaştığını bildiği görülmüştür. Ancak ortak tabak, bardak, banyo ve tuvalet kullanımı ile tokalaşmak ve sarılmak gibi basit temas ile bulaştığını düşünen öğrenci sayısı yarısından fazla bulunmuş. Ayrıca diş tedavileri sırasında bulaşabileceği bilgisine sahip öğrenci sayısı toplam öğrenci sayısının yarısı kadar bulunmuştur. Tokalaşma, sarılma, öksürük, aksırık ile bulaşır mı?' sorusuna ilköğretim öğrencilerinin yüzde 59'u evet, yüzde 41'i hayır cevabını vermiştir. Lise öğrencilerinin ise aynı soruya yüzde 16'sı evet, yüzde 84'ü hayır cevabı vermiştir. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yalnızca bu soruda eğitimden sonra doğru cevap veren öğrenci sayısının istatistiksel olarak anlamlı oranda artış gösterdiği görülmüştür. Bu çalışma sonucunda başta AIDS olmak üzere cinsel yolla bulaşan hastalıklarla mücadelede başarılı olmanın en önemli yöntemin ilköğretim ya da lise döneminde verilecek eğitim olduğu gerçeği ortaya konmuştur. Çaltık Yılmaz ve Başkan'a göre İlköğretim ve lise kurumlarında öncelikle gerçek anlamda bir cinsel eğitim, beraberinde AIDS ve diğer cinsel yolla bulaşan hastalıklar ile ilgili sağlıklı bilgilendirme çalışmaları gerçekleştirilmelidir (Çaltık Yılmaz ve Başkan, 2014: 9-15).

Ünsal' ın üniversite de okuyan kız öğrencilerin genital hijyen davranışlarını incelediği çalışmada öğrencilerin yüzde 23' ünün genital hijyen hakkında daha önce bilgi almadığı, yüzde 49' unun bu konuda bilgi almak istediği saptanmıştır. Öğrencilerin yüzde 90' ı bu bilgiyi sağlık personelinde almak istemektedir. Araştırma sonucuna göre öğrenciler genç bayanlara genital bölge temizliği (%93.0), enfeksiyon belirtileri (%83.0), hijyenik pedlerin kullanımı (%71.0), iç çamaşırlarının kullanımı (%68.0), genital bölge muayenesi (%63.0) ve genital bölgenin yapısı (%52.0) hakkında bilgi verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Onlar bu bilgilerin öncelikle sağlık personeli sonrasında ise okuldaki öğretmenler ve aileler tarafından verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Araştırma sonucunda üniversitede okuyan kız öğrencilerin genital hijyen davranışlarının istendik düzeyde olmadığı ve bu konuda eğitime ihtiyaçlarının olduğu saptanmıştır (Ünsal, 2010: 79-93).

Sonuç olarak; Her yaşta yaşa uygun cinsel sağlık bilgileri verilmelidir. Türkiye'de cinsellik üstü kapalı bir konu olarak kalmıştır ve bu konuda eğitim, hizmet ve araştırma sınırlıdır. Aile içerisinde başlaması beklenen cinsel eğitimi verecek olan ebeveynlerin de bu konuda yeterli bilgi birikimine sahip oldukları da söylenemez. Kaldı ki, ülkemizde sosyal ve kültürel faktörler nedeniyle cinsel konuların ailede halen tabu konumunda olduğu bilinmektedir. Bu nedenlerle adölesan yaş grubuna verilen cinsellik eğitim programlarının yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir;

- Geleneksel yerleşim yerlerinde yaşayan öğrencilerin ebeveynleri ile cinsel sağlık/üreme sağlığı konusunda rahatça konuşabilmeleri için eğitime öncelikle ebeveynlerden başlanması,

- Cinsel sağlık/üreme sağlığı konusunda hizmet alımının artması için okullar bünyesinde bir “Gençlik Dayanışma Merkezi” ya da “Üreme Sağlığı Merkezi” birimlerinin yapılandırılması,
- Cinsellik eğitiminin, üniversite öncesi temel eğitim döneminde örgün sistem içinde sistemli programlarla yaygınlaştırılması,
- Müfredat programlarının, farklı yaş gruplarının gereksinimleri dikkate alınarak hazırlanması,
- Cinsel sağlık/ üreme sağlığı ile ilgili hizmetlere ulaşılabilirliğin artırılması için çalışmalar yapılması,
- Konuda uzman sağlık personelinin yetiştirilmesi,
- Bölgede eğitimler planlanması gibi önerilerde bulunulabilir.

KAYNAKÇA

- Akalpler, Ö., (2010). Üniversite Öğrencilerinin Sık Görülen Cinsel Yolla Bulaşan Enfeksiyonlara İlişkin Bilgileri ve Cinsel Davranışları, Yüksek lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa, 9-31.
- Akın, A., Özvarış, Şb., (2003). Adölesanların Cinsel ve Üreme Sağlığını Etkileyen Faktörler Projesi (Rapor). Ankara, 10-41.
- Anita, (1996). Reproductive Health Care Strategy: A Gender Sensitive Approach To Family Welfare. Health For Millions. May-June, 22(3): p.5-7.
- Aras, Ş., Şemin, S., Günay, T., Orçın, E., Özcan, S., (2005). Lise Öğrencilerinin Cinsel Tutum ve Davranış Özellikleri. Türk Pediatri Arşivi, 40: 72-82.
- Aslan, E., Bektaş, H., Başgöl, Ş., Demir, S., Irmak Vural, P., (2014). Üniversite Öğrencilerinin Cinsel Sağlık Konusundaki Bilgi Düzeyleri ve Davranışları. STED, 23(5): 174-182.
- Aydın, S., (2000). Erkek Üreme Sağlığı. Van Tıp Dergisi, 7(3): 117-119.
- Aydoğan, İ., (2011). Genel Liselerde Öğrenim Gören Kız Öğrencilerin Problemleri. Aile ve Toplum Ocak-Şubat-Mart, 7(24): 47-68.
- Biri, A., Korucuoğlu, Ü., Yılmaz, E., Şimşek, Ç., Aksakal, F.N., İlhan, M., (2007). Adölesan Kızların Cinsel Bilgi Gereksinim Durumlarının Belirlenmesi. Türk Jinekoloji Ve Obstetrik Derneği Dergisi, 4(2): 104-107.
- Bozdemir, N., Özcan, S., (2011). Cinselliğe Ve Cinsel Sağlığa Genel Bakış. Turkisk Journal Of Family Medicine And Primary Care, 5(4): 37-46.
- Brown, Jd., Knight, J.L., (2006). Media Literacy Has Potential To Improve Adolescent' Health. Journal Of Adolescent Health, 39: 459-460.
- Bulut, A., (2001). Türkiye'de Kadınlar, Çocuklar Ve Gençlerin Sağlığı, Yeni Türkiye'de Üreme Sağlığının Geliştirilmesi İçin Gereksinimler. Yeni Türkiye/Sağlık-1 Mayıs-Haziran 2001/39: 459-483.
- Bulut, A., (2004). Gençlerin Sağlık Bilincinin Geliştirilmesi, Türkiye'de Cinsel Eğitim Kavramı. Çocuk Dergisi Mart, 4(1): 8-10.
- Bulut, A., Ortaylı, N., (2004). Bir Araştırmanın Düşündürdükleri: Cinsel Sağlık Ama Nasıl? Sted, 13(2): 60-63.

- Bulut, F., Gölbaşı, Z., (2009). Adölesan Kızların Cinsellikle İlgili Konularda Anneleri İle Olan İletişimlerinin Değerlendirilmesi. *Taf Preventive Medicine Bulletin*, 8(1): 27-36.
- Creel, L.C., Perry, R.J., (2002). Improving The Quality Of Reproductive Health Care For Young People. *New Perspectives On Quality Of Care* 2002; 4: 1-8.
- Crouch, S., (1999). Sexual Health 1: Sexuality And Nurses' Role İn Sexual Health. *British Journal Of Nursing*, 8(9): 601-606.
- Çalışandemir, F., Bencik, S., Artan, İ., (2008). Çocukların Cinsel Eğitimi: Geçmişten Günümüze Bir Bakış. *Eğitim Ve Bilim*, 33(150): 14-27.
- Çaltık Yılmaz, A., Başkan, S., (2014). İlköğretim Ve Lise Öğrencilerinin Aids'e İlişkin Bilgilerinin Değerlendirilmesi. *J Curr Pediatr*, 12: 9-15.
- Çok, F., Ann Gray, L., Ersever, H., (2001). Culture, Health And Sexuality, 3(1): 81-99.
- Dağ, H., Dönmez, S., Şirin, A., Kavlak, O., (2012). Akran Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Cinsel Sağlık Konusundaki Bilgi Düzeylerine Etkisi. *Anadolu Hemşirelik Ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 15(1): 10-17.
- Demirbağ, B.C., Çan, G., Köksal, İ., Kaya, S., (2013). Üreme Sağlığını Koruma Ve Geliştirmede Farklı Yaklaşım: Anne Eğitiminin Kızlarına Aktarılmasının Değerlendirilmesi. *Electronic Journal Of Vocational Colleges May*, 136-148.
- Demirbağ, B.C., Kürtüncü, M., Erkaya, R., Çiçek, Z., (2013). Adolescent Marriage And Pregnancy: Sample Of Eastern Black Sea. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(3): 128-131.
- Duberstein, L.L., Santelli, J.S., Singh, S., (2007). Changes In Formal Sex Education: 1995-2002. *Perspective On Sexual And Reproductive Health*, 38(4): 182-189.
- Duyan, M., Şahin, S., Metin, F., Akkaya, F., (2003). Lise Son Sınıfa Devam Eden Öğrencilerin Aids Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim Ve Bilim*, 28(127): 31-36.
- Ejder Apay, S., Balcı Akpınar, R., Arslan, S., (2013). Öğrencilerin Cinsel Mitlerinin İncelenmesi. *Anadolu Hemşirelik Ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 16(2): 96-102.
- Eliküçük, A., Sönmez, S., (2011). 6 Yaş Çocukların Cinsel Gelişim Ve Eğitimiyle İlgili Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi. *Aile Ve Toplum Nisan-Mayıs-Haziran*, 45-62.
- Eroğlu, K., Gölbaşı, Z., (2005). Cinsel Eğitimde Ebeveynler Ne Yapıyorlar, Ne Yaşıyorlar?. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 8(2): 12-21.
- Ersin, F., (2008). Gençlere Verilen Üreme Sağlığı Eğitiminin Üreme Sağlığı Bilgi Ve Davranışlarına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü*, İzmir, 3-37.
- Fergus, S., Zimmerman, M.A., Caldwell, C.H., (2007). Growth Trajectories Of Sexual Risk Behavior İn Adolescence And Young Adulthood. *American Journal Of Public Health*, 97(6): 1096-1101.
- Giray, H., Kılıç, B., (2004). Bekâr Kadınlar Ve Üreme Sağlığı. *Sted*, 13 (8): 286-289.
- Gökengin, D., Yamazhan, T., Özkaya, D., Aytuğ, Ş., Ertem, E., Arda, Bilgin., Et All. (2003). Sexual Knowledge, Attitudes And Risk Behaviors Of Students İn Turkey. *Journal Of School Health*, 73(7): 258-263.

- Gökmen, O., Özcan, S., (2001). Dünyada Ve Türkiye’de Üreme Sağlığı. Yeni Türkiye Sağlık-1 Mayıs-Haziran 2001/39: 484-490.
- Gölbaşı, Z., (2002). Adölesan Kızlara Yönelik Okula Dayalı Üreme Sağlığı Eğitim Programının Değerlendirilmesi, Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara, 8-39.
- Gölbaşı Z., (2003). Sağlıklı Gençlik Ve Toplum İçin Bir Adım: Cinsel Sağlık Eğitimi. Aile Ve Toplum Ekim-Aralık, 2(6). Issn: 1303-0256.
- Gölbaşı, Z., (2005). Adölesan Dönem Üreme Sağlığı Sorunları Ve Etkileyen Faktörler. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 8(1): 100-108.
- Güler, S., Yöndem, Z.D., (2007). The Effect Of Group Guidance Activities Regarding Adolescence And Sexual Health Education On Knowledge And Attitudes Of 6th Graders. Elementary Education Online, 6(1): 2-10.
- Gümüşler Başaran, A., Nur, N., (2013). Bir Üniversitede Öğrencilerin Üreme Sağlığı İle İlgili Bilgi Tutum Ve Davranışları. 16. Ulusal Halk Sağlığı Kongresi Kitabı İçinde. Antalya, 551.
- İlkaracan, P., (1998). Exploring The Context Of Women’s Sexuality İn Eastern Turkey. Reproductive Health Matters, 6(12): 66-75.
- İlkaracan, P., (2005). Sexuality As Contested Domain İn Muslim Societies. Sexuality İn Africa Magazine, 2(2): 2-5.
- Kara, F., Asghari, N., (2013). Üniversiteye Yeni Başlayan Öğrencilerin Aile Planlaması Ve Cinsel Yolla Bulaşan Hastalıklar Hakkındaki Bilgi Düzeyi. 16.Ulusal Halk Sağlığı Kongresi Kitabı İçinde. Antalya, 522.
- Karabulutlu, Ö., Kılıç, M., (2011). Üniversite Öğrencilerinin Cinsel Sağlık Ve Üreme Sağlığı Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi. Anadolu Hemşirelik Ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 14(2): 39-45.
- Kaya, F., Serin, Ö., Genç, A., (2007). Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsel Yaşamlarına İlişkin Yaklaşımlarının Belirlenmesi. Tsk Korumucu Hekimlik Bülteni. 2007; 6(6): 441-448.
- Keskin, U., Orhan, E., (2014). Üreme Fizyolojisi Ve Folikülogenezis, Temel Kadın Hastalıkları Ve Doğum Bilgisi (3. Baskı), Bozdağ G (Edt), Ayrıntı Basım Yayın Ve Matbaacılık Hiz.San.Tic.Ltd.Şti. Ankara 2014: 44-50.
- Kısa, S., Zeyneloğlu, S., Yılmaz, D., Verim, E., (2010). Evlilik Hazırlığı Yapan Çiftlerin Cinsellikle İlgili Bilgi Ve İnanışları. Taf Preventive Medicine Bulletin 2013; 12(3) :297-306.
- Koluçak, S., Güneş, G., Pehlivan, E., (2010). İnönü Üniversitesi Öğrencilerinin Üreme Sağlığı Konularında Bilgi Düzeyleri Ve Hizmetten Beklentileri. İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 17(1): 7-14.
- Kopacz, M.S., (2008). A Health Education Program İn Poland From The Perspective Of Adolescent Mothers. Journal Of Theory And Practice İn Education 2008; 4(1): 117-132.
- Korkmaz Çetin, S., Bildik, T., Erermiş, S., Demiral, N., Özbaran, B., Tamar, M., Vd., (2008). Erkek Ergenlerde Cinsel Davranış Ve Cinsel Bilgi Kaynakları: Sekiz Yıl Arayla Değerlendirme. Türk Psikiyatri Dergisi, 19(4): 390-397.

- Koyun, A., Özpulat, F., Özvarış, Ş.B., (2013). Bir Eğitim Programı Geliştirme Ve Değerlendirme Süreci: Ortaöğretim Kız Öğrencileri İçin ‘Genital Hijyen’ Eğitim Programı. Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 2(4): 443-459.
- Kutlu, Ö., Çok, F., (2002). Cinsel Eğitim Programına Dayalı Cinsel Bilgi Testinin Geliştirilmesi. Eğitim Ve Bilim, 27(123): 3-12.
- Mihçioğur, S., (2014). Türkiye’de, Ergen / Genç Üreme Sağlığı / Cinsel Sağlık Sorunları Ve Bu Alandaki Gelişmeler. Hasuder, Türkiye Sağlık Raporu, 120-131.
- Özcan, M., Berkiten Ergin, A., Acar, Z., (2013). Sexual And Reproductive Rights İn Turkey: An Overview. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 2013; 26: 122-136.
- Özcebe, H., (2000). Kırsal Alanda Adölesan Ve Gençlerin Üreme Sağlığı Konusunda Bilgi Düzeyinin Saptanması Ve Bilgi Düzeyinin Artırılması İçin Bir Müdahale: Adölesan Ve Genç Sağlık Gönüllüsü, Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara, 4-27.
- Öztürk, D.S.G., Hazır Bıkmaz, F., (2007). İlköğretim Programlarında Sağlık Bilinci: Sağlığa Bütüncül Yaklaşım Çerçevesinde Bir İçerik Analizi. Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences, 40(1): 215-242.
- Pınar, G., (2008). Üniversite Gençlerine Yönelik Geliştirilen Cinsel Sağlık Ve Üreme Sağlığı Eğitim Programının Etkinliği, Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara, 6-44.
- Pınar, G., Taşkın, L., (2011). The Efficiency Of Sexual Health And Reproductive Health Training Program Developed For University Youth. Gülhane Tıp Dergisi, 53: 1-8.
- Saito, M.I.(1998). Sex Education İn School: Preventing Unwanted Pregnancy İn Adolescents. International Journal Of Gynecology And Obstetrics, 63(1): 157-160.
- Sert, G., (2012). Vakalarla Türkiye’de Üreme Hakları. İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı, 1. Baskı. Turap Tanıtım Hizmetleri Ltd. Şti. Massit Matbaacılar Sitesi 4. Yol No: 76. Bağcılar-İstanbul, 4-26.
- Sevil, Ü., (2008). Adölesan Dönemi (Ergenlik-Gençlik Çağı). Kadın Sağlığı, 1. Baskı. Şirin A (Edt). Bedray Basın Yayıncılık Ltd.Şti. İstanbul, 57.
- Shapiro, Y.B., (2001). School-Based Sex Education İn Russia: The Current Reality And Prospects. Sex Education, 1(1): 87-89.
- Shoveller, J.A., Johnson, J.L., Langille, B., Mitchell, T., (2004). Socio-Cultural Influences On Young People’s Sexual Development. Social Science & Medicine, 59(3): 473-487.
- Siyez, D.M., (2009). İlköğretim Dördüncü Sınıfa Devam Eden Öğrencilerin Ergenlik Ve Cinsel Sağlığa Yönelik Bilgi Düzeyleri Ve Tutumlarının İncelenmesi. Çağdaş Eğitim Dergisi, 34(369): 17-26.
- Snegnoff, S., (2000). No Sexuality Education İs Sexuality Education. Family Planning Perspectives, 32(5): 257-258.
- Sungur, M.Z., (1998). Cinsel Eğitim. Klinik Psikiyatri, 2: 103-108.
- Şahin, N., Güngör, İ., (2008). Türkiye’de Uluslararası Üreme Sağlığı Ve Aile Planlaması Kongrelerinde Sunulan Çalışmaların Değerlendirilmesi. Genel Tıp Dergisi, 18(4): 153-157.

- Şimşek, Z., Koruk, İ., Altındağ, A., (2008). Harran Üniversitesi Tıp Fakültesi Ve Fen-Edebiyat Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Riskli Sağlık Davranışları. Toplum Hekimliği Bülteni, 26(3): 19-24.
- T.C. Sağlık Bakanlığı Ana-Çocuk Sağlığı-Aile Planlaması Genel Müdürlüğü, 2005. Cinsel Sağlık Ve Üreme Sağlığı Ulusal Stratejiler Ve Eylem Planı. Kadın Doğum Dergisi, 4(2): 727-746.
- T.C. Sağlık Bakanlığı Refik Saydam Hıfzısıhha Merkezi Başkanlığı, Hıfzısıhha Mektebi Müdürlüğü, 2005. Mevcut Durum Raporu, Okullarda Sağlık Eğitimi, 1-25.
- Topbaş, M., Çan, G., Kapucu, M., (2003). Trabzon'da Bazı Liselerdeki Adölesanların Aile Planlaması Ve Cinsel Yolla Bulaşan Hastalıklar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri. Gülhane Tıp Dergisi, 45(4): 331-337.
- Topuz, Ş., Büyükkayacı Duman, N., Güneş, A., (2015). Sağlık Bilimleri Fakültesi 1.Sınıftaki Kız Öğrencilerin Genital Hijyen Uygulamaları. Turkish Journal Of Clinics And Laboratory, 6(3): 85-90.
- Tuğrul, B., Artan, İ., (2001). Çocukların Cinsel Eğitimi İle İlgili Anne Görüşlerinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20: 141-149.
- Türkiye Nüfus Ve Sağlık Araştırması, 2013. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Nüfus Ettütleri Enstitüsü, T.C. Kalkınma Bakanlığı Ve Tübitak, Kasım 2014; Yayın No: Nee-Hü.14.01, Isbn 978-975-491-390-3.
- United Nations, 1995. Report Of The International Conference On Population And Development, Un, A/Conf.171/13/Rev.L, United Nations Publication Sales No. 95.XIII. 18, Isbn 92-1-151289-1. New York, 1995: P; 40-42.
- Ünsal, A., (2010). Üniversite' De Okuyan Kız Öğrencilerin Genital Hijyen Davranışları. Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 5(13): 79-93.
- World Health Organization, 1993. The Health Of Young People: A Challenge And A Promise. Who Library Cataloguing İn Publication Data The Health Of Young People, Who: Isbn 92 4 156 154 8 (Nlm Classification: Ws 460). Geneva 1993: P; 1.
- Yazıcı, S., Dolgu, G., Zengin, N., (2012). The Determination Of University Students' Knowledge, Attitudes And Behaviors On The Matter Of Sexual Health. Sex Disabil, 30: 67-75.
- Yılmaz, M., (2011). Cinsel Eğitimde Kütüphanecilerin Rolü. Türk Kütüphaneciliği, 25(1): 8-34.
- Young Soung E., Pruitt, B.E., Mcnamara, J., Colwell, B., (2000). A Meta-Analysis Examining Effects Of School Sexuality. Journal Of School Health, 70(10): 413-416.

İnternet Kaynakları

- Web_1. Sexual Health Education İn The Schools: Questions & Answers. Sex Information And Education Council Of Canada (Sieccan) 2005. <http://pubs.cpha.ca/pdf/p26/22246.pdf>. Erişim Tarihi: 24.01.2016.
- Web_2. Okul Öncesi Eğitim Programı. <http://oegm.meb.gov.tr/program/program%20kitabi.pdf>. Erişim Tarihi: 15.01.2016.
- Web_3. Sağlık Sektörü İçin Ulusal Stratejik Eylem Planı. Cinsel Sağlık Ve Üreme Sağlığı 2005-2015. <http://sbu.saglik.gov.tr/ekutuphane/kitaplar/a%C3%A7sap9.pdf>. Erişim Tarihi: 15.01.2016.

- Web_4. Başar, F., Yeşildere Sağlam, H. Adölesan Dönemde Üreme Sağlığı Sorunları. 1st International Congress On Woman And Child Health And Training. [Http://Www.Kadincocuksagligiveegitimkongresi.Org/Bildiri/Eng/?Sayfa=Dergiayrinti&No=47&İcerik=Adolesan-Donemde-Ureme-Sagligi-Sorunlari&Kategori=Kongre](http://Www.Kadincocuksagligiveegitimkongresi.Org/Bildiri/Eng/?Sayfa=Dergiayrinti&No=47&İcerik=Adolesan-Donemde-Ureme-Sagligi-Sorunlari&Kategori=Kongre). Erişim Tarihi: 30.01.2016.
- Web_5. World Health Organization Global Strategy For The Prevention And Control Of Sexually Transmitted Infections: 2006-2015. Who Library Cataloguing İn-Publication Data. [Http://Www.Who.Int/Hiv/Pub/Toolkits/Stis_Strategy\[1\]En.Pdf](http://Www.Who.Int/Hiv/Pub/Toolkits/Stis_Strategy[1]En.Pdf). Erişim Tarihi: 20.01.2016.
- Web_6. Un aids Annual Report 2007. [Http://Www.Unaids.Org/Sites/Default/Files/Media_Asset/Jc1535_Annual_Report07_En_1.Pdf](http://Www.Unaids.Org/Sites/Default/Files/Media_Asset/Jc1535_Annual_Report07_En_1.Pdf) . Erişim Tarihi: 20.01.2016.