ISBN: 978-605-68062-4-7

2nd INTERNATIONAL SYMPOSIUM OF EDUCATION AND VALUES

(2. ULUSLARARASI EĞİTİM VE DEĞERLER SEMPOZYUMU)

17-20 October/Ekim 2018

Lara/ANTALYA

EDİTÖRLER

Prof. Dr. Kadir ULUSOY
Prof. Dr. Kubilay YAZICI

BİLDİRİ TAM METİNLERİ SEMPOZYUM E-KİTABI

ISBN: 978-605-68062-4-7

2nd INTERNATIONAL SYMPOSIUM OF EDUCATION AND VALUES

(2. ULUSLARARASI EĞİTİM VE DEĞERLER SEMPOZYUMU)

17-20 October/Ekim 2018

Lara/ANTALYA

EDİTÖRLER

Prof. Dr. Kadir ULUSOY

Prof. Dr. Kubilay YAZICI

BİLDİRİ TAM METİNLERİ

SEMPOZYUM E-KİTABI

ONUR KURULU

Prof. Dr. Refik TURAN (Türk Tarih Kurumu Başkanı)
Prof. Dr. Ahmet ÇAMSARI (Mersin Üniversitesi Rektörü)
Celalettin EKİNCİ (Kayseri İl Milli Eğitim Müdürü)

DÜZENLEME KURULU BAŞKANI

Prof. Dr. Kubilay YAZICI (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Kadir ULUSOY (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)

DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr. Zeynep ÇOPUR (Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Murat ALTUN (Uludağ Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Yasemin DEMİRCAN (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Hamza KELEŞ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Fikriye KIRBAĞ ZENGİN (Fırat Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Serpil SÜRMELİ (On Dokuz Mayıs Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Mehmet KÖÇER (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Raziye ÇAKICIOĞLU OBAN (Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Osman SAMANCI (Atatürk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Veli TOPTAŞ (Kırıkkale Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Emre ÜNAL (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Osman ÇEPNİ (Karabük Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Oğuzhan KARADENİZ (Bülent Ecevit Üniversitesi, TÜRKİYE)

SERGİ DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr. Leyla VARLIK ŞENTÜRK, Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Fatih BAŞBUĞ, Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE
Doç. Dr. Zuhal TÜRKTAŞ, Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE
Doç. Dr. Meral AKAN, Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE
Doç. Dr. Hafize Melek HİDAYETOĞLU, Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE
Doç. Dr. Mehmet ÖZKARTAL, Süleyman Demirel Üniversitesi, TÜRKİYE
Doç. Dr. Emrah UYSAL, Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE
Doç. Dr. Arzu UYSAL, Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE
Dr. Öğretim Üyesi Sibel ADAR CÖMERT, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE
Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Ali BÜYÜKPARMAKSIZ, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, TÜRKİYE
Dr. Öğretim Üyesi Serdar SAYGILI, Erciyes Üniversitesi, TÜRKİYE
Dr. Öğretim Üyesi M. Sema ÜŞENMEZ, Sakarya Üniversitesi, TÜRKİYE
Dr. Öğretim Üyesi Mine CAN, Kocaeli Üniversitesi, TÜRKİYE

BİLİM KURULU

Prof. Dr. Aftab Kamal PASHA (Jawaharlal Nehru Üniversitesi, Yeni Delhi-HİNDİSTAN)
Prof. Dr. Ahmet ALTINDAĞ (Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY (Çukurova Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK (İstanbul Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Akif AKKUŞ (Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Ali ALAŞ (Necmettin Erbakan Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Ali MEYDAN (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Ali YILMAZ (Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Antonis LIONARAKIS (Hellenic Open University, YUNANİSTAN)
Prof. Dr. Arshi KHAN (Aligarh Muslim Üniversitesi, Aligarh-HİNDİSTAN)
Prof. Dr. A.Kadir MASKAN (Dicle üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Bahri ATA (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Beyhan KESİK (Giresun Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Bobby HARREVELD (Central Queensland University, AVUSTRALYA)
Prof. Dr. Botir USMONOV (Tashkent State Technical University, ÖZBEKİSTAN)
Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Cleborne D. MADDUX (University of Nevada, KANADA)
Prof. Dr. Coşkun BAYRAK (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Davut Kılıç (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Durmuş KILIÇ (Atatürk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Dursun DİLEK (Sinop Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. F. Ahsen TURAN (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Falih KÖKSAL Boğaziçi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Fatih AYDIN (Karabük Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Fatma ŞAHİN (Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Fikriye KIRBAĞ ZENGİN (Fırat Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Fulya ÖZTAŞ (Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Geza DAVID (Elte Üniversitesi, Budapeşte-MACARİSTAN)
Prof. Dr. Güldane ARAZ AY (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Gülşen AVCI (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Haluk KORKMAZYÜREK (Toros Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Hamza KELEŞ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Handan DEVECİ (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Hasan BAHAR (Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Haydar ÖZTAŞ (Necmettin Erbakan Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Hikmet YAZICI (Karadeniz Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA (Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Hüsnü Ezber BODUR (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Ivanovska OLENA (Kiev TarasSevcenko Üniversitesi, UKRAYNA)
Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA (Atatürk Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. İsmail BAKAN (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Kapanitsya LUBOV (Kiev TarasSevcenko Üniversitesi, UKRAYNA)
Prof. Dr. Kenan ARIBAŞ (Aksaray Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Kemal YAKUT (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Kubilay YAZICI (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)

Prof. Dr. Leyla VARLIK ŞENTÜRK (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Lindita XHANARI LATIFI (Tiran Üniversitesi, ARNAVUTLUK)
Prof. Dr. Lokman ÇİLİNGİR (Ondokuz Mayıs Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Makbule SABZİYEVA (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Mehmet KÖÇER (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. M. Fatih KÖKSAL (Amasya Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Mihai MAXIM (Bükreş Üniversitesi Türk Araştırmaları Merkezi, Bükreş-ROMANYA)
Prof. Dr. Mine IŞIKSAL BOSTAN Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Murat ALTUN (Uludağ Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Musa QASIMLI (Azerbaycan Milli İlimler Akademisi, AZERBAYCAN)
Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN (Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Naim UZUN (Aksaray Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Natalija LEPKOVA (Vilnius Gediminas Technical University, LITHUANIA)
Prof. Dr. Nuri KÖSTÜKLÜ (Necmettin Erbakan Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Oktay BAYKARA (Fırat Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Oya HAZER (Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Özgül KELEŞ (Aksaray Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Özler ÇAKIR (Mersin Üniversitesi , TÜRKİYE)
Prof. Dr. Paul KAWACHI (Open University of China, ÇİN)
Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Ramazan SEVER (Giresun Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Ramesh C. SHARMA (Wawasan Open University, MALEZYA)
Prof. Dr. Raziye ÇAKICIOĞLU OBAN Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Salih CEPNİ (Uludağ Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Segeda SERGEY (Ukrayna Bilimler Akademisi, UKRAYNA)
Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Selahittin TOLKUN (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Serap ERGENE (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Sibel ERKAL (Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Sönmez GİRGİN (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Tamar LOMINADZE (Georgian Technical University, GÜRCİSTAN)
Prof. Dr. Uğur ÜNAL (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Uğur BÜYÜK (Erciyes Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Varis ÇAKAN (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Vladimir ZUEV (Institute of Social Sciences and Humanities, Kazan, RUSYA)
Prof. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ (İstanbul Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Zeynep ÇOPUR (Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. A. Halim ULAŞ (Atatürk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Raşit ZENGİN (Fırat Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Sebahattin ÇEVİKBAŞ (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR (Başkent Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Sibel ERKAL (Hacettepe Üniversitesi , TÜRKİYE)
Prof. Dr. Tangül KABAEL (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Ümit DENİZ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Vâris ÇAKAN (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Yüksel KELEŞ (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Zeynep ÇOPUR (Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE)

Doç. Dr. Abdülkadir UZUNÖZ (Nevşehir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Ahmet NALÇACI (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Ahmet Sait CANDAN (Karabük Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN (Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ (Karabük Üniveritesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Alper ÇİLTAŞ (Atatürk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Aslı TAYLI (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Ayşe KÜÇÜK YILMAZ (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ (Necmettin Erbakan Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Ayşe Ülkü OĞUZHAN BÖREKÇİ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Barış ÇAYCI (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Bayram TAY (Ahi Evran Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Bedia KOÇAKOĞLU (Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Benito PERRI (PsyD Touro College Graduate School Of Education, ABD)
Doç. Dr. Binnaz KIRAN (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Birol ALVER (Kırıkkale Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Burcu ERŞAHAN(Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Bülent AKBABA (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Bülent AKSOY (Gazi Üniversitesi,TÜRKİYE)
Doç. Dr. Bülent GÜVEN (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Çağdaş Erkan AKYÜREK (Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Çiğdem KAN (Fırat Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Davut KÖĞCE (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Demet CANSARAN (Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Devrim ALICI (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Elif ALADAĞ (Adnan Menderes Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Emine ALTUNAY ŞAM (Amasya Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Emre ÜNAL (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Esra YAKUT (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Faruk ÖZTÜRK (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Filiz ERDEMİR GÖZE (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Filiz YILDIRIM (Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Gökhan GÖKGÖZ (Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Gülcan IŞIK (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Gülten CÜCEOĞLU ÖNDER (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Habibe YAZICI ERSOY (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Hafize Melek HİDAYETOĞLU (Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Hakan AKDAĞ (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Hakan KOÇ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Halit Turgay ÜNALAN (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Hande ŞAHİN (Celal Bayar Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Hasan AYDIN Ondokuz Mayıs Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Hasan YILMAZ (Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi)
Doç. Dr. Hikmet SÜRMELİ (Mersin Üniversitei, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN (Sakarya Üniversitesi, TÜRKİYE)

Doç. Dr. Hüseyin KÖKSAL (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN (Trakya Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. İbrahim Ümit YAPICI (Dicle Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. İlkay ULUTAŞ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Kadir KARATEKİN (Kastamonu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Levent ERASLAN (Kırıkkale Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Lütfi ÜREDİ (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ (Gaziosmanpaşa Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Mehmet ÖZCAN (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Meral AKAN (Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Muhammet KOÇAK (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Murat KOÇ (Çağ Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ (İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Mustafa ERTÜRK (Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ (Erciyes Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Mustafa KAHYAOĞLU (Siirt Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Nejdet GÖK (Necmettin Erbakan Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Nil DUBAN (Afyon Kocatepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Nilgün AÇIK ÖNKAŞ (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Niyazi ÖZER (İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN (Afyon Kocatepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Nuri BALOĞLU(Ahi Evran Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Nurlana MUSTAFAYEVA (Azerbaycan Diller Universitesi)
Doç. Dr. Osman ÇEPNİ (Karabük Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Özlem TAGAY (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Rafet METİN (Kırıkkale Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Sait AKBAŞLI (Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Selahattin KAYMAKCI (Kastamonu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Serkan HACICAFEROĞLU (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN (Sakarya Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Süleyman CAN (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Şenay GÜNGÖR (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Tahir GÜR (Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Todor Ioana CRISTINA (Alba Iulia Üniversitesi, ROMANYA)
Doç. Dr. Toğrul HALİLOV (Nahçıvan Bilimler Akademisi)
Doç. Dr. Tuba BÜYÜKBEŞE (Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Tudora ARNAUT (UKRAYNA)
Doç. Dr. Turhan ÇETİN (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Ufuk KARAKUŞ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK (Atatürk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Uğur ABAKAY (Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Ülkü Ayşe OĞUZHAN BÖREKÇİ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Veli TOPTAŞ (Kırıkkale Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Yusuf KESKİN (Sakarya Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Zafer KUŞ (Ahi Evran Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Zeynep KARATAŞ (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, TÜRKİYE)

Doç. Dr. Zuhal TÜRKTAŞ (Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Zülal ERKAN (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Akif KÖSE (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Ebru AY (Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Güldener ALBAYRAK (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Hayri AYDOĞAN (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Mustafa GÜLTEKİN (Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Nedim ÖZDEMİR (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Neval AKÇA BERK (Çukurova Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Oğuzhan KARADENİZ (Bülent Ecevit Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Osman DALAMAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Sezai ÖZTAŞ (Kırklareli Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Tuğba SELANİK AY (Afyon Kocatepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Ubeydullah SEZİKLİ (İstanbul Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Yaşar KOP (Kafkas Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Adem TAŞDEMİR (Ahi Evran Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Ahmet ŞAHAN (Erciyes Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Ahmet UYSAL (Nevşehir Haci Bektaş Veli Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Alparslan KARTAL (Kafkas Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Atilla ÖZDEMİR (Sinop Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Aysun ÇELİK (Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Ayşegül TURAL (Bartın Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Behice VARIŞOĞLU (Gaziosmanpaşa Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN (Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Bülent ALAGÖZ (Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Cemalettin YILDIZ (Giresun Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Cihat DEMİR (Dicle Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Ebru AY (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Elif AKTAŞ (Atatürk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Emine ARSLAN (Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Emine GÖZEL (Şırnak Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Emine KARASU AVCI (Kastamonu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Emine ÖNDER (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Erkan AKGÖZ (Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Fikret ALINCAK (Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Firdes TEMİZGÜNEY (Atatürk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Genç Osman İLHAN (Yıldız Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Gonca KEÇECİ (Fırat Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Güldener ALBAYRAK (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Haki PEŞMAN (Fırat Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Hayri AYDOĞAN (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin Şevket Çağatay ÇAPRAZ (Kırklareli Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi İbrahim SARI (Dumlupınar Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi İrem NAMLI ALTINTAŞ (Süleyman Demirel Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Kadir TUNCER (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Kenan İLARSLAN (Afyon Kocatepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Kerem ÇOŞKUN (Artvin Çoruh Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Kübra ÖNDER (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi M. Sema ÜŞENMEZ (Sakarya Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Mahmut AKKOR (Kırklareli Üniversitesi, TÜRKİYE)

Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Ali ALTIN (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Ali BÜYÜKPARMAKSIZ (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Mehmet AYDIN (Dicle Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Mehmet AYDINER (Adnan Menderes Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Celal VARIŞOĞLU (Gaziosmanpaşa Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Mehmet DEMİRTAŞ (Afyon Kocatepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Melek KÖRÜKCÜ (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Melike FAİZ (Kastamonu Üniversitesi TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Menderes ÜNAL (Ahi Evran Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Mevlüt GÜNDÜZ (Süleyman Demirel Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Mine CAN (Kocaeli Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Muhammet SAYGIN (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Mustafa ÖZGENEL (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Mustafa TAHİROĞLU (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Nedim ÖZDEMİR (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Nil Didem ŞİMŞEK (Süleyman Demirel Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Niyazi GÜMÜŞ (Kastamonu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Nuray Hilal TUĞAN (Başkent Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Nurcan ÇİÇEK (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Nurhan ATALAY (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Oğuzhan KARADENİZ (Bülent Ecevit Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Osman DALAMAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Ömür ÇOBAN (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Özkan AKMAN (Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Salih USLU (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Sefa Salih AYDEMİR (Adıyaman Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Serdar SAYGILI (Erciyes Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Serkan SAY (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Sevim GÜVEN (Gaziosmanpaşa Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Sezai ÖZTAŞ (Kırklareli Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Sıtkı ÇEKİRDEKCİ (Sinop Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Sibel ADAR CÖMERT (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Sibel ÖZAFŞARLIOĞLU (Uşak Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Şaban ÇOBANOĞLU (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Şükran KARACA(Cumhuriyet Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Tuba PEHLİVAN (Gaziantep Üniversitesi , TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Tuğba Cevriye ÖZKARAL (Necmettin Erbakan Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Ümit İZGİ ONBAŞILI (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Vedat AKTEPE (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Veli BATDI (Kilis 7 Aralık Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Yaşar KOP (Kafkas Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Yavuz TOPKAYA (Kilis 7 Aralık Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Yunus Emre AYNA (Dicle Üniversitesi, TÜRKİYE)

DAVETLİ KONUŞMACILAR

Doç. Dr. Tudora ARNAUT
Taras Shevchenko Üniversitesi, Ukrayna Gagauzlar Birliği Başkanı, UKRAYNA

Doç. Dr. Mujib ALAM
Academy of International Studies, Jamia Millia Islamia University, Yeni Delhi, HİNDİSTAN

Doç. Dr. Bekir TAVAS
Biznesi Üniversitesi, KOSOVA

Doç. Dr. Sujata ASHWARYA
Centre for West Asian Studies, Jamia Millia Islamia University, Yeni Delhi, HİNDİSTAN

Doç. Dr. Xafire QULIYEVA
Azerbaycan Bilimler Akademisi, AZERBAYCAN

Dr. Öğr. Üyesi Kateryna TELESHUN
Taras Shevchenko Üniversitesi, UKRAYNA

Irina CONSTANTINOVA
Gagauz Bilim Merkezi Müdürü, MOLDOVA

İÇİNDEKİLER

ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ AHLAKİ KİMLİK DÜZEYLERİ 6

THE INVESTIGATION OF THE SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES' MORAL IDENTITIES IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES 7

II. MAHMUT DÖNEMİNE AYNA TUTAN BİR ESER: *ÂYİNE-İ ZAFER* VE ŞEKİL ÖZELLİKLERİ 16

A WORK MIRRORING II. MAHMUT'S PERIOD: *ÂYİNE-İ ZAFER* AND SHAPE PROPERTIES 17

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ARA DİSİPLİN KAZANIMLARINA İLİŞKİN BİLGİ DÜZEYLERİ VE GÖRÜŞLERİ 49

KNOWLEDGE LEVELS AND OPINIONS OF SOCIAL STUDIES TEACHERS ABOUT CROSS CURRICULUM LEARNING OUTCOMES 49

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE "EMPATİ" DEĞERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 71

EVALUATION OF TEACHERS' OPINIONS ON THE VALUE OF "EMPATHY" IN SOCIAL STUDIES COURSES 72

7.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ESTETİK DEĞERE YÖNELİK TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISIDAN İNCELENMESİ 83

EVALUATION OF 7TH GRADE STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS THE VALUE OF AESTHETICS BY VARIOUS VARIABLES..... 84

OSMOZ-DİFÜZYON KAVRAMLARININ ÖĞRETİMİNDE KAVRAM KARİKATÜRLERİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ 94

CONCEPT IN THE TEACHİNG OF OSMOZ-DİFFUSİON CONCEPTSEFFECTS OF CARTOONS ON STUDENT SUCCESS 95

1260-61 / 1844-45 TEMETTUAT KAYITLARI IŞIĞINDA KAVLAK KÖYÜNÜN SOSYAL VE EKONOMİK YAPISI 108

1260-61 / 1844-45 SOCIAL AND ECONOMIC STRUCTURE OF KAVLAK VILLAGE IN THE LIGHT OF TEMETTUAT RECORDS 108

EĞİTİM SİSTEMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARA SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN PERSPEKTİFİNDEN ANALİTİK BİR YAKLAŞIM 118

ÖĞRETMENLERİN NİTELİKLİ BİR OKUL MÜDÜRÜNDEN BEKLENTİLERİ: NİTEL BİR ARAŞTIRMA 128

TEACHERS' EXPECTATIONS FROM AN EFFECTIVE SCHOOL ADMINISTRATOR: A QUALITATIVE STUDY 129

EBA UYGULAMASINDA YER ALAN OYUN TEMELLİ ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİLERİN BİLİŞSEL GELİŞİMLERİNE ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 140

EVALUATİON OF THE IMPACT OF GAME-BASED ACTİVİTİES ON STUDENTS ' COGNİTİVE DEVELOPMENT IN EBA APPLİCATİON 141

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE AKRAN SALDIRGANLIĞI VE ŞİDDETİNİ ETKİLEYEN FİZİKİ VE SOSYAL ETMENLERİN İNCELENMESİ 146

EXAMINATION OF PHYSICAL AND SOCIAL FACTORS AFFECTING PEER AGGRESSION AND VIOLENCE IN PRESCHOOL PERIOD 147

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ FEN ETKİNLİKLERİNDEKİ YETERLİLİKLERİNİN BELİRLENMESİ 163

DETERMINATION OF THE ADEQUACY OF PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES IN SCIENCE ACTIVITIES 164
MATEMATİK EĞİTİMİNDE KISA FİLMLERİN DEĞERLER EĞİTİMİNE KATKISI 175
THE EFFECT OF SHORT FILMS ON THE VALUES EDUCATION IN MATHEMATICS EDUCATİON 175
1260-61 / 1844-45 TEMETTUAT KAYITLARI IŞIĞINDA SELAMLI KÖYÜNÜN SOSYAL VE EKONOMİK YAPISI 180
1260-61 / 1844-45 SOCIAL AND ECONOMIC STRUCTURE OF SELAMLI VILLAGE IN THE LIGHT OF TEMETTUAT RECORDS 180
SANAL GERÇEKLİK GÖZLÜĞÜ İÇİN VR VİDEOLARININ TÜRKÇELEŞTİRİLMESİ: THE BODY VR: JOURNEY INSIDE A CELL ÖRNEĞİ 190
TRANSLATING VIRTUAL REALITY VIDEOS TO TURKISH FOR VIRTUAL REALITY HEADSETS “THE BODY VR: JOURNEY INSIDE A CELL” EXAMPLE..... 191
FEN EĞİTİMİNDE BAŞARI TESTİ GELİŞTİRİLMESİ: HÜCRE BİLGİSİ BAŞARI TESTİ 199
LİSE ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEMLİ İNTERNET KULLANIMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ * 211
INVESTIGATION OF PROBLEMED INTERNET USES OF HIGH SCHOOL STUDENTS FROM VARIOUS VARIABLES * 212
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ONUR ALGILARI 229
HONOUR PERCEPTIONS OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES 230
SINIF EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MÜZE EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ 241
THE OPINIONS OF CLASSROOM TEACHER CANDIDATES ON MUSEUM EDUCATION 242
YEŞİLYURT (KEPEZ/ANTALYA) MAHALLESİ SAKİNLERİNİN DEMOKRATİK HAKLARINI KULLANMA DURUMLARI 255
RESIDENTS OF YEŞİLYURT (KEPEZ/ANTALYA) NEIGHBORHOOD USAGE OF DEMOCRATIC RIGHTS ... 256
OTANTİK ÖĞRENME YAKLAŞIMININ SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE UYGULANMASININ ETKİLERİ 267
THE EFFECTS OF THE IMPLEMENTATION OF THE AUTHENTIC LEARNING APPROACH IN SOCIAL STUDIES LESSON 268
ARE BACTERIA USEFUL IN WASTE MANAGEMENT? ENVIRONMENTALLY BENEFICIAL EFFECTS OF BACTERIA FOR WASTE MANAGEMENT 290
BAKTERİLER ATIK MADDELERİN TEKRAR KAZANIM İÇİN FAYDALI MIDIR? ÇEVRESEL ATIK MADDELERİN TEKRAR KAZANIMI İÇİN BAKTERİLERİN FAYDALARI 291
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ HALK DANSLARINA YÖNELİK TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 296
THE İNVESTİGATİON OF SOCİAL STUDİES TEACHER CANDİDATES ATTİTUDES TOWARDS FOLK DANCES İN TERMS OF DİFFERENT VARİABLES 297
2-6 YAŞ OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ EBEVEYN TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ 309
EXAMINATION OF PARENTAL ATTITUDES OF CHILDREN 2-6 YEARS OLD ACCORDING TO VARIOUS VARIABLES 310
TÜRKİYE VE ÇEKYA SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARINDA ÇEVRE EĞİTİMİ 324
ENVIRONMENTAL EDUCATION IN TURKISH AND CZECH UNDERGRADUATE BASIC EDUCATION CURRICULUM..... 325
COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ 334

EVALUATION OF GEOGRAPHY EDUCATION UNDERGRADUATE PROGRAM 334
TARİHSEL DÜŞÜNMENİN ESASLARI VE TARİH ÖĞRETİMİNDE KULLANIM OLANAKLARI 340
THE COMPONENTS of HISTORICAL THINKING and USING POSSIBILITIES in HISTORY TEACHING 340
YERLİ HALKIN (İNCEKUM/ALANYA) TURİZM FAALİYETLERİNİN DOĞAL ORTAM ÜZERİNDEKİ ETKİSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ 353
VIEWS OF LOCAL RESIDENTS RELATED TO EFFECTS OF THE TOURISM ACTIVITIES ON NATURAL ENVIRONMENT 354
MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN OLASILIĞA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ* 369
MATHEMATICS TEACHERS' VIEWS REGARDING PROBABILTY* 370
UYGULAMA ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNDE YAŞADIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ 383
THE PROBLEMS THAT PRACTICE FACULTY MEMBERS ENCOUNTERED IN TEACHING PRACTICE COURSE AND THEIR SOLUTION SUGGESTIONS 384
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEMOKRATİK DEĞER ALGILARININ İNCELENMESİ 395
THE EXAMINATION OF DEMOCRATIC VALUE PERCEPTIONS OF SOCIAL STUDIES TEACHERS 396
LİSANSÜSTÜ ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRETMENLERİN GÖZÜNDEN ÖĞRETİM ÜYESİ PROFİLİNİN İNCELENMESİ 409
EXAMINING FACULTY MEMBER PROFILE FROM THE PERSPECTIVES OF GRADUATE STUDENTS 410
YENİ DOÇENTLİK YÖNETMELİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETİM ÜYELERİNİN GÖRÜŞLERİ: NİTEL BİR ARAŞTIRMA 422
FACULTY MEMBERS' OPINIONS ON RECENT ASSOCIATE PROFESSORSHIP REGULATION: A QUALITATIVE STUDY 423
2018 İLKOKUL HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞER BOYUTUNUN ÖĞRETMEN ADAYI GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ 432
EVALUATION OF THE VALUE SIZE OF 2018 PRIMARY SCHOOL LIFE SCIENCE LESSON CURRICULUM ACCORDING TO TEACHER CANDIDATES' VIEWS 432
ORTAOKUL 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ''CANLILAR DÜNYASINI GEZELİM VE TANIYALIM'' ÜNİTESİNDE YAPTIKLARI ÇEVRE PROJELERİNDE KAZANDIKLARI DEĞERLERİN TESPİT EDİLMESİ..... 450
DETERMINING THE VALUES THAT THE 5TH GRADE STUDENTS EARN IN ENVIRONMENTAL PROJECTS THEY DO IN THE UNIT NAMED "LET'S EXPLORE THE WORLD OF LIVINGS AND GET TO KNOW IT" ... 451
DEĞİŞMEYEN DEĞİŞİM: SOSYAL DEĞİŞME 479
UNCHANGED CHANGE: SOCIAL CHANGE 480
EL HİJYENİ EĞİTİMİNİN ÖNEMİ 489
THE IMPORTANCE OF HAND HYGIENE EDUCATION 490
FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ADAYLIK VE PROFESYONEL YAŞAMLARINDAKİ İNANÇLARINDAKİ GELİŞİMİNİN İZLENMESİ 501
MONITORING OF THE DEVELOPMENT OF SCIENCE TEACHERS' BELIEFS ABOUT CANDIDACY AND PROFESSIONAL LIFE 502
EDUCATION ABOUT RECYCLING WASTE MATERIALS IN SCHOOLS 509
OKULLARDA ATIK MADDELERİN GERİ DÖNÜŞÜMÜ EĞİTİMİ 510
SANAL MANİPÜLATİFLERİN MATEMATİK BAŞARISINA ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 513
EVALUATION OF VIRTUAL MANIPULATIVES ON THE MATHEMATICAL SUCCESS 514

FEN EĞİTİMİ ÖLÇÜMLERİNDE KÖK MODEL VE SENARYO KULLANIMI 523
SCIENCE EDUCATION SURVEY: THE USE OF VIGNETTES AND ROOT MODEL 523
EĞİTİM YÖNETİCİLERİN ETİK VE ETİK OLMAYAN DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ 527
ABOUT EDUCATION ADMINISTRATORS ETHICAL AND ETHICAL DRAWINGS OPINIONS OF SCHOOL ADMINISTRATORS 528
A SUSTAINABLE ENVIRONMENTAL EDUCATION FOR A SUSTAINABLE ENVIRONMENT 543
SÜRDÜRÜLEBİLİR BİR ÇEVRE İÇİN SÜRDÜRÜLEBİLİR BİR ÇEVRE EĞİTİMİ 544
ÇEVRE EĞİTİMİ TOPLUMUN EKONOMİK DEĞERLERİNE NASIL KATKI SAĞLAYABİLİR? 548
ENVIRONMENTAL EDUCATION AND IT IS CONTRIBUTION TO COMMUNITIES SAVING VALUES 549
HOW IS IT POSSIBLE TO ENHANCE THE RELATIONSHIPS BETWEEN CHILDREN AND ENVIRONMENTAL THINGS? 553
OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN ÇEVRELERİ İLE OLAN İLİŞKİLERİ NASIL ZENGİNLEŞTİRİLEBİLİR? 554
PROMOTING ATTITUDES TOWARDS ENVIRONMENTAL EDUCATION DEPENDS ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION 559
ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÇEVRESEL TUTUM VE DAVRANIŞLARIN KAZANDIRILMASI 560
ÇEVRE EĞİTİMİ MÜFREDAT PROGRAMLARINDA FARKLI TOPLUMLARDA GÖZÖNÜNDE TUTULAN TEMEL KRİTERLER 564
A GENERAL OVERVIEW FOR THE BASIC CRITERIA ENVIRONMENTAL EDUCATION IN VARIOUS SOCIAL CULTURES 565
TÜRK RESMİNDE SEMAZEN TEMASI ÜZERİNE BİR KESİT 571
İLKOKUL VE ORTAOKUL DERS KİTAPLARINDA BİR DEĞER OLARAK GERİ DÖNÜŞÜM 584
RECYCLING AS A VALUE IN THE PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL LIFE SCIENCE, SCIENCE AND SOCIAL SCIENCE TEXBOOKS 585
GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENLERİNİN 2018 GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ 608
VISUAL ARTS TEACHERS 'OPINIONS ON THE 2018 VISUAL ARTS TEACHING PROGRAM 608
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN 2018-2019 AKADEMİK YILI SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ 614
SOCİAL STUDİES TEACHERS OPİNİONS ON 2018-2019 ACADEMİC YEAR SOCİAL STUDİES CURRİCULUM 615
SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA SANAL GERÇEKLİK UYGULAMALARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 622
ASSESSMENT OF TEACHERS' OPINIONS ON VIRTUAL REALITY PRACTICES IN SOCIAL STUDIES LEARNING ENVIRONMENTS 623
POLİS VE AVUKATLARIN PSİKOLOJİK YARDIM ARAMAYA İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ.....633
TO EXAMİNE POLİCE AND LAWYERS ATTİTUDES TOWARD SEEKING PSYCHOLOGICAL HELP.....634
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZYETERLİK VE İYİ OLUŞLARININ CİNSİYET VE MESLEKİ KIDEM AÇISINDAN İNCELENMESİ.....639
THE INVESTİGATİON OF PRE SCHOOL TEACHERS SELF SUFFİCİENCY AND WELL BEİNG İN THE ANGLE OF GENDER AND PROFESSİONAL SENİORİTY.....640
ERGENLERDE DUYGU DÜZENLEMESİ VE CİNSİYETE GÖRE MİZAH TARZLARINDAKİ FARKLILAŞMANIN İNCELENMESİ.....649

EMOTION REGULATION IN ADOLESCENTS AND RESEARCH OF HUMOR STYLES ACCORDİNG TO SEX…650
GAZİ YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE SETİNDE ATASÖZLERİNİN KULLANIMI ÜZERİNE BİR İNCELEME……667
A RESEARCH ON PROVERB USE IN THE SET OF GAZI TEACHING TURKISH TO FOREIGN LANGUAGE LEARNERS……668
YABANCILARA DEYİMLERLE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ……685
TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS WITH IDIOMS……..686
ORTAOKULLARDA DEĞERLER EĞİTİMİ UYGULAMALARININ VERİMLİLİĞİNE YÖNELİK YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ……706
ADMINISTRATOR AND TEACHER VIEWS ON THE PRODUCTIVITY OF VALUES EDUCATION IN MIDDLE SCHOOLS……..707
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN DEĞER EĞİTİMİ UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ……727
THE VIEWS OF SOCIAL STUDIES TECHERS ON VALUES EDUCATION APPLICATIONS ……728
TÜRKLER NEDEN İNGİLİZCE KONUŞAMAZ? TÜRK İNSANININ İNGİLİZCE ÖĞRENMEDE YAŞADIĞI ZORLUKLARIN ARKASINDA YATAN KÜLTÜREL FAKTÖRLER……749
WHY CAN’T TURKISH SPEAK ENGLISH? CULTURAL REASONS BEHIND TURKISH PEOPLE’S HAVING DIFFICULTY IN LEARNING ENGLISH……750
OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA DEĞERLER, ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ VE SOSYAL DAVRANIŞLAR ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ……759
EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN VALUES, SELF-REGULATION SKILLS AND SOCIAL BEHAVIORS IN PRESCHOOL CHILDREN……760
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEKNOLOJİ OKURYAZARLIKLARININ İNCELENMESİ……776
INVESTIGATION OF TECHNOLOGY LITERACY OF PRE-SCHOOL TEACHER CANDIDATES……777
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMSELLİK DEĞERİNE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI..788
METAPHORIC PERCEPTIONS OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES RELATED TO VALUE OF SCIENTIFICITY……789
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN DEĞER ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI HAKKINDA BİLGİ DURUMLARI VE GÖRÜŞLERİ……798
THE KNOWLEDGE AND OPINIONS OF SOCIAL STUDIES TEACHERS ON VALUE TEACHING APPROACHES……798
GENÇ YETİŞKİNLERİN ROMANTİK İLİŞKİLERDE ALGILADIKLARI İSTİSMAR……806
YOUNG ADULTS PERCEIVED ABUSE IN ROMANTIC RELATIONSHİPS……807
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK VE SOSYAL UYUM DÜZEYLERİ……813
ACADEMIC AND SOCIAL ADAPTATION LEVELS OF PRE-SERVICE PRESCHOOL TEACHERS……814
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVREYE YÖNELİK TUTUM DÜZEYLERİ……822
ENVIRONMENTAL ATTITUDE LEVELS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS……823
ORTAOKUL HAZIRLIK SINIFINDA TERS DÜZ SINIF İNGİLİZCE UYGULAMALARI……831
IMPLEMENTATION OF FLIPPED CLASSROOM ENGLISH IN PREP CLASS IN SECONDARY SCHOOL……832
ANNELERİN DEĞER ALGILARI İLE ÇOCUKLARIN DEĞER ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ……844
STUDY ON THE RELATIONSHIP BETWEEN THE VALUE PERCEPTIONS OF MOTHERS AND THE VALUE PERCEPTIONS OF THEIR KIDS……845
SANAL MÜZELERİN TARİH ÖĞRETİMİNDE KULLANIMI……855
USING VIRTUAL MUSEUMS IN TEACHING HISTORY……856
MİLLÎ EDEBİYAT DÖNEMİ ROMANLARININ SAĞLIK VE HASTALIK KAVRAMLARI BAKIMINDAN İNCELENMESİ……882
INVESTIGATION ON THE CONCEPT OF HEALTH AND DISEASES IN NATIONAL LITERATURE PERIOD NOVELS……883

ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ AHLAKİ KİMLİK DÜZEYLERİ

Doç. Dr. Salih USLU

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi /Eğitim Fakültesi, salihuslu@ohu.edu.tr

Prof. Dr. Kubilay YAZICI

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi /Eğitim Fakültesi, kyazici@ohu.edu.tr

Doç. Dr. Barış ÇAYCI

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi /Eğitim Fakültesi, bcayci@ohu.edu.tr

Aylin KARAKUŞ

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, aylinkarakus1827@gmail.com

ÖZET

Bireylerin gösterdiği ahlaki davranışlar, toplumda var olan düzenin devam etmesine, ahlak dışı davranışlar ise toplumda karmaşa ve huzursuzluğa neden olmaktadır. Toplumu oluşturan bireylerin ahlaki açıdan uygun davranışlar sergilemeleri, toplumsal düzenin sağlanması açısından önemli bir durum teşkil etmektedir. Bu nedenle de ahlaki davranışların nasıl yapılandığının anlaşılması aşamasında, bireylerin sahip oldukları ahlaki kimliklerin neler olduğu ve davranışlara nasıl etkide bulunduğunu anlamak ve yorumlamak oldukça önemlidir. Bireylerin sahip oldukları ahlaki kimliklerinin ortaya çıkmasında bireysel ve toplumsal kimlik ögelerinin etkisi büyüktür. Bu amaçla da bireyin ahlaki kimliğini oluşturma noktasında toplumun etkisini anlamanın önemi büyüktür. Kişilerin yetiştiği toplumun bir parçası haline gelmesi sürecinde elbette ki öğretmenlerin etkisi yadsınmaz bir gerçekliktir. Bu bağlamda gelecek kuşakların toplumsal yapıya adapte olmalarını sağlayacak kişiler olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ahlaki davranışlarının incelenmesi ve ahlaki kimliklerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi ayrıca önem arz etmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ahlaki kimliklerinin cinsiyet, sınıf ve anne-baba eğitim durumu değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ahlaki kimlik gelişimine etki eden faktörlerin neler olduğu araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında öğrenimlerine devam eden 241 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının araştırmaya katılması noktasında gönüllü katılım ilkesi esas alınmıştır. Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak Yılmaz ve Yılmaz (2015) tarafından geliştirilen "Ahlaki Kimlik Ölçeği" ile araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin analizinde IBM SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf ve baba eğitim düzeyi değişkenlerinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmişken, anne eğitim düzeyi değişkeninde ise bulunmamaktadır. Elde edilen bu bulgular ışığında konu ile ilgili çeşitli öneri ve görüşlere çalışmada yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ahlak, kimlik, birey, toplum, sosyal bilgiler öğretmen adayı.

THE INVESTIGATION OF THE SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES' MORAL IDENTITIES IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

Assoc. Prof. Dr. Salih USLU

Niğde Ömer Halisdemir University /Education Faculty, salihuslu@ohu.edu.tr

Prof. Dr. Kubilay YAZICI

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi /Eğitim Fakültesi, kyazici@ohu.edu.tr

Assoc. Prof. Dr. Barış ÇAYCI

Niğde Ömer Halisdemir University /Education Faculty, bcayci@ohu.edu.tr

Aylin KARAKUŞ

Nigde Ömer Halisdemir University / Graduate School Of Educational Sciences, aylinkarakus1827@gmail.com

ABSTRACT

Moral behaviors of individuals enable the continuity of the social order while immoral behaviors cause chaos and unrest in society. That the individuals in any society display moral behaviors is highly significant in order to keep social order. Therefore, it is essential to understand and interpret the individuals' moral identities through which moral behaviors develop. Individual and social identities have great effects on the formation of individuals' moral identities. In this respect, it is of great importance to understand the effect of the society that shapes the individual's moral identity. It is a stubborn fact that teachers have considerable effect on the process through which individuals become a part of their society. In this context, it is important to investigate the moral behaviors of teachers and to determine the levels of their moral identities. The aim of this study is to investigate the moral identities of social studies teacher candidates in terms of such variables as gender, grade and the educational attainment of parents. In accordance with this purpose, the factors affecting the development of the moral identities of social studies teacher candidates are discussed in the study. The study group of the research, who participated in the study on voluntary basis, consists of 241 teacher candidates who still study in the department of social studies education at a state university. The study is designed in descriptive survey model. The data collection tools in the study are "Moral Identity Scale" developed by Yılmaz and Yılmaz (2015) and a "Personal Information Form" prepared by the researchers. The data was analyzed through IBM SPSS 24.0. The findings of the study show that there are statistically significant differences between the moral identity levels of social studies teacher candidates in terms of gender, grade and the educational attainment of father variables while no significant difference exists in the educational attainment of mother. The findings were discussed within the related literature and various suggestions were made accordingly.

Keywords: Morality, identity, individual, society, social studies teacher candidate.

1. GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insan toplum içerisinde başkalarıyla ilişkiler kurarken kendine has bazı özellikler sergiler. Çevresiyle ilişki kuran birey ilk olarak kendi davranışlarını anlamlandırır ve daha sonrasında çevresindeki kişilere göre davranışları şekillenir. Kişilerin davranışlarının duruma göre şekillenmesinde kişisel kimlik ve sosyal kimlikleri ön plana çıkar. Sosyal kimlik; bireyin içinde bulunduğu grupla özdeşleşmesiyle ortaya çıkan kimlik türüdür (Demirtaş, 2003: 129). Kişisel kimlik ise, diğer kimliklere istinaden daha dinamiktir. Kişilerin üyesi olduğu kurumlar, kuruluşlar ve gönüllü bulunduğu mesleki ilişkilerini gösteren kimlikleri, kişisel kimlikleridir (Sözen, 1991: 95). Bu özelliğiyle kişisel kimlik, bireysel kimliğin farklı bir türüdür (Yıldız, 2007: 11). Bireysel kimlik, kişinin toplumsal bütüne aracısız olarak bağlanmasıyla yarattığı kendine has kimliktir (Şimşek, 2002: 35). Kişi her ne kadar bireysel düşünüp davransa da mensubu olduğu toplumun kurallarına göre yaşama eğilimi gösterir.

Yaşadığımız toplum bireyin konumunu ve dolasıyla kimliğini belirler. Bu yüzden birey kendi kimliğini oluştururken toplumdan ve toplumun öğelerinden ayrı düşünülemez (Soyer, 2001: 1).

Bireylerin bireysel kimlik edinme süreçleri her ne kadar karmaşık görünse de kimliği oluşturan unsurların, toplum unsuru altında birleştiği yadsınmaz bir gerçektir (Kağıtçıbaşı, 2010: 307). Toplumun düzenini sağlayan örf, adet, ahlaki kurallar, gelenek ve görenekler kişinin kimliğine yansır (Le Bon, 1997: 22-23). Kişilerin toplumda sağlıklı bir kimlik oluşturması ancak ahlak temeline dayanan bir yapı içinde gerçekleşir. Ahlak, iyi ve doğru kabul edilen davranışları yapmak, kötü ve yanlış kabul edilen davranışları yapmamaktır (Devellioğlu, 1996: 17). Kişinin kimlik edinme çabası toplumun ahlaki yaptırımlarıyla şekillenir (Sarıbay, 1998: 239). Ahlak bu yönüyle hem bireysel hem toplumsal boyutta karşılıklı birbirinden etkilenmekte ve birbirini etkilemektedir (Ekşi ve Katılmış, 2014: 5). Kişilerin ahlaki davranışları sergilemesinde sahip oldukları ahlaki kimlikleri onları yönlendirir (Acun Kapıkıran, 2005: 35). Örneğin ahlaki bir olay karşısında kendi kendimizi nasıl yönlendirmemiz gerektiğine karar verdiğimizde ahlaki kimliğimiz ahlaki davranışlarımızı tayin eder (Şengül ve Kaya, 2007: 54).

Toplum içerisinde, kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kurallara uyma yetisini harekete geçiren dürtü, ahlaki kimlik özelliklerini ortaya çıkarmaktadır (Cihan, 2004: 106). Bu yönüyle ahlaki kimlik içselleştirme ve sembolleştirme bakımından iki boyutlu olarak karşımıza çıkmaktadır (Shao, Aguino ve Freeman, 2014: 518). Kişinin üyesi olduğu grupla birlikteyken sergilenen davranışlar grup kuralları çerçevesinde gerçekleşen davranışlar olduğundan, söz konusu grup için istenilen bir durumdur. Kişi bu şekilde ahlaki kimliğini grubun hedeflediği davranışa göre şekillendirir. Dolayısıyla da kişi çevresinden isteneni yaparak davranışı modellenir ve kendi ahlaki kimliğini sembolleştirmiş olur. Ancak birey tek başınayken grup kurallarına göre davranmak zorunda değildir. Ahlaki kimliğini ortaya çıkaracak bir durum söz konusu olmadığından kişi, içselleştirdiği ahlaki kimliğiyle benliğini değerlendirir. Ahlaki benlikte yer alan bu değerlendirmeyle de ahlaki kimliğini içselleştirir (Higgins, 1997'den akt. Onat Kocabıyık ve Kulaksız, 2014: 837). Ahlaki kimliğini sembolleştirme toplumda uyma zorunluluğu ve normlara olan bağlılığı arttırır. Kişi kendisini toplumda eğiterek ahlak dışı dürtülerini kontrol etmiş olur ve toplum düzenini korur (Ulusoy, 2007: 156).

Her toplumda olduğu gibi bizim toplumumuzda da ahlak önemli bir olgudur. Çünkü ahlak, bireyin kendisi ve toplumla kurduğu anlamlı bağlardan birisidir. Ahlakın temel işlevlerinden biri insan davranışlarını düzenlemektir. Eğitimin temel hedeflerinin en başında topluma ahlaklı bireyler kazandırarak toplumun kültürüne uygun birey yetiştirmektir. Ahlaklı bireyler yetiştirmenin yolu öğretmenler aracılığıyla gerçekleşmektedir.

Bu çalışmanın yapılmasının önemi sosyal bir canlı olan bireyi yönlendiren, kültüre uygun, ahlaki kimliğine katkı sağlayacak ahlaki yargılarıyla ve davranışlarıyla öğrencilere rehberlik edecek geleceğin öğretmenleri olacak bu kişilerin ahlaki kimlik düzeylerini cinsiyet, sınıf, anne- baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunu, gönüllülük esasına göre araştırmaya katılan, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında (1-4. Sınıflar) öğrenim gören 241 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan kişiler demografik özellikler açısından incelendiğinde 96'sının erkek, 145'nin ise kadın olduğu görülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Gerçekleştirilen bu araştırmada temel araştırma deseni betimsel tarama (survey) modeli esas alınmıştır. Genellikle eğitim araştırmalarında seçilen grubun belirli bir konu hakkındaki tutumları, inanç ve görüşlerinin belirlenmesi amacıyla tarama modeline başvurulur (McMillan ve Schumacher, 2006: 25).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, gönüllülük esasına göre araştırmaya katılan, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmeye devam eden ve gönüllülük esasına göre çalışmaya katılan 241 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Yılmaz ve Yılmaz (2015) tarafından geliştirilen " Ahlaki Kimlik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik ölçeği ile araştırmacılar tarafından hazırlanan, cinsiyet sınıf, anne-baba eğitim durumu, değişkenlerinden oluşan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. "Ahlaki Kimlik Ölçeğinde" öğrencilerin ahlaki kimlik düzeyini belirlemeye yönelik 10 madde bulunmaktadır. Bu soruların değerlendirilmesi için 7'li bir derecelendirmeden oluşan ("1" Hiç katılmıyorum, "7" Tamamen katılıyorum) Likert tipi ölçeğe yer verilmiştir.

Ahlaki kimlik ölçeği iki alt faktörü içselleştirme ve sembolleştirme alt boyutlarının test-tekrar test yöntemiyle elde edilmiş güvenirlik katsayısı içselleştirme alt faktörü için .71 ,sembolleştirme alt faktörü için .74'tür. Cronbach's alfa iç tutarlılık katsayısına ilişkin bulgular ise içselleştirme alt faktörü için .77 sembolleştirme alt faktörü için .76'dır (Yılmaz ve Yılmaz, 2015: 124). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ahlaki kimlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmamızda Cronbach's alfa iç tutarlılık katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi ve tek yönlü varyans analizi ise ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ile hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri IBM SPSS 24.0 programı kullanılarak yapılmış ve araştırmada anlamlılık düzeyi [$p \leq .05$] olarak kabul edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ahlaki kimlik alt faktörlerinin, cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu ilişkisiz örneklemler için t-testi (Independent Samples t-Test) ile hesaplanmıştır. Çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır.

3.BULGULAR ve YORUM

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ahlaki Kimlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
İçselleştirme	Kadın	145	29.70	5.54	193.116	2.102	.034*
	Erkek	96	28.09	5.96			
Sembolleştirme	Kadın	145	23.37	7.67	239	1.789	.075
	Erkek	96	25.15	7.32			
Toplam	Kadın	145	53.07	9.59	239	.133	.894
	Erkek	96	53.24	9.94			

*p<.05

Tablo 1 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ahlaki kimlik içselleştirme alt faktörü ile cinsiyet değişkeni arasında ($t_{(239)}$= .2.102; p<.05) istatiksel açıdan anlamlı farklılık bulunurken sembolleştirme alt faktörü ($t_{(239)}$= .1.789; p<.05) ve toplam puan açısından ($t_{(239)}$ = .133; p>.05) istatiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 2: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ahlaki Kimlik Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre One-Way ANOVA Sonuçları

Faktörler	Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Farkın kaynağı (Bonferroni)
İçselleştirme	1. Sınıf	74	27.96	5.65	Gruplar arası	309.018	3	103.006	3.198	.024*	1-3
	2. Sınıf	52	28.67	6.43	Gruplar içi	7634.169	237	32.212			
	3. Sınıf	69	30.78	4.78	Toplam	7943.187	240				
	4. Sınıf	46	28.67	6.04							
	Toplam	241	29.06	5.75							
Sembolleştirme	1. Sınıf	74	24.14	9.32	Gruplar arası	248.572	3	82.857	1.454	.228	
	2. Sınıf	52	22.27	7.30	Gruplar İçi	13504.930	237	56.983			
	3. Sınıf	69	25.07	6.09	Toplam	13753.502	240				
	4. Sınıf	46	24.54	6.54							
	Toplam	241	24.08	7.57							
Toplam	1. Sınıf	74	52.09	9.10	Gruplar arası	840.940	3	280.313	3.051	.029*	2-3
	2. Sınıf	52	50.94	11.28	Gruplar içi	21777.542	237	91.888			
	3. Sınıf	69	55.86	8.16	Toplam	22618.481	240				
	4. Sınıf	46	53.22	10.23							
	Toplam	241	53.14	9.71							

*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ahlaki kimlik sembolleştirme alt faktörüyle sınıf değişkeni düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmazken ($F_{(3-237)}$=1.154; p>.05), toplam puan ($F_{(3-237)}$=3.051; p<.05) ve içselleştirme alt faktöründe ($F_{(3-237)}$=3.198; p<.05) istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 3: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ahlaki Kimlik Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre One-Way ANOVA Sonuçları

Faktörler	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
İçselleştirme	Okuryazar değil	21	29.00	6.24	Gruplar arası	105.635	5	21.127	.633	.674
	İlkokul	138	29.37	5.71	Gruplar İçi	7837.552	235	33.351		
	Ortaokul	49	28.88	5.35	Toplam	7943.187	240			
	Lise	26	28.15	6.20						
	Ön lisans	4	25.25	7.14						
	Lisans	3	31.00	6.93						
	Toplam	241	29.06	5.75						
Sembolleştirme	Okuryazar değil	21	21.95	7.40	Gruplar arası	281.017	5	56.203	.980	.430
	İlkokul	138	24.01	7.68	Gruplar içi	13472.485	235	57.330		
	Ortaokul	49	25.24	6.92	Toplam	13753.502	240			
	Lise	26	24.50	7.74						
	Ön lisans	4	19.00	11.17						
	Lisans	3	26.00	7.81						
	Toplam	241	24.08	7.57						
Toplam	Okuryazar değil	21	50.95	10.19	Gruplar arası	522.984	5	104.597	1.112	.354
	İlkokul	138	53.38	9.86	Gruplar içi	22095.497	235	94.23		
	Ortaokul	49	54.12	8.75	Toplam	22618.481	240			
	Lise	26	52.65	9.91						
	Ön lisans	4	44.25	13.77						
	Lisans	3	57.00	1.00						
	Toplam	241	53.14	9.71						

Tablo 3 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyi ile ahlaki kimlik içselleştirme alt faktörü ($F_{(5-235)}$ =.633; p>.05), sembolleştirme alt faktörü ($F_{(5-235)}$ = .980; p>.05) ve toplam puan açısından ($F_{(5-235)}$ =1.112; p>.05) istatiksel açıdan farklılık görülmemektedir.

Tablo 4: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ahlaki Kimlik Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları

Faktörler	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Farkın kaynağı (bonferroni)
İçselleştirme	Okuryazar Değil	4	28.00	7.35	Gruplar Arası	144.208	6	24.035	.721	.633	
	İlkokul	93	29.18	5.70	Gruplar İçi	7798.979	234	33.329			
	Ortaokul	61	29.21	5.56	Toplam	7943.187	240				
	Lise	50	29.62	5.28							
	Ön Lisans	17	29.00	5.93							
	Lisans	13	26.38	8.10							
	Yüksek lisans	3	26.00	6.08							
	Toplam	241	29.06	5.75							
Sembolleştirme	Okuryazar Değil	4	19.25	8.18	Gruplar Arası	823.309	6	137.218	2.483	.024*	Ön lisans-lisans
	İlkokul	93	23.49	7.98	Gruplar İçi	12930.193	234	55.257			
	Ortaokul	61	24.48	5.79	Toplam	13753.502	240				
	Lise	50	24.42	8.00							
	Ön Lisans	17	28.24	7.46							
	Lisans	13	19.62	8.13							
	Yüksek lisans	3	30.67	4.51							
	Toplam	241	24.08	7.57							
Toplam	Okuryazar Değil	4	47.25	8.06	Gruplar Arası	1202.681	6	200.447	2.190	.045*	Ön lisans-lisans
	İlkokul	93	52.68	9.92	Gruplar İçi	21415.800	234	91.521			
	Ortaokul	61	53.69	7.79	Toplam	22618.481	240				
	Lise	50	54.04	8.68							
	Ön Lisans	17	57.24	10.70							
	Lisans	13	46.00	15.77							
	Yüksek lisans	3	56.67	3.21							
	Toplam	241	53.14	9.71							

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyi ile ahlaki kimlik içselleştirme alt boyutunda ($F_{(6-234)}$ = .721; p>.05), istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmezken, toplamda ($F_{(6-234)}$= 2.190; p<.05) ve sembolleştirme alt faktöründe ($F_{(6-234)}$= 2.483; p<.05) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. SONUÇ

Cinsiyet değişkenine göre ahlaki kimlik ölçeğinin alt faktörleri incelendiğinde içselleştirme faktöründe istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık varken sembolleştirme faktöründe ve ölçeğin genelinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sembolleştirme boyutunda her iki cinsiyette de farkın olmaması, insanın yaşadığı çevre koşullarındaki yetişme tarzıyla ve kendine olan öz güveninin yetersiz kalmasıyla birlikte ahlaki durumunu içselleştirmesi ancak davranışa yansıtamamasıyla ilgili olduğu düşünülebilir.

Ülkemizde ahlaki davranışların sembolleştirilmesi amacıyla anne-babaların bu konuda bilinçlendirilmesi gereklidir. Çocuğa ahlakın öğretilmesinden ziyade ona yaşadığı çevrede bunu göstermesi yani sembolleştirmesi amacıyla erdemi, iyiliği, güzel davranışları anlatıp, o davranışları günlük hayatta uygulamalarını sağlamaya çalışılmalıdır ve bu şekilde yönlendirmelidir.

Öğretmenlerin kendi branşlarına uygun ahlak ile ilgili konuları örnek olay öğretim yöntemiyle anlatmalı ayrıca ahlaki yargıları geliştirecek ahlaki ikilem tekniğini uygulamalıdırlar. Bu sayede öğrenciler sembolleştiremediği ahlaki davranışlarını tartışarak ortaya çıkarabilirler. Tartışmalarının amacı, tartışmalar yoluyla öğrencilerin, ahlaki tercihlerin yapıldığı nedenler hiyerarşisini fark etmelerini ve buna uygun olarak, kendi rasyonel muhakemelerini geliştirmelerini sağlamaktır.

Öğretmen ile öğrenci arasında karşılıklı sevgi, saygı ve güven oluşturulmaya çalışılmalıdır. Bu konuda öğretmenlerin de ahlaki değerleri ve davranışlarını düzenleyecek yaptırımlar uygulanmalıdır.

5.KAYNAKÇA

Acun Kapıkıran, N. (2005). "Üniversite Öğrencilerinde Ahlaki Davranışın Empatik Eğilim Ve Kendini Ayarlama Açısından İncelenmesi". *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 3(28): 34-46

Andaç Demirtaş, H. (2003)." Sosyal Kimlik Temel Kavram Ve Kuramı, Varsayımlar". *İletişim: Araştırmaları Dergisi,* 1(1), 123-144.

Cihan, M. (2004). "John Locke 'Un Ahlak Üzerine Düşünceleri." *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* (10),99-114..

Devellioğlu, F.(2017). *Osmanlıca Türkçe Sözlük Ansiklopedik Lügat*. Aydın: Aydın Kitapevi Yayınları.

Ekşi, H. ve Katılmış, A.(2014). *Karakter Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Nobel Yayınevi.

Erzi, S. (2005). *Genç Yetişkinlerin Olumlu Sosyal Davranışlarının, Suçluluk Duyguları, Olumlu Sosyal Ahlaki Muhakemeler Ve Ahlaki Benlik Özellikleri Bakımından İncelenmesi.* Yayınlanmış Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kağıtçıbaşı, Ç.(2010). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar - Sosyal Psikolojiye Giriş.* İstanbul: Evrim Yayınları.

Le Bon, G.(1997).*Kitleler Psikolojisi*. İstanbul: Hayat Yayınları.

Mcmillan, J. ve Schumacher, S.(2006)."Research in Education:Evidence-Based Inguiry." *Yeni Baskı: Pearson/Allyn and Bacon,* 18(4): 513-540

Onat Kocabıyık, O. ve Kulaksızoğlu, A. (2014). Genç yetişkinlerin ahlaki kimliklerinin incelenmesine yönelik nitel bir araştırma. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(3), 835-858.

Sarıbay, A. Y. (1998). *Siyaset – Demokrasi ve Kimlik*. Bursa: Asa Kitapevi.

Shao, Ruodan, Karl Aquıno ve Dan Freeman (2008). "*Beyond Moral Reasoning: A Review of Moral Identity Research and Its Implications for Business Ethics*", *Business Ethics Quarterly*, 18(4), 513-540.

Soyer, M. (2001). *Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal İlgi Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Yayınlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sözen, E.(1991). "Sosyal Kimlik Kavramının Sosyolojik ve Sosyal Psikolojik Bir İncelemesi." *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Konferansları Dergisi,* 23(1),93-108.

Sözer Çapan, A. (2005). *3-11 Yaş Çocuklarının Ahlak Gelişimlerinin Piaget'nin Ahlaki Gelişim Kuramına Göre İncelenmesi.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Şengün, M.ve Kaya, M. (2008). *Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Yayınlanmış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Şimşek, S. (2002)." Günümüzün Kimlik Sorunu Ve Bu Sorunun Yaşandığı Temel Çatışma Eksenler". *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (3), 29-39.

TUİK (2017).08 Ağustos 2018 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018 veri tabanından alınmıştır.

Ulusoy, K. (2007). "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih ve Ahlak Eğitimi İlişkisi Üzerine Görüşleri (Sakarya İl Örneği)." *Değerler Eğitimi Dergisi, 5* (13), 155-177.

Yıldız, S. (2007)." Kimlik ve Ulusal Kimlik Kavramlarının Toplumsal Niteliği." *Millî Folklor Dergisi*, 19 (74), 9-16.

Yılmaz, F. ve Yılmaz, F. (2015). "Ahlaki Kimlik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. "C*BÜ Sosyal Bilimler Dergisi*,13 (4),112-134.

II. MAHMUT DÖNEMİNE AYNA TUTAN BİR ESER: *ÂYİNE-İ ZAFER* VE ŞEKİL ÖZELLİKLERİ

Dr. Öğretim Üyesi Hamza KOÇ

Giresun Üniversitesi, vaveyla-61@hotmail.com

Arş. Gör. Merve BÜYÜKADA

Bayburt Üniversitesi, mervebykada@gmail.com

Prof. Dr. Beyhan KESİK

Giresun Üniversitesi, b_kesik@hotmail.com

ÖZET

XIX. asır şairlerinden olan İskeçeli Mîr-i Alemzâde Rif'at, aynı zamanda çeşitli kademelerde görev yapmış bir devlet adamıdır. Rif'at'in; *Âyine-i Zafer*[1], *Gülşen-i Hurremî* ve *Divân* olmak üzere üç eser kaleme aldığı bilinmektedir.

Dönemi için tarihî vesika özelliği taşıyan *Âyine-i Zafer*'in Süleymaniye Kütüphanesi Es'ad Efendi Koleksiyonu 3420/29, İstanbul Üniversitesi Merkez Kütüphanesi Türkçe Yazmaları 292 ve 2566, Ankara Millî Kütüphane Tokat İl Halk Kütüphanesi Koleksiyonu 60 Hk 158 ve Avusturya Millî Kütüphanesi Türkçe Yazmaları Koleksiyonu Mxt. 255 olmak üzere bilinen beş nüshası mevcuttur. Rif'at, eserinde II. Mahmut'un övgüsünün yanı sıra kendi hayat hikâyesine de yer vermiştir.

Âyine-i Zafer, metnin sonunda belirtildiği üzere hicrî 1247 (M. 1831/32) yılında tamamlanmıştır. Şairin esere verdiği isim de ebcede göre bu tarihi doğrulamaktadır. 1094 beyitten müteşekkil olan eser, mesnevi nazım şekliyle kaleme alınmıştır. Mesnevinin baş tarafında çeşitli şahıslara ait altı adet takriz yer almaktadır. Bu takrizler mesnevi ve kıt'a nazım şekliyle yazılmıştır. Ayrıca mesnevinin muhtelif yerlerinde "Hurde" başlığı altında her biri beş bentten oluşan dokuz muhammes bulunmaktadır.

Manzum bir tarih örneği olan *Âyine-i Zafer*, devrin sultanı II. Mahmut'a takdim edilmiş ve padişahın takdirini kazanmıştır. I. Ahmet, IV. Murat, I. Abdülhamit ve II. Mahmut dönemine ait çeşitli tarihî olayların nazmedildiği eserde, özellikle II. Mahmut devrine ağırlık verilmiştir. Rif'at, bu döneme ışık tutan her bir bölümden önce ya Osmanlı tarihinin farklı devirlerinde gerçekleşmiş bir vakaya ya da İslâm ve İran tarihinden seçtiği önemli kişilerin hikâyelerine yer vermiştir. Muhtevası itibariyle "konusunu tarihten alan mesneviler" grubuna dahil edebileceğimiz *Âyine-i Zafer*, "ahlakî ve öğretici mesneviler"in de bazı özelliklerini taşımaktadır.

Bu çalışmada, *Âyine-i Zafer* tanıtıldıktan sonra eserde yer alan tarihî vakalar ele alınacak ve ardından eserin şekil özellikleri üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Mesnevi, manzum tarih, İskeçeli Mîr-i Alemzâde Rif'at, *Âyine-i Zafer*, şekil.

[1]*Âyine-i Zafer*'in tenkitli metni, Prof. Dr. Beyhan KESİK, Dr. Öğr. Üyesi Hamza KOÇ ve Arş. Gör. Merve BÜYÜKADA tarafından yayıma hazırlanmaktadır.

A WORK MIRRORING II. MAHMUT'S PERIOD: *ÂYİNE-İ ZAFER* AND SHAPE PROPERTIES

ABSTRACT

Mîr-i Alemzâde Rif'at from Iskece, one of the poets of the XIX. century, is also a statesman who served at various levels. It is known that Rif'at has written three works, namely *Âyine-i Zafer*[2], *Gülşen-i Hurremî* and *Divân.*

There are five known copies of *Âyine-i Zafer*, a historical document for the period, which are at Es'ad Efendi Collection 3420/29, Istanbul University Central Library Turkish Writings 292 and 2566, Ankara National Library Tokat Provincial Public Library Collection 60 Hk 158 and Austrian National Library Turkish Publications Collection Mxter. 255. Rif'at has included II. Mahmut's praise as well as his own life story in his work.

Âyine-i Zafer was completed in hijri 1247 (1831/32) as it was mentioned at the end of the text. The name which the poet gave to the work confirms this date according to the sate. The work, which consists of 1094 couplets, was composed in the form of *mesnevi*. At the beginning of the *mesnevi*, there are six *takriz* belonging to various people. These six *takriz* were written in verse form of *mesnevi* and *kıt'a*. There are also nine *muhammes*, each of which consists of five episodes, under the heading "Hurde" in various places in the *mesnevi*.

Âyine-i Zafer, a historical poetic example of history, was presented to II. Mahmut and gained the appreciation of the sultan. In the work within which certain events of I. Ahmet's, IV. Murat's, I. Abdülhamit's and II. Mahmut's periods were written down, especially the period of II. Mahmut was featured. Before each section that sheds light on the period, Rif'at has included an event that took place at different periods of Ottoman history or the stories of important people who he chose from the history of Islam. *Âyine-i Zafer*, which we can include in the group of '*mesnevi* that takes the subject of history as its content', has certain characteristics of 'moral and educational *mesnevi*' as well.

In this study, after the introduction of *Ayine-i Zafer* historical cases in the work will be discussed and then the features of the work will be emphasized.

Key Words: Mesnevi, poetic history, Mîr-i Alemzâde Rif'at from Iskece, *Âyine-i Zafer*, shape.

GİRİŞ

Edebî eserler, edebiyat, dil ve kültür tarihi gibi birçok disiplinin yanı sıra siyasi tarihe de kaynaklık etmesi açısından önem arz ederler.

Her dönemde çağının tanıklığını yapmış olan edipler, farklı tür ve nazım şekilleriyle kaleme aldıkları eserlerinde, tarihî kaynakları destekleyecek ilave bilgiler vermişler yahut tarihî kaynaklarda yer almayan bilgilere erişilebilmesini sağlayarak edebî eserlere belge niteliği kazandırmışlardır. Edebî eserler, tarih için tam ve yeterli bir kaynak olmamakla birlikte, *vekayi'nâmeler, arşiv vesikaları gibi birinci derecedeki kaynakların verdikleri malûmatı, teşvik ve kontrol etmek, eksiklerini tamamlamak, müphem yerlerini aydınlatmak bakımından çok faydalı ve lüzumlu bir malzeme sayılabilirler* (İpekten ve Özergin, 1958: 134).

Bir tarihçi gözüyle Yaşar Yücel de edebî eserlerde yer alan "bilginin tarihçinin işine ne ölçüde yarayacağının ayrı bir konu olduğunu ancak kimi zaman en küçük kırıntı kabilinden bir bilgiye dahi ihtiyaç duyulduğu bir anda, tarihçinin hiçbir işe yaramaz görünen bilgiyi elindekilerle birleştirerek kullanmaya yönelebileceğini" belirtir ve Nef'î'nin *Sihâm-ı Kazâ*'sından örnekler verir (Yücel, 1987: 907).

[2] The critical text of *Âyine-i Zafer* is being prepared by Prof. Dr. Beyhan KESİK, Dr.Lecturer Member HamzaKOÇ and Research Assistant Merve BÜYÜKADA.

Tarihî bilgilerin nazmedilerek verildiği eserlerden biri de XIX. yüzyıl şairlerinden İskeçeli Mîr-i Alem-zâde Rif'at'a ait olan *Âyine-i Zafer*'dir. Bu çalışmada ilk olarak İskeçeli Mîr-i Alem-zâde Rif'at'ın hayatı ve eserleri hakkında kısa bir bilgi verilmiştir. Ardından *Âyine-i Zafer* tanıtıldıktan sonra eserde yer alan tarihî vakalar tespit edilip incelenmiş ve eserin şekil özellikleri üzerinde durulmuştur.

1. İskeçeli Mîr-i Alemzâde Rif'at'ın Hayatı[3] ve Eserleri

XIX. yüzyıl şairlerinden olan İskeçeli Mîr-i Alemzâde Rif'at, İskeçe'de doğdu. Şairin doğum tarihi bilinmemektedir. Asıl adı Halil İbrahim Rif'at olan Mîr-i Alemzâde, İskeçe a'yânı Mîr-i Alem Topuzlu Mustafa Ağa'nın oğlu olup Mîr-i Alemzâde veya Topuzluzâde olarak tanındı.

Mîr-i Alemzâde Rif'at eğitimini çok genç yaşta İskeçe'de tamamladıktan sonra İstanbul'a geldi. O yıllarda divân-ı hümâyûn beylikçiliğinde bulunan Seyyid Abdürrahim Muhib Efendi'nin kızı şâire Nesibe Safvet Hanım'la evlendi. 1250 (1834)'de Havâss-ı Refî'a kazâsı mollası olan şâir, mevleviyyet müddetini tamamlayamadan Ramazan 1251 (Ocak 1835)'de vefat etti ve Mihrişâh Sultan Kabristanına, babasının yanına defnedildi.

Çeşitli kademelerde görev yapmış bir devlet adamı olan Rif'at'ın, *Âyine-i Zafer*, *Gülşen-i Hurremî* ve *Divân* olmak üzere üç eser kaleme aldığı bilinmektedir.

1.1. *Âyine-i Zafer*

Dönemi için tarihî vesika özelliği taşıyan *Âyine-i Zafer*'in Süleymaniye Kütüphanesi Es'ad Efendi Koleksiyonu 3420/29, İstanbul Üniversitesi Merkez Kütüphanesi Türkçe Yazmaları 292 ve 2566, Ankara Millî Kütüphane Tokat İl Halk Kütüphanesi Koleksiyonu 60 Hk 158 ve Avusturya Millî Kütüphanesi Türkçe Yazmaları Koleksiyonu Mxt. 255 olmak üzere bilinen beş nüshası mevcuttur. Rif'at, eserinde I. Ahmet, IV. Murat, I. Abdülhamit ve II. Mahmut döneminden seçmiş olduğu olayları nazmetmiştir. Bunun yanı sıra eserinde kendi hayat hikâyesine de yer vermiştir.

Âyine-i Zafer, metnin sonunda belirtildiği üzere hicrî 1247 (M. 1831/32) yılında tamamlanmıştır. Şairin esere verdiği isim de ebcede göre bu tarihi doğrulamaktadır. 1094 beyitten müteşekkil olan eser, mesnevi nazım şekliyle kaleme alınmıştır. Manzum bir tarih örneği olan eser, devrin sultanı II. Mahmut'a takdim edilmiş ve padişahın takdirini kazanmıştır.

1.2. *Gülşen-i Hurremî*

Gülşen-i Hurremî'nin bilinen iki nüshası vardır. Bunlardan biri İstanbul Üniversitesi Merkez Kütüphanesi Türkçe Yazmaları 5555'te, diğeri ise Yapı Kredi Sermet Çifter Araştırma Kütüphanesi Türkçe Yazmaları 346'da bulunmaktadır. Bir surnâme örneği olan bu eser, Sultan II. Mahmut'un kızı Sâliha Sultan'la Halil Rif'at Paşa'nın düğünlerini konu alır. 818 beyitten oluşan eser mef'ûlü mefâ'ilün fe'ûlün kalıbıyla yazılmıştır. *Gülşen-i Hurremî* iki kez (Aynur 1995, Arslan 1999) yayımlanmıştır.

[3] Bu bölümde şu kaynaklardan yararlanılmıştır (Fatîn Dâvud, 1271: 154; Şemseddin Sâmi, 1308: 2291; İnal, 1988: 2171-2173; Aynur, 1995: 12; Keskin vd., 1996: 446; Arslan, 1999: 42; Kurnaz vd., 2001: 360; Koç, 2017: 117).

1.3. *Müretteb Dîvân*

Kaynaklarda adı olmasına rağmen herhangi bir nüshası tespit edilememiştir.

2. Tarihî Olayların *Âyine-i Zafer*'e Yansımaları

Bu bölümde ilk olarak eserde yer alan tarihî olayların listesi verilmiştir. Ardından tarihî vakalarla ilgili beyitler I. Ahmet, IV. Murat, I. Abdülhamit ve II. Mahmut dönemi başlıkları altında incelenmeye çalışılmıştır.

2.1. *Âyine-i Zafer*'de Yer Alan Tarihî Olaylar

- **Celâlî İsyanları** (Hikâye Der-Eşkıyâ-yı Anatolu ve Def'-i U Bi-Himmet-i Hân Ahmed-i Cennet-Mekân; 651-677. beyitler)
- **Osmanlı-İran Savaşı** (Hikâye Der-İstîlâ-yı Bagdâd ve 'Azîmet-kerden-i Sultân Murâd ve Tahlîs-i U Ez-Yed-i A'câm-ı Bî-dâd; 353-373. beyitler)
- **Leventlerin İsyanı ve İlgası** (Hikâye Der-İzâle-i 'Asâkir-i Levendân-ı Pür-'İsyân Bâ-İrâde-i Sultân 'Abdü'l-hamîd Hân; 402-419. beyitler)
- **İşkodralı Mahmut Paşa'nın İsyanı** (Hikâye Der-'İsyân-ı İşkodralı Mahmûd Paşa ve 'Afv ü 'İnâyet-i Hân 'Abdü'l-hamîd-i Huld-Âşiyân; 525-547. beyitler)
- **Tâhir Ömer'in İsyanı** (Hikâye Der-İnhizâm-ı Tâhir 'Ömer Bi-Satvet-i Hân 'Abdü'l-hamîd Huld-Âşiyân; 698-721. beyitler)
- **Yeniçeri Ocağının Kaldırılması** (Mukâbil-i U Hikâye Der-İzâle-i Ocag-ı Mülgâ Bi-himmet-i Şâh-ı Zamân Hazret-i Mahmûd Hân-ı Ma'delet-ârâ; 420-437. beyitler)
- **Bağdat Valisi Davut Paşa'nın İsyanı** (Mukâbil-i U Hikâye Der-'İsyân-ı Vâlî-i Bagdâd Dâvud Paşa ve Giriften-i U Bi-satvet-i Hân Mahmûd-ı Cihân-ârâ Ber-İkdâm u Ceng-i Vâlî-i Haleb 'Alî Paşa; 374-401. beyitler)
- **İşkodralı Mustafa Paşa'nın İsyanı** (Mukâbil-i U Hikâye Der-'İsyân-ı İşkodralı Mustafâ Paşa ve İsti'mân-ı U Ber-Savlet-i Şâh-ı Zamân Hazret-i Mahmûd Hân; 548-576. beyitler)
- **Vidin Valisi İdris Paşa'nın İsyanı** (Mukâbil-i Dîger Hikâye Der-'İsyân-ı Vâlî-i Vidin İdris Paşa ve İsti'mân-ı U Ez-Bâr-gâh-ı Şâh-ı Zamân Hazret-i Mahmûd Hân; 577-591. beyitler)
- **Vehhâbîlerin İsyânı** (Mukâbil-i U Hikâye Der-İnhizâm-ı Vehhâbî-i Mezâlim-'Âdât Bi-Satvet-i Şâh-ı Zamân Hazret-i Mahmûd Hân-ı Sâhib-i Kerâmât; 616-650. beyitler)
- **Yılıkoğlu Süleyman Ağa, Çillesizoğlu, Ömerbeyzade (Turnacıbaşı) Esad Bey, Kalyoncu Ali Ağa ve Tuzcuoğlu Memiş Ağaların İsyanları** (Mukâbil-i U Hikâye Der-İnhizâm-ı Eşkıyâ-yı Anatolu ve Rûmili Bâ-İrâde-i Şâh-ı Zamân Hazret-i Mahmûd Hân; 678-697. beyitler)
- **Yanya Valisi Tepedelenli Ali Paşa'nın İsyanı** (Mukâbil-i U Hikâye-i Tepedelenli 'Alî Paşa ve Katl-i U Bâ-Seyf-i Kâtı'a-i Şâh-ı Zamân Hazret-i Mahmûd Hân-ı Saltanat-Pîrâ; 722-763. beyitler)

2.2. *Âyine-i Zafer*'deki Tarihî Vakaların İncelenmesi

2.2.1. I. Ahmet Dönemi

Şair, "*Hikâye Der-Eşkıyâ-yı Anatolu ve Def'-i U Bi-Himmet-i Hân Ahmed-i Cennet-Mekân*" (651-677. beyitler) bölümünde, Canpolatoğlu, Karayazıcı, Tavîl, Sa'îd-i Siyâh, Kalender, İpşir ve Hüseyin gibi Celâlî önderlerini zikrederek I. Ahmet döneminde[4] Anadolu'da yaşanan Celâlî isyanlarını, yirmi yedi beyitte nazmetmiştir.

XVII. asrın başında Osmanlı Devleti, bir yandan Avusturya ve İran ile uğraşırken diğer yandan ise Anadolu'da Celâlî isyanları ile baş etmeye çalışmaktadır. Bu isyanlardan biri Canpolatoğullarının isyanıdır. Kilis, Âzâz ve Halep civarında güç kazanmış bir aile olan Canbolatoğullarından Hüseyin Paşa'nın, Cigalazâde tarafından idam edilmesinden sonra yerine yeğeni Ali Paşa geçmiştir. Bölgede hâkimiyet kazanan Ali Paşa (1606) kısa bir süre sonra isyan etmiş, kendi askerî birliğini güçlendirerek bağımsızlığını ilan etmiştir. 1607'de Oruç Ovası'nda, Kuyucu Murat Paşa ve Rumeli Beylerbeyi Tiryaki Hasan Paşa kuvvetlerine mağlup olan Canbolatoğlu, buradan Kilis'e oradan da Halep'e kaçmış ve Halep şehrini yağmalayarak halka baskı yapmıştır. Burada daha fazla barınamayınca, amcası ve yeğeninin de bulunduğu 140 kişi ile Anadolu'ya geçmiş ve I. Ahmet'ten af dilemiştir. Bunun üzerine ona Tımışvar beylerbeyliği verilmiş ancak Yeniçeriler ve halk ile sorunlar yaşamaya başlayınca Belgrad'a kaçmıştır. 1611 yılında ise Belgrad'da Kuyucu Murat Paşa'nın emriyle (1611) idam edilmiştir (İlgürel, 1993a: 144-145; 1993b: 252-257).

Anadolu'daki Celâlî isyanlarına önderlik eden biri de Karayazıcı'dır. Celâlî şefleri arasından en çok tanınmışı olan Karayazıcı Abdülhalim, Halim Şah unvanıyla Anadolu'da saltanatını[5] ilan etmiş ilk Celâlî olarak tanınır (İlgürel, 2001: 482). Bir beyin kapısında sekban yahut bölükbaşı olarak bulunmuş sonra Altı-Bölük zümresine yazılmış, ardından ise Şam ya da başka sınır kalesinde muhafız olmuş (Akdağ, 1963: 193; İlgürel, 2001b: 482), Celâlî fetreti başlayınca, Malatya'da Celâlîlere karşı oluşturulan bölüklerden birine ağa olmuştur (Akdağ, 1963: 193). Sonrasında Sivas iline bağlı sancaklardan birinde bir sancakbeyinin kaymakamı olan Karayazıcı, bağlı bulunduğu sancağın başka bir sancakbeyine verilmesini kabul etmeyip yeni beyi öldürmüştür (Peçevi İbrahim Efendi, 1982: 237). Ardından bir ayaklanma başlatan Karayazıcı başta kardeşi Deli Hasan olmak üzere bölgedeki leventleri ve eşkıyaları kendi etrafında toplamıştır (İlgürel, 2001b: 82; Peçevi İbrahim Efendi, 1982: 237).

Bu yıllarda Anadolu'da isyan edenlerden biri de Habeş Beylerbeğisi Hüseyin Paşa'dır. Anadolu'nun ihtilâl içinde kaldığı bu yıllarda, şikâyetler günden güne artmış ve bunun üzerine Temmuz 1599'da Sinan Paşazade Mehmet Paşa, isyanı bastırmakla görevlendirilmiştir. Bunun üzerine Karayazıcı ve Habeş Beylerbeği Maraş çevresinde birleşmiş ve Urfa kalesini ele geçirmişlerdir. Ancak Karayazıcı, Vezir Mehmet Paşa karşısında daha fazla duramamış ve Hüseyin Paşa'yı hükümete teslim etme şartı ile isyandan vazgeçmiştir. Bir süre sonra Karayazıcı'ya Amasya Sancağı, ardından da Çorum Sancağı verilmiş ancak halktan kanunlu kanunsuz para toplayıp sekbanlarının da soygunculuk yaptığı öne sürülünce Karayazıcı, Osmanlı ile tekrar karşı karşıya gelmiştir. Bunun üzerine, Bağdat valisi Sokulluzade Vezir Hasan Paşa ve İstanbul'dan Hacı İbrahim Paşa, Anadolu'yu isyancılardan temizlemek maksadıyla görevlendirilmişler ve nihayetinde Karayazıcı 1601 yılında, Göksun taraflarında Vezir

[4] Hikâyede, Celâlî isyancılarından Karayazıcı ismi, I. Ahmet ile ilgili bölümde geçmektedir. Ancak Karayazıcı 1601 yılında yani III. Mehmet'in saltanatı döneminde ölmüştür. I. Ahmet döneminde ise sadece Karayazıcı'nın izinden giden Celâlî şefleri vardır (bk. Akdağ, 1963: 5).

[5] Mustafa Akdağ, Karayazıcı'nın kendini hükümdar yerine koyarak fermanlar verdiğine yönelik iddiaların doğru olmadığı kanaatindedir (Ayrıntılı bilgi için bk. Akdağ, 1958: 85-86).

Hasan Paşa'ya mağlup olmuş, ardından da Canik dağlarında ölmüştür. Onun ölümünden sonra yerine geçen biraderi Deli Hasan, Batı Anadolu'da isyanlarına devam etmiş ancak sonrasında İstanbul'a elçi yollayarak af dilemiş, ardından ise kendisine Bosna Beylerbeyliği ve arkadaşlarına da sancak beylikleri verilmiştir. Karakaş Ahmet, Tavil Mehmet ve Yularkıstı, Kara Sait ve Küçük Hüseyin gibi Celâlî şefleri ise Anadolu'da isyanlara[6] devam etmişlerdir (Akdağ, 1963: 4-200; Akdağ, 1999: 473; Peçevi İbrahim Efendi, 1982: 237- 238).

XVII. yüzyılda Anadolu'da isyan çıkaran Celâlîlerden biri de Kalenderoğlu Mehmet'tir. 1604 yılında isyan eden Kalenderoğlu diğer Celâlî şefleri ile birlikte hareket etmiş, Kara Sait ile beraber Aydın ve Manisa civarını yağmalayıp bölgede güç kazanmış, Ankara'da da hâkimiyet kurmak istemiş ancak başarılı olamamıştır. O yıllarda (1607) Halep'te Canbolatoğlu ve Anadolu'da Celâlî isyanlarını bastırmak ile uğraşan Kuyucu Murat Paşa, Kalenderoğlu'na Ankara sancağını verdiğini söyleyerek onu bir süre oyalamak istemiş, bu durumu anlayan Kalenderoğlu Bursa'ya oradan da Mihaliç, Kirmasti ve Biga'ya geçerek bozgunculuk yapmış, ardından Aydın ve Saruhan'ı yağmalayıp katliam yapmıştır. Maraş-Göksun taraflarında yenilen Kalenderoğlu, Doğu Anadolu bölgesine kaçmış ve Bayburt civarında yenilince İran'a firar etmiştir (İlgürel, 2001b: 256-257; İlgürel, 1993b: 254).

Şaire göre Canpolatoğlu, Karayazıcı, Tavîl, Sa'îd-i Siyâh, Kalender, İpşir ve Hüseyin (655-660. beyitler) gibi Celâlîlerin her biri pisliğe bulaşmış eşkıyadır. Kimi kâfir kimi cellat kimi zalim olan bu kimseler adetleri olduğu üzere Anadolu'ya saldırıp birçok insanı katletmişler, birçok insanın canını yakmışlar ve birçok beldeyi harap etmişlerdir.

Kimisi kāfir kimi cellād idi
Cümlesi žālim idi bí-dād idi

Eylediler Anašoluya hücūm
Aldı o ešrāfı ʻumūmen ġumūm
Başladılar eylemege ġāreti
Böyledir ehl-i fiteniñ ʻādeti

Başladılar ḳatl-i nüfūs etmege
Nefs ü hevā yollarına gitmege

Böyle niçe belde ĥarāb etdiler
Ĥayli cigerler de kebāb etdiler (664-668)

Rif'at hikâyenin sonunda padişahın bunları işittiğini ve o cömert padişahın birçok askerini, Anadolu'yu refaha kavuşturması için Rumeli'den gönderdiğini belirtir. Bu kavga bir iki sene sürmüş, sonra düşman tamamen ortadan kaldırılmıştır. Şair, bu kısımda isyan edip başarısız olan Celâlîlerin İran'a[7] firar etmelerine de değinir. İsyancıların kimisi Acem ülkesine kaçmış, kimisi dinine yazık etmiştir. O padişah hepsini idam ederek Anadolu'nun emniyetini sağlamıştır.

Bir iki sāl oldu bu ġavġā bedíd
Ŝoñra ʻadüv oldu bütün nā-bedíd

[6] Anadolu'daki sosyal ve ekonomik hayatın tehlikeye girdiği bu döneme (1603-1610) halk arasında, "Büyük Kaçgun" yahut "Büyük Firari" denilmektedir (Akdağ, 1963: 5).

[7] *Celâlîler, genellikle İran'a sığınmayı tercih ediyorlardı. Fakat burada teşkilatlanıp Anadolu'ya dönebilen olmamıştır. Ancak İran bu sayede Anadolu'nun durumunu daima takip etmiş ve uygun bir fırsat kollamıştır. Nitekim Şah Abbas'ın 1603'teki ani taaruzu Anadolu'daki karışıklıktan istifade etmek içindir* (İlgürel, 1993b: 256).

Bozdu şehen-şāh-ı cihān ‘askeri
Başladı pūyāna ‘adüv serseri

Kimisi ḳaçdı ‘Acem iḳlímine
Öyle ziyān etdi kimi dínine

Cümlesin i‘dāmile ol kām-bín
Anašolu cānibin etdi emín (674-677)

2.2.2. IV. Murat Dönemi

Rif’at, “Hikâye Der-İstîlâ-yı Bagdâd ve ‘Azîmet-kerden-i Sultân Murâd ve Tahlîs-i U Ez-Yed-i A‘câm-ı Bî-dâd” (353-373.beyitler) başlığı altındaki 21 beyti, Osmanlı-İran savaşına ve IV. Murat’ın Bağdat seferine ayırmıştır.

Osmanlı Devleti ve İran, ilk kez 1514’te Çaldıran Muharebesi ile karşı karşıya gelmiş ve iki devlet arasındaki mücadele 1821-1823 yıllarında yapılan son Osmanlı-İran savaşına kadar devam etmiştir. IV. Murat tahta çıktığında, Anadolu’da boy gösteren isyanların yanında, Bağdat’ta da yıllardır süregelen hadiseler devam etmektedir. IV. Murat, Bağdat’ta yaşanan hadiseler[8] üzerine Diyarbakır beylerbeyi Vezir Hafız Ahmet Paşa’yı, vezir-i âzâm olarak Bağdat’a görevlendirmiştir. Kumandanlar ve tecrübeli beyler, savaş için gerekli mühimmatın yetersiz olduğunu belirtmişler ve bunun üzerine top ilavesi yapılmıştır. 1625 Eylül’ünde harekete geçen ordu, Kasım ayında Bağdat’ı kuşatmış, iki aydan fazla süren kuşatmada genel hücumlar yapılmasına rağmen başarılı olunamamış ve Hafız Ahmed Paşa Temmuz 1626’da kuşatmayı bitirerek İstanbul’a dönmüştür. Üç yıl aradan sonra, Vezir-i âzam Hüsrev Paşa, Bağdat’ı geri almak için yola çıkmış ve Şah Abbas’ın yerine geçen Şah Safî ile mücadele etmiştir. 1630 Eylül’ünde Bağdat önlerine gelen ordu, atılan toplara ve yapılan hücumlara rağmen başarı elde edememiş, birçok değerli kumandan şehit düşmüş ve nihayetinde Ekim ayında geri dönüş kararı verilmiştir (Uzunçarşılı, 2011: 160-169).

Rif’at, bir zamanlar Bağdat Kalesi’nin bir Acem şahı tarafından ele geçirildiğini, o zamandan beri zengin fakir herkesin ayakaltına düştüğünü ve gökyüzünün ah ile tutuştuğunu söyler.

Ḳal‘a-i Baġdādı ederler beyān
Almış idi şāh-ı ‘Acem bir zamān

Düşdü ayaḳ altına bay u gedā
Āh-ı derūn ile šutuşdu semā (353-354)

Ardından yıllarca Bağdat Kalesi’nin alınamamasına değinir. IV. Murat devrine kadar gece gündüz fetih için gayretli bir şekilde hazırlık yapılmış, birçok asker gönderilmiş, yaz kış cihat edilmiş, birçok yiğit, birçok top, birçok harp mühimmatı ziyan olmuş ancak Bağdat ele geçirilememiştir. Yüksek bir kale olduğu için alınması zor olmuş ve o ülke fethedilememiştir (357-364. beyitler).

Bir niçe šop bir niçe ālāt-ı ġarb
Bir niçe ālāt u mühimmāt-ı ġarb

Oldu telef girmedi Baġdād ele

[8] IV. Murat padişahlığının ilk yıllarında Bağdat’ta hâkim güç, bölgede nüfuz sahibi olan Bekir Paşa’dır. Osmanlı’dan valilik istediği için saray ile ihtilafa düşmüş olsalar da bu anlaşmazlık kısa sürmüş ve Şah Abbas’a karşı birlikte mücadele etmişlerdi. Ancak Bekir Subaşı, oğlu Derviş Mehmet Paşa’nın ihanetine uğramış ve Şah Abbas tarafından yakılarak öldürülmüştü. Bundan sonra, Bağdat tamamen talan edilmiş, türbeler soyularak yakılmış ve Bağdat Kadısı ile Büyük Cami hatibi işkence yapılarak öldürülmüştü (Uzunçarşılı, 2011: 153-160).

Ŝardı o iḳlímiñ işi müşkile

Ḳal'a-i vālādır o ġāyet metín
Alması anıñ için oldu çetin (362-364)

IV. Murat siyasi hâkimiyetini tamamen kurduktan sonra, İran'a düzenlenen sefere kendisi de katılmış ve 1635'te Revan kuşatılarak teslim alınmış, ancak bir yıl sonra İran tarafından tekrar ele geçirilmiştir (Faroqhi, 2006: 553). 1638'de yeniden sefer düzenlenmiş ve Sultan IV. Murat, Bağdat seferine çıkmadan önce halka hiçbir şekilde zulmedilmemesi ve adil olunması konusunda bir ferman yayınlatmıştır (Uzunçarşılı, 2011: 199). *Âyine-i Zafer*'de bu fermana telmih yapıldığı görülmektedir.

Aldı güzíde niçe biñ leşkeri
Oldu 'adālet o şehiñ reh-beri (367)

IV. Murat büyük bir savaş hazırlığının ardından 1638 Mayıs'ında, yanında başta Şeyhülislam Yahya Efendi olmak üzere ordusuyla Üsküdar'dan yola çıkmış ve 1638 Kasım'ında Bağdat'a varmıştır. Tayyar Paşa'nın önerisiyle Akkapı'dan kaleye giriş yapılmış, siperler kazılarak kalenin diğer kapıları da kuşatılmış (16 Ekim 1638) ve kale, Şat kapısından da toplarla dövülmeye başlanmıştır. Bektaş Han'ın kontrolündeki Bağdat kalesi hücuma başlanıldıktan kırk gün sonra, 25 Aralık 1638'de ele geçirilmiştir. Muharebenin sonunda Kasr-ı Şirin Antlaşması (17 Mayıs 1639) imzalanarak on altı yıl süren Osmanlı-İran savaşı sona ermiştir. Daha önce yağmalanarak yakılan, İmâm-ı Âzam ve Abdülkadir Geylânî türbeleri ile kale onarılmış ve IV. Murat da on üç buçuk ay sonra, 12 Haziran 1639'da İstanbul'a dönmüştür (Uzunçarşılı, 2011: 199-204; Sahillioğlu, 1965:11; İnalcık, 2014: 227).

Rif'at da yıllarca Bağdat kalesinin alınmasının nasip olmadığını dile getirdikten sonra IV. Murat'ı över. Nihayetinde o cihan padişahı Sultan Mahmut Han, kuvvet ve şanıyla, seçilmiş bin askerini yanına alarak sefere çıkmış ve rehberi adalet olmuştur. Yolundan gideni mutlu etmiş, gitmeyene ise yokluktan işaret vermiştir. O bahtiyar padişah, lütfedip yola çıkmış ve yeryüzü, gazilerin ayakları ile dolmuştur. O cesur padişah kuvveti ile Bağdat'ı almış ve Acem askerini değersiz bırakmıştır. Kızılbaşların hepsini derbeder etmiş, doğrusu Peygamber'i şad etmiştir. Ululuk ve iyi talihle dönmüş, İstanbul'a büyüklük ile gelmiştir.

Zūr ile Baġdādı o şāh-ı cesūr
Aldı edip leşker-i A'cāmı ĥōr

Etdi Ḳızılbaşı bütün serseri
Ġaḳ bu ki şād eyledi Peyġamberi

'Avdet edip devlet ü iḳbālile
Geldi Sitānbula o iclālile (371- 373)

2.2.3. I. Abdülhamit Dönemi

2.2.3.1. Leventlerin İsyanı ve İlgası

Şair, eserinde I. Abdülhamit döneminden üç tarihî vakaya yer vermiştir. Bunlardan ilki "*Hikâye Der-İzâle-i 'Asâkir-i Levendân-ı Pür-'İsyân Bâ-İrâde-i Sultân 'Abdü'l-hamîd Hân*" (402-419. beyitler) başlığı altında verilen Leventlerin isyanı ve ilgasıdır.

XVIII. yüzyıla gelindiğinde Osmanlı Devleti farklı cephelerde savaşa devam ederken, Anadolu'da da isyanları bastırmakla uğraşmaktadır. Bu isyan hareketlerinden biri de Leventlerin isyanıdır.

Şair; leventlerin kalplerinin kötülükle, kışlalarının ihanetle dolduğunu, Anadolu ve Rumeli'ye hesapsız zulmettiklerini, her birinin melanetin rehberi olduğunu, dolayısıyla padişahın bir pul kadar değeri olmayan bu askerlerin ocaklarını sonlandırdığını anlatır.

Šolmuş idi belde-i İstānbula
Degmez idi birisi de bir pūla

Síneleri çirk-i ĥabāśetle pür
Ḳışlaları ehl-i ĥıyānetle pür

Anašolu Rūmiliye bí-ġesāb
Žulm ile vermişler idi ızšırāb

Nāmına derlerdi levend 'askeri
Her birisi mel'anetiñ reh-beri (405-408)

1683 Viyana kuşatmasından sonra başıboş leventlerin sayısı artmış ve Anadolu'daki eşkıyalık faaliyetleri daha da çoğalmıştır. Osmanlı Devleti, XVIII. yüzyılın son çeyreğine kadar olan süre içinde, aralıklarla leventlerin kaldırılmasına dair emirler verip fetvalar çıkarmış ancak netice elde edememiştir. Sonunda leventlik 1775 yılında ismen kaldırılmıştır. Leventliğin kaldırıldığı dönemde, sağ kalanlardan bir kısmının, Akkâ'ya Cezar Ahmed Paşa'nın yanına kaçtıkları bir kısmının ise Şam valisinin yanına sığındıkları belirtilir (Cezar, 2013: 210-214; İlgürel, 2003: 150).

Mîr-i Alemzâde Rif'at da leventliğin kaldırılmasından sonraki olaylara değinir. I. Abdülhamit'in, leventlerden dergâhını kurtardıktan sonra fesatların katledildiğini ve birçoğunun da sürgüne gönderildiğini söyler. Onların bir kısmı cehenneme gitmiş, bir kısmı ise korku ile kaçmıştır. Her nereye kaçtılarsa ihanetleri ortaya çıkmıştır. O adil cihan hükümdarının gölgesi, o gönlü geniş padişahın kahrı onların bütün zulümlerini def etmiştir.

Ḳatle sezā oldu fesād erleri
Nefy ile çıḳdı aradan ekśeri

Ĥaylisi dūzaĥda ḳarār eyledi
Ĥaylisi ĥavf ile firār eyledi

Oldu ĥıyānetleri çün āşikār
Her nereye eyledilerse firār (414-416)

Sāyesi ol şāh-ı cihān-dāveriñ
Žulmünü def' etdi bütün anlarıñ (418)

2.2.3.2. İşkodralı Mahmut Paşa'nın İsyanı

I. Abdülhamit dönemine dair diğer bir vaka, İşkodralı Mahmut Paşa'nın isyanıdır. Rif'at bu olaya, "*Hikâye Der-'İsyân-ı İşkodralı Mahmûd Paşa ve 'Afv ü 'İnâyet-i Hân 'Abdü'l-hamîd-i Huld-Âşiyân*" (bk. 525-547. beyitler) başlığı altında 23 beyit ayırmıştır.

Babası İşkodra mutasarrıfı Gazi Mehmet Paşa'nın vefatından sonra (1779) kendisine İşkodra sancağı verilmiş olan Kara Mahmut Paşa, 1785 yılında hükümete karşı isyankâr bir tutum sergilemesi sonucunda, denizden ve karadan

üzerine asker sevk edilerek mağlup edilmiştir (Uzunçarşılı, 2007: 615). Kaptan-ı Derya Gazi Hasan Paşa'nın aracılığı ile vergisini ödemesi suretiyle affedilmiş ancak tekrar isyan edince Rumeli valisi Aydoslu Mehmet Paşa nezdinde kendisine memuriyet verilmiştir. Kara Mahmut Paşa'nın isyanı devam edince Aydoslu Mehmet Paşa ve diğer paşalar isyanı bastırmakla görevlendirilmiş, ancak Aydoslu Mehmet Paşa'nın hırslı davranışları ve halkın ondan nefret etmesi neticesinde Paşa, Dalmaçya'ya kaçmıştır. Bu olaydan sonra Rusya ve Avusturya ile savaşa başlandığı için Kara Mahmut Paşa ile uğraşmak devleti meşgul etmiştir (Uzunçarşılı, 2007: 616). 1786 yılında I. Abdülhamit tarafından affedilen Kara Mahmut Paşa, III. Selim zamanında da isyanına devam etmiştir. İsyanına engel olunmak için vezirlik rütbesiyle Yenipazar sancağı seraskerliğine getirilmiş ancak bölgedeki mücadele aynı aileden gelen Mustafa Paşa ile kırk yıl kadar devam etmiştir (Aktepe, 2002: 216-219).

Şair, İşkodra Valisi Kara Mahmut Paşa'yı emsallerince kıskanılan güçlü bir vezir, askerlerini ise karşısında kimsenin durmaya cesaret edemediği seçkinler zümresi olarak tanımlar. Ardından padişahın gölgesinde bu kadar nimete sahipken sebepsiz yere isyan etmesine anlam veremediğini belirtir.

Šop u tüfenk anda müheyyā idi
Cündü güzíde idi a'lā idi

Šāḳate gelmez idi bir ġamlesi
Bir yere gelse mileliñ cümlesi

Sāye-i şāhānede ol bí-medār
Olmuş idi Ḳaḳ da bilir nāmdār

Böyle 'ināyetde iken rūz u şeb
Eyledi 'iŝyān o zamān bí-sebeb (528-531)

Paşa'nın isyanı üzerine Abdülhamit, kötülükleri kovmaya niyet edip düşmana haddini bildirmeye karar vermiştir. O himmet sahibi, askerlerini onun üzerine gönderip savaş başlatmıştır. Mahmut Paşa, isyanı bastırmakla görevlendirilen askerlere bir müddet dirense de başarılı olamamış, gücü tükenince İşkodra Kalesi'ne gizlenmek zorunda kalmıştır. Bunun üzerine padişahtan affını talep etmiş, Abdülhamit de ona devlet kademesinde memuriyet vererek onu bağışlamıştır.

Tāb ü tüvānı kesilip ol zamān
Ḳal'a-i İşḳodrada oldu nihān

Dūş olıcaḳ ḳal'aya ol bí-nevā
Eyledi şāhen-şehe 'arż-ı recā

Eyledi noḳŝānına hep i'tiźār
Ḳıldı 'ubūdiyyetini āşikār

'Afv-ı hümāyūnunu etdi niyāz
Bāb-ı recāyı o zamān ḳıldı bāz (541-544)

Ol şeh-i 'ālem de 'ināyet edip
Ġāl-i díger-gününa şefḳat edip

Lušfunu icrā ile 'afv eyledi
Manŝıbın ibḳā ile 'afv eyledi (546-547)

2.2.3.3. Tâhir (Zâhir) Ömer'in İsyanı

I. Abdülhamit döneminin üçüncü vakası Tâhir Ömer'in isyanıdır. Şair bu olaya **"***Hikâye Der-İnhizâm-ı Tâhir 'Ömer Bi-Satvet-i Hân 'Abdu'l-hamid Huld-Âşiyân"* (698-721. beyitler) başlığı altında 24 beyit ayırmıştır.

Osmanlı kaynaklarında Dâhir Ömer olarak da geçen Tâhir Ömer, Filistin'in kuzeyinde mahallî bir idare kurmuş, özellikle Akkâ ile civarını nüfuzu altına almış, bu bölgede yürüttüğü faaliyetler ve isyanları ile ön plana çıkmış biri olup yetki alanındaki vergileri toplayıp Şam yönetimine göndermemesi ve Şam valisi Osman Paşa'nın birliklerini püskürtmesi üzerine (1765), Osmanlı yönetimi ile olan ilişkileri tamamen bozulmuştur. Osmanlı Rus savaşı döneminde, Mısır'da idareyi ele geçiren ve kendisi gibi başına buyruk bir şekilde hareket eden Bulutkapan Ali Bey ile Osmanlı'ya karşı birlikte hareket etmiştir. Bulutkapan Ali Bey'in katli, Tâhir Ömer'in Ruslarla arasının açılması ve Rusların Osmanlı ile yaptığı antlaşma sonunda bölgeden çekilmesi gibi sebepler, Tâhir Ömer'in Şam valisi aracılığı ile affını istemesinde etkili olmuştur. Tâhir Ömer farklı elçilerle padişaha ve şeyhülislama affını dile getirmiş ancak devlete bağlanma konusundaki samimiyetsizliği (özellikle devlete olan vergi borçlarını ödememesi) göz önüne alınarak ortadan kaldırılmasına karar verilmiştir. Osmanlı donanması 1775 yılında, Kaptanıderyâ Cezayirli Gazi Hasan Paşa komutasında harekete geçmiştir. Bu sırada Tâhir Ömer'e mektup gönderilerek ondan üç yıllık vergi borcunu ödemesi ve oğullarından birini rehin vermesi istenmiş ancak Tâhir Ömer bunu kabul etmeyince, 17 Ağustos 1775 tarihinde Akkâ, karadan ve denizden kuşatılarak top ateşine tutulmuştur. Kalede çıkan karmaşa sonunda, Tâhir Ömer kaçmaya teşebbüs etmiş ancak arkasından vurularak öldürülmüş ve başı kesilerek 23 Ağustos 1775'te İstanbul'a getirilmiştir (Uzunçarşılı, 2007: 440-441; Emecen, 2013: 90-91). Oğullarından Ali Tâhir isyana devam etmiş ve Akkâ'yı ele geçirmeye çalıştığı sırada, Şam Valisi Mehmed Paşa tarafından öldürülmüştür (Küçük, 1995: 188). Ali Tâhir'in oğulları ve kardeşleri (Osman, Ahmet) ise Cezayirli Gazi Hasan Paşa tarafından İstanbul'a götürülmüş ve geçinebilmeleri için onlara bir bütçe ayrılmış, ayrıca Osman'a Hudâvendigâr sancağı da verilmiştir (Emecen, 2013: 91). Ali Tâhir'in oğulları Fâzıl ve Hasan ise Enderun'a alınarak terbiye olunmuştur (Küçük, 1995: 188).

Şair, aşağıdaki beyitlerle Tâhir Ömer'in haydutlukla nam saldığını, atını zulüm ve küfür vadisine sürerek kendisini tehlikeye soktuğunu, emre muhalif işler yaparak isyan ettiğini, nice günahsız insanı katlederek devlete karşı geldiğini, kimsesizleri ayakaltına alırken alçakları güçlendirdiğini ve nihayetinde zillet denizinde boğulduğunu söyler.

Šāhir 'Ömer nām ṣaḳíniñ biri
Kim anıñ olmuş idi 'Akkā yeri

Šalmış idi baġr-i veġāya o kes
Olmuş idi ol šarafa dest-res

Vādí-i šuġyāna sürüp esbini
Tehlikede ḳoymuş idi kendini

Emre muḫālif niçe kār eyledi
Merkez-i 'iŝyānda ḳarār eyledi

Çekdi ḳılıç baġí ile o devlete
Düşdü nihāyetde yem-i źillete

Kesdi o yerlerde niçe bí-günāh
Çıḳmaz idi ol šarafa šoġru rāh

Aldı ayaḳ altına bí-kesleri
Eyleyip iġyā heme nā-kesleri (698-704)

Şair, Tâhir Ömer'in isyanının ardından I. Abdülhamit'in karadan ve denizden üzerine asker sevk etmesine ve onun idamına karar vermesine değinir.

Cūşa gelip himmet-i ʻAbdü'l-ġamíd
Erdi añа sašvet-i ʻAbdü'l-ġamíd

Gönderip ol cānibe ol pādişāh
ʻAskeri ber-mūcib-i emr-i İlāh

Baġren ü berren o şeh-i Cem-ġaşem
Dehrden iʻdāmına ḳıldı himem (707-709)

Rif'at, hikâyenin devamında Tâhir Ömer'in kendisi gibi isyancı olmayıp kalpleri temiz olan, hücum sırasında kaleye sığınan iki oğlundan[9] bahseder. Onlar isyan vadisine at sürmeyip İstanbul'a gelmişlerdir. Cihan şahı onlara sarayında yer vermiş ve onları ayan sınıfına tabi tutmuştur.

Olmuş idi ḳalʻada mektūmlar
Farš-ı źekā ŝāġibi maĥdūmlar

Sürmediler vādí-i ʻiŝyāna at
Ŝıdḳları žāhir idi ḳat-be-ḳat

Bār-geh-i devlete ʻazm etdiler
Semt-i rıżāya ne güzel gitdiler

Raġbet edip şāh-ı cihān anlara
Verdi sarāy içre mekān anlara (712-715)

2.2.4. II. Mahmut Dönemi

Şair, *Âyine-i Zafer*'de bu döneme ait yedi vakaya yer vermiştir. Bunlar, "Yeniçeri Ocağının kaldırılması", "Bağdat Valisi Davut Paşa'nın isyanı", "İşkodralı Mustafa Paşa'nın isyanı", "Vidin Valisi İdris Paşa'nın isyanı", "Vehhâbîlerin isyânı", "Yılıkoğlu Süleyman Ağa, Çillesizoğlu, Ömerbeyzade (Turnacıbaşı) Esad Bey, Kalyoncu Ali Ağa ve Tuzcuoğlu Memiş Ağa'nın isyanları" ve "Yanya Valisi Tepedelenli Ali Paşa'nın isyanı" dır.

2.2.4.1. Yeniçeri Ocağının Kaldırılması (Vak'a-yı Hayriyye)

[9] İki oğlundan biri, eserde de adı zikredilen Enderunlu Fazıl'dır (bk. Kesik 2014a). Mîr-i Alem-zâde Rif'at da hikâyede Enderunlu Fâzıl'ı, Tâhir Ömer'in oğullarından biri olarak dile getirmiştir. Rif'at bu hikâyenin sonunda Enderenlu Fazıl'ın hayatı ve edebî kişiliği hakkında da bilgiler verir. Şöyle ki bilgi sahibi bir şair olduğunu, *Zenannâme* adlı eseriyle cihanda şöhret bulduğunu ve tatlı üslubuyla övüldüğünü belirtir.

Var idi yanında iki zādesi — Yapdı Zenān-nāme-i zíbā-edā
Ḳüsnünüñ ʻālem idi üftādesi (711) — Ehl-i nažar etmede kesb-i şafā
Sürmediler vādí-i ʻiŝyāna at — Ḳıldı redífine daĥı himmeti
Ŝıdḳları žāhir idi ḳat-be-ḳat — Buldu bu ʻālemde o da şöhreti
Bār-geh-i devlete ʻazm etdiler — Sürdü o meydāna da bir yügrük at
Semt-i rıżāya ne güzel gitdiler (713-714) — Eyledi çengílere de iltifāt
Birisi Fāżıl Beg-i dāniş-ḳarín — Şāʻir-i şírín-zebān oldu o
Šabʻ ile etmiş anı Ḳaḳ kām-bín — Şiʻr ile memdūġ-ı cihān oldu o (717-721)

Diğeri ise *Âyine-i Zafer*'de adı geçmeyip sadece oğullarından biri olarak bahsedilen Enderunlu Hasan Kâmil Bey'dir. Kâmil Bey de Fâzıl gibi şiire meyletmiş olup orta dereceli bir şairdir (bk. Kesik 2014b).

XIV. yüzyılın son yarısında, I. Murat Bey zamanında kurulduğu düşünülen Yeniçeri Ocağı, Selçuklu ve Memlûklerden örnek alınarak esir Hıristiyan çocuklarının devşirilmesiyle oluşturulmuştur. Askerî düzen, talim ve terbiye bakımından devrinin en mükemmel kuvvetlerinden biri olmuş ve XVI. yüzyılın ikinci yarısına kadar bu düzen yeni kanun takviyeleri ile yürütülmüştür. Ancak imparatorluğun kazandığı zaferlerde etkin rol oynayan Yeniçeri Ocağı'nın disiplini ilerleyen yıllarda bozulmaya başlamıştır (Uzunçarşılı, 1988: 144-501). Ocağın II. Murat devrinde daha sistemli hale getirildiğini belirten kaynaklar, III. Murat[10] devrinden itibaren başlayan bozulmaya dikkat çekmiş ve teşkilattaki bu bozulmadan sonra Yeniçerilerin İstanbul'da meydana gelen isyanlarda başrolü oynamaya başladığını belirtmişlerdir (Arslan, 2005: XLIV-XLVII). Bu isyan[11] ve ihtilaller, II. Mahmut dönemine kadar (1826) devam etmiştir.

Eserde II. Mahmut'un askerî ıslahatlarına değinilen ilk bölüm "*Mukâbil-i U Hikâye Der-İzâle-i Ocag-ı Mülgâ Bi-himmet-i Şâh-ı Zamân Hazret-i Mahmûd Hân-ı Ma'delet-ârâ'"*dır. O padişah ki padişahın ordusuna yeniden nizam ve intizam vermiş, fethe yeni bir yol açmıştır.

Cündünü tenḳíġ edip ol pādişāh
Cānib-i fetġe yeñiden açdı rāh (338)

Doğrudan Vak'a-yı Hayriyye'nin ele alındığı bölüm ise "*Mukâbil-i U Hikâye Der-İzâle-i Ocag-ı Mülgâ Bi-himmet-i Şâh-ı Zamān Hazret-i Mahmûd Hân-ı Ma'delet-ârâ"* (420-437. beyitler)'dır. Şair, bu kısımdaki 18 beyti Yeniçerilere ve Yeniçeri Ocağının kaldırılmasına ayırmıştır.

Mîr-i Alemzâde Rif'at, Yeniçerileri zahirde ve batında çirkin ve alçak, işleri hep dedikodudan ibaret, müslümanların en büyük padişahının düşmanı, bir alay şarlatan ve bir alay devlet haini, fesat ehli, isyan vadisinden sürekli taşkınlık edip başkaldıran uğursuz topluluk, her zaman itaatten ayrılıp isyanları gökyüzüne ulaşmış kişiler, cüsseleri leş gibi olan eski fesat askerleri olarak tanımlar.

Ŝūret ü síretde śaḳíl ü reźíl
Maŝlaġat u işleri hep ḳāl ü ḳíl

Düşmen-i şāhen-şeh-i İslāmiyān
Ĥā'in-i devlet bir ālāy ḳaltabān

Žālim ü ten-perver ü ehl-i fesād
Fitne-ber-efrūz-ı bilād u 'ibād

Münkir-i in'ām-ı Cenāb-ı Ĥudā
İçleri fitneyle šolu dā'imā

Vādí-i 'iŝyāndan ol ḳavm-i şūm
Dā'im ederlerdi ġulüv ü hücūm

Her dem išā'atden ederler ĥurūc

[10] Bozulma ile ilgili olarak bu dönemden itibaren, Yeniçeriler için belirlenen kaidelere aykırı olmasına rağmen ocaktaki evlilerin ve esnaflık gibi farklı işlerle uğraşanların sayısının arttığı, 'kulkardeşi' ismiyle Yeniçeriler arasına kural dışı bir şekilde gelişigüzel yabancılar girmeye başladığı, yolsuzluğun ortaya çıktığı, dışardan kimselerin Yeniçeri zabit ve serdarlarına rüşvet vererek ulûfesiz Yeniçeri olarak kaydedildiği, ölen Yeniçerilerin yaşıyormuş gibi gösterilip hükümetten parası alındığı kaydedilmiştir (Uzunçarşılı, 1988: 477-492).

[11] Yeniçeri ihtilalleri, ocağın disiplinin bozulmasından önceki ayaklanmalar ve ocağın disiplinin bozulmasından sonraki ayaklanmalar olarak ikiye ayrılmıştır. İlk isyan Fatih Sultan Mehmet'in ölümünde İstanbul'da olmuştur. Ancak yaşanan ihtilallere rağmen ocak disiplininin 1582'ye kadar bozulmadığı belirtilir. Ocak disiplininin bozulmaya başlamasıyla yaşanan Yeniçeri ihtilalleri ise XVII. yüzyılın sonunda "Devşirme Kanununun" kalktığı yıllara rastlar (Koçu, 2017: 157-167).

Eyledi ‘iŝyānları çarĥa ‘urūc

Anlara derlerdi cihān Yeñçeri
Anlar ise eski fesād erleri (421-427)

Şair, Yeniçeriler hakkındaki düşüncelerini belirttikten sonra, sözü Yeniçerilerin ayaklanmasına ve II. Mahmut'un yayınlamış olduğu hatt-ı hümâyuna getirir.[12] Devlet düşmanı bu kişiler bir gün ayaklanmış ve II. Mahmut onların kaldırılması için emir vermiştir. Yer ve göğü zulüm ile dolduran Yeniçerilerin bu tavırları padişah tarafından cezalandırılmış, padişahın gazabı ocağı yakmış ve her birinin ömrünü mahvetmiş, hepsini ülkeden temizlemiştir.

Böyle idi devlete anlar ‘adüv
Bir gün edince yine birden ġulüv

Def‘ini emr eyledi Maġmūd Ĥān
Ġulġule-i ḳahr ile šoldu cihān

Buldular etdikleri šavra cezā
Žulm ile šolmuş idi arż u semā

Yaḳdı ocaġı ġażab-ı pādişāh
Eyledi her biriniñ ‘ömrün tebāh

Eyledi tašhír o şeh-i kāmkār
Mülkden a‘dāsın edip tārmār (429-433)

2.2.4.2. Bağdat Valisi Davut Paşa'nın İsyanı

Davut Paşa'nın isyanı ve II. Mahmut tarafından görevden alınışı eserde, *Mukâbil-i U Hikâye Der-'İsyân-ı Vâlî-i Bagdâd Dâvud Paşa ve Giriften-i U Bi-satvet-i Hân Mahmûd-ı Cihân-ârâ Ber-İkdâm u Ceng-i Vâlî-i Haleb 'Alî Paşa* (374-401. beyitler) başlığı altında 26 beyitte nazmedilmiştir.

Defterdarlık, kethüdâlık ve Bağdat valiliği görevlerinde bulunan son Kölemen valisi Davut Paşa, başlangıçta dürüstlüğü ve düzgün davranışlarıyla herkesin güvenini kazanmış bir devlet adamıdır. Valiliği sırasında, şehrin güvenliğini sağlamasının yanı sıra bayındırlık, ziraat, eğitim ve sanayi gibi pek çok alanda ıslahat gerçekleştirmiştir. Görevi sırasında bir süre, İngilizlerin baskı ve imtiyazlarına karşı direnmiş ancak siyasi baskılar sonunda, geri adım atmak durumunda kalmıştır. İran'a karşı bölgede yer alan aşiretleri güçlendirmiş, hatta Vehhâbîlere karşı Kavalalı

[12] II. Mahmut, III. Selim dönemi siyasi olaylarını irdelemiş ve başta askerî ıslahatlar olmak üzere hemen her alanda yenilikler yapmış bir padişahtır. Amcası III. Selim'in ve Alemdar Mustafa Paşa'nın yeniçeriler tarafından öldürülmesi, iç ve dış isyanlar, 1768'den beri yapılan savaşların yenilgilerle sonuçlanması ve büyük toprak kayıpları, yeni düzenlemelerin önünü açan etkenler olmuştur. Askerî ıslahatlarından ilki Sekbân-ı Cedit Ocağı'nın kurulması ve bu ocaktaki askerlere, Avrupa usulüne göre eğitim verilmeye başlanmasıdır. Talimin ardından, Yeniçeri Ocağı'nın düzenlenmesine gidilmiş ve özellikle askerlik dışında çeşitli mesleklere sahip olan ancak yeniçerilik görevini gerçekten yerine getirmeyenlerden, askerî vazifeleri alınmıştır. Bu askerî düzenlemeler üzerine yeniçeriler ayaklanmış, Bayraktar Mustafa Paşa öldürülmüş ve halka olan zorbalıklar artmıştır. Bu olaylardan sonra devletin ileri gelenleri, Yeniçeri ağası ve ocağın ileri gelenleri şeyhülislam konağında toplanmış, toplantıda Yeniçerilerin Yunan isyanlarındaki başarısızlıkları da dile getirilmiş ve padişahın emriyle diğer ocaklar gibi bağımsız bir ocak olacak olan Eşkinci Ocağı'nın kurulmasına (29 Mayıs 1826) karar verilmiştir. Ancak 12 Haziran 1826'da talime başlayan bu ocağa karşı propagandalar başlatılmış ve Yeniçeriler, 15 Haziran 1826 günü kazanlarını Et meydanına çıkararak kendinden olanları, bu meydana kazanların yanına davet ederek isyan etmiş, saray ise ahaliyi Sancak-ı Şerîf altına çağırmıştır. Savunmada kalan Yeniçeriler, farklı yerlerden gelen kuvvetler tarafından sarılmış ve nasihat edilerek teslim olmaları istenmiştir. Teklif kabul edilmeyince kışlalara top ateşi açılmış ve kışladan kaçıp yakalananlar idam edilerek isyana son verilmiştir (Karal, 2017: 144-150; Beydilli 2003: 352; Ahmet Cevdet, 2016: 853-855; Uzunçarşılı, 1988, 548-554). Daha sonra II. Mahmut bir hatt-ı hümâyun ile ocağın kaldırıldığını duyurmuştur.

İbrahim Paşa ile birlikte hareket etmiştir. Ancak son dönemde, merkezî otoriteye karşı olan tutumları ve ilerleyen zamanlarda vergisini geç ödemesi, devletin merkeziyetçi yapısına uymamıştır. II. Mahmut bir fermân çıkararak Sâdık Efendi'yi Bağdat'a göndermiş fakat Sâdık Efendi Davut Paşa tarafından öldürülmüştür. Ardından Halep Valisi Ali Rızâ Paşa görevlendirilmiş ve 1831'de Davut Paşa görevden alınarak ailesiyle İstanbul'a getirilmiştir. Ölümüne kadar devletin çeşitli kademelerinde görev alan Davut Paşa, 1851 yılında vefat etmiştir (Kurşun, 1994: 38-39). Şair, Davut Paşa'nın şöhretli bir valiyken ve padişahın gölgesi altında mesut bir idareciyken devlete başkaldırdığını ve izzetini ayaklar altına aldığını söyler.

Ġarḳa-i baġr-i kerem iken müdām
Eyledi Dāvud Paşa cenge ḳıyām

Vālí-i Baġdād idi bā-nām u şān
Oldu o iḳlímde o kām-rān

Sāye-i şāhānede rāġat idi
Nā'il-i envā'-ı meserret idi

'İzzetini kendisi pest eyledi
Şíşe-i nāmūsu şikest eyledi (374-377)

Rif'at, yirmi iki yıldan fazla Bağdat valisi olarak görev yapan Davut Paşa'nın ilk başlarda, düzgün karakterli bir insan olduğunu, askeri ve savaş mühimmatının çokluğu ile Acem şahını bile geçtiğini fakat kibri yüzünden padişaha itaatten ayrıldığını belirtir.

Bulmuş idi ḳuvvet ü şānı kemāl
Girmez idi źihnine fikr-i zevāl

Oldu yigirmi iki yıldan ziyād
Belde-i Baġdādda o ber-murād

Olmuş idi leşkeri ġāyet keśír
Yoġ idi ol ḳudrete mālik vezír (378-380)

Ḳuvveti geçmişdi 'Acem şāhını
Eyledi güm kibr ile şeh-rāhını

Leşkerine mālına etdi ġurūr
Ḳıldı išā'at šarafından mürūr

Eyledi 'iŝyān şeh-i baġr u bere
Ġulġule ŝaldı felek-i çenbere (384-386)

II. Mahmut, isyanı bastırmak için Halep Valisi Ali Paşa'yı görevlendirmiş ve Ali Paşa da askerlerini alarak aslan misali düşman üzerine hücum etmiştir.

Gūş edip 'iŝyānını Maġmūd Ĥān
Eyledi fermānıñ o süye revān (387)

Ya'ní ki hem-nām-ı Cenāb-ı 'Alí
Berḳ gibi seyfi anıñ müncelí (389)

Hem daĥı tevcíh edip ol şāh-ı dín
Etdi o manŝıbla anı kām-bín

Asker-i nuŝretle o merd-i dilír
Etdi hücūm üstüne mānend-i şír (393-394)

2.2.4.3. İşkodralı Mustafa Paşa'nın İsyanı

Şair, İşkodralı Mustafa Paşa ve isyanına *Mukâbil-i U Hikâye Der-'İsyân-ı İşkodralı Mustafâ Paşa ve İsti'mân-ı U Ber-Savlet-i Şâh-ı Zamân Hazret-i Mahmûd Hân* (548-576. beyitler) başlığı altında 29 beyit ayırmıştır. İşkodralı (Buşatlı) olarak anılan Şerîfî[13] Mustafa Paşa, şair ve devlet adamı olan Mehmed Âsaf Paşa'nın oğludur (Karateke H.T., 2018: 19). Amcası dönemin güçlü mutasarrıflarından Vezir Kara Mahmut Paşa'dır.

İşkodralı (Buşatlı) Şerîfî Mustafa Paşa 1820 yılında Tepedelenli Ali Paşa isyanını bastırmak için görevlendirilmiş ve bu görevlerde başarılı görüldüğü için kendisine Ohri ve İlbasan mutasarrıflıkları verilmiştir. Rumeli'de düzenin sağlanmasında etkili olmuş ancak mülkî ve askerî ıslahatlara karşı çıkınca Sadrazam Mehmet Reşit Paşa ile ters düşmüştür. 1828-1829 Osmanlı-Rus savaşı sırasında, kendisine Edirne kolunun seraskerliği verilmiş ve bugünkü Bulgaristan bölgesindeki Vidin ve Rahova'da Ruslara karşı mücadele etmiştir. Başarıları sebebiyle Sultan II. Mahmut'un takdirini kazanmıştır. Bu dönemde, Ohri, İlbasan ve Dukagin gibi sorumluluğu altında bulunan sancaklar idaresinden alınmasına karşı çıkması ve amcası Kara Mahmud Paşa gibi geniş bir halk kitlesini de arkasına alarak Niş, Üsküp ve Sofya şehirlerini ele geçirmesi üzerine asi ilan edilmiştir. Bunun üzerine Mustafa Reşid Paşa nizamiye askeriyle birlikte Mustafa Paşa'yı Pirlepe yakınlarında etkisiz hale getirmiştir (21 Nisan 1831). Mustafa Paşa bu sırada İşkodra Kalesi'ne gizlenmiş ancak kale kuşatılınca af dilemiştir. Bunun üzerine İstanbul'a getirilmiş ve Anadolu'nun farklı yerlerinde vali olarak görev yapmıştır. Ardından tekrar Rumeli'ye tayin edilmiş ve son görev yeri olan Medine-i Münevvere'de (1860) vefat etmiştir (Bilge, 2004: 344-345).

Rif'at İşkodra Valisi Mustafa Paşa'nın, zamanında devlet tarafından itibar görmüş biri olduğunu ancak yanındaki akılsızlara uyarak itibarını ayaklar altına aldığını belirtir.

Muŝŝafā Paşa idi İşḳodrada
Vālí-i vālā idi İşḳodrada

Sāye-i devletde olup mu'teber
Olmuş idi vālí-i bā-kerr ü fer (548-549)

Var idi yanında biraz bí-'uḳūl
Anlar elinde idi redd ü ḳabūl (560)

Ardından askerinin karınca misali çok olduğunu ancak askerinin gücüne güvenerek itaatten ayrıldığını ve padişahın gölgesinde şöhrete kavuşmuşken isyan ederek elindeki nimetin değerini bilemediğini anlatır.

Askeri ġāyetle metín ü cesūr
Ġāyeti yoḳ çoḳluġu mānend-i mūr

Çıḳdı išā'atden o ŝāġib-ḳuŝūr
Vefretine eyledi cündüñ ġurūr

Ermedi 'aḳlı o felāket-zede
Eyledi 'iŝyān bilā-fā'ide (552-554)
Sāye-i şāhíde olup kām-rān
Etmiş idi dehrde iġrāz-ı şān

Böyle iken bilmedi ḳadr-i nemek
İşte budur fi'le cezā istemek (556-557)

[13] Kaynaklar onun şiirlerinde Şerifî mahlasını kullandığı için bu isimle anıldığını belirtir (Bilge, 2006: 344).

Mîr-i Alemzâde Rif'at, hikâyenin devamında Pirlepe yakınlarında gerçekleşen mücadeleye değinir. II. Mahmut'un askerleri sabah akşam savaşmış ve sonunda arzularına nail olmuşlardır. İşkodralı Mustafa Paşa Pirlepe savaşında bozguna uğramış ve İşkodra kalesi alınmıştır. Bir hamle ile kaleden kurtulacağını zanneden Mustafa Paşa ise yakalanarak İstanbul'a getirilmiştir.

Çekdi ḳılıç ŝadr-ı güzín üstüne
Ya'ní ki şāhen-şeh-i dín üstüne

Cenge şürū' eylediler ŝubġ u şām
'Āḳıbetü'l-emr ele girdi merām

Pirlepe cenginde bozuldu o dem
Ḳal'a-i İşḳodrayı buldu o dem

Ya'ní firār eyledi bir ġamlede
Ḳurtulurum žann edip ol ḳal'ada

Anı kemín eyledi beş altı māh
Añladı kim çıḳmayacaḳdır o rāh (567-571)

Pirlepe'deki savaşta yenik düşen İşkodralı Mustafa Paşa şahlar şahından af dilemiş, II. Mahmut da onu üzüntüde bırakmayarak affetmiştir. Emir ile İstanbul'a getirilen Mustafa Paşa, padişahın ihsanına erişmiştir.

Arż-ı emān eyledi şāhen-şehe
Ġālin 'ayān eyledi şāhen-şehe

'Afv edip ol şāh-ı ġamídü'l-ĥıŝāl
Etmedi ol bendesini pür-melāl

Emr ile İstānbula etdi duĥūl
Ol şehiñ iġsānına buldu vuŝūl (572-574)

2.2.4.4. Vidin Valisi İdris Paşa'nın İsyanı

Eserde, İdris Paşa'nın isyanı "*Mukâbil-i Dîger Hikâye Der-'İsyân-ı Vâlî-i Vidin İdris Paşa ve İsti'mân-ı U Ez-Bâr-gâh-ı Şâh-ı Zamân Hazret-i Mahmûd Hân"* (577-591. beyitler) başlığı altında 15 beyit ile nazmedilmiştir.

Pazvandoğlu Osman Paşa'nın hazinedarı olan Molla İdris Paşa, 1803-04'te paşası vefat edince Vidin'i ele geçirmiş ve 1807 yılında vezirlik rütbesiyle valiliği onaylanmıştır. Molla İdris Paşa 1811 yılının başından itibaren Berkofça, İvraca ve Lofça üzerine saldırılar düzenlemiş, ele geçirdiği köylerde halktan fazla vergi talep etmiş, mallarını zorla ele geçirmiş, halkın canına kast ederek huzursuzluğa neden olmuş ve bu saldırıları nedeniyle vezareti kaldırılmıştır. Bunun üzerine Hafız Ali Paşa, Vidin muhafızı olarak atanmıştır. Ruscuk'u zapt etmeye kalkışınca azlolunmuştur. İdris Paşa bu esnada Vidin'i terk etmek istememiş ancak hastalığı sebebiyle buna mecbur kalmış ve İstanbul'a getirilmiştir (Akbayar, 1996b: 792; Özdemir-Üstündağ, 2014: 309).

İskeçeli Mîr-i Alemzâde Rif'at da *Âyine-i Zafer*'inde İdris Paşa'nın İstanbul'a getirildiği ve padişaha biat ettiği bilgisini verir.

Ruĥŝat ile geldi Sitānbula o
Oldu şehen-şāha yine köle o (591)

Şair; Vidin valisi İdris Paşa'yı cesur, Feridun'a nispeten akıllı ve askerine nazaran büyük bir devlet adamı olarak tanımlar. Ancak o kendine verilen bu nimeti ayağıyla tepmiş, düşmanla ittifak kurarak isyan bayrağını çekmiş ve şöhretini ayaklar altına almıştır.

Oldu muġāfıž Vidine bir vezír
Ŝūret ü síretde cesūr u dilír

Nāmı cihānda anıñ İdris idi
Kārı bütün žulmile telbís idi

'Aḳlına nisbetle Ferídūn dūn
Cündüne nisbetle ḳırallar zebūn

Sír-i 'ināyāt iken ol bed-edā
Eyledi ol ni'meti birden feda

Devletini tepdi ayaġıyla o
Müttefiḳ oldu niçe bāġíyle o

Ref'-i livā eyledi 'iŝyānla
Düşdü ayaġ altına ol şanla (577-582)

Şair, emirlere itaat etmeyen İdris Paşa'nın birçok günahsızı katlettiğini ifade eder. Zulmü ortada olan kötü yaratılışlı Paşa'nın katli için devletin emir verdiğini belirtir.

Ḳaŝdı ḳavurdu niçe bí-kesleri
Bí-güneh urdu niçe bí-kesleri

Žāhir idi žulmü o bed-ĥilḳatiñ
Ḳatli için emri olup devletiñ (585-586)

Üzerine çok sayıda asker gönderilen İdris Paşa'nın bir iki kez savaşmaya kalkıştığını ancak içinde bulunduğu vaziyeti anlayıp vazgeçtiğini söyleyen şair, İdris Paşa'nın II. Mahmut'tan af dileyip merhamet talep ettiğini dile getirir. Nihayetinde de izinle İstanbul'a gelip o şahlar şahına yine köle olduğu ifade edilir.

Gönderilip üstüne cünd-i keśír
Etdiler i'dāmına sa'y-ı vefír

Bir iki kez cenge şürū' eyledi
Añladı aġvāli rücū' eyledi (587-588)

Etdi emānı šaleb ol 'āḳıbet
Şāh-ı zamān daĥı edip merġamet

Ruĥŝat ile geldi Sitānbula o
Oldu şehen-şāha yine köle o (590-591)

2.2.4.5. Vehhâbîlerin İsyânı

Mîr-i Alemzâde Rif'at, Vehhâbîlerin isyanını "*Mukâbil-i U Hikâye Der-İnhizâm-ı Vehhâbî-i Mezâlim-'Âdât Bi-Satvet-i Şâh-ı Zamân Hazret-i Mahmûd Hân-ı Sâhib-i Kerâmât"* bölümünde (616-650. beyitler) 35 beyitle nazmetmiştir.

1744 yılında dinî bir hareket olarak başlayıp Suûd ailesinin benimsemesiyle siyasî bir kimliğe bürünen Vehhâbîlik, 1750 yılından itibaren Osmanlı Devleti'nin idari düzeni için sıkıntılar oluşturmuştur (Kurşun, 1998a: 438). İlerleyen yıllarda[14] da devlet, içte ve dışta yaşamış olduğu sorunlardan dolayı, Vehhâbîliğin yayılmasına ve doğurduğu sonuçlara yeterince engel olamamıştır (Yörükan, 1953: 57).

XIX. yüzyılın başlarında Vehhâbîler, artık devleti saymayıp Mekke ve Medine'deki halkı korkutmaktadırlar (Ahmet Cevdet, 2016: 484). Uzun zamandır Vehhâbî sorunu ile uğraşan Osmanlı Devleti için Mehmet Ali Paşa, istemeden bir ümit haline gelmiş ve 1805'te Mısır valisi olarak tayin edilmiştir. Mehmed Ali Paşa Mısır'ın kendisine tevcih edilmesine karşılık Hicaz işleriyle ilgilenip Harameyn'i Suudîlerden kurtaracağı sözünü vermiş ve bu söze karşılık Osmanlı Devleti Mehmet Ali Paşa'yı bir an önce Vehhâbî meselesiyle ilgilenmesi hususunda uyarmıştır ancak bu oyalama siyaseti 1811'e kadar devam etmiştir (Kurşun, 1998b: 49-50). 1806 yılına gelindiğinde, Vehhâbîler, Medine'yi ele geçirmiş ve tüm mukaddes mabet ve türbeleri yıkmış (sadece halkın yalvarışı üzerine Mescid-i Nebevî'yi alıkoymuş) Hz. Muhammed'in türbesinde ne kadar değerli eşya varsa götürmüş, hutbelerden padişahın adını kaldırmış, Vehhâbî olmayanları dinsiz saydığı için Kâbe'ye girişlerini yasaklamış, Osmanlı'nın tayin ettiği kadıları uzaklaştırmış ve Vehhâbî mezhebinden kadılar atamıştır. Mekke ve Medine halkından birçok kişi ya mektup yazarak ya da İstanbul'a gelerek Vehhâbîlerin zulümlerinden ve yasaklarından şikâyetçi olmuş ancak önemli bir adım atılamamıştır (Ahmet Cevdet, 2016: 539-540). Bu sorun Abdullah bin Suud, dört oğlu, Vehhâbî mezhebinin kurucusu olan Abdülvehhab'ın oğlu ve diğer yakınlarının ele geçirilip İstanbul'da idam edilmelerine kadar[15] sürmüştür.

Şair, Vehhâbîleri, lanetli, uğursuz, Allah'ın ihsanına yakın olmayan, mezhepsiz, dinsiz, rehberleri şeytan olan kişiler olarak tanımlar.

Mel'anetiñ ŝāġibi bir nefs-i şūm
Etmişidi Mekkeye šoġru hücūm

'Abd-i Vehhāb idi aña nām 'acíb
Mevhibe-i Ġaḳḳa degildi ḳarîb

[14] XVIII. yüzyılda İbn-i Vahhap ile İbn-i Suud'un birleşip bölgeye saldırıda bulundukları sırada I. Mahmut tahta yeni çıkmış (1730) ve Patrona Halil isyanı ve Yeniçeriler ile uğraşmakta, Nadir Şah sınırları tehdit etmekte, Rusya ve Avusturya ise saldırılarını sürdürmektedir. I. Abdülhamit devrinde de (bu dönemde Vehhâbîliğin hızla yayıldığı belirtilir), Rusya harbi yaşanmakta, Şam'da Cezzar Paşa ve Mısır'da Kölemenlerin isyanları ile uğraşılmaktadır. III. Selim devrinde ise Pazvantoğlu ve Tepedelenli isyanları, Belgrat dayısı ve Sırp isyanları ile Nizam-ı Cedid hareketleri devam etmektedir. II. Mahmut dönemi de farklı değildir (Yörükan, 1953: 57). Devlet, Balkanlarda Rus işgali ve Sırp isyanları ile mücadele halindedir.

[15] 1811 yılında Mehmet Ali Paşa oğlu Ahmet Tosun kumandasındaki ordusunu Vehhâbîlerin üzerine göndermiş ancak başarı elde edilememiştir. 1812 yılında, Tosun ve İbrahim Paşalar kumandasındaki yeni bir orduyla, isyan bastırılmıştır. 1813'te Mehmet Ali Paşa'nın oğlu Tosun Paşa Medine'yi fethetmiş, 1815'te Mehmet Ali Paşa Hicaz'ı geri almış olsa da Vehhâbîler'in Deriyye civarındaki hâkimiyetleri sürmüştür. 1819'da Mısır Valisi Mehmet Ali Paşa'nın oğlu İbrahim Paşa, Vehhâbîlerin reisi Suud'un oğlunu bozguna uğratmış, Vehhâbîler bunun üzerine Deriyye kalesine sığınmışlar ancak İbrahim Paşa kaleyi kuşatarak Abdullah bin Suud, dört oğlu, Vehhâbî mezhebinin kurucusu olan Abdülvehhab'ın oğlu ve diğer yakınlarını ele geçirmiştir. Yakalanan Abdullah bin Suud, Muharrem ayında Mısır'a, oradan da İstanbul'a götürülüp burada Eyüp civarındaki Defterdar İskelesi'ne çıkarılarak boynuna çifte zincir vurulmuş ve Divanyolu'ndan Bab-ı Âli'ye getirilmiş, Abdullah Bin Suud ve arkadaşları Bostancıbaşı Hapishanesi'ne gönderilmiş, Mekke ve Medine'den almış oldukları eşyanın vaziyeti için sorgulanmışlar ve sonunda Yalı köşküne gönderilerek idam edilmişlerdir. İbrahim Paşa Mısır'a döndüğünde Vehhâbî reisleri yine şehirlere dönerek isyan etmişler, bunun üzerine Mehmet Ali Paşa kendi adamlarından Hüseyin Bey'i görevlendirerek Vehhâbîlerin başkaldırısına son vermiş ve Vehhâbî sorunu çözülerek Mekke ve Medine'nin güvenliği sağlanmıştır. Böylece yarım asırdan fazla devam eden Vehhâbî sorununun birinci evresi Osmanlı Devleti'nin lehinde neticelenmiştir (Kurşun, 1998b: 50-53; Ahmet Cevdet, 2016: 701-794; Karal, 2017: 127).

Ĥāric idi meźhebi bí-dín idi
Tābi‘-i tedbír-i şeyāšín idi (616-618)

Rif’at, bu girişten sonra Vehhâbîlerin kendinden olmayanları hac ibatetinden men ettiklerini, Medine’yi yağmalayıp sağlam ne kadar türbe varsa yakıp yıktıklarını ve dünyada eşi benzeri görülmemiş bir zulüm gerçekleştirdiklerini anlatır.

Kendisine beñzemez ise eger
Ḳacc-ı şerîf eylemeden men‘ eder

Ḳubbe-i aŝġābı mu‘allāda hep
Yıḳdı ġayā etmedi ol bí-edeb

Oldu Medíne daĥı gāret-zede
Görmedi bu žulmü cihān kimsede

Yıḳdı Baḳí‘ içre o a‘dā-yı dín
Her ne ḳadar var ise türbemetín (624-627)

Varsa Ḳubada ne ḳadar türbeler
Cümlesine eyledi küllí żarar (629)

Hikâyenin devamında Mîr-i Alemzâde Rif’at, Vehhâbîlerin âlimleri hapsedip şeyhlere zalimce davrandıklarını dile getirir ve ardından Kerbelâ şehrinin de yağmaya uğradığını söyler. Kerbelâ da bu zulmü görmüş ve Hz. Hüseyin’in malları o gaddarların eline geçmiştir. O göz nuru türbe açıkta kalmıştır.

Ḳabs-i mevālí-i güzín eyledi
Şeyĥlere ġadr-ı metín eyledi

Gördü yed-i žulmü daĥı Kerbelā
Gitdi o semte ḳadar ol bí-ġayā

Geçdi yed-i ġadrına māl-ı Ḳüseyn
Ḳaldı açıḳ türbede ol nūr-ı ‘ayn (630-632)

Şair, devamında II. Mahmut Han’ın Vehhâbîlere karşı verdiği mücadeleyi anlatır. Vehhâbîlerin bu zulmünü işiten adaletli padişah Şam ile Mısır ülkesine asker göndermiş, Allah rızası için cihada kalkmış ve âlemden Vehhâbî adını silmiştir. Düşman askeri kum gibi kaynarken her biri korku ile yere geçmiş, asilerin hepsi sürülmüş, o şah kılıç ile düşmanlarını helâk etmiş ve o bölgeyi onlardan temizlemiştir.

Šuydu şehen-şāh-ı ‘adālet-reşān
Ma‘deletiñ ŝāġibi Maġmūd Ĥān

Şām ile Mıŝr ülkesin ol pādişāh
‘Askere ta‘yín ḳılıp cāy-gāh (633-634)

Behr-i Ĥudā ḳıldı cihāda ḳıyām
Ḳoymadı Vehhābíden ‘ālemde nām

Ḳum gibi ḳaynarken ‘adüv ‘askeri
Ĥavfile geçdi yere her birleri (636-637)

Seyfile düşmenlerin etdi helāk
Eyledi ol cānibi ol şāh pāk (639)

Şair devamında ise Vehhâbî önderlerinin padişahın emriyle İstanbul'a getirilerek idam edilmelerini ve böylece Vehhâbî sorununun ortadan kalktığını söyler.

Bend ile İstānbula ser-gerdeler
Emr-i şeh-i 'ālem ile geldiler

Ḳatl olunup añladılar sašveti
Bildiler ol dem ġažab-ı devleti (641-642)

Hikâyenin sonunda II. Mahmut'un, düşman askerleri tarafından yıkılan âlî kubbeleri Hz. Muhammed'in ruhuna istinad ederek dokuz kattan fazla donattığı, yaptığı binaların her birinin dokuz feleğe döndüğü, haccın yolunu açarak her müminin yardımcısı olduğu ifade edilmiştir.

Her ne ḳadar ḳubbe-i vālāları
Yıḳmış ise evvel 'adüv leşkeri

Eyledi tezyín šoḳuz ḳat ziyād
Rūġ-ı Resūle ederek istinād

Öyle binā eyledi kim anları
Nüh felege döndü anıñ her biri

Açdı reh-i ġaccı o şāh-ı güzín
Oldu kerem dídesi her mü'minín (647-650)

2.2.4.6. Yılıkoğlu Süleyman Ağa, Çillesizoğlu, Ömerbeyzade (Turnacıbaşı) Esad Bey, Kalyoncu Ali Ağa ve Tuzcuoğlu Memiş Ağa İsyanları

Mîr-i Alemzâde Rif'at *Âyîne-i Zafer*'de Anadolu ve Rumeli isyanlarına "*Mukâbil-i U Hikâye Der-İnhizâm-ı Eşkıyâ-yı Anatolu ve Rûmili Bâ-İrâde-i Şâh-ı Zamân Hazret-i Mahmûd Hân*" (678-697. beyitler) başlığı altında, 20 beyit ayırmıştır.

Şair, bu bölümde Anadolu ve Rumeli'de Osmanlı Devleti'ne baş kaldıran Silistre âyân ve mütesellimi Yılıkoğlu Süleyman Ağa,[16] Çillesizoğlu, Pazarköy âyânı Ömerbeyzade (Turnacıbaşı) Esad Bey,[17] Bilecik âyânı Kalyoncu Ali Ağa[18] ve Rize âyânı Tuzcuoğlu Memiş Ağa[19]dan bahseder. Ancak yaşanan isyanlarla ilgili detaylı bilgi vermez.

Rif'at, Yılıkoğlu Süleyman Ağa'dan arsız ve fesat kişilerle arkadaşlık eden kötü bir kimse olarak bahseder. Yılıkoğlu'nun Çillesizoğlu ve başka birçok devlet düşmanı ile birlik olup taşkınlık ettiğini ve Rumeli'de büyük bir zulüm gerçekleştirdiklerini söyler.

Rūmilide var idi bir kec-edā
Olmuş idi aña Silistre cā

Nāmı Yılıḳ-zāde-i bí-'ār idi
Ehl-i fesād ile ḳafā-dār idi

Aġyoluda Çillesizoġlu ile
Daḥı niçe düşmen-i devlet bile (678-680)

[16] bk. Uzunçarşılı, 1942: 33-39.
[17] bk. Serbestoğlu, 2018: 912-916.
[18] bk. Küpeli, 2011: 245-263.
[19] bk. Hacısalihoğlu, 2012: 451-453; Ahmet Cevdet, 2016: 742.

Elli biñ elli kişi cem‘ oldular
Her biri bir žulm-i díger buldular

Rūmiliye işbu gürūh-ı keśír
Eyledi iġrāḳıla žulm-i kebír (682-683)

Şair, Rumeli’deki bu isyan hareketinden bahsettikten sonra Anadolu’ya geçer. O vakitlerde, Anadolu’da da nice arsız fesat kimseler birbiriyle dost olmuşlardır. Bunlardan birisi Pazarköyü’nden zalim Esad Bey’dir. Diğerleri kötü huylu Kalyoncu ve Memiş’tir. O tarafta bunlara benzer nice kavgacı kişiler ortaya çıkmıştır.

Semt-i Anašoluda dahı̂ o dem
Var idi ĥ˘āhiş-ker-i mülk-i ‘adem

Ya‘ní niçe fāsid-i bí-‘ārlar
Olmuş idi birbirine yārlar

Birisi Es‘ad Beg-i žulm-āzmā
Ḳarye-i Bāzār aña olmuşdu cā

Birisi Ḳalyoncu birisi Memiş
İkisi de bed-meniş ü bed-reviş

Bunlara beñzer niçe ehl-i veġā
Oldu o cānibde dahı̂ rū-nümā (684-688)

Son olarak Rif’at, iki tarafta da karışıklık olduğunu gören II. Mahmut’un, bu bölgelere asker sevk ettiğini ve işleri güçleri fesat çıkarmak olan bu topluluğu, memleketten temizlediğini belirtir.

İki šaraf böyle müşevveş idi
Püşte gibi her šarafı leş idi

Etdi ġažab anlara Maġmūd Ĥān
Ḳıldı iki cānibe ‘asker revān

Cümlesi ıŝrār u ‘inād etdiler
Šurmayıp icrā-yı fesād etdiler

Anlarıñ etdi o şeh-i kāmkār
Seyfile cem‘iyyetini tārmār (689-692)

Mülkünü tašhír edip ol Ḳahramān
Ḳoymadı ol zümreden aŝlā nişān (694)

2.2.4.7. Yanya Valisi Tepedelenli Ali Paşa'nın İsyanı

Eserin bu bölümünde, Yanya Valisi Tepedelenli Ali Paşa[20] isyanına[21] ve Tepedelenli Ali Paşa'nın İsmail Paşo Bey'e İstanbul'da düzenlemiş olduğu suikasta yer verilmiştir. Şair bu vakaya, "*Mukâbil-i U Hikâye-i Tepedelenli 'Alî Paşa ve Katl-i U Bâ-Seyf-i Kâtı'a-i Şâh-ı Zamân Hazret-i Mahmûd Hân-ı Saltanat-pîrâ*" (722-763. beyitler) başlığı altında 42 beyit ayırmıştır.

Rif'at ilk olarak Yanya Valisi Tepedelenli Ali Paşa hakkında bilgi verir. Ardından onun üç oğlu olduğunu ve onların da vezir olduğunu belirtir. Kaynaklar[22] da bu bilgiyi doğrulamaktadır.

Şöhretli ve bir o kadar da güçlü olan Ali Paşa'nın bulunduğu kale sarp bir yerdedir. Bir zamanlar itaatkâr olan vezire cihan padişahı da hürmet edermiş. Ancak ne zaman ki gücü artmış, isyana kalkışmış ve acizlere zulmederek elindeki nimetin değerini yerle bir etmiştir.

İsmi 'Alí Yanyada bir nāmdār
Olmuş idi 'āleme şöhret-şi'ār

Sāye-i devletde vezír idi o
Ŝāġib-i ecnād-ı vefîr idi o

Mālik idi niçe cünūda o pír
Bir iki üç oġlu da olmuş vezír

Ḳuvvet ü dārātı füzūn-ter idi
Olduġu ḳal'a daĥı ŝarp yer idi

Lík išā'atde idi bir zamān

[20] 1750 yılında Arnavutluk'un Tepedelen köyünde doğan Ali Paşa'nın büyük babası Muhtar Bey ve babası Veli Paşa'dır. Gençliği, akraba ve komşularıyla mücadele içinde geçen Ali Paşa, bu yıllarda, Avlonya mutasarrıfı Kurt Mehmet Paşa'nın, sonrasında ise Delvine mutasarrıfı Kaplan Paşa'nın himayesine girmiştir. Kaplan Paşa'nın kızı Ümmügülsüm ile evlenmesiyle de bölgede sözü geçen ailelerden birinin damadı olmuştur. Zamanla güç sahasını genişletmeye başlayan Ali Paşa 1784 yılında mîr-i mîranlık görevine ve yine aynı yıl içinde Delvine mutasarrıflığı görevine tayin edilmiştir. Kendisine 1786'da Tırhala, 1787'de ise otuz üç yıl kendi himayesinde kalacak Yanya sancağı mutasarrıflığı ve Derbentler başbuğluğu verilmiştir. 1787'de Osmanlı-Avusturya, 1791'de Osmanlı-Rusya savaşlarında, 1798'de Fransa'nın Mısır'ı işgalinde Adriyatik kıyısında, 1802'de Rumeli'ndeki Dağlı isyanlarında, 1804'te Sırp isyanlarında ve 1806'daki Rusya seferinde çeşitli görevler üstlenmiştir. Ancak II. Mahmut'un merkezî otoriteyi güçlendirme çalışmalarında bulunduğu bir dönemde, Arnavutluk, Yunanistan ve Mora'da oğulları ile hâkimiyet kurması, derbentler başbuğluğu sırasında çeşitli zulümler yaptığına dair bilgilerin ulaşması, adeta bölgede mahallî bir güç haline gelmesi ve bireysel kararlar vermeye başlamış olması, Ali Paşa'nın cezalandırılmasının yolunu açan nedenler arasındır. Son olarak Ali Paşa'nın İstanbul'da aralarında anlaşmazlık bulunan İsmail Paşo Bey'e suikast düzenlemesi üzerine II. Mahmut tarafından hakkında ferman çıkartılmış ve Nisan 1820'de üzerinden Derbentler Başbuğluğu alınmıştır. Bu dönemde ayaklanmaya hazırlanan Rumlarla yakın ilişkiler içinde olduğu bilgisi (23 Mayıs 1820) üzerine, Yanya valiliğinden azledilmiş, oğulları ile birlikte Tepedelen'e gönderilmesi yönünde ferman verilmiştir. Ancak Ali Paşa, bu buyruğa uymamıştır. Bunun üzerine askerî bir harekât düzenlenmiş (Temmuz 1820) ve Tepedelenli'nin hâkimiyet kurduğu alanlar ele geçirilmiştir. Bu esnada Yanya kalesine çekilen Ali Paşa ile olan mücadele, 14 Şubat 1822 tarihine kadar sürmüştür. Çıkan çatışmada öldürülen Ali Paşa'nın başı, 24 Şubat 1822'de İstanbul'a getirilmiştir (Sezer, 1995a: 181, Beydilli, 2011: 476-479; Sezer Feyzioğlu, 2012: 160).

[21] Ahmet Cevdet Paşa, Tepedelenli'nin bağımsız bir güç haline gelip eşkıyalık yaptığını kabul etmekle birlikte, Mora ve yakınlarında her an isyan etmek için fırsat kollayan Rumların üzerinde büyük baskı olduğunu da belirtir. Ona göre Halet Efendi'nin Tepedelenli Ali Paşa'yı Yanya'dan uzaklaştırmaya çalışması Rum tehlikesinin önünü açmıştır. Hâlet Efendi'nin inadı ve ısrarı, Tepedelenli'nin başıbozukluğu, iki tarafın da tedbirsiz kışkırtıcı tutumu olayların patlamasına sebep olmuştur. Tepedelenli'nin kendisinden kaçıp İstanbul'a sığınan iki beye kurşun yağdırtması üzerine rütbeleri elinden alınmıştır. Yanya kalesine sığınan Ali Paşa, eskiden beri baskısı altında susturduğu Rumları, bu sefer Osmanlı Devleti'ne karşı kışkırtmaya başlamıştır (Ahmet Cevdet, 2016: 773-775).

[22] Ali Paşa'nın, Ahmet Muhtar, Veli ve Salih isimlerinde üç oğlu vardır. Ali Paşa, oğulları ve torunları ile Yahya ve çevresini yönetmişlerdir. Sonradan Paşa unvanını almışlardır (Sezer, 1995b: 155).

Ḳürmet ederdi aña şāh-ı cihān

Ḳuvveti bulduḳda kemālin tamām
Eyledi ‘iŝyān-ı cesíme ḳıyām

Başladı šavr-ı sitem-i bāride
Bilmedi kim olmayacaḳ fā’ide

Eyledi günden güne žulmü mezíd
Eyledi ‘ācizlere cevri şedíd

Nān u nemek bilmedi ol nā-bekār
Olmadı sulšān-ı cihān-bāna yār (722-730)

Şair hikâyenin devamında, Ali Paşa’nın birçok çirkin tavrı olduğunu, bunlardan sadece binde birini söylese sözünün uzayacağını söyler. Ardından Ali Paşa’nın birçok gönlü incittiğini, birçok edepsizlikte bulunduğunu, birçok canı sebepsiz yere katlettiğini, gece gündüz demeden cefa yolunu tuttuğunu belirtir. Öyle ki birçok hanedan bu zulümden kaçmış ve başka memlekete yerleşmiştir.

Çoḳdur anıñ etdigi šavr-ı śaḳíl
Biñde birin söylesem olur šavíl

Niçe dil-āzārlıġa ḳıldı ḳıyām
Niçe edebsizlige etdi devām

Ḳatl-i nüfūs eyler idi bí-sebeb
Rāh-ı cefā šutmuş idi rūz u şeb

Ḳaçdı o žulm ile niçe ĥānedān
Šutdular iḳlím-i dígerde mekān (731-734)

Şair, başka memleketlere gidenlerden birinin de Paşa Bey (İsmail Paşo Bey) olduğunu söyler. Mîr-i Alemzâde Rif’at’in burada İsmail Paşo Bey’e düzenlenen suikast hakkında detaylı bilgi vermesi dikkate değerdir. Şair; Paşa Bey’in, Tepedelenli Ali Paşa’nın zulmünden kaçarak İstanbul’a geldiğini ve ve Süleymaniye’de ufak bir konağa yerleştiğini söyler.

Ḳaçdı o žulm ile niçe ĥānedān
Šutdular iḳlím-i dígerde mekân

Birisi İstānbula etdi firār
Sāye-i şāhānede ḳıldı ḳarār

Nāmına derlerdi anıñ Paşa Beg
Ḳaçmış idi ḳurtulayım diyü tek

Semt-i Süleymāniyede bir ufaḳ
Ḳālinecek ḳıldı tedārük ḳonaḳ (734-737)

Bunu duyan o zalim (Tepedelenli Ali Paşa), Paşa Bey’i bulması için çok geçmeden Yanya’dan İstanbul’a iki kişi göndermiştir. Paşa Bey (İsmail Paşo Bey) evinin penceresinde otururken elinde tabancaları olan düşman sıfatlı iki serseriyi görür. Onlar ise Paşa Bey’i öldürüp Yanya’ya kaçma niyetindedirler. Ancak yakalanıp sorguya çekilirler ve Tepedelenli’nin zulme devam edeceği anlaşılır (739-746. beyitler).

Bunun üzerine zamanın padişahı, saltanatın sahibi Sultan Mahmut Han, Ali Paşa'nın katli için emir verir. Padişah, cesur vezirlerini vazifelendirir ve Rumeli'den pek çok askerini Yanya'ya gönderir. Bunlardan ikisi Timur ve Emin'dir.[23] Uzun bir mücadelenin ardından düşman askeri perişan olur ve Ali Paşa kaleye sıkıştırılır. Gücü kesilen Paşa, af dilemeye başlar fakat emir gereği kellesi kesilerek İstanbul'a getirilir.

Ḳatlini emr eyledi şāh-ı zamān
Salšanatıñ māliki Maġmūd Ĥān

Eyledi ta'yín vüzerā-yı dilír
Gitdiler i'dāmına mānend-i şír

Rūmiliden sevḳ-ı cünūd-ı keśír
Eyledi ol şāh-ı Ferídūn-nažír

İkisi bu bendeñiziñ dāderi
Gitdiler alıp niçe biñ leşkeri

Birisi Timur idi biri Emín
İkisi de ŝādıḳ-ı şāh-ı güzín

Vehle-i ūlāda bilā-ḳíl ü ḳāl
Ġamle-i evvelde o ŝāġib-zevāl

Cengile olup sipehi tārmār
Ḳal'asına Yanyanıñ etdi firār

Başladılar ḳal'ayı taẓyíḳa hep
'Asker-i şāhāne heme rūz u şeb

Tāb ü tüvānı kesilip 'āḳıbet
Başladı mašlūba o dem merġamet (747-755)

Ḳatl olunup kellesi geldi hemān
Dā'im ola pādişeh-i kām-rān (758)

Onlar içinde sadık ve dost olan akıllı erler de vardır. Bunlardan ikisi İsmail ve Sırrî'dir. Bu iki kişi İstanbul'a getirilmiş ve iltifat görmüşlerdir. Birine kapıcıbaşılık diğerine ise hâcelik görevi verilmiş ve bu görevlerini isteyerek yapmaya devam etmişlerdir.

Ehl-i źekā iki ġafídi o dem
Ŝıdḳıla olmuşlar idi muġterem

Birisi İsmā'íl ü Sırrí biri
İkisi de ŝıdḳ u Ĥulūŝ erleri

Emr-i hümāyūn ile ol iki źāt
Geldi Sitānbula görüp iltifāt

Biri ḳapıcıbaşılıḳla be-nām
Dígeridir ĥˇācelik ile be-kām

Ĥıdmet-i şāhāneyi ol dāderān
Cān u göñülden ediyorlar hemān (759-763)

[23] Rif'at, bu iki kişinin kendi kardeşi olduğunu belirtir (750-751. beyitler).

3. *Âyine-i Zafer*'in Şekil Özellikleri

3.1. Nazım Şekilleri:

Muhtevası itibariyle konusunu tarihten alan mesneviler grubuna dâhil edebileceğimiz *Âyine-i Zafer*'de, öğüt niteliğindeki birçok sözün; ayet, hadis, deyim ya da atasözü gibi kavramlarla desteklenmesi, aynı zamanda ahlakî ve öğretici mesnevileri de akla getirmektedir.

1094 beyitten oluşan mesnevinin baş tarafında çeşitli şahıslara ait 6 adet takriz yer almaktadır. Bu takrizlerin birincisi, dördüncüsü ve beşincisi mesnevi; ikincisi, üçüncüsü ve altıncısı ise kıt'a nazım şekliyle kaleme alınmıştır. Ayrıca mesnevinin muhtelif yerlerinde "Hurde" başlığı altında her biri 5 bentten oluşan 9 adet muhammes yer almaktadır. Bunun yanında eserde kıt'a başlığı altında 6 manzume yer alsa da bunların mesnevi formatında kafiyelendiği ve mesnevi ile aynı kalıpta yazıldığı görülmektedir.

3.2. Ahengi Sağlayan Unsurlar:

3.2.1. Vezin

Ayine-i Zafer, serî bahrinin *müfte'ilün müfte'ilün fâ'ilün* kalıbıyla yazılmıştır. Mesnevinin muhtelif yerlerinde yer alan 9 adet muhammeste ve takrizlerin ilkinde yine aynı vezin kullanılmıştır. Takrizlerin ikincisi, üçüncüsü ve altıncısı *fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün*, dördüncüsü *fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün* ve beşincisi ise *mefâ'îlün mefâ'îlün fe'ûlün* kalıbıyla kaleme alınmıştır. Dolayısıyla mesnevide dört farklı veznin varlığı söz konusudur.

3.2.2. Kafiye ve Redif

Kafiye ve redif, şiirdeki başlıca ritim ve musiki unsurları olarak değerlendirilir. Bu unsurlar vezin ile birlikte şiirdeki ahengin sağlanması açısından önem taşımaktadır. Kafiye ve redif, divan şiirinin sadece şekli üzerinde değil, muhtevasında da etkilidir ve şairler fikirleri ile hayallerinin çoğunu kafiye ve rediften çıkartır (Macit, 2016: 93).

3.2.2.1. Kafiye

Ayine-i Zafer'deki kafiyelerin çoğunlukla Arapça ve Farsça kelimelerden oluştuğu, Türkçe kelimelerden kurulu kafiyelere çok fazla yer verilmediği görülmektedir.

Türkçe Kelimelerle Yapılmış Kafiyeler:

Her ne ḳadar šoġru olursa **öz**ü
Şā'ire derler ki yalandır s**öz**ü (251)

Farsça Kelimelerle Yapılmış Kafiyeler:

Dahı̂ niçe 'askeri ol pādi**şāh**
Dahı̂ niçe leşker o ŝāġib-si**pāh** (672)

Arapça Kelimelerle Yapılmış Kafiyeler:

Bendeleri cümle mücerr**eb** idi
Rütbede ŝıdḳıyla mürett**eb** idi (901)

Bunun dışında Türkçe-Farça, Türkçe-Arapça, Arapça-Farsça kelimelerden oluşmuş ikileme örnekleri de mevcuttur.

3.2.2.2. Redif

Redif şiirdeki en önemli ahenk unsurlarından biridir. Ses tekrarlarından yararlanarak şiirin ritmini güçlendirmeye çalışan divan şairleri her dönemde redif yönünden zengin eserler vücuda getirmeye çalışmışlardır.

Divan şiirinde *kafiyenin bütünleyicisi ve zenginleştiricisi* olarak tanımlanan redif, *simetrik tekerrürü ile şiiri belirli bir kavram veya konu etrafında toplayan, bir atmosfer yaratan mihver olmuştur. Redif ustaca kullanıldığında şiiri bir atmosfer içine alıp onu bir dizi çağrışıma açar* (Akün, 1994: 402).
Redifler, mısra içinde ek, kelime, kelime grubu, ek+kelime ve ek+kelime grubu halinde bulunabilirler. *Ayine-i Zafer*'den seçilen redif örnekleri de bu beş başlık altında örneklendirilmiştir.

Ek Halindeki Redifler:

Bay u gedā lušfuña muġtāc**dır**
ʿĀleme naḳş-ı ḳademiñ tāc**dır** (79)

Kelime Halindeki Redifler:

Ḳaldırıp el Ḳaḳḳa duʿā **eyledim**
Farżdır ol farżı edā **eyledim** (126)

Kelime Grubu Halindeki Redifler:

Sašvet-i şāhāne **nümāyān iken**
Ŝavlet-i merdāne **nümāyān iken** (857)

Ek+Kelime Halindeki Redifler:

Bāde-i bezm-i ezelí**dir sözüm**
Neş'ever-i lem-yezelí**dir sözüm** (1065)

Ek+Kelime Grubu Halindeki Redifler:

Evvel ü āĥir**de muʿíniñ odur**
Bāšın u žāhir**de muʿíniñ odur** (71)

3.2.3. İkilemeler:

"İkileme, anlatım gücünü artırmak, anlamı pekiştirmek, kavramı zenginleştirmek amacıyla, aynı sözcüğün tekrar edilmesi veya anlamları birbirine yakın yahut karşıt olan ya da sesleri birbirini andıran iki sözcüğün yan yana kullanılmasıdır" (Hatiboğlu, 1981: 9).
Bu yüzden anlamı güçlendirmek, sözlerin değerini artırmak ve onları daha çekici hale getirmek isteyen şairler bu anlatım özelliğinden yararlanmışlardır. İkilemeleri kendi içinde birçok alt başlığa[24] ayırmak mümkündür. Ancak çalışmanın sınırlarını genişletmemek adına *Âyine-i Zafer*'de yer alan ikilemeler üç başlık altında toplanmıştır.

[24] Bk. Hatiboğlu, 1981.

Aynı Kelimelerin Tekrarı İle Kurulan İkilemeler:

Eyledi **günden güne** žulmü mezíd
Eyledi ʻācizlere cevri şedíd (729)

Farsça "be" Edatıyla Kurulan İkilemeler:

Etmedi iġsānı ḳulundan baʻíd
Nev-be-nev iḳbāli ola ber-mezíd (250)

Atıf Vâvı ile Kurulan İkilemeler:

Düşdü ayaḳ altına **bay u gedā**
Āh-ı derūn ile šutuşdu semā (354)

3.3. *Âyine-i Zafer*'in Anlatım Teknikleri

Klasik Türk edebiyatı şairleri, Arapça ve Farsça kelimelerin yanında halk diline ait kullanımlardan da sıkça yararlanmışlardır.

*Âyine-i Zafer'*de de halk diline olan eğilimin izlerini görmek mümkündür. Rif'at'in zaman zaman halk söyleyişlerine, Türkçe ikilemelere, atasözü değerindeki sözlere ve deyimlere yer vererek eserinde sade bir dil kullandığı söylenebilir. Şair, *Ayine-i Zafer*'in hatime bölümünde, "eserini tuhaf sözlerle doldurmadığını, insanların cahilliklerini yüzlerine vurmadığını ve Türkî ibarelere yer vererek herkesin anlayabileceği bir dil kullandığını" ifade etmekte ve halkın her kesimine hitap eden bir eser vücuda getirdiğini vurgulamaktadır.

3.3.1. Atasözleri ve Deyimler:

Klasik Türk edebiyatı şairleri, anlatımlarını güçlendirmek, şiirlerinin ahengini artırarak onları daha çekici hale getirmek, sözü kısaltıp manayı derinleştirmek ve duygularını daha kısa ve net bir şekilde ifade etmek için halk kültürünün bir parçası olan atasözleri ve deyimlerden yararlanmışlardır.

3.3.1.1. Atasözleri:

Divan şairleri, kaleme aldıkları farklı türlerdeki eserlerinde, dönemin halk şairleri gibi atasözü ve atasözü değerindeki sözlere yer vermişlerdir.

Âyine-i Zafer'de ise atasözünden ziyade, mecaz anlam barındırmayan doğrudan söylenmiş, öğüt niteliğindeki sözlere yer verilmiştir. Bunlar "veciz ifadeler" yahut "güzel söyleyişler" olarak da değerlendirilmektedir.

İnsanların bilmediği konular hakkında konuşmaması ve bilmeyene söz söylenmemesi gerektiği, sözün değerini ancak gönül erlerinin anlayabileceği, devlete hainlik edilmemesi gerektiği (764-820. beyitler), devletine sadakatle bağlananların muhakkak mükâfatını göreceği (867-925. beyitler) gibi hususlar bunlardan bazılarıdır.

Bilmeyen añlar mı süḫan neydigin
Bilmeyene söyleme sen neydigin (1043)

Devletiñ efʻāline sen dikme göz
Bilmediġiñ maŝlaġata ḳatma söz (777)

Âyine-i Zafer'deki bazı sözlerin ise atasözü olup olmadığını tespit etmek oldukça güçtür. Bu tür sözlerin, kelâm-ı kibardan veciz, hikmetli sözler ya da günümüzde unutulmuş atasözleri olabileceği muhtemeldir (Kurnaz, 2012:

40). “Samanını bâda hebâ eyleme”, “Her ne kadar târı şikest olsa da kendi kumaşını pest etmez (Her ne kadar ipliği (kırık) kötü olsa da kumaşına aşağı demez” sözlerini buna örnek verebiliriz. Son olarak belirtilen veciz ifade, anlam yönünden “yoğurdum (ayranım) ekşidir diyen olmaz (kimse ayranım ekşi demez)” atasözünü hatırlatmaktadır.

Bāda hebā eyleme sāmānıñı
Ĥırmen-i i‘dāma ḳoma cānıñı (768)

Var mı eder kendi ḳumāşını pest
Her ne ḳadar olsa da tārı şikest (1019)

3.3.1.2. Deyimler:

Mîr-i Alem-zâde Rif’at, eserinde çok sayıda deyime yer vermiştir. Kullanmış olduğu deyimler ile bugünkü kullanımları arasında söz dizimi ve anlam açısından genelde bir farklılık bulunmamaktadır. Fakat bazı dizelerde vezni bozmamak adına deyimlerin aslında ufak değişiklikler yoluna gitmiştir. Bazı deyimlerin ise günümüzde kullanılmadığı görülmektedir. Ancak bu ifadeler günümüzde kullanılmasa da bazı deyimleri çağrıştırmaktadır. Örneğin, eserde yer alan *Eyledi çengîlere de iltifât / Sürdü o meydâna da bir yügrük at* (720) beytinde “meydana yügrük at sürmek” ifadesi “(içinde) at koşturmak”, “istediği gibi at koşturmak (oynatmak)” deyimlerini hatırlatmaktadır.

Eserde yer alan deyimlerden bazıları şunlardır:

Aklı ermek, ayağıyla tepmek, ayak açmak (vermek), ayakaltına düşmek, bir papel (pul) etmemek, cigeri kebap olmak, cihanı tutmak, çil yavrusu gibi dağılmak, çileden çıkmak, dile (dillere) düşmek, emek çekmek, gıpta etmek, göz dikmek, güce sarmak, harap etmek (eylemek), hayat vermek, helak etmek, ısrar etmek/inat etmek, kadrini bilmek, kalbi kararmış, kasıp kavurmak, kulak tutmak, kum gibi kaynamak, kusur etmek, rezil etmek, sağa sola bakmak, sözü pişirmek, şeref vermek, şöhret bulmak (kazanmak), telef etmek, tuz ekmek hakkı, yalın ayak, başı kabak, yol bulmak, yüz sürmek, yüz vermek, zerre kadar…

3.3.2. Konuşma Dilinden Gelen Kullanımlar:

Divan şairleri günlük konuşma diline yerleşmiş söz ve sözcük gruplarından yararlanarak anlatımlarını güçlendirmişlerdir. Özellikle mesnevi nazım şekliyle yazılan şiirlerde şairin okuyucuya mesaj verme amacı da olduğu için dil, diğer nazım şekillerine oranla daha sade kullanılmış ve dolayısıyla da konuşulan dilden gelen ifadeler de bir hayli fazla olmuştur.

Ayine-i Zafer’de, “tâ bu kadar”, “ahmak”, “serseri”, “haylice”, “kaltaban”, “edepsizlik etmek”, “alçak”, “rezil”, “kafir”, “cellat”, “herif”, “kuru laf”, “rehberi şeytan olmak”, “hiç insafı olmamak”, “gayrı yeter”, “hazır cevap”, “turma getir”, “bakma ver”, “tizce ver”, “bin yaşamak…”, “-e togru gelmek”, “şimdiyecek”, “teşekkür etmek”, “cennete döndürmek”, “canla başla…”, “Allah’a emanet olmak” gibi ifadeler, konuşma diline ait kullanımlardan seçilen bazı örneklerdir.

SONUÇ

Mîr-i Alemzâde Rif'at, çağının tanığı olarak eserinde II. Mahmut devri siyasî olaylarına ağırlık vermekle beraber, I. Ahmet, IV. Murat ve I. Abdülhamit dönemlerinden seçmiş olduğu vakalara da değinmiştir. Şair, bunu yaparken kronolojiyi gözetmemiş, tarihî vakaları karşılaştırmalı olarak nazmetmeyi tercih etmiştir. Rif'at, II. Mahmut devrini anlatan her bir manzum hikâyeden önce ya Osmanlı tarihinde gerçekleşmiş bir vakayı yahut İslâm ve İran tarihinden seçtiği önemli kişilerin hikâyelerini dile getirmiştir. Örneğin, *Hikâye Der-İnhizâm-ı Tâhir 'Ömer Bi-Satvet-i Hân 'Abdu'l-hamîd Huld-Âşiyân* başlığı altında, I. Abdülhamit döneminde yaşanan Tahir Ömer isyanı ve bu isyanın bastırılmasını anlatmıştır. Adı geçen hikâyeden sonra ise bu tarihî olaya karşılık olarak *Mukâbil-i U Hikâye-i Depedelenli 'Alî Paşa ve Katl-i U Bâ-Seyf-i Kâtı'a-i Şâh-ı Zamân Hazret-i Mahmûd Hân-ı Saltanat-pîrâ* başlığı altında, II. Mahmut dönemindeki Yanya Valisi Tepedelenli Ali Paşa'nın isyanı kaleme alınmıştır.

Bu çalışmada, I. Ahmet, IV. Murat, I. Abdülhamit ve II. Mahmut dönemine ait on iki tarihî olay incelenmiştir. Osmanlı-İran savaşı ile IV. Murat'ın Bağdat seferinin kaleme alındığı bölüm (353-373. beyitler) dışında, nazmedilen on bir hikâye imparatorluğun farklı bölgelerinde meydana gelen isyanları konu edinmektedir. Eser, edebî bir metin olması hasebiyle öznel ifadeleri içinde barındırmakla birlikte tarihî kaynakları destekleyici bilgiler vermesi hatta tarihî kaynaklarda rastlanılmayan bazı ayrıntıların da eserde yer alması açısından dikkate değerdir. Yine Mîr-i Alemzâde Rif'at'ın *Âyine-i Zafer*'de kendi hayatı ve Tâhir (Zâhir) Ömer'in isyanının anlatıldığı bölümde, Enderunlu Fazıl hakkında bilgiler vermesi eserin edebiyat tarihine kaynaklık ettiğini gösterir.

Eserin şekil özelliklerine gelindiğinde, klasik Türk şiir geleneğinin devam ettirildiği görülür. Mesnevi nazım şekli ile yazılmış olmasının bir sonucu olarak eserin sade bir dil ile kaleme alındığını söylemek mümkündür. Günlük konuşma diline yerleşmiş söz ve sözcük gruplarının sayısı fazladır. Eserde yer alan atasözü değerindeki güzel söyleyişlerden bir kısmı bugün kullanılmayan ifadeler arasındadır. *Âyine-i Zafer,* deyim kullanımı yönünden de zengin bir eserdir. Bu deyimlerden bazıları, bugün kullanılmayan ifadeler arasında yer alsa da güncel bazı deyimleri çağrıştırmaktadır.

Bu tür manzum tarihlerin incelenmesi, dil ve kültür tarihinin aydınlatılmasına yardımcı olacaktır. Bunun yanısıra eserlerde yer alan tarihî vakaların karşılaştırılmalı olarak verilmesi de disiplinler arası çalışmalara katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Ahmet Cevdet Paşa. (2016). *Osmanlı İmparatorluğu Tarihi*. 2, Ed., Mustafa Güçlükol ve Bilge Bozkurt, İstanbul: İlgi Kültür Sanat Yayıncılık.

Akbayar, N. (hzl.) (1996a). Fâzıl Hüseyin Bey. *Sicill-i Osmanî 2:* 510-511, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Akbayar, N. (hzl.) (1996b). İdris Paşa (Molla). *Sicill-i Osmanî 3: 792,* İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Akdağ, M. (1958). "Celâlî Fetreti." Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 16 (1-2): 53-107.

Akdağ, M. (1963). *Celâlî İsyanları (1550-1603)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Akdağ, M. (1964). "Celâlî İsyanlarından Büyük Kaçgunluk 1603-1606." *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tarih Bölümü Tarih Araştırmaları Dergisi,* 2 (2-3): 1-49.

Akdağ, M. (1999). *Türk Halkının Dirlik ve Düzenlik Kavgası Celâlî İsyanları*. Ankara: Barış Yayınevi.

Aktepe, M. (2002). Kosova. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 26: 216-219, Ankara: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.

Akün, Ö. F. (1994). "Divan Edebiyatı". *TDV İslam Ansiklopedisi,* 9: 389-427, İstanbul: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.

Arslan, M. (1999). Türk Edebiyatında Manzum Surnâmeler (Osmanlı Saray Düğünleri ve Şenlikleri). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.

Arslan, M. (2005). Es'ad Efendi Üss-i Zafer (Yeniçeriliğin Kaldırılmasına Dair). İstanbul: Kitabevi.

Arslan, M. (hzl.) (2010). *Tayyâr-zâde Atâ Osmanlı Tarihi, Târîh-i Enderûn.* 4. İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Aynur, H. (1995). *The Wedding Ceremony of Sâliha Sultan (Sâliha Sultan'ın Düğününü Anlatan Surnâmeler, 1834)*. Harvard: Harvard University Yayınları.

Beydilli, K. (2003). Mahmud II. *TDV İslam Ansiklopedisi*, 27: 352-357. Ankara: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.

Bilge, M. L. (2006). Mustafa Paşa, Buşatlı. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 31, 344-345, İstanbul: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.

Cezar, M. (2013). *Osmanlı Tarihinde Levendler*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Dilçin, C. (1992). "Fuzuli'nin Şiirlerinde Söz Tekrarlarına Dayanan Bir Anlatım Özelliği", Türkoloji Dergisi, X (1): 77-114, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Dilçin, C. (2013). *Örneklerle Türk Şiir Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Emecen, F. (2013). Zâhir el-Ömer, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 44: 90-91, İstanbul: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.

Erdoğan, K. (2002). Edebî Eserlerden Tarih Belgesi Olarak Yararlanma; Divanlardaki Tarih Manzumeleri.*Türkler*, 11, 708-717, Ankara: Yeni Türkiye Yayını.

Faroqhi, S. (2006). Krizler ve Değişim 1590-1699. Ed., H. İnalcık, *Osmanlı İmparatorluğu'nun Ekonomik ve Sosyal Tarihi 1600-1914*. İstanbul: Eren Yayıncılık.

Fatîn Dâvud (1271). Hâtimetü'l-Eş'âr. İstanbul.

Hacısalihoğlu, M. (2012). Tuzcuoğulları. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 41: 451-453, Ankara: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.

Hatiboğlu, V. (1981). *Türk Dilinde İkileme*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

İlgürel, M. (1993a). Canbolatoğulları. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 7: 144-145, İstanbul: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.

İlgürel, M. (1993b). Celâlî İsyanları. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 7: 252-257, İstanbul: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.

İlgürel, M. (2001a). Karayazıcı Abdülhalim. *TDV İslâm Ansiklopedisi,* 24: 482-483, İstanbul: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.

İlgürel, M. (2001b). Kalenderoğlu Mehmed. *TDV İslâm Ansiklopedisi,* 24: 256-257, İstanbul: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.

İlgürel, M. (2003). Levent. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 27: 149-151 Ankara: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.

İnal, İbnülemin Mahmud Kemal (1988). Son Asır Türk Şâirleri. 4. İstanbul: Dergâh Yayınları.

İnalcık, H. (2014). *Devlet-i 'Aliyye Osmanlı İmparatorluğu Üzerine Araştırmalar-II Tagayyür ve Fesâd (1603-1656): Bozuluş ve Kargaşa Dönemi*. İstanbul: Türk İş Bankası Kültür Yayınları.

İpekten H. ve Özergin M. (1959). "Sultan 3. Ahmed Devri Hadiselerine Âid Tarih Manzûmeleri*". İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi,* 9 (13): 133-150.

Karahan, A. (1979). "Trabzonlu Figanî'de Atasözleri ve Deyimler", İst. Üni. Edeb. Fak. Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, 23: 165-174.

Karal, E. Z. (2017). *Osmanlı Tarihi Nizam-ı Cedit ve Tanzimat Devirleri (1789-1854).* C. 5. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Karateke, H. T (hzl.). (2018). *Ali Emirî İşkodra Vilayeti Osmanlı Şairleri.* Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü.

Kesik, B. (2014a). Fâzıl, Enderunlu Fâzıl (Hüseyin) Bey, 03 Aralık 2018 tarihinde http://www.turkedebiyatiisimlersozlugu.com/index.php?sayfa=detay&detay=2840 veritabanından alınmıştır.

Kesik, B. (2014b). Kâmil, Enderunlu Hasan Kâmil Bey, 03 Aralık 2018 tarihinde http://www.turkedebiyatiisimlersozlugu.com/index.php?sayfa=detay&detay=2871 veritabanından alınmıştır.

Koç, H. (2017). "İskeçeli Mîr-i 'Alem-zâde Rif'at ve Sâkî-nâmesi", Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature, 3(4): 109-126.

Koçu, R. Ekrem (2017). Yeniçeriler. İstanbul: Doğan Kitap.

Kurnaz, C. (2012). *Hayâlî Bey Divanının Tahlili*. Ankara: Kurgan Edebiyat Yayınları.

Kurnaz, C. (1997). "Divan Şiirinde Belge Redifler". *Divan Edebiyatı Yazıları,* Ankara: Akçağ Yayınları.

Kurnaz, C. ve Tatcı M. (hzl.) (2001). Mehmet Nâil Tuman, Tuhfe-i Nâilî, Divân Şâirlerinin Muhtasar Biyografileri. C. 1. Ankara: Bizim Büro Yayınları.

Kurşun, Z. (1994). Dâvud Paşa, Kölemen. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 9: 38-39, İstanbul: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.

Kurşun, Z. (1998a). Hicaz. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 17: 437-439, İstanbul: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.

Kurşun, Z. (1998b). *Necid ve Ahsa'da Osmanlı Hakimiyeti Vehhabî Hareketi ve Suud Devleti'nin Ortaya Çıkışı.* Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Küçük, S. (1995). Enderunlu Fâzıl. *TDV İslâm Ansiklopedisi.* 11: 188-189, İstanbul: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.

Küpeli, Ö. (2011). "Yenişehir (Bursa) Âyânı Sarıcaoğlu Osman Ağa ve Muhallefâtı", *History Studies International Journal of History,* 3(3): 245-263.

Kürkçüoğlu, K. E. (hzl.) (1994). *Tahir Olgun Edebiyat Lügatı*. İstanbul: Enderun Kitabevi.

Macit, M. (2016). *Divan Şiirinde Âhenk Unsurları*. İstanbul: Kapı Yayınları.

Mengi, M. (1986). "Necâtî'nin Şiirlerinde Atasözlerinin Kullanımı", Erdem Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, II (4): 47-56.

Necip Asım (1326). *Mesîhî Dîvânı*, *Dîvânlarımızdan Tarihçe Nasıl İstifade Edilir?*, Tarih-i Osmanî Mecmuası, 1 (5), İstanbul.

Özdemir-Üstündağ, N. (2014). *18. Yüzyılda Vidin Şehrinin Sosyo-Ekonomik Panoraması (1790-1808)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Peçevi İbrahim Efendi (1982). *Peçevi Tarihi II*. Hzl., Bekir Sıtkı Baykal, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Salihlioğlu, H. (1965). "Dördüncü Murad'ın Bağdat Seferi Menzilnamesi (Bağdat Seferi Harp Jurnalı)", *Türk Tarih Belgeleri Dergisi,* 2 (3-4), 1-35, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Serbestoğlu, İ. (2018). "Pazarköy Âyanı Turnacıbaşı Esad Bey İsyanı (1812-1813)", Uluslararası Süleyman Paşa ve Kocaeli Tarihi Sempozyumu-III, 911-917, Kocaeli.

Sezer, H. (1995a*). Tepedelenli Ali Paşa İsyanı*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sezer, H. (1995b). "Tepedelenli Ali Paşa'nın Oğulları." *A.Ü.D.T.C.F. Tarih Araştırmaları Dergisi,* 28: 155-164.

Sezer Feyzioğlu, H. (2012). Tepedenli Ali Paşa'nın Derbentler Başbuğluğu, *GAMER*, I (1): 155-164.

Şemseddin Sâmi (1308). Kâmûsu'l-A'lâm. C. 3. İstanbul: Mihran Matbaası.

Uzunçarşılı, İ. H. (1942). *Meşhur Rumeli Âyanlarından Tirsinikli İsmail, Yılık Oğlu Süleyman Ağalar ve Alemdar Mustafa Paşa*. İstanbul: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Uzunçarşılı, İ. H. (1988). *Osmanlı Devleti Teşkilâtından Kapukulu Ocakları I Acemi Ocağı ve Yeniçeri Ocağı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Uzunçarşılı, İ. H. (2007). *Osmanlı Tarihi IV. Cilt, 1. Kısım (Karlofça Antlaşmasından XVIII. Yüzyılın Sonlarına Kadar).* Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Uzunçarşılı, İ. H. (2011). *Osmanlı Tarihi III. Cilt, 1. Kısım (II. Selim'in Tahta Çıkışından Karlofça Antlaşmasına Kadar)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

ÜNVER, İ. (1986). "Mesnevi", Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Türk Şiiri Özel Sayısı II -Divan Şiiri-, Ankara.

Yavuz, A. F. ve Özen İ. (hzl). (1972). *Bursalı Mehmed Tâhir Bey Osmanlı* Müellifleri *II.* İstanbul: Yaylacık Matbaası.

Yörükan, Y. Z. (1953). "Vahhabîlik". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2 (1): 51-67.

Yücel, Y. (1987). "XVI-XVII. Yüzyıl Edebi Metinlerinde Rastlanan Osmanlı Devlet Yapısı ve Toplum Düzenine Ait Bazı Görüş ve Bilgiler." *Belleten,* LI (200): 897-926.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ARA DİSİPLİN KAZANIMLARINA İLİŞKİN BİLGİ DÜZEYLERİ VE GÖRÜŞLERİ[25]

Zehra SAMSA

Afyon Kocatepe Üniversitesi, samsazehra@gmail.com

Doç. Dr. Nil DUBAN

Afyon Kocatepe Üniversitesi, nily@aku.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 2004 İlköğretim programında yer alan ara disiplin kazanımlarını kullanma düzeylerini ve ne düzeyde bilgi sahibi olduklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada karma yöntem kapsamında açımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ara disiplin kazanımlarına ilişkin bilgilerini ölçmek için Taş (2010) tarafından geliştirilen 'Ara disiplin kazanımları bilgi testi' kullanılmıştır. Nitel boyutta ise; araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ara disiplin kazanımlarını ne ölçüde ve nasıl kullandıklarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Çalışmanın örneklemini, maksimum çeşitlilik örneklemesi yoluyla seçilen 2016-2017 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar İli Merkez, ilçe, kasaba ve köylerinde görev yapan 103 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel veriler ise 10 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Elde edilen nicel veriler bilgisayar ortamında istatistik paket programıyla betimsel istatistik bağlamında aritmetik ortalamalar, t-testi, ANOVA ile, nitel veriler ise içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin nicel verilerinden elde edilen ara disiplin yaklaşımı bilgi testine göre bilgilerinin orta düzeyde olduğu, cinsiyetlerine ve mezun olunan branşa göre dağılımına bakıldığında istatistik olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından; mesleki tecrübesi 1-5, 10-15 ve 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin ara disiplin bilgi testi puan ortalamalarının mesleki tecrübesi 30 yıl ve daha üstünde olan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nitel sonuçlarına bakıldığında ise; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ara disiplin yaklaşımı konusunda sınırlı bilgiye sahip oldukları ve bu konuda eğitim gereksinimleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ara Disiplin, Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, Sosyal Bilgiler Öğretmeni.

KNOWLEDGE LEVELS AND OPINIONS OF SOCIAL STUDIES TEACHERS ABOUT CROSS CURRICULUM LEARNING OUTCOMES

ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine the levels of using cross currıculum acquisition teaching of social science teachers in 2004 primary school program, and their level of knowledge in this regard. For this purpose, explanatory sequential design within the scope of the mixed method was used in the study. In the quantitative aspect of the study, 'Cross currıculum learning outcomes knowledge test' developed by Taş (2010) was used to measure Social Studies teachers' knowledge about cross currıculum learning outcomes. In the qualitative aspect, a semi-structured interview form developed by the researcher was used to obtain Social Studies teachers' opinions about the extent and how they use the cross currıculum learning outcomes. The sample of the study consists of 103 Social Studies teachers working in Afyonkarahisar province, central district, towns and villages in

[25] Bu araştırma, Doç. Dr. Nil Duban danışmanlığında yürütülmüş "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ara disiplin kazanımlarına ilişkin bilgi düzeyleri ve görüşleri" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2016-2017 academic year, selected through maximum variation sampling. Qualitative data were obtained by conducting semi-structured interviews with 10 Social Studies teachers. Quantitative data obtained was analyzed using the statistical package program, the arithmetic mean, t-test and ANOVA in terms of descriptive statistics, and qualitative data was analyzed using content analysis technique. As a result of the research, according to the information obtained from the quantitative data of Social Studies teachers, their knowledge of cross currıculum learning outcomes was moderate and when we look at their gender and distribution according to their graduated branches, there was no statistically significant difference. In terms of professional seniority of Social Studies teachers participating in the research, it was found that teachers with professional experience between 1-5, 10-15 and 16-20 years have significantly higher cross currıculum knowledge test score averages than teachers with professional experience of 30 years or more. When the qualitative results of the research are considered, It was concluded that Social Studies teachers have limited knowledge of the cross currıculum approach and are required to be trained in this regard.

Keywords: Cross Curriculum, Social Studies, Curriculum of Social Studies, Social Studies Teacher.

GİRİŞ

Toplumların gereksinim duyduğu nitelikli bireyler yetiştirilmesi öğretim programlarında belirlenen bilgi, beceri ve değerlerle sağlanmaktadır (Bayır Gürdoğan vd., 2016). Bu bağlamda bireysel, toplumsal ve ekonomik alandaki gelişmeleri, ülkemizde de nüfusun yapısında, ailelerin niteliğinde, yaşam biçiminde, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsellik anlayışında, toplumsal cinsiyet alanında, bilgi teknolojilerinde, iş ilişkisinde ve iş gücünün niteliğinde, yerelleşme ve küreselleşme süreçlerinde görmek mümkündür (MEB, 2004). 2005 yılında Türk Milli Eğitimi'nde gerçekleştirilen ve Avrupa Birliği'yle işbirliği içinde yürütülen Temel Eğitime Destek Programı kapsamında yeni düzenlemeler yapılmıştır.(Gözütok ve Şahin-Alkın, 2014). Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005-2006 yılı itibariyle ülke çapında yeni programlar hazırlanarak zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmıştır. Yapılan değişikliklerle birlikte Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji öğretim programları güncellenmiştir.

Öğrencilerin; okula, okumaya ve öğrenmeye olan ilgilerinin azalması, öğretim programlarının derslerdeki kavram bütünlüğünü ve diğer derslerle olan eş güdümü sağlayamaması; öğrencilerin yaşına ve gelişim düzeylerine önem verilmemesi; bilgilerin ezbere dayalı olarak sunulması; ulusal-uluslararası ölçütlerde istenilen başarıyı gösterememesi gibi sebeplerden dolayı öğretim programlarının güncellenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Eğitim bilimlerinde, öğrenme-öğretme sürecinde meydana gelen gelişmeleri öğretim programlarına yansıtmak amacıyla yeni bir öğretim programı hazırlanmıştır. Yeni hazırlanan bu programda; ekonomiye ve demokrasiye hassasiyet gösteren, nitelikli ve eşitlikçi bir eğitimin sağlanması; girişimci, yaratıcı, eleştirel düşünen, problem çözen, karar veren, işbirliği yapan, kendini ifade eden bireylerin yetiştirilmesinin yanı sıra okullarda gerçek dünya ile uyumlu bir yaşantının sağlanması ve bireysel, ulusal ve küresel değerler de dikkate alınmıştır (Gözütok & Şahin, 2014).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temel alarak hazırlanan Sosyal Bilgiler öğretim programında daha önceki programlarda yer almayan "ara disiplin" anlayışı görülmektedir. 2005 programında belirtilen "Ara disiplin yaklaşımı" kavramının İngilizce karşılığı "Cross curriculum approach"tır. Ancak "cross curriculum approach"ın Türkçe'deki karşılığına bakıldığında bunun "Çapraz program yaklaşımı" olduğu görülmektedir. Ara disiplin

yaklaşımında (İnsan hakları ve vatandaşlık, girişimcilik, kariyer bilinci geliştirme, rehberlik ve psikolojik danışma vb.) çeşitli disiplinlerden söz edilmektedir. Yabancı literatür incelendiğinde ise bu yaklaşıma ilişkin herhangi bir disipline rastlanmadığı, 2005 programında ara disiplin olarak belirtilen alanların "çapraz program temaları (cross curricular themes)" olarak ifade edildiği görülmektedir. (Taş, 2010).

Ara disiplin yaklaşımı; bilgilerin yalnızca bir alanda olmayıp ve disiplinler arası bir yaklaşımla, gereken eğitimlerin programlar arası yaklaşım ile temel disiplinler içerisinde tematik olarak düzenlenmesi üzerinde duran bir yaklaşımdır (Taş, 2010). Ara disiplin konuları öğrencileri:

- Çağdaş fenomeni ve çalışma ortamını analiz edebilmeli ve gözlemleyebilmeli,
- Arzu edilir geleceğin düşüncelerini savunabilmeli ve belirtebilmeli,
- Kendi yaşam tarzını ve gelecek bakış açısıyla en çok tutulan trendleri belirleyebilmeli,
- Seçimler yapma ve onların arzulayarak düşündüğü gelecek için harekete geçirebilmelidir (Houtsonen, 2004).

Ara disiplin konuları öğretimde tüm derslerde her özel konuya uygun olarak ve bunun yanı sıra okulun işlevsel kültürü de göz önünde bulundurularak hazırlanır. Ara disiplinin önemli noktaları kavramsal çekirdek öğretim programının konu özel bölümlerini içermesidir. Ara disiplin konuları yerel öğretim programı dahilinde tamamlanır, güncelleştirilir ve güçlendirilir (Houtsonen, 2004). Ara disiplinler yaşamla okul arasında bağ kuran alanlardır (Kaymakcı,2012).

Ülkemizde 2005 yılı Sosyal Bilgiler dersi öğretim programındaki ara disiplin başlıkları;

- İnsan hakları ve vatandaşlık,
- Spor kültürü ve olimpik eğitim,
- Girişimcilik,
- Sağlık kültürü,
- Kariyer bilincini geliştirme,
- Özel eğitim,
- Rehberlik ve psikolojik danışma,
- Afet eğitimi ve güvenli yaşam şeklinde yer almaktadır.

2004 yılında hazırlanan öğretim programlarında yer alan "Ara disiplinler" ana derse ait konularla ilişkilendirilen ders dışı konuları kapsamakta ve derslerle yaşam becerilerini ve belirlenen temaları ilişkilendirmektedir. Ara disiplinin işlevi öğrencilerin belirlenen konularda bilgi sahibi olmalarını ve temel yaşam becerilerini kazanmalarını sağlamaktır. Öğrencilerin olumlu kişisel özellikler geliştirerek iyi bir birey olmalarını, çok yönlü gelişmelerini ve birçok disiplinle ilgili bilgi ve beceri kazanmalarını hedeflemektedir. (Akyol, 2011). Ancak 2004 programında yer

verilen ara disiplinlere 2015, 2017 ve 2018 yıllarında güncellenen Sosyal Bilgiler öğretim programında açık bir şekilde yer verilmemekle birlikte,

- 2015 öğretim programının 'İnsan ve Mekân öğrenme alanının 'Yaşadığı çevrede görülen doğal afetlerin ve çevre sorunlarının farkına varır' kazanımında 'Afet Eğitimi ve Güvenli Yaşam' ara disiplinine;
- 'Etkin Vatandaşlık' öğrenme alanının 'Yaşadığı yerin yönetim birimlerinin temel görevlerini kavrar' ve 'Çevresindeki resmi kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerini araştırır' kazanımlarında 'Girişimcilik' ve 'Kariyer Bilinci Geliştirme' ara disiplinlerine,
- 'Temel haklarından katılım ve düşünce özgürlüğü hakkını kullanır' kazanımında 'İnsan Hakları ve Vatandaşlık' ara disiplinine;
- 'Birey ve Toplum' öğrenme alanının 'kişisel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır' kazanımında 'sağlık kültürü' ara disiplinine,
- 'Birey ve Toplum' öğrenme alanının 'diğer bireylerin duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar' kazanımında 'Rehberlik ve psikolojik danışma' ve 'Özel Eğitim' ara disiplinlerine örtük bir şekilde yer verildiği dikkat çekmektedir.

Yine 2015, 2017 ve 2018 yıllarında düzenlenen Sosyal Bilgiler dersi öğretim programları incelendiğinde;

- Girişimcilik,
- Afet Eğitimi ve Güvenli Yaşam,
- İHVE,
- Sağlık Kültürü,
- Kariyer Bilinci Geliştirme,
- Rehberlik ve Psikolojik Danışma,
- Özel Eğitim

''ara disiplin'' kazanımlarına örtük bir şekilde de olsa yer verildiği görülmekle birlikte ''Spor ve Olimpik Eğitim'' ara disiplinine kazanımlarda yer verilmediği dikkat çekmiştir. Bunun yanında bazı ara disiplin kazanımlarının (Vatandaşlık Bilgisi, İnsan Hakları ve Demokrasi, Özel Eğitim, Rehberlik) Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programlarında ders olarak işlendiği görülmektedir.

2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren ise;

- Afetler ve Afet Yönetimi,
- Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersleri de Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programına ders olarak eklenmiştir.
- Yine aynı lisans programında ara disiplin kazanımlarıyla bağlantılı olacak şekilde seçmeli dersler kapsamında;
- Ekonomi ve Girişimcilik,
- İnsan İlişkileri ve İletişim,
- Kariyer Planlama ve Geliştirme dersleri önerilmektedir. Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programlarında ara disiplin kazanımlarına örtük bir şekilde de olsa yer verildiği görülmektedir.

Öğretmenler, öğrencilerin ara disiplin kazanımlarına ulaşmalarında ve ara disiplinleri planlayıp uygulanmalarında öncelikli bir role sahiptirler. Bundan dolayı da öğretmenlerin ara disiplin kazanımlarıyla ilgili

yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin ara disiplin kazanımlarına yönelik bilgi ve kullanma düzeyleri önem taşımaktadır. Alan yazında bu konudaki boşluğun doldurulması noktasında yapılacak bu araştırma büyük önem taşımaktadır. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ara disiplin kazanımlarını kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve ara disiplin kazanımları hakkında ne kadar bilgi sahibi olduklarını belirlemektir.

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 2004 ilköğretim programında yer alan ara disiplin kazanımlarını kullanma düzeylerini ve ne düzeyde bilgi sahibi olduklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada karma yöntem kapsamında açımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Karma yöntem çalışmaları, tek bir çalışmada nitel ya da nicel verilerin ya da yaklaşımların bir araya getirildiği araştırma türüdür (Christensen, Jonhnson, & Turner, 2015). Açımlayıcı sıralı desen ise; araştırma sorusuna birincil öncelikle karşılık veren nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesiyle başlar. Bu ilk aşamanın ardından nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi gelir (Delice, 2015).

Araştırmanın nicel boyutunda; betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalarda araştırılan olay, olgu ve durumların var olduğu gibi yansıtılması amaçlanmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Araştırmanın nicel boyutunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ara disiplin kazanımlarına ilişkin bilgilerini ölçmek için Taş (2010) tarafından geliştirilen " Ara Disiplin Yaklaşımı Bilgi Testi " kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise; araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ara disiplin kazanımlarını ne ölçüde ve nasıl kullandıklarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Nitel araştırma türlerinden görüşme tekniğinin bir çeşidi olan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı sorular hazırlar, bunları görüşme sırasında katılımcının cevaplarına göre kişinin vereceği cevapları açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlamak için sonda sorular da ekleyebilir. Görüşme sırasında bazı soruların cevaplarını katılımcı diğer soruları yanıtlarken vermişse sonda sorular ya da yanıtı hâlihazırda verilmiş olan sorular iptal edilebilir (Türnüklü, 2000). Bu araştırmanın nitel boyutu için 14 görüşme sorusu hazırlanmıştır.

2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu, maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç, göreli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmak kapsamında maksimum çeşitlilik örneklemesi yoluyla seçilen 2016-2017 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkez, ilçe, kasaba ve köylerinde görev yapan 103 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutundaki katılımcılar da anket uygulamasına katılan öğretmenler arasından seçilmiştir. Nitel boyuttaki çalışma grubunu, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 10 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmuştur.

3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.1 ARA DİSİPLİN KAZANIMLARI BİLGİ TESTİ

Araştırmanın nicel boyutunda Taş (2010) tarafından geliştirilen 'Ara disiplin kazanımları bilgi testi' kullanılmıştır. Araştırmacı Taş (2010) veri toplama aracını geliştirmeden önce bilgi testinin kapsamı belirlemek amacıyla 2005

yılında hazırlanan İlköğretim programlarını incelenmiş ve ilgili alan yazın taraması yaparak, "Ara Disiplin Yaklaşımı (ADY) Bilgi Testi"ni hazırlamıştır. Hazırlanan bilgi testi uzman görüşleri alınıp bu doğrultuda düzenlemeler yapıldıktan sonra bu test araştırmanın örneklemi üzerinde çalışmadan önce 10 ilkokulda çalışmakta olan 107 öğretmene uygulanmıştır. ADY Bilgi testinde yer alan 48 soru için KR20 güvenirlik katsayısı 0,80 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacı (Taş, 2010), yapılan bu ön uygulamadan sonra ADY bilgi testi üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda teste son şekli verilmiş ve 27 soruyla süreç tamamlanmıştır. "Ara disiplin Yaklaşımı Bilgi Testi"nin ilk bölümünde yaklaşıma ilişkin 10 adet, ikinci bölümde ise programdaki ara disiplinlere ilişkin 17 soru bulunmaktadır. Bu testte toplam 27 soru için çoktan seçmeli bir uygulamayla dört seçenek sunulmuş ve her bir sorunun yanıtında doğrular bir puan yanlışlar sıfır puan olarak değerlendirilmiştir

3.2. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırmanın nitel boyutunda araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ara disiplinlere ilişkin bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda açık uçlu 14 soru yer almaktadır. Formun iç geçerliliğini sağlamak için 4 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Hazırlanan 14 soruluk görüşme formunun ilk aşamasından sonra uzman görüşleri dikkate alınarak düzeltmeler yapılıp forma son hali verilmiştir. Hazırlanan bu form, 10 Sosyal Bilgiler öğretmenine uygulanmıştır. Uygulama sırasında öğretmenlerin görüşleri kayıt altına alınmıştır.

4. VERİLERİN TOPLANMASI

Veri toplama araçları Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak nicel boyutta 103 öğretmene nitel boyutta ise 10 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan 'Ara disiplin kazanımları bilgi testi' 2016-2017 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar İli; Merkez, ilçe, kasaba ve köylerde bulunan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Eksik ve yanlış doldurulan anket formları elenerek, 103 öğretmene uygulanan anket formları değerlendirilmeye alınmıştır.

Araştırmanın nitel verileri ise araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları 10 Sosyal Bilgiler öğretmeniyle yüz yüze görüşme yapılmasıyla elde edilmiştir. Öğretmenlerle görüşme yapılmadan önce yapılacak olan araştırmanın amacı, içeriği ve yapılan görüşmelerin ses kaydına alınacağı belirtilmiştir. Uygulama sonunda elde edilen ses kayıtları dijital ortamda yazıya aktarılarak analiz edilmesi sağlanmıştır.

5. VERİLERİN ANALİZİ

Elde edilen nicel veriler bilgisayar ortamında istatistik paket programıyla betimsel istatistik bağlamında aritmetik ortalamalar, t-testi, ANOVA ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın nitel verileri üzerinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Temel de yapılan işlem ise; birbiri ile bağlantılı verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde yorumlamaktır (Yıldırım, Şimşek, 2005). Araştırmada elde edilen veriler toplanıp tamamlandıktan sonra görüşme sırasında konuşulanlar hiçbir değişiklik yapılmadan dijital ortamda yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan veriler tekrar okunup, düzenlemeler yapıldıktan sonra kodlanmıştır. Kodlamalar bir uzman ve araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız şekilde yapılıp karşılaştırılmış olup kodlanan veriler tekrar okunup düzenlendikten sonra

temalar oluşturulmuştur. Belirlenen temaların sıklığı sayılarak tablolar oluşturulmuştur. Yapılan tabloların altına açıklamalar yapılarak doğrudan alınan alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR

1. ARAŞTIRMANIN NİCEL VERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

S1) Öğretmenlerin Ara Disiplin Yaklaşımına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Dağılımı Nasıldır?

Tablo 1. Öğretmenlerin Ara Disiplin Yaklaşımına İlişkin Bilgi Düzeyleri

Puan Aralıkları	N	Bilgi Düzeyi
0-9 arası	12	Düşük
10-18 arası	83	Orta
19-26 arası	8	Yüksek

Tablo 1'de öğretmenlerin ara disiplin yaklaşımına ilişkin bilgi düzeylerine ilişkin istatistik sonuçlar verilmiştir. Tablodaki verilere bakıldığında ara disiplin bilgi testinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bilgi düzeyinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Yine aynı tabloya bakıldığında 12 kişinin bilgi düzeyinin düşük, 8 kişinin ise bilgi düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir.

S2) Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Ara Disiplinlere İlişkin Bilgi Düzeyleri Arasında Anlamlı Fark Var Mıdır?

Tablo 2. Ara Disiplin Bilgi Düzeylerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	*N*	*x̄*	*S*	*T*	*P*
Kadın	42	13.55	3.89	-.661	.510
Erkek	61	14.03	3.50		

Tablo 2'de cinsiyete göre öğretmenlerin ara disiplin testinden aldıkları puanlara ilişkin istatistik sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde kadın öğretmenlerin puan ortalamasının (X42=13.55) erkek öğretmenlerin puan ortalamasından (X61=14.03) daha düşük olduğu görülmektedir. "p" değerine bakıldığında ise öğretmenlerin puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır, [t(n=103)= -.661, p>0,5]

Başka bir değişle cinsiyete göre öğretmenlerin ara disiplin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

S3) Mezun Olunan Branşa Göre Öğretmenlerin Ara Disiplinlere İlişkin Bilgi Düzeyleri Arasında Anlamlı Fark Var Mıdır?

Tablo 3. Ara Disiplin Bilgi Düzeylerinin Mezun Olunan Branşa Göre Dağılımı

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	df	χ^2	p
Mezun Olunan Branş	Sosyal Bilgiler	80	52,93	3	.530	.912
	Tarih	16	48,56			
	Coğrafya	5	52,20			
	Sınıf Öğretmenliği	2	41,75			

Tablo 3'te öğretmenlerin branşlarına göre ara disiplin bilgi testinden aldıkları puanlara ilişkin istatistik sonuçları verilmiştir. Tablodaki verilere göre en yüksek ara disiplin bilgi testi sıra ortalamasının Sosyal Bilgiler öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Ardından sırasıyla coğrafya, tarih ve sınıf öğretmenliği branşlarında görev yapan öğretmenler yer almaktadır. Gruplar arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin sonuçlara bakıldığında ise ara disiplin bilgi testi puan ortalamalarının branşlara göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

S4) Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Ara Disiplinlere İlişkin Bilgi Düzeyleri Arasında Anlamlı Fark Var Mıdır?

Tablo 4. Ara Disiplin Bilgi Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	df	χ^2	p	Anlamlı Fark
Mesleki Kıdem	1-5 arası	38	57,00	5	11,301	.046	1-6
	6-9 arası	15	46,67				3-6
	10-15 arası	24	56,23				4-6
	16-20 arası	11	60,73				
	20-25 arası	8	39,31				
	30 ve üstü	7	22,57				

Tablo 4'te öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ara disiplin bilgi testinden aldıkları puanlara ilişkin istatistik sonuçları verilmiştir. Tablodaki verilere göre ara disiplin testine ilişkin en yüksek puan ortalaması 1-5 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip öğretmenlere aittir. Yine aynı tabloya bakıldığında mesleki tecrübesi 30 yıl ve daha üstünde olan öğretmenlerin ara disiplin bilgi testi puan ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki anlamlı farkın kaynağına bakıldığında; 1, 3 ve 4 ile 6. grup arasında 1, 3 ve 4. gruplar lehine istatistiksel açıdan anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle mesleki tecrübesi 1-5, 10-15 ve 16-20 yıl arasında

olan öğretmenlerin ara disiplin bilgi testi puan ortalamalarının mesleki tecrübesi 30 yıl ve daha üstünde olan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

2. ARAŞTIRMANIN NİTEL VERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

'Öğretmenlerin bildikleri ara disiplin kazanımları ile ilgili görüşleri' teması altında yapılan görüşmeler sonunda ortaya çıkan alt temalar ve kategoriler Tablo 15'te gösterilmiştir:

Tablo 5. Öğretmenlerin Bildikleri Ara Disiplin Kazanımları ile İlgili Görüşleri

ALT TEMA	KATEGORİLER
Öğretmenlerin bildikleri ara disiplin kazanımları	Özel eğitim Kariyer Bilinci Geliştirme Afet Eğitimi ve Güvenli Yaşam İnsan Hakları ve Vatandaşlık Girişimcilik Rehberlik ve Psikolojik Danışma Sağlık Kültürü

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin bildikleri ara disiplin kazanımları ile ilgili görüşleri temasının alt teması öğretmenlerin bildikleri ara disiplin kazanımları şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin bildikleri ara disiplin kazanımları alt temasında yer alan kategoriler 'özel eğitim', 'kariyer bilinci geliştirme', 'afet eğitimi ve güvenli yaşam', 'insan hakları ve vatandaşlık', 'girişimcilik', 'rehberlik ve psikolojik danışma', 'sağlık kültürü' şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler doğrultusunda katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar şu şekilde sunulmuştur.

Görüşleri alınan öğretmenlerden Emre Bey; '*Afet eğitimi ve güvenli yaşam girişimcilik, insan hakları ve vatandaşlık benim bildiklerim bunlar.'* sözleriyle, Nedim Bey de; *'Afet eğitimi var mesela hatırladığım kadarıyla özel eğitim var spor kültürü var.*' diyerek açıklamalarda bulunmuştur. Benzer biçimde Tarık Bey; '*Girişimcilik, insan hakları ve vatandaşlık var, rehberlik ve psikolojik danışma'* Sıla Hanım; '*Genellikle ara disiplinler bizim*

konularımızda Sosyal Bilgiler dersinde mesela İnsan Hakları ile ilgili olanı biliyorum sonra sağlık kültürünü bir de doğal afetlerle ilgili afet kültürünü biliyorum.' şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir.

'Öğretmenlerin kendilerini ara disiplin kazanımları konusunda yeterli görüp-görmeme durumu ile ilgili görüşleri' teması altında yapılan görüşmeler sonunda ortaya çıkan alt temalar ve kategoriler Tablo 16'da gösterilmiştir:

Tablo 6. Öğretmenlerin Kendilerini Ara Disiplin Kazanımları Konusunda Yeterli Görüp-Görmeme Durumu ile İlgili Görüşleri

ALT TEMA	KATEGORİLER
Öğretmenlerin ara disiplin konusunda etkin olma durumu	Kısmen Yeterli
	Yetersiz

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin kendilerini ara disiplin kazanımları konusunda yeterli görüp-görmeme durumu ile ilgili görüşleri temasının alt teması öğretmenlerin ara disiplin konusunda etkin olma durumu şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda 'öğretmenlerin ara disiplin konusunda etkin olma durumu' alt temasında yer alan kategoriler 'kısmen yeterli', 'yeterli değil', şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler doğrultusunda katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar şu şekilde sunulmuştur. Araştırma konusunda görüş bildiren öğretmenlerden Ömer Bey, '*Yeterli bulmuyorum kendimi çünkü bu konuda herhangi bir hizmet içi eğitim almadım'* şeklinde görüş bildirirken, Aytekin Bey, '*Çok yeterli olduğumuzu düşünmüyorum. Bununla ilgili herhangi bir seminer verilmedi daha öncelerde bunlardan dolayı genellikle yabancı kalıyoruz bu konuya. Onun için çokta amacına ulaştığını düşünmüyoruz'* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Görüş bildiren öğretmenlerden Emre bey, *'şimdi öğretim programlarını öğretmenler incelerken genelde hazır bir program indirdikleri için çok dikkatli bakmazlar hatta çoğu eski hocalardandır diyebiliriz ara disiplin bilgi sahibi değiller bununla ilgili herhangi bir seminer alınmadı ve yani ancak takip eden öğretmenlerin bildiği konu olduğu için çokta aktif olarak kullanılmıyor diyebilirim'* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Benzer biçimde Oğuz Bey, *'Ara disiplinleri verme konusunda düzeyimin yeterli olduğunu pek sanmıyorum.'* şeklinde görüşünü ifade ederken; Yasin Bey ise , *'Bu konuda ben kendimi çok iyi görmüyorum onu söyliyim. Ara disiplin kazanımları bence dediğim gibi bu konuyla ilgili ayrı bir uzmanlık gerektiriyor bence çünkü biz bunun üzerinde yoğunlaşmıyoruz üniversitede bunun eğitimini tam olarak almıyoruz.'* şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

'Öğretmenlerin ara disiplin kazanımının gerekliliğine ilişkin görüşleri' teması altında yapılan görüşmeler sonunda ortaya çıkan alt temalar ve kategoriler Tablo 17'de gösterilmiştir:

Tablo 7. Öğretmenlerin Ara Disiplin Kazanımının Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

ALT TEMA	KATEGORİLER
Ara disiplin kazanımlarının gerekliliği	Günlük yaşama uyum
	Çok yönlü gelişim sağlamak
	Aktif ve bilinçli yaşam

Tablo 7'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin ara disiplin kazanımının gerekliliğine ilişkin görüşleri temasının alt teması ara disiplin kazanımlarının gerekliliği şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda 'ara disiplin kazanımlarının

gerekliliği' alt temasında yer alan kategoriler 'günlük yaşama uyum sağlamak', 'çok yönlü gelişim sağlamak' ve 'aktif ve bilinçli yaşam' şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler doğrultusunda katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar şu şekilde sunulmuştur.

Görüşleri alınan öğretmenlerden; Ömer Bey, *'Şimdi baktığımda öğrenciler gerçek yaşamlarına daha başarılı olsunlar diye gerçek hayatta daha olumlu gözle bakabilsinler diye ihtiyaç duyulmuş olabilir.'* şeklinde görüş bildirirken, Anıl Bey; '*Ara disiplinin amacı öğrenciyi çok yönlü şekilde geliştirmek öğrencinin kısa zamanda daha çok bilgi birikimleri eğitime sahip olması'* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Görüş bildiren öğretmenlerden Aytekin Bey ise*; 'Bireylere normal eğitim-öğretim sürecinden sonra da olumlu bir yaşam sunabilmek amacıyla. Yaşamında daha aktif daha bilinçli bir şekilde hareket edebilmesi amacıyla yapılmıştır diye düşünüyorum.'* şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

'Derslerde en sık kullanılan ara disiplinlere ilişkin öğretmen görüşleri' teması altında yapılan görüşmeler sonunda ortaya çıkan alt temalar ve kategoriler Tablo 18'de gösterilmiştir:

Tablo8. Derslerde En Sık Kullanılan Ara Disiplinlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

ALT TEMA	KATEGORİLER
Derslerde en sık kullanılan ara disiplinler	Afet Eğitimi ve Güvenli Yaşam
	İnsan Hakları ve Vatandaşlık
	Rehberlik ve Psikolojik Danışma
	Girişimcilik
	Özel Eğitim
	Kariyer Bilinci Geliştirme

Tablo 8'de görüldüğü gibi, derslerde en sık kullanılan ara disiplinlere ilişkin öğretmen görüşleri temasının alt teması derslerde en sık kullanılan ara disiplinler şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda 'derslerde en sık kullanılan ara disiplinler' alt temasında yer alan kategoriler 'afet eğitimi ve güvenli yaşam', 'insan hakları ve vatandaşlık',

‘rehberlik ve psikolojik danışma’, ‘girişimcilik’, ‘özel eğitim’, ‘kariyer bilinci geliştirme’ şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler doğrultusunda katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar şu şekilde sunulmuştur..

Görüş bildiren öğretmenlerden Emre Bey, *‘Afet eğitimi ve güvenli yaşam, girişimcilik, insan hakları ve vatandaşlık benim bildiklerim bunlar.’* şeklinde görüş bildirirken, Taylan 'Bey; *‘Girişimcilik, İnsan hakları ve vatandaşlık var, rehberlik ve psikolojik danışma’* şeklinde görüş bildirmiştir.

Görüş bildiren öğretmenlerden Asım Bey, *‘Birkaç ara disiplin sayacak yani afet eğitimi ve güvenli yaşam özel eğitim sağlık kültürü gibi ara disiplinler var.’* şeklinde görüş bildirirken; Oğuz Bey, *‘Ee afet eğitimi, girişimcilik, spor kültürü, kariyer bilinci.’* şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

‘Ara disiplin kazanımlarının sınıf düzeylerine göre kullanılma durumuna göre öğretmen görüşleri’ teması altında yapılan görüşmeler sonunda ortaya çıkan alt temalar ve kategoriler Tablo 19’da gösterilmiştir:

Tablo 9. Ara Disiplin Kazanımlarının Sınıf Düzeylerine Göre Kullanılma Durumuna Göre Öğretmen Görüşleri

ALT TEMA	KATEGORİLER
Ara disiplin kazanımlarının sınıf düzeylerine göre kullanılma durumu	5. sınıflarda Afet Eğitimi ve Güvenli yaşam 6. sınıflarda Afet Eğitimi ve Güvenli yaşam 7. sınıflarda Girişimcilik Kariyer Bilinci Geliştirme 8. sınıflarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Kariyer Bilinci Geliştirme

Tablo 9’da görüldüğü gibi, ara disiplin kazanımlarının sınıf düzeylerine göre kullanılma durumuna göre öğretmen görüşleri temasının alt teması ara disiplin kazanımlarının sınıf düzeylerine göre kullanılma durumu şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda ‘ara disiplin kazanımlarının sınıf düzeylerine göre kullanılma durumu’ alt temasında yer alan kategoriler 5. sınıflarda; ‘Afet Eğitimi ve Güvenli yaşam’, 6. sınıflarda; ‘Afet Eğitimi ve Güvenli yaşam’, 7. sınıflarda; ‘Girişimcilik’ ve ‘Kariyer Bilinci Geliştirme’, 8. sınıflarda; ‘Rehberlik ve Psikolojik Danışma’ ve ‘Kariyer Bilinci Geliştirme’ şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler doğrultusunda katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar şu şekilde sunulmuştur.

Görüş bildiren öğretmenlerden Oğuz Bey, *‘7. Sınıflarda girişimcilik, 5. Sınıflarda Sosyal Bilgilerde doğal afetlerle ilgili bir kazanım olduğu için bu ara disiplin verilebilir.’* şeklinde görüş bildirirken, Aytekin Bey; *‘Genellikle konularla paralel olduğu için 5. Sınıflarda afet eğitimi bilinci mesela, 8. Sınıflarda rehberlik işte kariyer geliştirme gibi dersler örtüşmekte. Daha çok sınıfın neyle ilgilendiği hangi düzeyde olduğu ile alakalı. Mesela 8. Sınıflarda daha çok artık meslek seçmeye yönelik bir şeyler olduğu için kariyer bilinci ve rehberlik yapılıyor. 5’lerde de dediğim gibi konular gereği afet bilinci gibi eğitimler olduğu için dersler olduğu için onlara işleyebiliyoruz.’* şeklinde görüş bildirmiştir.

Görüş bildiren öğretmenlerden Anıl Bey, *‘Ara disiplin kazanımları konulara özellikle işte 5, 6, 7 ve 8. Sınıflarda ayrı ayrı sunulmuş. Özellikle işte 5. Sınıfta örneğin işte doğal afetlerde afet eğitimi bilinci işte 7. Sınıflardaki mesleki eğitim, kariyer bilinci gibi ayrı ayrı sunulması güzel, fayda sağlıyor.’ şeklinde görüş bildirirken,* Nedim Bey, *‘Mesela afet eğitimi ve güvenli yaşam bu bence 6. Sınıfa örnek olabilir. Spor. Evet, depremlerle ilgili konu var, doğal*

afetlerle ilgili ondan olabilir. Spor kültürü okulun her düzeyinde her sınıf düzeyinde yani kazanımlara yerleştirilebilir.' şeklinde görüş bildirmiş, Tarık Bey ise, *'Rehberlik ve psikolojik danışma hemen hemen hepsinde özellikle 8. sınıf düzeyinde, girişimcilik 7. sınıf düzeyinde, afet eğitimi var o da 5. sınıf düzeyinde doğal afetler konusunda'* şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

'Ara disiplinlerin amacına ulaşma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşleri' teması altında yapılan görüşmeler sonunda ortaya çıkan alt temalar ve kategoriler Tablo 20'de gösterilmiştir:

Tablo 10. Ara Disiplinlerin Amacına Ulaşma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri

ALT TEMA	KATEGORİLER
Ara disiplinlerin amacına ulaşma düzeyi	Ulaşıyor
	Ulaşmıyor
	Kısmen ulaşıyor

Tablo 10'da görüldüğü gibi, ara disiplinlerin amacına ulaşma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşleri temasının alt teması ara disiplinlerin amacına ulaşma düzeyi şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda 'ara disiplinlerin amacına ulaşma düzeyi' alt temasında yer alan kategoriler 'ulaşıyor, 'ulaşmıyor', 'kısmen ulaşıyor' şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler doğrultusunda katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar şu şekilde sunulmuştur.

Görüşleri alınan öğretmenlerden Tarık Bey, *'Amacına ulaşamıyor ders saati ile ilgili müfredatın yoğunluğu ve ders saatiyle ilgili yeteri kadar zaman ayrılamıyor.'* şeklinde görüş bildirirken, Oğuz Bey; *'Ee amacına evet ulaşıyor. Afet eğitimi ile ilgili sivil savunma haftasında uygulama yapılarak ulaşılabilir. Girişimcilikle ilgili kitaplarda verilen örneklerden olabilir.' şeklinde görüş bildirmiştir.* Aytekin Bey ise, *'Amacına ulaştığını çok fazla söyleyemeyiz çünkü ara disiplin konusuna çoğu öğretmenin haberi bile yok. Haberi olanlarda dediğim gibi zaman sıkıntısı veya işte değişik sebeplerden dolayı çok fazla önem gösteremiyorlar. Bunun için çoğu derste tam olarak uygulanmıyor.'* şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

'Öğretmenlerin ders kazanımları ve ara disiplin kazanımlarındaki öncelik durumu ile ilgili görüşleri' teması altında yapılan görüşmeler sonunda ortaya çıkan alt temalar ve kategoriler Tablo 21'de gösterilmiştir:

Tablo 11. Öğretmenlerin Ders Kazanımları ve Ara Disiplin Kazanımlarındaki Öncelik Durumu ile İlgili Görüşleri

ALT TEMA	KATEGORİLER
Ders kazanımları ve ara disiplin kazanımlarındaki öncelik durumu	Ders Kazanımları
	Ara Disiplin Kazanımları
	Her ikisi de

Tablo 11'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin ders kazanımları ve ara disiplin kazanımlarındaki öncelik durumu ile ilgili görüşleri temasının alt teması ders kazanımları ve ara disiplin kazanımlarındaki öncelik durumu şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda 'Ders kazanımları ve ara disiplin kazanımlarındaki öncelik durumu' alt temasında yer alan kategoriler 'ders kazanımları', 'ara disiplin kazanımları', 'her ikisi de', şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler doğrultusunda katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar şu şekilde sunulmuştur.

Görüşü alınan öğretmenlerden Nedim Bey, *'Etkinlikleri uygularken ders kazanımlarını daha çok ön planda tutuyoruz disiplin kazanımlarını yani çok veremiyoruz öğrencilere'* şeklinde görüş bildirirken, Yasin Bey, '*şimdi şöyle var bazı ara disiplin konuları konularımızla birebir ilişkili. Onda bir problem yaşamıyoruz. Mesela öğrenci*

5.sınıftaki bir öğrenci afetler konusunda afetlerden korunma yöntemini bilir şeklinde bir kazanım varsa eğer burada zaten ister istemez ara disiplin konusundan bahsetmemiz gerekiyor. Ama bazı ara disiplin konuları var ki bunlar konularla pek örtüşmüyor. O yüzden şöyle söyliyim bazılarıyla bazı kazanımlarla ara disiplin kazanımları ilişkili olarak verilebiliyor ama bazıları da ayrı bir parantez açıp değinmek gerekebiliyor' şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer biçimde Aytekin Bey, *'Genellikle zaten ana kazanımla ara disiplin birbiriyle bağlantılı oluyor ordan da rahat bir geçiş yapılabiliyor ama dediğim gibi bazı derslerde işte yoğunluktan dolayı vermek istediğimiz ana düşünceleri verip ara disiplinle falan uğraşmadan geçmek zorunda kalıyoruz.'* şeklinde görüş bildirmiştir.

'Ara disiplinlerin işlevini yerine getirip- getirmeme durumu ile ilgili öğretmen görüşleri' teması altında yapılan görüşmeler sonunda ortaya çıkan alt temalar ve kategoriler Tablo 22'de gösterilmiştir:

Tablo 12. Ara Disiplinlerin İşlevini Yerine Getirip- Getirmeme Durumu ile İlgili Öğretmen Görüşleri

ALT TEMA	KATEGORİLER
Ara disiplinlerin işlevini yerine getirip- getirmeme durumu	Evet
	Hayır
	Kısmen

Tablo 12'de görüldüğü gibi, ara disiplinlerin işlevini yerine getirip- getirmeme durumu ile ilgili öğretmen görüşleri temasının alt teması ara disiplinlerin işlevini yerine getirip- getirmeme durumu şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda 'ara disiplinlerin işlevini yerine getirip- getirmeme durumu' alt temasında yer alan kategoriler 'evet', 'hayır', 'kısmen' şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler doğrultusunda bulgular sunulmuştur**.**

Araştırma konusunda görüş bildiren öğretmenlerden Nedim Bey, *'Tam olarak yerine getiremiyor. Bunun ayrı bir başlık altında toplanması gerekiyor ya da konular olarak işte bunun içeriğinde daha ayrıntılı bir şekilde verilmesi gerekiyor. Sadece kazanımlara göre ara disiplinler yapılamaz.'* şeklinde görüş bildirirken, Tarık Bey*, 'Sosyal Bilgiler dersi için getiriyor. İşte başlı başına bir ders olmadığı için bu kazanımları kapsayan her dersin içerisinde verilebildiği kadar verilsin diye konulmuş olabilir.'* şeklinde görüş bildirmiştir.

Görüş bildiren öğretmenlerden Aytekin Bey ise, *'İşlevini yerine getiriyor mu? Bazı derslerde getiriyor ama bazı derslerde zaman sıkıntısından dolayı çokta fazla işlevini yerine getiremiyor. Örneğin 8. Sınıflarda çok yoğun bir program olduğu için İnkılap Tarihi dersi için orda çok fazla ara disiplinlere giriş yapılamıyor.'* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

'Sosyal Bilgiler dersinin ara disiplin kazanımlarına uygunluk durumu ile ilgili öğretmen görüşleri' teması altında yapılan görüşmeler sonunda ortaya çıkan alt temalar ve kategoriler Tablo 23'te gösterilmiştir:

Tablo 13. Sosyal Bilgiler Dersinin Ara Disiplin Kazanımlarına Uygunluk Durumu ile İlgili Öğretmen Görüşleri

ALT TEMA	KATEGORİLER
Sosyal Bilgiler dersinin ara disiplin kazanımlarına uygunluk durumu	Çok uygun
	Uygun
	Uygun Değil

Tablo 13'te görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler dersinin ara disiplin kazanımlarına uygunluk durumu ile ilgili öğretmen görüşleri temasının alt teması Sosyal Bilgiler dersinin ara disiplin kazanımlarına uygunluk durumu şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda 'Sosyal Bilgiler dersinin ara disiplin kazanımlarına uygunluk durumu' alt temasında yer

alan kategoriler ‘çok uygun, ‘uygun’, ‘uygun değil’, şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler doğrultusunda katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar şu şekilde sunulmuştur.

Görüşme yapılan öğretmenlerden Yasin Bey, *‘Sosyal Bilgiler dersi bence birçok ara disiplin kazanımıyla oldukça ilişkili az önce de bahsettik. Afet eğitimi ve güvenlik güvenli yaşam dediğimiz zaman Sosyal Bilgilerin ana dallarından birini oluşturuyor bence ya da İnsan Hakları ve Vatandaşlık bence çok önemli bu tamamen zaten Sosyal Bilgilerin alanına giriyor yani hepsi olmasa bile birçoğu bence Sosyal Bilgilerle ilişkilendirilebilir. Tabi çok daha böyle bunlara ağırlık verilebilirse yıl içerisinde kazanım olarak bunun da faydasını öğrenciler mutlaka görecektir diye düşünüyorum ben.’* şeklinde görüş bildirirken, Aytekin Bey: *‘Sosyal Bilgiler dersinde ara disiplinler aslında en uyumlu derslerden bir tanesi bence Ara disiplinler Sosyal Bilgilerin arasına çok rahat bir şekilde yerleştirilebiliyor. Sosyal Bilgilerin zaten amacında iyi bir vatandaş yetiştirebilmek hayata hazırlamak olduğu için ara disiplinlerle örtüşüyor. Bundan dolayı birbirine paralel olarak görüyorum.’ şeklinde görüş bildirmiştir.*

Görüş bildiren öğretmenlerden Anıl Bey ise, *‘Sosyal Bilgiler alan itibariyle çok geniş olduğu için ilişkilendirilmesi çok mantıklı yani işte ekonomiden coğrafyaya coğrafyadan tarihe tarihten vatandaşlık konularına insan hakları konularına demokrasi konularına iletişim konularına birçok konuyla bağlantısı olduğu için ilişkilendirilmesi çok mantıklı, fayda sağlar.’* şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

‘Öğretmenlerin İnsan Hakları ve Vatandaşlık ara disiplin kazanımının ayrı bir ders olarak okutulmasına ilişkin görüşleri’ teması altında yapılan görüşmeler sonunda ortaya çıkan alt temalar ve kategoriler Tablo 24’te gösterilmiştir:

Tablo 14. Öğretmenlerin İnsan Hakları ve Vatandaşlık Ara Disiplin Kazanımının Ayrı Bir Ders Olarak Okutulmasına İlişkin Görüşleri

ALT TEMA	KATEGORİLER
İnsan Hakları ve Vatandaşlık ara disiplin kazanımını ayrı bir ders olarak okutulma durumu	Ara disiplin olarak kalmalı
	Ayrı ders olmalı

Tablo 14’te de görüldüğü gibi, öğretmenlerin İnsan Hakları ve Vatandaşlık ara disiplin kazanımının ayrı bir ders olarak okutulmasına ilişkin görüşleri temasının alt teması İnsan Hakları ve Vatandaşlık ara disiplin kazanımını ayrı bir ders olarak okutulma durumu şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda ‘İnsan Hakları ve Vatandaşlık ara disiplin kazanımını ayrı bir ders olarak okutulma durumu’ alt temasında yer alan kategoriler ‘ara disiplin olarak kalmalı’, ‘ayrı bir ders olarak okutulmalı’ şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler doğrultusunda katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar şu şekilde sunulmuştur.

Araştırma konusunda görüş bildiren öğretmenlerden Asım Bey, *‘Hayır kalmalı kalmalı çıkarılmamalı kesinlikle çıkarılmamalı ama ara disiplin olarakta bu görmemezlikten geliyor yani insan hakları konusu bize 6. Sınıfın Sosyal Bilgiler dersinin son ünitesinde insan hakları konusu var insan haklarının tarihsel gelişim yerleştirilmiş. 7. sınıfta var mı bilmiyorum 7. Sınıflara girmiyorum ben müfredatında konmuş bence daha önceki ünitelere konması gerekiyor ve konuların arasında yani bütün konularla ilişkilendirilmesi gerekiyor.’* şeklinde görüş bildirirken, Anıl Bey, *‘Bence 4. Sınıfa konulması zaten başlı başına bir yanlış bu çocuk soyut kavramları algılayabilmesi o yaşına hiç uygun değil o yüzden dolayı 5.sınıfta da zaten keza aynı şekilde 6. Sınıfla 8. Sınıf arasında bunların en azından*

aralarda olması çok mantıklı ki ben bu dersi 8. Sınıfta başlı başına bir ders olarak işlenmesi taraftarıyım.' şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Görüş bildiren öğretmenlerden Ömer Bey, *'Hayır çıkarılmamalı öğrenciye bütün derslerde ve sınıflarda verilmeli';* şeklinde görüşünü dile getirirken, Sıla Hanım; *'Bence çıkarılıp ders olarak devam etmesi gerekir dediğim gibi çocuklar 8. Sınıf en azından görüyorlardı ama insan hakları konusu olduğu yerlerde sadece ara disiplin olarak görüyorlar.'* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

'Öğretmenlere ara disiplin kazandırılması için yapılması gerekenlerle ilgili öğretmen görüşleri' teması altında yapılan görüşmeler sonunda ortaya çıkan alt temalar ve kategoriler Tablo 25'te gösterilmiştir:

Tablo 15. Öğretmenlere Ara Disiplin Kazandırılması İçin Yapılması Gerekenlerle İlgili Öğretmen Görüşleri

ALT TEMA	KATEGORİLER
Öğretmenlere ara disiplin kazandırılması için yapılması gerekenler	Lisans eğitimi daha etkin hale getirilmesi
	Seminer verilmeli
	Yüz yüze seminerler
	Online seminerler
	Kılavuz kitap kullanılmalı

Tablo 15'te görüldüğü gibi, öğretmenlere ara disiplin kazandırılması için yapılması gerekenlerle ilgili öğretmen görüşleri temasının alt teması öğretmenlere ara disiplin kazandırılması için yapılması gerekenler şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda 'öğretmenlere ara disiplin kazandırılması için yapılması gerekenler' alt temasında yer alan kategoriler 'lisans eğitimi daha etkin hale getirilmesi', 'Seminer verilmeli (Yüz yüze seminerler, Online seminerler)', 'Kılavuz kitap kullanılmalı' şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler doğrultusunda katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar şu şekilde sunulmuştur.

Görüşleri alınan öğretmenlerden Aytekin Bey, '*Herhangi bir hizmet içi eğitim almadık yapılmıyor çünkü böyle bir eğitim yapılmıyor. Öğretmenlere nasıl kazandırılabilir? Öğretmenlerin bu şekilde eğitilmesi lazım özelikle konunun uzmanları tarafından eğitilmesi lazım. İşte bazen farklı seminerler veriliyor ama uzman kişiler vermiyor bunu seminerlerde bir şey anlamadan çıkıyoruz. Onun için uzman kişilerden herhangi bir eğitim verilmeli*' şeklinde görüşünü ifade ederken, Anıl Bey, *'Herhangi bir hizmet içi eğitim almadım lakin bunların üniversitelerde eğitim bilimleri derslerinde özellikle daha çok üzerine gidilmesiyle halledilebilir. Üniversite de çözülmesi gerekiyor diye düşünüyorum. Özellikle öğretmenlerin özellikle eğitim fakültelerinde bilinçlendirilmesinin eksik olması ki bunda biz de dahiliz. Onun dışında okullardaki öğretmen eksiklikleri özellikle işte kadroların yetersiz olması gibi özellikler program amacına ulaşmadığını düşünüyorum. Yani Sosyal Bilgiler dersine Türkçe öğretmeni Türkçe öğretmeni yerine adalet su bölümlerinden öğrencilerin girmesi program daha da yavaşlatıyor diye düşünüyorum.'* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Benzer biçimde Nedim Bey ise, '*Herhangi bir hizmet içi eğitim ya da seminer almadım. Bu hizmet içi eğitim veya seminer verilebilir. Sadece işte KPSS'de öğrendiğimiz ara disiplinlerle kalmaz, daha iyi olur ya da sadece kazanımlarda öğretim programlarında kazanımlarda yer almaz uygulamalı olarakta biz bu ara disiplinleri etkinliklerle verebiliriz.'* şeklinde görüş bildirirken, Ömer Bey; '*Ara disiplin kazandırılmasına yönelik herhangi bir*

hizmet içi eğitim almadım. Öğretmenlerin bu konuda bir MEB ya da yerel bazda MEB Müdürlüğü tarafından hizmet içi eğitime alınmalarını doğru buluyorum.' şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

'Öğretmenlerin ara disiplinleri kazandırmak için çalışma yapıp-yapmama durumu ile ilgili görüşleri' teması altında yapılan görüşmeler sonunda ortaya çıkan alt temalar ve kategoriler Tablo 26'da gösterilmiştir:

Tablo 16. Öğretmenlerin Ara Disiplinleri Kazandırmak İçin Çalışma Yapıp-Yapmama Durumu ile İlgili Görüşleri

ALT TEMA	KATEGORİLER
Ara disiplinleri kazandırmak için çalışma yapıp-yapmama durumu	Kısmen
	Hayır

Tablo 16'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin ara disiplinleri kazandırmak için çalışma yapıp-yapmama durumu ile ilgili görüşleri temasının alt teması ara disiplinleri kazandırmak için çalışma yapıp-yapmama durumu şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda 'ara disiplinleri kazandırmak için çalışma yapıp-yapmama durumu' alt temasında yer alan kategoriler 'kısmen', 'hayır' şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler doğrultusunda katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar şu şekilde sunulmuştur.

Araştırma konusunda görüş bildiren öğretmenlerden Anıl Bey, *'Herhangi bir çalışma yapmıyorum.'* şeklinde görüş bildirirken, Aytekin Bey, *'Çok fazla çalışma yaptığımız söylenemez. Yapmıyoruz ama dediğim gibi bazı derslerde normal olarak gelişim içerisinde devam edebiliyoruz. Mesela işte 5. Sınıflar da doğal afetler konusu işlenirken o afet eğitimi bilincini rahat bir şekilde verebiliyorsun ama işte 8. Sınıflarda herhangi bir hazırlık yapmadan sadece işte sınav kaygısıyla hareket edildiği için genellikle sınava hazırlama düşüncesiyle ana düşünceleri dersin ana temalarını verip, geçiyoruz.'* şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer biçimde Yasin Bey ise, *'Şimdi şöyle ayrıca bir çalışma yapılmıyor bence yani ben en azından böyle bir çalışma yapmıyorum. İşte mesela bazıları bizim uzmanlık alanımızın dışında kalabiliyor mesela rehberlik örneğinde olduğu gibi onunla zaten rehber öğretmenler ilgileniyor ya da bazı işte işte afet konusunda ara disiplin kazanımları zaten günlük hayatta birçoğumuzun bildiği şeyler o yüzden ekstra bir hazırlığa ben gerek duymuyorum ve çok az kazanımı olduğu için aralara serpiştirildiği için de etkinlik yapma gereği duymuyorum.'* şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

'Öğretmenlerin ara disiplin kazanımlarını etkin kullanamamasına ilişkin görüşleri' teması altında yapılan görüşmeler sonunda ortaya çıkan alt temalar ve kategoriler Tablo 27'de gösterilmiştir:

Tablo 17. Öğretmenlerin Ara Disiplin Kazanımlarını Etkin Kullanamamasına İlişkin Görüşleri

ALT TEMA	KATEGORİLER
Ara disiplin kazanımlarının etkin kullanılamama nedenleri	Bilgi sahibi değil
	Zaman kısıtlı
	Öğretim programında yok

Tablo 17'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin ara disiplin kazanımlarını etkin kullanamamasına ilişkin görüşleri temasının alt teması ara disiplin kazanımlarının etkin kullanılamama nedenleri şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda 'Ara disiplin kazanımlarının etkin kullanılamama nedenleri' alt temasında yer alan kategoriler 'bilgi

sahibi değil', 'zaman kısıtlı', 'öğretim programında yok', şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler doğrultusunda katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar şu şekilde sunulmuştur.

Görüş bildiren öğretmenlerden Emre bey, *'Öğretim programında aslında birebir yer yok ama planlama da gözüküyor öğretmenler takip ederse orda bulabilirler zaman kaldıkça da ayırmaya çalışıyorum vakit.'*, Nedim Bey, *'Genel olarak kazanımlarda yani içine yerleştirilmiş fakat açıklayıcı değil. Yeterince bilgi yok konu olarak bizde zaten bunu KPSS de görüyoruz sadece ara disiplinleri onun dışında aktif olarak görmüyoruz ara disiplinleri'* şeklinde görüşlerini dile getirmişlerdir. Benzer biçimde Aytekin Bey, '*Bazı derslerde getiriyor ama bazı derslerde zaman sıkıntısından dolayı çokta fazla işlevini yerine getiremiyor. Örneğin 8. Sınıflarda çok yoğun bir program olduğu için İnkılap Tarihi dersi için orda çok fazla ara disiplinlere giriş yapılamıyor.'* şeklinde görüş bildirirken, Ömer Bey; *'Bu konuda fazla bilgiye vakıf olmadığımız için tam olarak anlayamıyoruz,'* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

'Öğretmenlerin ara disiplin kazanımlarının kullanımında yaşanan sorunlar ile ilgili görüşleri' teması altında yapılan görüşmeler sonunda ortaya çıkan alt temalar ve kategoriler Tablo 28'de gösterilmiştir:

Tablo 18. Öğretmenlerin Ara Disiplin Kazanımlarının Kullanımında Yaşanan Sorunlar ile İlgili Görüşleri

ALT TEMA	KATEGORİLER
Ara disiplin kazanımlarının kullanımında yaşanan sorunlar	TEOG sınavının varlığı
	Zamanın kısıtlı oluşu

Tablo 18'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin ara disiplin kazanımlarının kullanımında yaşanan sorunlar ile ilgili görüşleri temasının alt teması ara disiplin kazanımlarının kullanımında yaşanan sorunlar şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda 'ara disiplin kazanımlarının kullanımında yaşanan sorunlar' alt temasında yer alan kategoriler 'TEOG', 'zaman kısıtlı' şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler doğrultusunda katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar şu şekilde sunulmuştur.

Araştırma konusunda görüş bildiren öğretmenlerden Aytekin Bey, *'8. Sınıfta da hiç ulaşmıyordu. 8. sınıfta direk ortak sınav TEOG ya da OKS hangi sınav varsa artık o dönemde ona ayrılıyordu. Şu an 8. Sınıflarda diğer dersler gibi Beden Eğitimidir, Müziktir ana dersler bile tam olarak yapılmıyor genellikle sınav.'* şeklinde görüş bildirirken; Tarık Bey ise, *'Yine saatle ilgili sıkıntı var, yetişmiyor. Çünkü şundan yetişmiyor mesela 8. Sınıflarda sınav TEOG da çünkü bütün şeyleri 8. Sınıf konuları zaten 8. Sınıf öğrencileri bütün şeylerden mahrum kalıyorlar.'* şeklinde görüş bildirmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın nicel sonuçları şu şekilde sıralanabilir:

• Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ara disiplin yaklaşımına ilişkin bilgi düzeylerine bakıldığında orta düzeyde bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Nitel araştırmaya yönelik olarak öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin kısmen ya da sınırlı bilgiye sahip oldukları ortaya çıkmış olması da bilgi testinde öğretmenlerin orta düzeyde bilgiye sahip oldukları sonucu ile örtüşmektedir.

• Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ara disiplin bilgi düzeylerinin cinsiyete göre dağılımına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamakla birlikte kadın öğretmenlerin puan ortalaması erkek öğretmenlerin puan ortalamasından daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Akyol (2011)'un yaptığı çalışmada da; bayan öğretmenlerin

erkek öğretmenlere göre ara disiplinler konusunda daha fazla bilgiye ihtiyaç duyduğu ortaya çıkmıştır. Bayır Gürdoğan vd., (2016) ve Çakırlar (2011)'ın Sınıf öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır.

• Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mezun oldukları branşlara göre ara disiplin bilgi testinden aldıkları puanlara bakıldığında istatiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Fakat en yüksek ara disiplin bilgi testi sıra ortalamasının Sosyal Bilgiler öğretmenlerine ait olduğu, ardından da sırasıyla Coğrafya, Tarih ve Sınıf öğretmenliği branşlarında görev yapan öğretmenler olduğu görülmüştür. Akyol (2011) ve Bayır Gürdoğan vd., (2016)'ın yaptıkları çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir.

• Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ara disiplin bilgi düzeylerinin mesleki kıdeme göre dağılımına bakıldığında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Mesleki tecrübesi 1-5, 10-15 ve 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin ara disiplin bilgi testi puan ortalamalarının mesleki tecrübesi 30 yıl ve daha üstünde olan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Bayır Gürdoğan vd., (2016)'ın yaptığı çalışmada ise, farklı olarak anlamlı bir fark bulunamamakla birlikte sadece ankette yer alan 'ara disiplinlerle ilişkilendirme zaman kaybına neden olur' maddesi ile mesleki deneyim arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Çakırlar (2011)'ın Sınıf öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmada ise farklı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Araştırmanın nitel sonuçları şu şekilde sıralanabilir:

• Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ara disiplin kazanımlarından özel eğitim, kariyer bilinci geliştirme, afet eğitimi ve güvenli yaşam, insan hakları ve vatandaşlık, girişimcilik, rehberlik ve psikolojik danışma, sağlık kültürü ara disiplinleri bildikleri görülmüştür. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin ara disiplin kazanımlarından yalnızca spor kültürü ve olimpik eğitim ile ilgili bilgisi olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Benzer biçimde Ermiş (2008)' in yaptığı çalışma da, öğretmenlerin sağlık kültürü ve olimpik eğitim ara disiplinlerinin uygulanabilirliği olmadığını savundukları sonucuna ulaşmıştır.

• Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin ara disiplin konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ya da kısmen yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca paralel olarak Akyol (2015), Akyol (2011) ve Taş (2010), Saracaloğlu, Duman, Yakar (2016) yaptıkları araştırmalarda da öğretmenlerin çok az ve sınırlı bilgiye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

• Öğretmenler ara disiplinleri öğrencilerin aktif ve bilinçli yaşaması, çok yönlü gelişim sağlaması ve günlük yaşama daha rahat uyum sağlaması için gerekli olduğunu söylemişlerdir. Bayır Gürdoğan vd., (2016), Akyol (2015), Ermiş (2008)'in yaptığı araştırmalarda da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır.

• Öğretmenlerin derslerde en sık kullandıkları ara disiplinler ise afet eğitimi ve güvenli yaşam, insan hakları ve vatandaşlık, rehberlik ve psikolojik danışma, girişimcilik, özel eğitim, kariyer bilinci geliştirme ara disiplinleridir. Öğretmenlerin sağlık kültürü, spor kültürü ve olimpik eğitimi ara disiplinlerini ise sık kullanmadıkları görülmektedir. Öğretmenler 5. ve 6. sınıflarda afet eğitimi ve güvenli yaşam ara disiplinini 'Doğal Afetler' konusuyla bağlantılı olduğu için kullandıklarını söylemektedirler ancak bazı öğretmenler 'Doğal Afetler' konusunun 5. sınıflarda bazıları ise 6. sınıflarda olduğunu söylemektedirler. Yine yapılan görüşmelerde öğretmenlerin 7. Sınıfta konuyla bağlantılı olarak girişimcilik ve kariyer bilinci geliştirme ara disiplinlerini, 8.

sınıflarda ise rehberlik ve psikolojik danışma ile kariyer bilinci geliştirme ara disiplinlerini kullandıkları görülmektedir.

• Yapılan görüşmelerde öğretmenler ara disiplin kazanımlarının amacına ulaşmadığını ya da kısmen ulaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

• Öğretmenlerin derste dersin kazanımlarına öncelik verdiklerini ara disiplin kazanımlarının geri planda kaldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ermiş (2008)'in yaptığı araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

• Öğretmenler ara disiplin kazanımlarının işlevini tam olarak yerine getirmediğini belirtmişlerdir. Benzer bir biçimde Saracaloğlu, Duman, Yakar (2016) ve Akyol (2015)'un yaptıkları çalışmalarda da öğretmenlerin ara disiplinin işlevini tam olarak bilmediği ortaya çıkmıştır.

• Sosyal Bilgiler dersinin ara disiplin kazanımlarıyla uyumlu derslerden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çakırlar (2011) ve Bayır Gürdoğan vd., (2016)'ın yaptıkları araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

• Yapılan görüşmelerde bazı öğretmenler İnsan Hakları ve Vatandaşlık ara disiplin kazanımının ayrı bir ders olarak kalmasından yanayken, bazı öğretmenler ise ara disiplin olarak kalmalı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler farklı görüş bildirmekle birlikte İnsan Hakları ve Vatandaşlık konusunun çok önemli olduğuna vurgu yapmışlardır. Yel ve Ülger (2013)'in yaptığı araştırma da Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin İnsan Hakları ve Vatandaşlık ile ilgili yayınları takip ettiği, yeterli proje ve etkinliklere katıldığı ayrıca ders içi ve etkinlikler planladığı sonucu elde edilmiştir. Ülger (2013)'in yaptığı çalışmada da Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun İHVE'nin ara disiplin kazanımları ile ilgili olumlu görüşlere sahip olup, ara disiplin alanı olarak devam edilmesi sonucuna ulaşılmıştır.

• Öğretmenler ara disiplin kazanımları ile ilgili seminerler verilmesini, lisans eğitiminin daha etkin hale getirilmesini ve kılavuz kitaplarında daha fazla bilginin olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Alanyazında yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır (Bayır Gürdoğan vd., 2016; Çakırlar, 2011; Ermiş, 2008; Erdoğan, 2007).

• Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin ara disiplin kazanımları ile ilgili kısmen çalışma yaptığı veya hiç çalışma yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ermiş (2008)'in yaptığı araştırma da zamanın yetersiz olması, kitaptaki çalışmaların yeterli olduğunun düşünülmesi gibi nedenlerle öğretmenlerin ek çalışma yapmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

• Öğretmenler yeterli bilgiye sahip olmamaları, zamanın kısıtlı olması ve öğretim programında ara disiplin kazanımlarının olmaması ve sınav sebebiyle ara disiplinleri etkin şekilde kullanamadıklarını ve bu sebeplerden

dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. (Bayır Gürdoğan vd., 2016; Akyol, 2015; Akyol, 2011; Çakırlar, 2011; Taş, 2010; Ermiş, 2008).

ÖNERİLER

- Öğretmenlere ara disiplin yaklaşımı konusunda hizmet içi eğitim ve seminerler verilmelidir.
- Eğitim fakültelerinde ara disiplinin amacı, önemi hakkında öğrencilere daha çok bilgi verilmelidir.
- Programda, öğretmen kılavuz kitaplarında ara disiplinlerin önemi ve amacı hakkında daha fazla bilgilendirici açıklama ve yönergelere yer verilmelidir.
- Sosyal Bilgiler haftalık ders sayısı artırılarak ara disiplinlerin amacına ulaşması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Akyol, Ş. (2011). *İlköğretim 2. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programında Yer Alan Ara Disiplinlere Yönelik Öğretmen Görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akyol, (2015). Matematik Öğretmenlerinin Ara Disiplinlere İlişkin Görüşleri. *Mediterranean Journal of Humanities.* 1, 61-75.

Bayır Gürdoğan, Ö., Köse Çengelci, T., Balbağ, N. L. (2016). Sosyal Bilgiler Dersinde Ara Disiplinlerden Yararlanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(2) 1-30.

Christensen, B., L., Johnson, B., R., Turner, A., R., (Ed. Alpay, A.), (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Çakırlar, A. (2011). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Programında Yer Alan Ara Disiplinlerin Kazanımlarla Uyumu ve Ara Disiplinlerden Yararlanma Konusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Delice, A. (2015). Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi, *Karma Yöntem Desen Seçimi*. Ed: Yüksel, D. ve Demir, S. B. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdoğan, Y. (2007). *Yeni Hayat Bilgisi Programında Ara Disiplinlerin İçerikle Örtüşme Düzeyinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Ermiş, S. (2008). *Sosyal Bilgiler Dersindeki Ara Disiplinlerin Sınıf İçi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Gözütok, F., D., Şahin-Alkın, S. (2014). Öğretim Programlarında Ara Disiplin Yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 47(2) 287-306.

Houtsonen, L. (2004) Developments in Teacher Training in Finland: Emerging Models of Geography Education, *International Research in Geographical and Environmental Education,* 13(2), 190-196.

Kaymakcı, S. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretim Programında İlişkilendirmeler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12(2) 273-304.

MEB (2017). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu.* Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2015). İl*köğretim Sosyal Bilgiler Dersi İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu.* Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4-5. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu.* Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu.* Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2004). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4-5. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu.* Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Saracaloğlu, S., A., Duman, B., Yakar, A. (2016). Fen Öğretiminde Ara Disiplin Kullanımı, Başarı, Motivasyon ve Fen Bilimleri Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde Ara Disiplin Öğretimine İlişkin Öneriler. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi,* 3(7) 200-212.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Taş, D., İ. (2010). *2005 İlköğretim Programının Hazırlanmasında Görev Alan Ara Disiplinler Komisyonu Üyelerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin Ara Disiplin Yaklaşımı Konusundaki Bilgi Durumunun ve Görüşlerinin Belirlenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Türnüklü. A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* Güz, (24) 543-559.

Ülger, M. (2013). İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi Ara Disiplin Alanı Uygulamasının Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 2(3) 14-29.

Ülger, M., Yel, S. (2013). Ara Disiplin Alanı Olarak İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi ile İlgili İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlik Algıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi,* 4(10) 19-32.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE "EMPATİ" DEĞERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Harun ER

Bartın Üniversitesi Öğretim Üyesi, erharun06@gmail.com

Yüksek Lisans Öğrencisi Cansu AKDENİZ

Yüksek Lisans Öğrencisi, cnsakdeniz123@gmail.com

Yüksek Lisans Öğrencisi Çağrınur SAĞ

Yüksek Lisans Öğrencisi, cqrnursaq@gmail.com

ÖZET

Bu araştırma, öğretmenlerin empati değerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasının amacı, belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. En temel özelliği ise bir ya da birkaç duruma ilişkin katılımcı gözlemleri ve derinlemesine görüşmeler yoluyla dokümanlar toplanması ve elde edilen verilerin derinlemesine ve boylamsal olarak incelenmesidir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile incelenmiş ve yorumlanmış son bölümde ise öğretmen görüşlerinden oluşan örnek ifadelere yer verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre empati değerinin öğrenci, aile, günlük hayat ve ders için önemli olduğu fakat programda yeterince yer verilmediği ayrıca bu değerin soyut bir nitelik taşıması sebebiyle öğrencilere yeterince iyi aktarılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte katılımcıların empati değerini aktarırken kullandıkları örnek ve kaynaklar değerlendirildiğinde genel olarak örnek olay, yaratıcı drama ve rol oynama gibi tekniklerden yararlandıkları görülmektedir. Sonuçlar ışığında öneri olarak, öğretmenler ve öğretmen adayları için empati değerinin derslerde kullanımına yönelik uygulamalı eğitimler ve farklı etkinlikler düzenlenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, empati, öğretmen adayı.

EVALUATION OF TEACHERS' OPINIONS ON THE VALUE OF "EMPATHY" IN SOCIAL STUDIES COURSES

ABSTRACT

This research was carried out to evaluate the opinions of teachers on the value of empathy. Case study, among qualitative research methods, was used in the research. Case studies aim to set forth the outcomes of a specific case. Its main attribute is collection of data by means of participant observations and in-depth interviews regarding a single case or a set of cases, and performing an in-depth or longitudinal analysis of the obtained findings. In this research, the obtained research data was examined and interpreted by descriptive analysis method and sample statements related to teacher opinions are included in the last section. It is concluded according to the obtained findings that, although empathy as a value holds great importance for students, their families, daily lives and the course itself, it is not sufficiently addressed in the curriculum, and it is not sufficiently communicated in the courses due to the abstract nature of this value. Additionally, exemplifications and the sources used by the participants for communication of this concept indicate that, they generally draw on techniques such as sample case, creative drama and role playing. In light of the findings, organization of applied trainings and diverse activities towards the use of the value of empathy by teachers and teacher candidates is strongly recommended.

Keywords: Social studies, empathy, teacher candidate.

1. GİRİŞ

İnsan yaşamın her alanında iletişim halindedir. Bireyin iletişim sürecinde başarılı olması başkalarıyla anlaşabilmesi birbirlerini anlayıp, dinlemeden geçer. Bireylerin iletişim sürecinde karşılıklı olarak görüşler, düşünceler ve inançlara saygı duyması gerekir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken en önemli unsur empati yapabilme becerisidir. Empati anlamına gelen "einfülung" kelimesi ilk kez 1880'li yıllarda Rudolph Lotz ve Wilhelm Wund tarafından kullanılmıştır. Empati insan ilişkilerindeki temel motivasyonlardan biri olmakla birlikte ilişkideki bireylerin karşısındaki tarafından yaşantısının, duygusunun ve düşüncesinin anlaşılması olayıdır. Kısaca her insan ilişkilerinde diğerleri tarafından anlaşılmak ister. İnsan ilişkilerinde bireyin karşısındakini anlama potansiyeli olarak tanımlanabilecek olan empati önemli bir niteliktir (Gümüştaş, 2011). Empati, kişinin bir iletişim esnasında kendisini karşısındakinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakarak duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlamaya çalışması ve duyarlı bir yaklaşım içinde olmasıdır. Diğer bir deyişle, empati başka bir kişinin iç dünyasında düşünebilme, hissedebilme, duygu ve düşüncelerine karşılık verebilme olarak da düşünülebilir (Pala, 2008). Dökmen'e (1995) göre empati; bir insanın kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Yaşamının her döneminde başkalarıyla ilişki içinde olan insanoğlunun iletişimde başarılı olması kendisini ve başkalarını anlayabilmesine ve kabul etmesine bağlıdır. Günlük hayatta bireylerin tercih ve düşüncelerine saygılı ve hoşgörülü olmayı öğrenmeleri gerekliliği demokratik toplum yaratabilmek yolunda oldukça önemlidir. Bu amaçla geliştirilen iletişim becerileri hem bireyin ve toplumun yaşamına zenginlik ve saygınlık getirir hem de kişilerarası sağlıklı ilişkiler oluşmasını sağlar (Yüksel, 2004). Birbirinin düşüncelerine saygı gösteren bireylerde böylece daha sağlıklı iletişim kurulur ve daha anlayışlı bir toplum haline gelinir.

Bazı toplumlarda insanlar hislerini açık bir şekilde ifade edebilirken, bazı toplumlarda ise insanların duygularını gizlemeleri daha kabul gören bir davranıştır. İnsanların duygularını belirtmeleri ve dışa vurmalarının normal karşılanmadığı kapalı toplumlarda, birbirlerine karşı geliştireceği empatik anlayışın önemi daha da artmakta, bu da insan ilişkilerini geliştirmektedir. Bilindiği üzere duyguların insanların iç dünyalarında yaşanması farklı psikolojik rahatsızlıklara sebebiyet vermektedir (Özbek, 2004). Empatik anlayışa sahip bireyler iletişimi kolaylaştır. Empati kuran insanlar başkaları tarafından anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiğini hissederek rahatlarlar. Empatik beceri ve eğilimleri yüksek olan kişilerin çevreleriyle olan iletişimleri daha yüksek düzeyde olur. Doktor ve doktor adaylarıyla, hemşirelerle, ticaretle uğraşanlarla, satış elemanlarıyla, eğitimcilerle, psikiyatristlerle, psikologlarla ve danışmanlarla empati kurma becerilerini geliştirmek için eğitimler gerçekleştirilmektedir (Rogers, 1983). Nitekim bu mesleklerde empatiyi doğru kullanmak iletişim açısından son derece önemlidir. Formal eğitim sistemindeki eğitim programları daha çok bilişsel yeterlilik ve rasyonel düşünme üzerinde yoğunlaşmakta ve duyguların öğrenilmesi ihmal edilmektedir. Aslında günümüz dünyasında sağlıklı, güçlü ve başarılı olabilmek için yabancılarla çalışma yeteneği, toleranslı olma, farklılıklara saygı gösterme ve yapıcı bir tutumla çatışmaları çözme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu ise ancak empatik tutum geliştirmekle mümkün olabilmektedir. Öğretmenlik mesleği diğer bazı mesleklerle karşılaştırıldığında daha fazla empatik duygunun gelişmiş olmasını gerektirmektedir (Pala, 2008). Bu anlamda öğretmenlerin empati konusunda daha hassas olmaları

beklenmektedir. Çünkü öğretmenlerin en önemli rollerinden birisi belki de en önemlisi, öğrencilerle ilgilenerek empatik ilişkiler kurma temeline dayanan onların bireysel dünyalarına girerek pozitif ve güvenli bir sınıf ortamı sağlamaktır (Tatar, 2013).

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, öğretmenlerin empati değerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasının amacı, belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. En temel özelliği ise bir ya da birkaç duruma ilişkin katılımcı gözlemleri ve derinlemesine görüşmeler yoluyla dokümanlar toplanması ve elde edilen verilerin derinlemesine ve boylamsal olarak incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

2.2. Çalışma Grubu

Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubu seçilirken amaçlı örneklemede kolay ulaşılabilir örnekleme yaklaşımından yararlanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmaya İstanbul ilinde beş farklı devlet okulunda görev yapan 9'u bayan, 5'i erkek olmak üzere toplam 14 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bunun yanı sıra, araştırmacı tarafından ses kayıtları tutulmuştur. Soruların hazırlanması sırasında sosyal bilgiler alanında uzman olan dört kişiden uzman görüşü alınmıştır. Öğretmenlerle ayrı ayrı görüşme yapılmış olup görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Nitel veri sayılar biçiminde olmayan ve görgül dünya bilgisidir ve çoğu kez sözcükler olarak tanımlanır (Punch, 2005). Araştırmada kullanılan tüm veri toplama araçlarından elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada daha geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşmak için birbirini tamamlayacak ve hatta birbirinin kontrolü olacak veri toplama yöntemleri (görüşme, gözlem) kullanılmıştır.

3. BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde öğretmenlerden empati hakkında elde edilen bulgular görüşme sorularına göre sırayla verilmiştir. Bulgular desteklenerek yorumlanmıştır.

3.1 Öğretmenlerin Empati Hakkındaki Görüşleri

"Sosyal bilgiler programında yer alan empati değerinin önemi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" sorusuna; E1; "Empati değerinin önemini bu programda yetersiz görüyorum" diyerek programda yeterince empati konusuna değinilmediğini belirtirken, E2; "Empati kavramı öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarda kendimizi onların yerine koyarak sorunlara onların bakış açısıyla bakabilmemize yardımcı olan bir kavramdır. Empati yapmak öğrencinin

aslında kendini yalnız hissettiğini düşündüğü bir durumda hayır aslında senin de ne hissettiğini ne düşündüğünü anlayabiliyorum diyebilmektir. Öğrenciyi anladığımızı onun yaşadığı durumun farkında olduğumuzu öğrenciye göstermemize olanak sunan bir kavramdır. Empati yapmak öğrencinin beni de anlayan bir öğretmenim var hatta benim ne düşündüğümü ne hissettiğimi anlayabiliyor diyebilmesidir. Öğrencinin yalnızlıktan ve beni kimse anlamıyor gibi düşüncelerinden kurtulmasına yardımcı olur" diyerek, empatinin sınıf içindeki öneminden söz etmiştir. E3 ise; "Bu değer bireyin toplumsal yaşamının her alanında onun insani kimliğini ön plana çıkaran önemli bir etkendir" diyerek insani kimlik oluşturmada empatinin öneminden söz etmiştir. E4 ise; "Empati çocukların gelişim basamaklarını her yönden etkileyen bir duygudur. Bunun eksikliğinde duygusal yaşantısı etkileneceği gibi birbirine bağlı birçok açıdan etkilenebilir. Akademik başarısı, aidiyet duygusunun az olması, psikolojik uyumsuzluk hayata uyum sağlamayı olumsuz etkiler. Bu yüzden önce ailede başlayan empati ve değerler eğitimine okulda da gerekli önem verilmelidir. Çocuğun her yönden sağlam temellerle büyümesi toplum, çocuk ve aile açısından çok önemli ve değerlidir" açıklamasında bulunarak empatinin ailede başlayan bir değer olup, gelişim sürecinin olduğundan söz etmiştir. E5 ise; "Bireylerin sadece kendi özelinde düşünme mekanizmalarından kurtulabilmeleri ve yargılamalar yaparken kendilerinin o durumda ne yapabileceği, nasıl davranabileceği gibi konularda etkin beceri kazanabilmelerini sağlayacak bir değer olması açısından önemi büyüktür" açıklamasında bulunarak farklı durumlarda sadece kendi açısından değil başkalarının fikirlerine göre düşünebilme yetisini kullanabilme özelliğinden de söz ettiği görülmektedir. K1 bu soru hakkında; "Empati eğitimde karşısındaki anladığını hissettirmek için güzel bir yöntemdir" açıklamasında bulunurken, K2; "Empati kavramı çok önemlidir hele ki bu yaşta öğrencilere bu kavram doğru bir şekil de verilmeli ve onlara güncel hayattan örnekler sunulmalıdır. Empati yapmayan birey toplumsal hayatta değer kavramını öğrenemez ve birey yaşamında bunun zorluğunu çeker" diyerek, empatinin günlük hayattaki öneminden söz ettiği görülmektedir. K3 ise; "Sosyal bilgiler programında yer alan empati değeri belki de en önemli değerler arasındadır. Sosyal bilgilerin amacı olan iyi vatandaş yetiştirmenin de temelini oluşturur. Empati kurabilen bir birey hem kendine hem de çevresine saygılı olur. Yapacağı ve yaptığı her davranışın sorumluluk ve bilinci altındadır. Empati değerine sahip olan bir birey, olaylar karşısında ne gibi tepkiler vereceğini bilir. Tüm bu sebepler nedeniyle empati sosyal bilgiler içerisinde önemli bir değerdir" diyerek empatinin önemini sosyal bilgiler programının amacıyla bağdaştırmıştır. K4; "Empati sosyal yaşamda çok önemli bir değer taşımaktadır. Empati duygusu gelişirse eğer karşılıklı iletişim çok etkili olur" sözlerinden empatinin iletişim ile bağlantısından söz ettiği anlaşılmaktadır. K5 ise; "Empati değeri çok önemli insan nerede, nasıl davranacağını nasıl hareket edebileceğini empati yaparak karar verebilir" diyerek, empati değerinin öneminden ve günlük yaşamdaki sürecinden söz ettiği görülmektedir. K6; "Sosyal bilgiler ve genel olarak beden eğitimi dersinde çocuklar empati kurmakta çok zorluk çekiyor. Çünkü ders akışında oynanan oyunlarda rekabet söz konusu olduğunda çocuklar çok acımasız oluyor ve karşısındaki en yakın arkadaşı dahi olsa onu hiçbir şekilde önemsemiyor" sözlerinden ders sürecindeki empati değerinden söz edildiği ve empatiye önem verilmediğinden bahsedildiği görülmektedir. K7; "Empati İngilizce dersinde, başkalarının ayakkabılarını giymek deyimi ile açıklanırken genel tabir olarak kendini başkasının yerine koyabilme, onu doğru şekilde anlayıp farklı bakış açısı geliştirebilmedir. Bu anlamda insan ilişkileri açısından oldukça önem arz etmekte olup sosyo-kültürel ilişkilerin gelişmesi ve iletişim çatışmalarını önlemede de önemlidir" diyerek empati konusunu İngilizce dersi üzerinden açıkladığı görülmektedir. K8 ise; "Sağlıklı iletişim becerisinin temelini empati kurabilme ve saygı duyma

oluşturmaktadır. Empati kurma becerisi ve farklılıklara saygı değerini edinmiş bireylerin iletişim konusunda daha az sorun yaşayacakları söylenebilir. Bu bakımdan etkili iletişim becerisine sahip bir öğretmenin empati kurabilme becerisi yüksek olacağından öğrencilerini anlaması kolaylaşacak, ders içeriğini, yararlanacağı ilke ve yöntemleri ve öğrenme ortamını bireylerin farklılıklarına göre uyarlayabilecektir. Buna dayanarak öğretmen yetiştirme sürecinde öncelikle onlara etkili iletişimin temelini oluşturan empati kurabilme becerisinin ve farklılıklara saygı değerinin kazandırılması çok kültürlü eğitiminin önceliklerinden olmalıdır diyebiliriz" sözlerinden empati değerini öğretmenlik mesleği üzerinden açıklamış ve bireysel farklılıklardan söz etmiştir. K9 ise; "Empati kavramı tüm canlılar içinde, sadece insanlara yönelik olduğu için iletişim açısından çok önemlidir. Sınıf öğretimi programında, empati kurma çocuğun benmerkezci davranıştan uzaklaşarak yardım etme (kişiye yönelik yardım) niteliğini arttırır" sözlerinden empatiyi iletişim açısından değerlendirdiği görülmektedir. Genel olarak empati konusunda, sınıf içinde öğretmenin tutumuna yönelik yorumlar yapıldığı, bireysel farklılıklara dikkat edilmesi gerektiği ve iletişim açısından önemi üzerinde durulmuştur.

"Empati değerini aktarırken karşılaştığınız güçlükler nelerdir?" sorusuna; E1; "Bu güçlüklerin başında yaş grubunun küçük olması, aileden alınan eksik ve yanlış bilgiler yer alır" diyerek yaş grubunun empati değerinin aktarılmasındaki işlevinden bahsedilmiştir. E2 ise; "Empati değerini öğrenciye aktarırken karşılaştığımız sorun genel de öğrencinin yaşı ve problemin sadece ona ait olduğu kavramıdır. Öğrencinin karşılaştığı problem sadece onun sorunudur ve problemi onun algıladığı gibi kimse algılayamaz düşüncesidir. Sorun sadece onun sorunudur ve o sorunu çözebilmek sadece ona özgüdür. Öğrenciye aslında senin probleminin ben de farkındayım hatta senin düşündüğün gibi düşünebiliyorum diyebilmek onun anladığımızı inandırmak karşılaşılan zorluklardan biridir. Öğrenciyi ikna etmek oldukça zor olabilmektedir bazı durumlarda bu durumlar da öğretmenin kullandığı dilin akıcı, ikna edici ve inandırıcı olması oldukça önemlidir" diyerek, E2'de E1 gibi yaş grubuna değinmiştir ve benmerkezci anlayışın empati değerinin aktarılmasında bir güçlük oluşturduğunu belirtmiştir. E3 ise; "Soyut bir kavram olduğu için her alanda bu değeri somutlaştırmak sınırlı olabiliyor bu açıdan güçlük oluşturmaktadır" diyerek empati değerinin aktarılmasında bu konunun yaş grubuna göre soyut kaldığından söz etmiştir. E4 ise; "Doğu bölgesinde çalıştığım için çocukları yetiştirme tarzlarının bizim kazandırmaya çalıştığımız değerler sisteminden farklı olması ve istenen aile desteği olmaması sebebiyle çocuklara verilen kazanımlara ulaşılması güç olmaktadır" diyerek empati aktarımında kültürel farklılıkların güçlüklere neden olabileceğinden söz etmektedir. E5 ise; "Öğrencilerin özellikle küçük yaş ergenlik dönemi öğrencilerinin benmerkezci düşünme mekanizmalarının daha baskın çalışması nedeniyle kendilerinden başkasına önem vermemeleri nedeniyle bu becerilerin yerleştirilmesi ve eğitiminde güçlükler yaşanabilir" diyerek yaş grubunun küçüklüğünden ve benmerkezci anlayıştan söz etmiştir. K1 ise; "Karşı taraftaki çocuk kendini iyi bir şekilde ifade edemediğinde empati değerini aşılamak zorlaşabiliyor" diyerek öğrencilerin kendilerini ifade etmede zorlandıklarında empati değerinin verilmesinin zorluğundan söz etmiştir. K2; "Bu kavram aktarılması kolay ama öğrencinin kafasında oturtulması zor bir kavramdır. Öğrenciler her türlü soruyu yöneltecek ve gerçek hayatlarında uygulamada belki eksik kalacaklardır aslında en zoru öğrencinin zihninde bu kavramı gerçek yaşantısında uygulamaya dökecek şekilde anlatabilmektir" diyerek uygulamadaki sıkıntılardan söz ederek, öğrencilerin yaşayarak bu değeri anlayabileceğinden söz etmiştir. K3 ise; "Empati değeri tamamıyla soyut bir kavram olduğu için öğrencilere

aktarırken birtakım sorunlar yaşanır. Ancak daha çok örnek hikâye, video gibi materyallerle daha kolay hale gelir" diyerek, empati değerinin soyut bir kavram olduğu için zorluk yaşanabileceğinden söz etmiştir. K4 ise; "Her insanın ben dili olması. Çünkü günümüzdeki insanlarda ben dili daha ön planda" diyerek, insanlarda ben dilinin çoğalması sonucu empati değerinin aktarımının da güçleştiğinden söz ettiği görülmektedir. K5; "Kendini kişinin yerine koyarak hareket ettiğimizde eğer karşıdakinin empati değeri düşük ise anlamayabilir ve ters düşülebilir" açıklamasında bulunmuştur. K6 ise; "Empati değerini aktarırken çocukların bazıları çok duyarsız olabiliyor bazıları gerçekten dinliyor olsa da çoğu çocuğa bunu gerçekten verebilmek çok zor. Çünkü çağın getirdikleri çevresel faktörler, aileler arasındaki sosyal faktörler, çocukların empatilerini de etkiliyor. Aileler arasındaki eğitim sosyal yaşam ve aile içi iletişim ne kadar iyiyse çocukta da empati o kadar kolay sağlanıyor. Fakat aile içinde sorunlar yanlış çevrede büyüyen çocuklarla çok fazla uğraşıp doğruyu buldurmak öğretmen için de kolay olmuyor. Ama verdiğimiz örneklerle ve çocuğa yaklaşımımızla bir nebzede olsa başarabiliyoruz" diyerek empati değerinin aktarılmasında sosyal ve çevresel faktörlerin zorluk çıkardığından söz edilmiştir. K7 ise; "Sempati ile karıştırılması" açıklamasında bulunmuştur. K8; "Saldırgan davranışları yoğun olarak gösteren çocuklarda empati değerini aktarmak zaman alabiliyor, çocuklar bu değeri içselleştirmeyi reddediyor, bu durumda sabırla devam etmek çok önemli. Böyle davranışları yoğun olarak sergileyen çocuklara "öğretmen" rolü vererek bir bebeğe ya da oyuncağa öğretmen gibi davranması istenip daha sonrasında bebek/oyuncak aracılığıyla kendi duygularını adlandırmayı öğrenmelerini sağlamak etkili olmaktadır" diyerek saldırgan davranışları olan öğrencilere empati değerini aktarmanın daha zor olduğundan söz ettiği görülmektedir. K9 ise; "Benmerkezcilik ve empati birbiriyle bağdaşmaz. Benmerkezci davranan bir kişi, karşıdaki insanın rolüne girmesi ve olaylara onun açısından bakması diğer bir deyimle empati kurması mümkün değildir. Bu durumda en zorlandığım durum benmerkezci olunması" diyerek öğrencilerde empati değerini aktarırken benmerkezci olan öğrencilerde zorlandığından söz edilmektedir. Genel olarak; küçük yaş grubu, saldırgan bireyler, benmerkezci davranışların, sosyal, aile ve çevre faktörlerinin empati değerini aktarmada karşılaşılan zorluklar olduğu görülmektedir.

"Empati değerini aktarırken karşılaştığınız güçlükleri gidermeye yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?" sorusuna; E1; "Bunun başında aileyle iletişim kurmak bu eğitimin başlangıç yerinin aile olması ve devamında bu programla pekişmesi daha olumlu olur" diyerek aile desteği ile bu zorluğu aştığı görülmektedir. E2 ise; "Empati değerini aktarırken öncelikle öğretmen öğrencinin bulunduğu yaş düzeyini dikkate almalıdır. İkinci olarak öğrencinin karşılaştığı problemi öğrenci de nasıl bir sorun oluşturduğunu iyi bir şekilde tespit edebilmelidir. Üçüncü olarak öğrenciyle kullandığı dilin ikna edici ve akıcı olması gerekir. Ayrıca kullandığı dilin inandırıcı olması gerekir" diyerek aşamalı olarak öğrenciye olumlu şekilde ulaşması gerektiğinden bahsettiği görülmektedir. E3 ise; "Bu değeri aktarırken olabildiğince beş duyu organına hitap etmesini sağlamak" diyerek öğrencinin aktif olmasından söz etmiştir. E4; "Bu konuda çocuklara ailelerinin öğretmesi gereken temel bilgilerden başlamak daha doğru bir yolda ilerlemeyi sağlıyor. Ailelere elimizden geldiğince ulaşıp bilgilendirmeler yaparak çocuk için pekiştirmeler yapıyoruz. Gerekli ilerleme sağlanırsa daha sonra empati değerlerini aktarmaya çalışıyoruz. Tabii ki dil farklılığından anlamaya yönelik sıkıntılar oluyor ama burada da bu empati değerini oyunla ya da günlük akış esnasında yaşayarak vermek daha kolay oluyor" diyerek bu süreçte aile desteğinden söz etmiştir. E5 ise; "Bireylerle daha çok uyum içerisinde çalışmak, onların daha çok katılacağı etkinlikler üretmek. Yaş, sınıf ve öğrenci

düzeyine göre etkinliklere yönelerek onları bu eğitimin içerisine daha çok dahil edebilmek mümkün olacaktır" diyerek, öğrencilerin aktif olarak sürece dahil edilmesinden söz ettiği görülmektedir. K1 ise; "Öğrenciyi daha çok dinlemek ve kendini ifade etmesine fırsat vermek" diyerek öğrencinin süreçte sabırla dinlenmesi gerektiğini açıklamıştır. K2; "Öğretmen empati yapmalı ve öğrenciyi önce anlamaya çalışmalı zihninde neler var onu öğrenmeli ve ona göre kendini şekillendirmelidir" diyerek öğrenciyi anlayabilmek için önce öğretmenin empati yapması gerektiğinden söz etmiştir. K3; "Daha çok video, örnek hikâye, birçok yöntem ve teknik kullanılabilir. Bunlara örnek; drama, altı şapka yöntemi gibi yöntemlerle öğrencilerin kendilerini arkadaşlarının yerine koyarak düşünmeleri sağlanabilir" diyerek öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanması gerektiğinden söz etmiştir. K4 ise; "Mesela rol oynama, drama gibi aktif öğrenmelerde yer bulundurulmalı ki kişi başka kimliğe bürünebilsin" diyerek uygulamalı olarak empati değerinin canlandırılmasının faydalı olacağından söz edilmektedir. K5; "Kitap okumak" açıklamasında bulunmuştur. K6 ise; "Benim çözümüm genelde rehber öğretmen çocuk aile iş birliğine dayalı oluyor" diyerek, rehberlik ve aile desteği ile çözüleceğini belirtmiştir. K7; "Bir değer ya da beceri olarak hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersinde daha fazla yer verilmelidir" diyerek yaşamın içinde olan konularda daha fazla yer verilmesi gerektiğinden söz etmektedir. K8 ise; "Dünyamız, karmaşık zorluklarla dolu. Bir kişinin verdiği karar toplumlar ve kültürler için giderek yayılan bir etkiye sahip olabiliyor. Empati, bize etkili değişim öncüleri yani fark yaratanlar olabilmemiz için gereken iradeyi ve araçları kazandırır. Günümüzün karmaşık zorlukları tek bir kişi ya da kuruluş tarafından çözülemez. Empati, birlikte daha iyi şeyler inşa etmek ve bunu hayal gücü ve saygıyla yapmak için bizi motive eder" açıklamasında bulunurken, K9; "Çözüm önerilerim; günlük yaşamımızda kişilerarası iletişimde algısal, bilişsel ya da duygusal açıdan benmerkezci tavırdan uzak durmak, toplumsal değerleri sürdürebilmek ve doğru iletişim" açıklamasında bulunmuştur. Genel olarak; aile desteği, öğretmen anlayışı, rehberlik, öğretim yöntem ve teknikleri üzerine çözüm önerileri olarak belirtilmiştir.

"Empati değerini aktarırken daha çok hangi örnek ve kaynakları kullanıyorsunuz?" sorusuna; E1; "Bu örnekler genelde yaşantımızdan sosyal hayatımızdan oluyor ve kaynakların da yine aynı şekilde hayattan verilmesi öğrencilerin anlamasına katkıda bulunacaktır" diyerek günlük yaşamdan örnekler verdiğinden söz etmektedir. E2 ise; "Empati değerini aktarırken daha çok öğrencinin sorununa ilişkin benzer sorunlar yaşayan insanlar hakkında öğrenciye bilgi verilebilir. Öğrenciye dünyada senin sorununa benzer sorunlarda insanların nasıl çözüm yolları bulduğu öğrenciye anlatılabilir. Bu durum öğrencinin kendini yalnız hissetmesini engeller ve sorunu için farklı çözüm yolları bulmasına yardımcı olur" diyerek aynı konuda benzer örnekler göstererek değer aktarımı yaptığından söz etmektedir. E3 ise; "Mustafa Kemal Atatürk'ün Kurtuluş Mücadelesini örnek gösteriyorum" diyerek tarihten örnek vererek, bağdaştırarak empati değerini aktardığı görülmektedir. E4; "Örnek olarak bazı kısa videoları zaman zaman kullanıyoruz. Yaş grubu 3-6 yaş arasında değiştiği için uygun çizgi filmlerden destek aldığımız oluyor. Bazen de çalışma sayfalarımızı serbest zamanlarda boyama etkinliklerimizde kullanabiliyoruz" diyerek kısa videolardan ve çizimden faydalanıldığından söz edilmektedir. E5; "Ahlaki ikilem örneği üzerinden bireylerin kendilerini örnek hikâye kahramanının yerine koyarak aynı durumda ne yapabileceğini düşündürmeyi sağlamaya çalışırım. Öte yandan didaktik nitelikteki hikâye, masal, roman, kitapları da bu becerinin kazanımında etkili olabilmektedir" diyerek örnek olaylardan yararlandığı görülmektedir. K1 ise; "Toplum tarafından benimsenen rol modelleri örnek gösteriyorum" açıklamasında bulunmuştur. K2 ise; "Daha çok gerçek hayattan

örnekler kullanıyorum çünkü asıl amacım sadece bu kavramı öğretmek değil aynı zamanda yaşatabilmek" derken, K3; "Empati değerini anlatırken daha çok örnek olaylar üzerinden gidiyorum, örnek olayda ki kahramanların yerlerine kendilerini koyarak örneklendirmelerini istiyorum. Bunun dışında Youtube da birçok kısa film ve video izletip, yorumlamalarını istiyorum" diyerek örnek olaylardan yararlandıklarından söz edilmektedir. K4; "Yaratıcı drama, rol oynama" tekniklerinden yararlandığından söz edilmektedir. K5; "Empati değerini artırmak için çevre gözlemleri kullanıyorum kendimi bir olay karşısında nasıl davranırım diyerek kendime sorarak empati değerimi artırıyorum" diyerek bireysel olarak empati değerini arttırma eğiliminden söz edilmektedir. K6; "Genelde değerler eğitimi aracılığıyla ilerliyorum" demektedir. K7; "Üstün Dökmen, Doğan Cüleloğlu, Yücel Kabapınar" örneklerini verdiği görülmektedir. K8; "www.startempathy.org" kaynağını göstermektedir. K9 ise; "Karikatürler, masallar, günlük yaşamdaki anlık kesitler örneğin haberler" dediği görülmektedir. Genel anlamda; örnek kişilerden, masal, roman, hikayelerden, örnek olaylardan, kısa film ve videolardan yararlanıldığı görülmektedir.

"Empati değerini aktarırken uygulamaya yönelik daha çok hangi etkinlikleri yapıyorsunuz?" sorusuna; E1; "Drama ve panel" örneğini verirken, E2; "Empati değerini aktarırken genelde benzer sorunlarla karşılaşılan insanların hayat hikayelerini ve sorunlarına getirdikleri çözüm yollarını görsel olarak bir sunumla öğrencilere aktarılabilir. Bu sunumun gerçek hayat ile bağdaştırılmış olması öğrencinin problemine gerçekçi çözümler bulmasına yardımcı olur" diyerek, hayat hikayelerinden yola çıkılarak uygulama yapılacağından söz edilmektedir. E3; "Drama ya da rol oynama tekniklerini kullanıyorum birden fazla duyu organına hitap etmesi öğrenciyi merkeze alması açısından önemli ve etkili" derken, E4; "3-6 yaş grubunda en çok oyun yoluyla öğretim olduğu için etkinliklere yoğunlaşıyoruz. Kaynak kitaplardan drama örneklerini onlara ve yaşantılarına uygun olacak şekilde uyarlayıp kullanıyoruz" diyerek uygulama aşamasında oyun ve dramadan faydalanıldığından söz edilmektedir. E5; "Drama, örnek olay, rol oynama, hikâye tamamlama ve ahlaki ikilem etkinliklerini sıkça kullanıyorum" derken, K1; "Drama, konuşma halkası, rol oynama" uygulamalarından söz edilmiştir. K2; "Öğrencileri birbirleriyle etkileşim halinde olabilecekleri grup etkinlikleri yaptırıyorum böylece öğrenciler hem kendilerini ifade etmeyi hem de arkadaşlarıyla doğru bir iletişim kurarak çalışmayı öğreniyorlar ve bunun sonuncunda empati değerini de anlamış oluyorlar" diyerek grup etkinliklerinden söz ettiği görülmektedir. K3 ise; "Uygulamaya dönük olarak drama çalışması yapıyorum. Ayna etkinlikleri ile öğrenciler kendilerini arkadaşlarının yerlerine koymuş oluyor, arkadaşı gibi düşünüyor sonucunda da farklılıklara saygı duymayı öğreniyor" ve K4; "Drama" diyerek uygulamada drama yönteminden faydalandıklarından söz edilmektedir. K5; "Birlik ve beraberlik" derken, K6; "Uygulamada çocukların farklı okullarla ya da farklı sınıflarla yarışma müsabakalarında karşılıklı birbirine saygı duyup, bunun bir oyun olduğunu vurgulamakta olduğundan çocuklar hem sporu sevme hem de bunun oyun olduğunu ve karşı tarafta bulunan çocukla da iyi iletişimde bulunursa sporda belki de onun kadar iyi olacağını düşünmesini sağlıyorum" diyerek düşünce açısından uygulama yaptığından söz etmektedir. K7 ise; "Çiz anlat, film izleme, hikâye tamamlama" etkinliklerinden söz ederken, K8; "Öğretilmesi amaçlanan değeri veya beceriyi betimleyen bir senaryonun öğrencilere yazdırılması, var olan problemlerin "paylaşım saati" etkinliğiyle çözümlenmesi, güzel davranış sergileyen öğrencilerin sınıfta oluşturulmuş "güzel davranış ağacına" isimlerinin yazılması, çeşitli değerlerin öğretiminde güncel olaylar ile belirli gün ve haftalardan yararlanılması gibi etkinlikler" ders içi etkinliklerle uygulama yapılması gerektiğinden söz etmektedir. K9; "Drama, yaratıcı drama, ne hissediyorsun

etkinliği" açıklamasında bulunduğu görülmektedir. Genel olarak; drama, yaratıcı drama, rol oynama, örnek olay, film izleme, ders içi uygulamalarla bu sürecin ilerlediği görülmektedir.

"Empati değerinin davranışa dönüşmesi noktasında daha farklı neler yapılabilir?" sorusuna, E1; "Öğrencilerde daha kalıcı olması için geziler düzenlenebilir çeşitli oyunlarla pekiştirilebilir" derken, gezilerin bu süreçte önemli olacağından söz edilmektedir. E2 ise; "Empati değeri davranışa dönüştürmek isteniyorsa kavramın gerçekçi tarafı her zaman ön planda tutulmalıdır. Kavramın gerçekçi tarafı ön planda tutulmaya devam edildikçe gerçekçi çözüm yolları bulunacak ve bu çözüm yollarının günlük hayatta kullanılması daha olanaklı bir hale gelecektir" derken, E3; "Toplum olarak hep birlikte nesillere tutarlı bilinçli rol model olmak" diyerek empati değerinin davranışa dönüşmede önemli noktalardan birinin bireysel olarak tutarlı olmaktan geçtiğinden söz etmektedir. E4; "Davranışa dönüşmesi için aile desteği şart. Bunun dışında çocuğun aktif katılımı önemli olduğundan bireysel olarak ilgilenmek ve onların ilgisini bu yöne doğru çekmede kolaylık sağlar. Kişiye özel program etkinlik hazırlanması da farklı bir yol olabilir" diyerek, bu süreçte aile desteğinden söz ettiği görülmektedir. E5; "Daha çok bireylerin hayatlarında karşılaşabileceği örnekler üzerinden gidilebilir. Okul-aile, sınıf-aile iş birlikleri sayesinde ailelerin öğrencilere evlerinde empatiyi gerektirecek durumlarda sıkça dönüt vermeleri sağlanabilir. Bu beceriye yönelik verilen eğitimlerin hayata transfer edilebilir nitelikte olmasına dikkat edilmelidir" diyerek aile desteği ve örnek olaylar üzerinden davranışa dönüştürme konusunda kullanılabileceğinden bahsedilmektedir. K1; "Drama, rol oynamayı günlük hayata transfer ederek" açıklamasında bulunarak uygulanılan öğretim yöntemleri ve teknikleri günlük hayatta da kullanılması gerektiğini söylemektedir. K2; "En önemlisi yukarıda da bahsettiğim gibi öğretmen gerçek hayattan örnekler vermeli ve sadece bir şeyleri okutarak değil uygulayarak ve yaşatarak öğretmeyi amaçlamalıdır" derken, K3; "Öğrencilerde empati değerini sadece dersimiz içinde geçen bir konu olarak düşünmemeliyiz. Onların hayatlarına bu değeri yaymak için öncelikle onlara rol model olmalıyız. Onların isteklerini, fikirlerini kestirip atmak yerine dinleyip, çözüm olabilmeliyiz ki empati sadece bir kavram olarak kalmasın hem onların hem de kendi yaşantımızda bir değer haline gelsin" diyerek bu değerin kazanılmasında öncelikle bireylerin bu değeri benimsemesi gerektiği ve rol model olunması gerektiğinden söz edilmektedir. K4; "Derslerde eğitici oyun da kullanılabilir" derken, öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılması gerektiğinden söz edilmektedir. K5; "Toplum içerisinde insan, insan olduğunu bildiği sürece çok bir şey yapılmasına gerek yok" derken, K6; "Çocuğu dışarıdan takviye destekle bir spor branşına yönlendirip çocuktaki davranışları düzenlemeye genelde öyle başarıyorum" diyerek öğrencileri farklı branşlara yönlendirmenin bu süreçte faydalı olacağından söz edilmektedir. K7 ise; "Aktif öğrenme yöntemleri sıkça kullanılmalı. Yaratıcı drama, öykü oluşturma, empati günlükleri tutturma ve film izletme gibi etkinlikler de bu anlamda kullanılabilir" diyerek uygulamaya yönelik etkinliklerin etkili olacağından söz ederken, K8; "Empatiyi geliştirmek için yol haritası: 1. Adım: Hazırlık Yapmak - Güvenli Bir Ortam Yaratmak - Duygusal Yetkinliği Geliştirmek - Örnek Olarak Yol Göstermek. 2. Adım: Etkileşimde Olmak - Grup Oyunları - Hikâye Anlatıcılığı - Deneyimlemek - Birlikte Problem Çözmek. 3. Adım: Yorumlamak ve Eyleme Geçmek - Ortak Değerleri ve Farklılıkları Belirlemek - Cesaret Aşılamak - Eylemi Mümkün Kılmak" diyerek empati sürecini aşamalarıyla beraber açıkladığı görülmektedir. K9 ise; "Bu toplumdaki kişilerarası iletişim şeklinin değişmesi ya da gelişmesi o toplumdaki çeşitli kurumların değişmesinden ve gelişmesinden bağımsız değildir. Bir toplumdaki üretim biçimi ile yaşama, düşünme ve kişilerarasında yakın ilişki vardır. Kısacası değişime ve gelişime

açık bireylerin topluma kazandırılması" açıklamasında bulunarak değişime ve gelişime açık bireylerin bulunmasıyla empati değerini bağdaştırdığı görülmektedir.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmaya katılan toplam 14 katılımcının sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde, empati değerinin önemini tanımlarken genel olarak empati değerinin öğrenci, aile, günlük hayat ve ders için ne kadar önemli olduğundan fakat programda yeterince yer verilmemesinden bahsedildiği görülmektedir. Katılımcıların empati değerini aktarırken karşılaştıkları güçlüklerin başında genel olarak soyut bir kavram olarak nitelendirilen empati kavramının yaş unsuru sebebiyle yeterince aktarılamadığı cevabını verdikleri görülmektedir. Koca ve Yılmaz (2012)'ın tarihsel empati üzerine yaptıkları nitel bir araştırma sonucunda ise; tarihsel empati algılarında ve sınıf etkinliklerinde genel olarak bir tutarlılık ve bütünlük bulunmadığı, tarihsel empatiyi bir süreç olarak algılayıp uygulamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir çalışmada empatiyle ilgili; "empatinin öğrenciye/bireye kazandırabileceği duyarlılık, hoşgörü, yardımseverlik, demokratik kişilik, sosyal olay ve durumları geniş bir perspektiften görebilme gibi kişisel özellikler demetinin genişliği ve bu kazanımların yaşanılan toplumdaki bireyler arası ilişkilerin kalitesine yapacağı etkilerin derinliği onu yeni kuşaklara kazandırması gereken bir beceri olarak öne çıkarmaktadır" sonucuna ulaşılmıştır (Kabapınar, 2005).

Katılımcıların empati değerini aktarırken karşılaştıkları güçlükleri gidermeye yönelik çözüm önerilerinin başında ise, aile ile iletişimi güçlendirmek, aile desteği ve yaş düzeyinin dikkate alınması gibi çözüm önerilerinden bahsettikleri görülmüştür. Katılımcıların empati değerini aktarırken kullandıkları örnek ve kaynaklar değerlendirildiğinde genel olarak günlük yaşamdan, tarihten benzer örnekler vererek, örnek olay kullanılarak, toplum tarafından benimsenen rol modelleri göstererek, yaratıcı drama, rol oynama gibi tekniklerden ve kaynaklardan yararlanarak bu değeri aktardıkları görülmektedir. Katılımcıların empati değerini aktarırken uyguladıkları etkinlikler değerlendirildiğinde ise genel olarak büyük çoğunluğunun drama ve rol oynama tekniğini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak katılımcıların empati değerinin davranışa dönüşmesi noktasında ise çoğunlukla tutarlı davranışlar sergileyerek öğrencilerin hayatlarında kalıcı olabileceğinden bahsettikleri görülmüştür.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ileride yapılacak araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir.

- Öğretmenler ve öğretmen adayları için empati değerinin derslerde kullanımına yönelik uygulamalı eğitimler düzenlenebilir.
- Bu çalışma nitel bir çalışma olup empati değerine yönelik karma araştırma deseninde ve uygulamalı çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma daha farklı ve fazla sayıda hedef kitle ile gerçekleştirilebilir ve derinlemesine analizler yapılabilir.

KAYNAKÇA

Dökmen, Ü. (1988) Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.* 21, (1-2)

Gümüştaş, F. (2011), *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Alan Çocuk Ve Ergenlerde Empatik Yanıt Verebilme,Duygusal Yüz İfadelerinin Tanınması, Empati-agresyon İlişkisi Ve İlaç Tedavisinin Empati Becerileri Üzerine Etkileri* (Uzmanlık Tezi), Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi, İstanbul

Kabapınar, Y. (2005), Uygulama ve Değerlendirme Ölçütleriyle Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilecek Bir Öğretim Yöntemi Olarak Empati. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (9), 119-142.

Özbek, M., F. (2004). Toplumsal yaşamda empati. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi,* 1(1), 1-16.

Pala, A. (2008) Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* (1), 23.

Punch, F. K. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar.* (1. Basım) (Çev. D. Bayrak, H. B. Arslan, Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitapevi.

Rogers, R., C. (1983). Empathic: An Unappreciated Way of Being (Çeviren: Füsun Akkoyun*). Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 103-124.

Tatar, T. (2013). *Ortaokul Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeyinin Belirlenmesi* (Başakşehir İlçesi Örneği), *Yüksek Lisans Tezi,* Hasan Kalyoncu Üniversitesi, İstanbul.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10.Basım) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz K., Koca F. (2012) Tarihsel Empati Üzerine Nitel Bir Araştırma: Tarih Öğretmenlerinin Algı, Görüş ve Deneyimlerinin İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 11(3):855-879.

Yüksel, A. (2004), Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17 (2) 341-354.

.

7.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ESTETİK DEĞERE YÖNELİK TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISIDAN İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Harun ER

Bartın Üniversitesi Öğretim Üyesi, erharun06@gmail.com

Yüksek Lisans Öğrencisi Çağrınur SAĞ

cqrnursaq@gmail.com

Yüksek Lisans Öğrencisi Cansu AKDENİZ

cnsakdeniz123@gmail.com

ÖZET

Araştırma, 7. sınıf öğrencilerinin estetik değere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden tarama deseni 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 araştırmalar olarak ifade edilir. Nicel araştırma deseninde yapılan araştırmanın evrenini Bartın ilinde öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri, örneklemini ise amaçlı örnekleme ile seçilmiş olan ve Bartın ilinde bir devlet okulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Mazman Budak (2012) tarafından geliştirilen "*Sanat ve Estetik Değer Tutum Ölçeği*" kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS-22.0 paket programı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular 7. sınıf öğrencilerinin estetik değere yönelik tutumlarının çeşitli demografik değişkenlere (anne mesleği ve turistik mekânları ziyaret etme sıklığı) göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte sosyal bilgiler dersinde estetik değer öğretiminde yardımcı edebi ürünlerden yararlanılabilir ve etkinlik çalışmaları yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Değer, estetik değer, sosyal bilgiler.

EVALUATION OF 7TH GRADE STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS THE VALUE OF AESTHETICS BY VARIOUS VARIABLES

ABSTRACT

In this respect, the present research aims to investigate the attitudes of 7th grade students towards the value of aesthetics on the basis of various variables. Screening method, among quantitative research patterns, was used in the research. Screening research, widely used in social studies, are performed on large groups, and they aim to depict facts and events on the basis of participants' opinions and attitudes towards that particular event or fact. The population of this quantitative research consists of all 7th grade students receiving educationg in Bartın province, and the sample consists of the 7th grade students receiving education in a state school in Bartın, who were selected via purposive sampling. The research data were gathered using the "*Questionnaire on Attitudes towards Art and Aesthetics"* developed by Mazman Budak (2012). SPSS-22.0 software package was used for data analysis. The obtained findings revealed that, the attitudes of 7th grade students towards the value of aesthetics vary significantly by various demographic variables (parents' occupation and the frequency of visiting touristic locations). Additionally, literary works and related activities can be utilized during the teaching of aesthetical values in social studies courses.

Keywords: Value, aesthetic value, social studies.

1. GİRİŞ

Değer kavramını Türk Dil Kurumu, "bir şeyin önemini belirlemeye yarayan, soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet" olarak tanımlamıştır (TDK, 1998: 538). Değerler, toplumun devamlılığını sağlayan ve toplumdan topluma farklı anlamlar yüklenebilen kavramlardır. Bu bağlamda değerler, insanların bütün yaşamı süresince davranışlarını yönlendirmede etkili olan ve hayatının şekillenmesinde önemli olan öğelerdir. Değerler, insan davranışlarını açıklamada büyük öneme sahip olduğu için birçok sosyal bilimci tarafından daima dikkat çekmiş ve ilgi konusu olmuştur (Aladağ, 2009: 10). Literatürdeki en yaygın tanımına bakıldığında ise değerler; arzu edilen, kişilerin hayatlarına kılavuzluk eden, önem dereceleri farklı, durum ötesi hedeflerdir (Saygılı, 2015). Yapılan tanımlara bakıldığında değerlerin topluma ait ve toplumun bireylerinden uymasını istediği genel normlar olarak değerlendirilebilir. Bu normlar her toplum için farklılık gösterebileceği gibi aynı değerleri de içerebilmektedir (Aladağ, Kuzgun ve Kuşcuoğlu, 2017). Değerler farklı araştırmacılar tarafında farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Spranger ise değerleri altı temel gruba ayırmıştır. Bu değer grupları; estetik, kuramsal, ekonomik, siyasi, sosyal ve dinî değer gruplarıdır. Bu değer sınıflamaları daha sonraki yıllarda Allport ve arkadaşları tarafından ölçeğe dönüştürülmüştür ve bu değer grupları şunlardır (Akbaş, 2004): bilimsel değer, ekonomik değer, sosyal değer, politik değer, dini değer ve estetik değeridir. Bu değer gruplarından estetik değer şu şekilde açıklanmıştır: simetri, uyum ve forma önem verir. Birey hayatı olayların bir çeşitliliği olarak görür. Sanatın toplum için zorunluluk olduğunu düşünür. Estetik, gerek felsefede gerekse sanat alanında çok eski zamanlardan itibaren üzerinde düşünülmüş ve tartışılmış bir kavramdır. Estetik terimi 18. yüzyılın ortalarından bu yana kullanılmaktadır ve felsefenin araştırdığı yeni bir alanı belirtmek amacıyla, Alman filozof A. C. Baumgarten tarafından ortaya atılmıştır (Kocamanoğlu, 2014). Çoğu kez sanat kavramı ile birlikte düşünülen estetik, sanatın doğasını, kökenini, güzellik değerlerinin tanımlanmasını, bu değerler karşısında insanların tutum ve davranışlarının incelenmesini ve kurama ilişkin değerlendirmeleri amaç edinen düşünce biçimidir (Artut, 2009:5). Türk Dil Kurumu (TDK, 2018) sözlüğünde estetik, sanatsal yaratının genel yasalarıyla sanatta ve hayatta güzelliğin kuramsal bilimi, güzel duyu bedii, bediiyat olarak tanımlanmıştır. Değerler kategorisi içerisinde kendisine yer bulan estetik değer kavramı, öğrencilerin çevresine karşı bakış açısında farklılıklara neden olan önemli bir değerdir. Hartmann için estetik değer, nesnenin ya da nesne durumlarının değeri değil, aksine estetik nesnedeki bir görünüş değeridir. Hartmann estetik değerin gerçek bir şeyin ya da kendinde var olan bir şeyin değeri olmadığını; aksine sadece görünmede var olan, yani sırf bizim için var olan bir şeyin değeri olduğunu söylerken, onun aynı zamanda niyetsel (intentional) karakterine ve gerekliliğine de işaret etmektedir (Güden, 2013). Değerlerin sosyal bilgiler programı içerisindeki yerine bakıldığında, programda önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Programda değer*; "bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlar"* şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2005: 87). Sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin belirli öğrenme alanları ve üniteler ile ilişkilendirilerek, o ünite bağlamı içerisinde öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir (Kabapınar, 2012: 46). Millî, manevi ve evrensel değerleri tanıyan, benimseyen ve bunları içselleştirerek davranışa dönüştüren bireyler yetiştirmede içeriği itibariyle sosyal bilgiler dersinin katkısı son derece büyüktür. Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersi öğretim programı'nda; aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, demokratik tutumu benimseme, doğa sevgisi, doğal çevreye duyarlılık, dürüstlük, estetik,

eşitlik, etik, farklılıklara saygı, hoşgörü, işbirliği, kültürel mirasa duyarlılık, öz kontrol, özgürlük, özgüven, özsaygı, saygı, sorumluluk, tarih bilinci, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverlik değerlerine yer verilmiştir (MEB, 2017). Bunun akabinde sosyal bilgiler dersi bireylere değer aktarımı konusunda katkı sağlayacak önemli derslerden biridir. Çünkü sosyal bilgiler dersinin nihai amacı "etkili vatandaş" yetiştirmektir ve bu amaç öğrencilere değerler kazandırıldığı derecede gerçekleşmiş olacaktır.

Estetik değer ve değerler eğitimi konusunda son yıllarda çeşitli çalışmalar yürütülmektedir. İlgili alan yazın taramasında öğretmenlerin, öğrencilerin değer eğitimi konusundaki tutum ve eğilimlerine yönelik, ders kitaplarının ve öğretim programlarının değerler açısından incelendiği çalışmaların yanı sıra değer eğitimine yönelik uygulamalı araştırmaların da olduğu (Yaman, Taflan ve Çolak, 2009; Arıcı, 2016; Acun, Yücel, Önder ve Tarman, 2013; Sönmez, 2014; Kuş, Merey ve Karatekin, 2013; Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı, 2008; Güven, 2013; Can Aran ve Demirel, 2013) görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın amacı, 7. sınıf öğrencilerinin estetik değere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin estetik değere yönelik tutumları, cinsiyete, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine, anne mesleğine, baba mesleğine göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin estetik değere yönelik tutumları, müzeleri, tarihi mekânları, doğal tabiat parklarını ziyaret etme sıklığına göre değişiklik göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden 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 (Tanrıöğen, 2014: 59). Tarama araştırmalarının birçok farklı sınıflandırılması mevcuttur ki bu çalışmada tarama türlerinden genel tarama türü kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elamandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tüm ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2013: 79).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın verilerin toplanması için oluşturulan çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın amacı ve araştırma soruları doğrultusunda Bartın ilinde bir devlet okulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu seçimin en önemli nedeni öğrencilerin son kez 7. sınıfta sosyal bilgiler dersini almış olmalarıdır bu tür örneklemelere "yargısal örnekleme" de denir. Bu tür örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2016: 104). Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyete, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyi, anne mesleği ve baba mesleğine göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyete, Anne Eğitim Düzeyine, Baba Eğitim Düzeyine, Anne Mesleği ve Baba Mesleğine Göre Dağılımı

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	57	45,2
	Erkek	68	54,0
Anne eğitim düzeyi	İlkokul	37	29,4
	Ortaokul	45	35,7
	Lise	28	22,2
	Ön lisans	4	3,2
	Lisans	11	8,7
Baba eğitim düzeyi	İlkokul	17	13,5
	Ortaokul	41	32,5
	Lise	37	29,4
	Ön lisans	6	4,8
	Lisans	21	16,7
	Yüksek lisans/Doktora eğitimi görmüş	3	2,4
Anne mesleği	Ev hanımı	89	70,6
	Memur	14	11,1
	İşçi	22	17,5
Baba mesleği	Esnaf	14	11,1
	Memur	29	23,0
	İşçi	65	51,6
	Emekli	16	12,7
	İşsiz	1	,8
Toplam		**125**	**100**

Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 125 öğrencinin; 57 (%45,2)'si kız, 68 (%54,0)'i erkek; 37 (%29,4)'ü ilkokul, 45 (%35,7)'si ortaokul, 28 (%22,2)'si lise, 4 (%3,2)'ü ön lisans ve 11 (%8,7)'i lisans eğitimi görmüş anne eğitim düzeyine; 17 (%13,5)'si ilkokul, 41 (%32,5)'i ortaokul, 37 (%29,4)'si lise, 6 (%4,8)'sı ön lisans, 21 (%16,7)'i lisans, 3 (%2,4)'ü yüksek lisans, doktora eğitimi görmüş baba eğitim düzeyine sahiptir; 89 (% 70,6)'u ev hanımı, 14 (%11,1)'ü, memur, 22 (%17,5)'si işçidir; 14 (%11,1)'ü esnaf, 29 (%23,0)'u memur, 65 (%51,6)'i işçi, 16 (%12,7)'sı emekli ve 1 (%,8)'i işsizdir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin müzeleri, tarihi mekânları, doğal tabiat parklarını ziyaret etme sıklığına göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Müzeleri, Tarihi Mekânları, Doğal Tabiat Parklarını Ziyaret Etme Sıklığına Göre Dağılımı

Turistik mekânları ziyaret etme sıklığı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Haftada 1 kez	21	16,7
Ayda 1 kez	50	39,7
Yılda 1 kez	36	28,6
Hiç	18	14,3
Toplam	**125**	**100**

Tablo 2'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 125 öğrencinin 21 (%16,7)'i haftada 1 kez, 50 (%39,7)'si ayda 1 kez, 36 (%28,6)'sı yılda 1 kez turistik mekanları ziyaret etmekte iken, 18 (%14,3)'i turistik mekanları ziyaret etmemektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Araştırmanın verilerinin toplanmasında kişisel bilgi formu, "Sanat ve Estetik Değer Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Uzman görüşü alınarak hazırlanan kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen formda öğrencilerin cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği, baba mesleği ile ilgili sorular bulunmaktadır. Sanat ve Estetik Değer Tutum Ölçeği, Mazman Budak (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışması sonucunda Cronbach Alpha katsayısı 0.93 bulunmuştur. 30 maddeden oluşan ölçek likert tipinde hazırlanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde SPSS-22.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin, analiz edilmeden önce normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır. "Sanat ve Estetik Değer Tutum Ölçeği" ne ait normallik testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Veri Toplama Araçlarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Ölçek adı	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	p	İstatistik	sd	p
SEDTÖ	,081	125	,045*	,943	125	,000*

* p<.05

Tablo 3'te görüldüğü gibi, yapılan analizler sonucunda "Sanat ve Estetik Değer Tutum Ölçeği" toplam puanının normal dağılım göstermediği görülmüştür (p<.05). Veri sayısı 50'den fazla olduğu için Shapiro-Wilk testi sonucu dikkate alınmamıştır. Gruplar normal dağılım göstermediğinden dolayı analizlerde, non-parametrik testlerden olan Kruskal Wallis H-Testi, Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır.

3. BULGU ve YORUMLAR

3.1. Estetik Değere Yönelik Tutum

Bu bölümde öğrencilerin estetik değere karşı tutumlarının cinsiyete, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği, baba mesleği ve turistik mekanları ziyaret etme sıklığı durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular sırasıyla sunulmuştur. Cinsiyete göre öğrencilerin estetik değere yönelik tutumlarına ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Sanat ve Estetik Değer Tutum Ölçeği Tutum Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	57	66,48	3789,50	1739,500	,325
Erkek	68	60,08	4085,50		

Tablo 4'te görüldüğü gibi, kız ve erkek öğrencilerin estetik değere yönelik tutumunda cinsiyete göre anlamlı bir fark yoktur (U=1739,500,p>.05). Anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin estetik değere yönelik tutumlarına ilişkin bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Anne Eğitim Düzeyine Göre Sanat ve Estetik Değer Tutum Ölçeği Tutum Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
İlkokul	37	57,80	4	4,707	,319
Ortaokul	45	59,56			
Lise	28	67,66			
Ön Lisans	4	90,25			
Lisans	11	72,82			

p>.05

Tablo 5'te görüldüğü gibi, annesi ilkokul, ortaokul, lise, ön lisans ve lisans eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerin estetik değere yönelik tutumunda anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark yoktur ($X^2_{(4)}$=4,707; p>.05). Baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin estetik değere yönelik tutumlarına ilişkin bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Baba Eğitim Düzeyine Göre Sanat ve Estetik Değer Tutum Ölçeği Tutum Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
İlkokul	17	66,15	5	4,469	,484
Ortaokul	41	54,30			
Lise	37	65,07			
Ön Lisans	6	78,50			
Lisans	21	69,79			
Yüksek Lisans/Doktora	3	60,00			

p>.05

Tablo 6'da görüldüğü gibi, babası ilkokul, ortaokul, lise, ön lisans, lisans ve yüksek lisans/doktora eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerin estetik değere yönelik tutumunda baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark yoktur ($X^2_{(5)}$=4,469; p>.05). Anne mesleğine göre öğrencilerin estetik değere yönelik tutumlarına ilişkin bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Anne Mesleğine Göre Sanat ve Estetik Değer Tutum Ölçeği Tutum Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Mesleği	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark*
Ev Hanımı	89	57,83	2	6,331	,042	*1-3
Memur	14	74,32				
İşçi	22	76,70				

p<.05

Tablo 7'de görüldüğü gibi, öğrencilerin estetik değere yönelik tutumlarında anne mesleğine göre anlamlı bir fark vardır ($X^2_{(2)}$=6,331; p<.05). Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için Mann-Whitney U testi yapılmış ve yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre: Annesi ev hanımı olan öğrencilerin estetik değere yönelik tutum puanları ile annesi işçi olan öğrencilerin (U=680,000 p=,027) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde; annesi işçi olan öğrencilerin diğer meslek dalına göre puanları daha yüksek iken; özellikle annesi ev hanımı ve memur olan öğrencilerin diğer meslek türlerine göre puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Baba mesleğine göre öğrencilerin estetik değere yönelik tutumlarına ilişkin bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Baba Mesleğine Göre Sanat ve Estetik Değer Tutum Ölçeği Tutum Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Mesleği	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
Esnaf	14	52,39	4	5,413	,247
Memur	29	66,07			
İşçi	65	62,31			
Emekli	16	73,25			
İşsiz	1	3,50			

p>.05

Tablo 8'de görüldüğü gibi, babası esnaf, memur, işçi, emekli ve işsiz olan öğrencilerin estetik değere yönelik tutumunda baba mesleğine göre anlamlı bir fark yoktur ($X^2_{(4)}$=5,413; p>.05). Turistik mekânları ziyaret etme sıklığına göre öğrencilerin estetik değere yönelik tutumlarına ilişkin bulgular Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Turistik Mekânları Ziyaret Etme Sıklığına Göre Sanat ve Estetik Değer Tutum Ölçeği Tutum Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Turistik Mekânları Ziyaret Etme Sıklığı	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p	Anlamlı Fark*
Haftada 1 kez	21	75,71	3	8,020	,046	*1-4,2-4
Ayda 1 kez	50	65,67				
Yılda 1 kez	36	61,51				
Hiç	18	43,72				

P<.05

Tablo 9'da görüldüğü gibi, öğrencilerin estetik değere yönelik tutumlarında turistik mekânları ziyaret etme sıklığına göre anlamlı bir fark vardır ($X^2_{(3)}$=8,020; p<.05). Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için Mann-Whitney U testi yapılmış ve yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre: Turistik mekânları haftada 1 kez ziyaret eden öğrencilerin estetik değere yönelik tutum puanları ile turistik mekânları hiç ziyaret etmeyen öğrencilerin (U=101,500 p=,014) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Turistik mekânları ayda 1 kez ziyaret eden öğrencilerin estetik değere yönelik tutum puanları ile turistik mekânları hiç ziyaret etmeyen öğrencilerin (U=274,500 p=,015) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma bulguları

genel olarak değerlendirildiğinde; turistik mekânları ziyaret etme sıklığı haftada 1 kez olan öğrencilerin turistik mekânları hiç ziyaret etmeyen, ayda 1 kez ve yılda 1 kez ziyaret edenlere göre puanları daha yüksek iken; özellikle turistik mekânları ayda 1 kez, yılda 1 kez ziyaret eden ve hiç ziyaret etmeyen öğrencilerin diğer ziyaret etme sıklığına göre puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

7. sınıf öğrencilerinin estetik değere yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada, öğrencilerin cinsiyetine göre tutumlarında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında annesi işçi olan öğrencilerin estetik değere yönelik tutum puanlarının daha yüksek (olumlu) olduğu tespit edilmiştir. Anne mesleği işçi olan öğrencilerin estetik değere yönelik tutum puanlarının yüksek olması, bu öğrencilerin estetik değere yönelik daha olumlu bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

7. sınıf öğrencilerinin estetik değere yönelik tutumlarında anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine ve baba mesleğine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında turistik mekânları ziyaret etme sıklığı haftada 1 kez olan öğrencilerin estetik değere yönelik tutum puanlarının daha yüksek (olumlu) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre turistik mekânları haftada 1 kez ziyaret eden öğrencilerin estetik değere yönelik daha olumlu bir tutuma sahip olduğu söylenebilir. Mazman Budak (2012)'ın ilköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında, disiplin temelli sanat eğitimi yaklaşımı doğrultusunda yerel estetik değer eğitimi programı hazırladığı ve hazırlanan programın, uygulama sürecine katılan öğrencilerde herhangi bir değişime neden olup-olmadığını incelediği çalışması sonucunda, geliştirilen etkinliklerin estetik değer farkındalığı kazandırmadaki etkisini ölçmek için yapılan bağımlı gruplar için t testi sonucunda deney grubunun uygulama sonrası tutum puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu ve hazırlanan yerel estetik değer etkinliklerinin öğrencilerde estetik değer farkındalığı yaratmada etkili olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca uygulanan etkinliklerin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında olumlu yönde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tay, Durmaz ve Şanal (2013)'ın sosyal bilgiler dersi kapsamında 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşlerini betimlenme amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda, öğrencilerin, 18 farklı değer ile değeri tanımladıkları, sevgi, saygı, aile, dostluk, para ve çalışkanlık en çok kullanılan değerler olurken, estetik, güvenirlik, kültürel miras ve inanç en az kullanılan değerler olduğu, sosyal bilgiler dersinde 28 adet değerin kazandırılması gerektiğini belirten öğrencilerin bu değerlerin 22 farklı kategoride yer alan öğretim yolları ile öğretilebileceğini ifade ettikleri, değer ifadesinden anladıklarını 23 farklı değerin resmini çizerek anlattıkları ve öğrencilerin değerleri betimlemede, resim ve yazı ile betimleri arasında benzerlik ve farklılıklar olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ileride yapılacak araştırmalara yönelik şu öneriler sunulmuştur.

- Sosyal bilgiler dersinde estetik değer öğretiminde yardımcı edebi ürünlerden yararlanılabilir.
- Sosyal bilgiler dersinde estetik değere yönelik etkinlik çalışmaları yapılabilir.
- Bu çalışma nicel bir çalışma olup estetik değere yönelik karma araştırma deseninde uygulamalı çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma daha farklı ve fazla sayıda hedef kitle ile gerçekleştirilebilir ve derinlemesine analizler yapılabilir.

KAYNAKÇA

Acun, İ., Yücel, C., Önder, A. ve Tarman, B. (2013). Değerler: Kim ne kadar değer veriyor? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 191-206.

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.

Aladağ, S. Kuzgun, M. P. ve Kuşcuoğlu, G. (2017). Classroom Teachers' Views On The Acquisition The Value Of Esthetics In Life Sciences Course. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 195-211.

Akbaş, O. (2011). Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi. B. Tay ve A. Öcal (Ed). *Sosyal Bilgilerde Değerler ve Öğretimi* (s. 343–370). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Artut, K. (2009). *Sanat eğitimi*, Ankara: Anı Yayınları.

Arıcı, A. F. (2016). Estetik değer oluşturmada masalların rolü: Türk masalları örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18(2), 1017-1035.

Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*(12.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Can Aran, Ö. ve Demirel, Ö. (2013). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 12(46), 151-168.

Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*,6 (16), 69-91.

Güden, Z. (2013). *Hz. Ali Cenknamelerinin Estetik Değerler Bakımından İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Güven, S. (2013). İlköğretim ders programlarının öğrenciye kazandırılması hedeflenen değerler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,*6(14),355-374.

Karasar, N. (2013*). Bilimsel araştırma yöntemi.(*25.Basım). Ankara: Nobel Yayınları.

Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kuş, Z., Merey, Z. ve Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 11(25), 183-214.

Kocamanoğlu, D.Ö. (2014). *Öğrenme Merkezleri Kullanılarak Oluşturulan Bir Okul Öncesi Eğitim Sınıfında Çocukların Sanat Ürünlerinin İncelenmesi ve Estetik Yargılarının Belirlenmesi*(Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Mazman Budak, F. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde (7.sınıf) doğal ve kültürel varlıklar aracılığı ile estetik değer eğitimi (Tokat örneği).* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Saygılı, G. (2015). *Değerlerin tanımı, özellikleri ve sınıflandırılması.* Değerler Eğitimi. M. Gündüz (Ed). (s. 1-17). Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Sönmez, A.F. (2014). Atasözlerinin sosyal bilgiler programındaki değerler açısından incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks,*6 (2), 101-115.

Tanrıöğen, A. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (İ. Karakaya Çev.) Ankara: Anı Yayınları.

Türk Dil Kurumu (1998).*Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türk Dil Kurumu (2018). *Estetik.* Erişim adresi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com

Tay, B. Durmaz, F. Z. ve Şanal, M. (2013). Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (1), 67-93.

Yaman, H., Taflan, S. ve Çolak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 7 (18), 107-120.

OSMOZ-DİFÜZYON KAVRAMLARININ ÖĞRETİMİNDE KAVRAM KARİKATÜRLERİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ[26]

Dr. Öğretim Üyesi Mevlüt GÜNDÜZ

Süleyman Demirel Üniversitesi /Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, mevlutgunduz@sdu.edu.tr

Yüksek Lisans Öğrencisi Fatmanur DEMİR

Süleyman Demirel Üniversitesi /Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü , fatmanurugurlu52@gmail.com

ÖZET

Bu çalışma, ön-test son-test kontrol gruplu desene uygun olan deneysel bir araştırmadır. Araştırmamızın örneklemini 2015-2016 yılı ikinci eğitim öğretim döneminde Gaziantep Şahinbey İMKB Anadolu Lisesinde 9. sınıfta öğrenim gören 65 öğrenci oluşturmaktadır. Yansız atama yoluyla gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu 33 öğrenciden, kontrol grubu ise 32 öğrenciden oluşmaktadır. Her iki grupta da ''Hücre'' konusu yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak işlenmiştir. Deney grubunda dersler kavram karikatürlerine dayalı etkinlikler kullanarak zenginleştirilirken, kontrol grubunda dersler yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde kavram karikatürlerine dayalı etkinlikler kullanmaksızın işlemiştir. Deney öncesinde her iki gruba bağımlı değişkene ilişkin ön test uygulanırken, deneysel işlem sonunda son test uygulanmıştır. Biyoloji Tutum Ölçeği (BTÖ) ve Osmoz Difüzyon Kavram Testi (ODKT) çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Sonuçlar, osmoz-difüzyon konusunun öğretiminde kavram karikatürlerine dayalı yapılandırmacı aktiviteleri kullanımının öğrencilerin konuyla ilgili kavramları ve kavramlar arası ilişkileri daha üst düzeyde öğrenmelerini kolaylaştırarak konuyla ilgili daha ileri öğrenme düzeyine erişmelerini sağladığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Difüzyon, osmoz, kavram karikatürü.

[26] Bu bildiri, 2016 yılında danışmanlığını Dr. Öğretim Üyesi Mevlüt GÜNDÜZ'ün yaptığı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

CONCEPT IN THE TEACHİNG OF OSMOZ-DİFFUSİON CONCEPTSEFFECTS OF CARTOONS ON STUDENT SUCCESS

ABSTRACT

The study is an experimental study which is suitable using the pre-test and post-test. The sample of the study consists of 65 students learning ninth grade at İMKB High school in the second term of 2015-2016 education year in Gaziantep. The control and experimental groups were randomly assigned. Of these groups; 32 students took part in control group and 33 students took part in experimental group. The topic of ''Cell'' was taught within the framework of the constructivist approach in both of the control and experimental groups. Teacher enriched his/her lessons using concept cartoons based facilities in experimental group and he/she taught her lessons consistent with traditional constructivist approach without concept cartoons based facilities. Data collection tools were applied to both of the groups before and after application. Biology Attitude Scale (BAS) and Osmosis Diffusion Concept Test (ODCT) were used as data collection tools in the study. Results of this study suggest that, using concept cartoons based argumentation activities during the instruction of osmosis and diffusion, actively facilitates students to learn the related concepts and interrelations and promotes them to reach higher learning achievements of the related subject.

Keywords: Diffusion, osmosis, concept cartoon.

GİRİŞ

Kavram karikatürleri, öğrencilerin sahip olabilecekleri kavram yanılgılarının insan, hayvan ya da çizgi karakterler ile tartıştırıldığı, düşündürüldüğü çizimlerdir. Üç ya da daha fazla karakterden oluşan kavram karikatürleri bir konu üzerinde konuşur ve tartışırlar. Konuşmacılardan bir tanesi doğru bilgiyi savunurken diğer karakterler kavram yanılgısı içeren ifadeleri savunurlar.

Keogh vd. (2001)' e göre kavramsal karikatür bilimsel bir konu hakkında karikatürler kullanılarak öğrencilerin sahip oldukları bilgileri sorgulamalarına ve diğer düşüncelerle karşılaştırma yapmalarına fırsat tanır. Kavram karikatürleri bilgiyi yapılandırırken aktif katılım sağlayan görsel araçlardan birisi olarak tanımlanmaktadır (Balım vd., 2008). Öğrencilerin sahip olduğu fikir ve düşünceleri yansıtan kavram karikatürleri, görsel bir araç olarak tanımlanır (Morris vd., 2007). Kempton (2004)' a göre kavram karikatürleri öğrencilerin motivasyonlarını arttır. Kavram karikatürlerinin en büyük avantajlarından bir tanesi problem çözme becerilerini geliştirmesi olduğunu belirtilmektedir. Dalacosta vd., (2009)'ne göre de kavram karikatürleri öğrenci motivasyonunu artırarak farklı düzeyde öğrenme için fırsat oluşturur. Burdan yola çıkarak öğrenciler günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri çözerken ve derste aktif katılım sağlamak için kavram karikatürleri kullanılabilirler(Balım vd.,2008). Kavram karikatürleri konuyla ilgili eksik ve yanlış bilgilerini ortaya çıkardığı için sınıf içi tartışma ortamlarında kullanılır Black vd., 2004). Ayrıca kavram karikatürleri alternatif düşünceleri ortaya çıkarmak için araştırma ve tartışma ortamlarında kullanım için yararlıdır(Rees, 2000). Kavram karikatürleri genelde araştırmaya başlarken ve değerlendirmede kullanılmaktadır (Ryan,2002). Karikatürde yer alan karakterlerin fikirleri günlük olaylarla ilgili farklı bakış açılarına sahip mantıklı düşüncelerdir. Genelde bu düşünceler bireyin konuya dair sahip olduğu hatalı bakışı ve yanılgıları içermektedir. Kavram karikatürlerinin en önemli kullanım amacı bir konuyla ilgili tartışma başlatmak ve öğrencileri tartışma ortamına yönlendirmektir(Uğurel ve Moralı 2006; Kinchin, 2004). Fen derslerinde karikatür kullanımının etkisi düşünüldüğünde fen ve biyoloji konulu karikatürler öğrencilerin feni anlamalarında ve onları fen dersine teşvik etmede yardımcı olacaktır (Tatalovic, 2009). Roesky ve Kennepohl (2008), karikatürler ile fen eğitiminin sınıf ortamında öğrencilerin derse katılımını teşvik ederek, derse olan ilgi ve dikkat seviyelerinin arttıracağını ifade etmektedir. Dabell (2004)' e göre kavram karikatürleri öğrencilerin doğru bilgi ve düşüncelerini bulmalarını sağlar. Derse olan motivasyonu arttırır ve katılımı sağlar. Ayrıntılı düşünmeyi kolaylaştırır. Farklı bakış açıları sunar. Sınıf içinde konuyla ilgili tartışma ortamı yaratır. Öğrencilerin sorgulayarak düşünmesini sağlar ve günlük hayatta karşılaştıkları sorunları çözmelerinde yardımcı olurken araştırmaya teşvik eder. Konuları tekrar ederken yardımcı olur.

Bilimsel olarak doğru kabul edilen düşüncelere zıt olan, öğrencilerin ön bilgilerinde yer alan ve bilişsel şemalar arasında kurulan yanlış ilişkilere kavram yanılgıları denir. Morgil vd.,(2003) ' e göre fen öğretiminde öğrencilerin kavramlar hakkında sahip oldukları yanlış bilgiler ve görüşler kavram yanılgısı olarak tanımlanır. Bu anlamda kavram yanılgılarının belirlenerek giderilmesinde kullanılan etkili yöntemler arasında kavram karikatürleri de yer almaktadır(Akamca vd., 2009). Sinan vd. (2006)'ya göre kavram yanılgıları, öğrencilerin zihinlerinde sahip oldukları bilimsel olarak doğru olmayan ancak değişime de dirençli olan düşüncelerdir. Karikatür destekli öğretim, en ilgisiz ve motivasyonu en düşük öğrencileri bile derse aktif olarak katabilecek özelliktedir. Sonuç olarak kavram

karikatürü öğrencilerin var olan bilgilerini sorgulamalarına yardımcı olur. Evrekli ve Balım (2015)' e göre, son yıllarda kavram karikatürleri oldukça çalışma gerçekleştirilen (Evrekli, İnel ve Balım, 2011; Gölgeli ve Saraçaloğlu, 2011; İnel ve Balım, 2011; Özmen vd., 2012; Erdoğan ve Özsevgeç, 2012; Duban, 2013; Türkoğuz ve Cin, 2013; Taşlıdere, 2013; Şengül ve Aydın, 2013; Tokcan ve Alkan, 2013; Uğurel, Uzoğlu vd.,2013; Kaptan ve İzgi, 2014; Topçubaşı ve Polat, 2014) araçlardan biridir.

YÖNTEM

Araştırma deseni ortaöğretim 9. sınıf biyoloji dersi öğretim programında yer alan "hücre " ünitesindeki konulardan oluşmaktadır. Araştırmanın amacını kavram karikatürleri ile zenginleştirilmiş öğretim ile geleneksel yöntemle öğretimin öğrencilerin başarılarına ve öğrencilerin biyolojiye karşı tutumlarına etkisinin karşılaştırılması oluşturmaktadır. Ön-test son-test kontrol gruplu desene uygun olan deneysel bir araştırma yapılmıştır. Yansız atama yoluyla gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney öncesinde her iki gruba bağımlı değişkene ilişkin ön test uygulanırken, deneysel işlem sonunda son test uygulanmıştır. Çalışma Grubu Araştırmanın örneklemini 2015–2016 eğitim öğretim yılının 2. döneminde Gaziantep Şahinbey İMKB Anadolu Lisesinde 9. sınıfta öğrenim gören 65 öğrenci oluşturmaktadır. 65 öğrenciden 33 tanesi deney grubunda, 32 tanesi kontrol grubunda bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Uygulama öncesinde ve sonrasında iki gruba da veri toplama aracı uygulanmıştır. Biyoloji Tutum Ölçeği (BTÖ) ve Osmoz Difüzyon Kavram Testi (ODKT) çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Difüzyon osmoz başarı testi birbirine bağlı olmayan altı konulardan oluşan 15 soru içermektedir. Burada yer alan konular; difüzyon, osmoz, hipotonik, hipertonik, izotonik ve genel konulardır. Biyoloji tutum ölçeği ise 36 tane likert tipi maddeden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada uygulanan tutum ölçeği ve başarı testi SPSS 16.0 paket programı uygulanarak analiz edilmiştir. Deney grubunda ''Hücre zarından madde geçişi'' ünitesinde yer alan konular kavram karikatürü ile, kontrol grubunda ise MEB ders kitabı ve 5E modeline uygun olarak işlenmiştir.

BULGULAR

Uygulama sonrası elde edilen bulgulara göre istatistiksel yorumlar yapılmıştır. Elde edilen veri sonuçları ise tablo halinde sunulmuştur.

Araştırmanın '' Deney ve kontrol gruplarının ön-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?'' şeklinde ifade edilen birinci alt problemini test etmek için grupların ön-test başarı puanlarına göre aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının başarı ön-testinden almış oldukları puanların Bağımsız t-testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Grupların Başarı Testine Ait Ön-Test Başarıları

Gruplar	N	$\bar{x}$	Std. Sapma	Std. Hata	t	P
Deney	30	8,40	2,62	,478	-1,43	,156
Kontrol	29	7,24	3,52	,654		

(P>0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.)

Tablo 1'de görüldüğü üzere İMKB Anadolu Lisesinde uygulanan 15 soruluk başarı ön testinden, deney grubunun başarı puanı ortalaması 8.40 ve kontrol grubunun başarı puanı ortalaması 7.24' tür. Bağımsız t-testi (Independent Samples t-test) sonucuna göre; uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Gruplar homojen diyebiliriz.(P>0,05) Bu sonuca göre ön-test başarı puanları açısından kontrol ve deney gruplarının denk gruplar olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmanın '' Deney ve kontrol gruplarının ön-test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?'' şeklinde ifade edilen ikinci alt problemini test etmek için grupların ön test tutum puanlarına göre aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t- testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının tutum ön testinden almış oldukları puanların Bağımsız t-testi sonuçları Tablo 2 ' de verilmiştir.

Tablo 2. Grupların Tutum Testine Ait Ön-Test Tutumları

Gruplar	N	$\bar{x}$	Std.Sapma	Std. Hata	t	P
Deney	33	47,87	5,61	,976	0,60	,952
Kontrol	22	47,96	6,45	1,14		

(P>0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.)

Tablo 2' de görüldüğü üzere İMKB Anadolu Lisesinde uygulanan 15 soruluk Biyoloji tutum ölçeğinden, deney grubunun ön-test tutum puanı ortalaması 47.87 ve kontrol grubunun ön-test tutum puanı ortalaması 47.96'dir. Bağımsız t-testi (Independent Samples Test) sonucuna göre; uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön-test tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (P>0,05). Bu sonuca göre ön-test tutum puanları açısından deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin biyolojiye karşı tutumlarının aynı seviyede olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmanın ''Deney ve kontrol gruplarının son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?'' şeklinde ifade edilen üçüncü alt problemini test etmek için grupların son-test başarı puanlarına göre aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t- testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının başarı son-testinden almış oldukları puanların Bağımsız t-testi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Grupların Başarı Testine Ait Son Test Başarıları

Gruplar	N	$\bar{x}$	Std. Sapma	Std. Hata	t	P
Deney	30	14,93	2,86	2,86	-5,35	,000
Kontrol	29	10,75	3,12	3,12		

(P< 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.)

Tablo 3'de görüldüğü üzere İMKB Anadolu Lisesinde uygulanan 15 soruluk başarı son testinden, deney grubunun başarı ortalaması 14.93 ve kontrol grubunun başarı ortalaması 3.12' dir. Grupların son-test başarı puanları arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Bağımsız t-testi (Independent Samples Test)sonuçlarına göre; uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (P<0,05). Buna göre son-test başarı puanları açısından deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubun daki öğrencilerden daha başarılı olduğunu ve deney grubundaki öğrencilerin hedeflenen kazanımlara kontrol grubuna göre daha fazla ulaştığını söyleyebiliriz.

Araştırmanın ‘‘Deney ve kontrol gruplarının son-test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?’’ şeklinde ifade edilen dördüncü alt problemini test etmek için grupların son-test tutum puanlarına göre aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t- testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının tutum son-testinden almış oldukları puanların Bağımsız t-testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Grupların Tutum Testine Ait Son-Test Tutumları

Gruplar	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	Std. Hata	t	P
Deney	33	48,51	6,95	1,21	-334	,740
Kontrol	32	47,93	6,99	1,23		

(P< 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.)

Tablo 4’de görüldüğü üzere İMKB Anadolu lisesinde uygulanan 15 soruluk biyoloji tutum ölçeğinden, deney grubunun son-test tutum puanı ortalaması 48.51 ve kontrol grubunun son-test tutum puanı ortalaması 47.93’tür. Yapılan Bağımsız t-testi (Independent Samples Test) sonucuna göre; uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son-test tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Metod deney grubunda başarıya ulaşmış ancak tutumlar üzerine istatistiksel olarak anlamlı derecede etki etmemiştir.

Araştırmanın ‘‘Deney grubunda ön-test başarı ve son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?’’ şeklinde ifade edilen beşinci alt problemini test etmek için deney grubuna uygulanan ön-test başarı puanları ile uygulama sonrasındaki son-test başarı puanları karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Deney Grubu Ön Ve Son Başarı Testi Puanları Bağımlı t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	Std. Hata	t	P
Deney-öntest Başarı	30	8,40	2,62	,478	-9,04	,000
Deney-sontest Başarı	30	14,93	2,86	2,86		

(P< 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.)

Tablo 5’de görüldüğü gibi deney grubu son test başarı puanı ortalaması öntest başarı puanı ortalamasından yaklaşık olarak 6 puan daha fazladır. Aynı grubun uygulama öncesi ve sonrasındaki başarıları arasındaki farkı belirlemek ve bu farkın anlamlı olup olmadığı kanısına varmak için bağımlı t-testi (paired sample t-testi) uygulanmıştır. Bağımlı t-testi sonucuna göre; deney grubunun ön-test ve son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu söyleyebiliriz (P<0,05).

Araştırmanın ‘‘Kontrol grubunda ön-test başarı ve son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? ’’ şeklinde ifade edilen altıncı alt problemini test etmek için kontrol grubuna uygulanan ön-test başarı puanları ile uygulama sonrasında uygulanan son-test başarı puanları karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Kontrol Grubu Ön Ve Son Başarı Testi Puanları Bağımlı t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	Std. Hata	t	P
Kontrolöntest Başarı	29	7,24	3,52	,654	-4,18	,000
Kontrolsontest Başarı	29	10,75	3,12	3,12		

(P< 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.)

Tablo 6’da Bağımlı t-testi sonucuna göre; kontrol grubunun ön-test ve sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu söyleyebiliriz (P<0,05). Uygulama sürecinde kontrol grubunda anlamlı bir başarı artışı sağladığını söyleyebiliriz.

Araştırmanın ‘‘Deney grubunda ön-test tutum ve son-test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? ’’ şeklinde ifade edilen yedinci alt problemini test etmek için karşılaştırılan deney grubu ön-test tutum ve son-test tutum puanlarına ait Bağımlı t-testi sonuçları Tablo 7 ‘de verilmiştir.

Tablo 7. *Deney Grubu Ön Ve Son Tutum Testi Puanları Bağımlı t-Testi Sonuçları*

Gruplar	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	Std. Hata	t	P
Deney öntest Tutum	33	47,87	5,61	,976	-601	,552
DeneysontestTutum	33	48,51	6,95	1,21		

(P>0,05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur.)

Tablo 7’de Deney grubunun uygulama öncesi ve uygulama sonrasında biyoloji tutum testinden aldığı puanlar çok az farklılık göstermektedir. Bağımlı t-testi sonuçlarına göre; Deney grubunun ön-test ve son-test tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını söyleyebiliriz (P>0,05).

Araştırmanın ‘‘Deney ve kontrol gruplarının son-test başarı puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır? ’’ şeklinde ifade edilen sekizinci alt problemini test etmek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Bağımsız gruplar t-testine ait veriler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Cinsiyete Göre Deney Ve Kontrol Gruplarının Son-Test Başarıları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	Std. Hata	t	p
Deney grubu	Kız	18	15,61	1,97	,465	-1,63	,114
	Erkek	12	13,91	3,70	1,06		
Kontrol grubu	Kız	14	12,64	2,59	,692	-3,82	,001
	Erkek	15	9,00	2,53	,654		
Genel	Kız	32	14,31	2,68	,474	-3,61	,001
	Erkek	27	11,18	3,93	,756		

Tablo 8' de görüldüğü üzere deney grubundaki kız ve erkek öğrencilere ait son-test başarı puan ortalamaları sırasıyla; 15,61 ve 13,91'dir. Kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilere ait son-test başarı puan ortalamaları sırasıyla; 12,64 ve 9,00'dır. Kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark (P<0,05) bulunurken, deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (P>0,05). Genel değerlendirmede anlamlı fark vardır (P=0,001).

Araştırmanın ''Deney ve kontrol gruplarının ön-test tutum puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?'' şeklinde ifade edilen dokuzuncu alt problemini test etmek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Bağımsız gruplar t-testine ait veriler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Cinsiyete Göre Deney Ve Kontrol Gruplarının Ön-Test Tutumları

Ön test	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	Std. Hata	t	p
	Kız	35	47,71	6,10	1,03	-,301	,764
	Erkek	30	48,16	5,96	1,08		

Tablo 9'da görüldüğü üzere kız ve erkek öğrencilere ait ön-test tutum puanları sırasıyla; 47,71 ve 48,16'dır. Tabloya göre kız ve erkek öğrencilerin ön-test tutum puanları arasında cinsiyetleri bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır (P>0,05).

Araştırmanın ''Deney ve kontrol gruplarında cinsiyete göre son-test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? '' şeklinde ifade edilen onuncu alt problemini test etmek için öğrencilere uygulama sonrasında son-test olarak uygulanan tutum testine katılan kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak için bağımsız t-testi uygulanmıştır. Bağımsız t-testine ait veriler Tablo 10' da verilmiştir.

Tablo 10. Cinsiyete Göre Deney Ve Kontrol Gruplarının Son-Test Tutumları

Son test	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	Std. Hata	t	p
	Kız	35	47,85	7,03	1,18	-,467	,642
	Erkek	30	48,66	6,88	1,25		

Tablo 10' da görüldüğü üzere kız ve erkek öğrencilere ait son -test tutum puanları sırasıyla; 47.85 ve 48.66'dir.Tabloya göre kız ve erkek öğrencilerin son-test tutum puanları arasında anlamlı bir fark (P>0,05) bulunamamıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Biyoloji Dersi Öğretim Programında yer alan "Hücre Zarından Madde Geçişi " ünite konuları, kavram karikatürleri ile zenginleştirilmiş öğretim ile geleneksel yöntemle öğretimin öğrencilerin başarılarına ve öğrencilerin biyolojiye karşı tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Kavram karikatürü ile desteklenen biyoloji uygulamalarının ve geleneksel öğretim uygulamalarının, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin difüzyon ve osmoz kavramlarını anlamlı olarak öğrenmelerine, konuyla ilgili kavram yanılgılarını gidermelerine ve biyoloji dersine yönelik tutumlarına olan etkilerinin araştırılması çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda tespit edilen alt amaçlara ilişkin uygulamalar sonrası bulunan sonuçlar aşağıdadır.

Yapılan araştırmayla ilgili olarak, bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara, biyoloji öğretmenlerine, görev yapan tüm öğretmenlere yönelik bazı öneriler de bu bölümde yer almaktadır. Yapılan araştırmaya göre; Kavram karikatürü ile öğretimin yapıldığı deney grubu ile uygulamanın yapılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve sonrası tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? Deney öncesi uygulama sonuçlarına göre kontrol grubu aritmetik ortalaması 47.96 iken, deney grubu aritmetik ortalaması 47.87'dir. Deney sonrası uygulama sonuçlarına göre kontrol grubu tutum düzeyi aritmetik ortalaması 47.93 iken, deney grubundaki öğrencilerin tutum düzeyleri ortalamasının ($\bar{X}$=48.51)'e yükseldiği görülmektedir. Ön test son test tutum puanlarına bakıldığında kontrol grubunda anlamlı bir fak çıkmazken, deney grubunda anlamlı bir fark çıkmıştır. Bu anlamda araştırmadan elde edilen bulgular Eroğlu (2010)' nun Fen ve Teknoloji dersi ''Maddenin Tanecikli Yapısı'' ünitesindeki kavramların öğretiminde, karikatürü kullanımının öğrenci başarısına ve motivasyonuna etkisi adlı araştırma sonucuyla ters düşmektedir. Ancak Balım, İnel ve Evrekli (2009)' nin Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri adlı araştırma bulguları ile olumlu yönde benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu sonuca göre kavram karikatürü öğretim etkinlikleri öğrencilerin biyoloji dersinde olan dikkat seviyelerini artırarak, derse olan ilgisini çekerek, dersi sıkıcı olmaktan çıkarıp eğlenceli bir eğitim anlayışı getirdiği için olumlu katkı yaptığını göstermektedir.

Kavram karikatürü ile öğretimin yapıldığı deney grubu ile uygulamanın yapılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? Deney öncesi uygulama sonuçlarına göre kontrol grubu aritmetik ortalaması 7.24 iken, deney grubu aritmetik ortalaması 8.40 tır. Testin deney sonrası

uygulamasından ise kontrol grubundaki öğrencilerin başarı düzeyleri ortalaması 10.75 olurken, deney grubundaki öğrencilerin başarı düzeyleri ortalamasının 14.93'e yükselmiştir. Uygulama sonunda ön test son test başarı puanlarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin başarı puanlarının çok daha fazla arttığını, kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puanlarının ise deney grubundaki kadar yükselmediği görülmektedir. Bu anlamda araştırmadan elde edilen sonuçların Balım, İnel Evrekli (2008)'nin fen öğretiminde kavram karikatürleri kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerilerine etkileri adlı araştırma sonuçları ile ters düştüğü görülmektedir. Bununla birlikte Gölgeli ve Saraçoğlu'nun 2010 yılında yapmış olduğu İlköğretim 6. sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında yer alan "Işık ve Ses" ünitesinin öğretiminde kavramsal karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi adlı araştırmasıyla benzer bulgulara ulaştığını söyleyebiliriz. Tokcan ve Alkan da 2013 yılında benzer bir çalışma yapmıştır. Kavram karikatürü ile yapılan öğretimin daha etkili olduğu sonucuna varmışlardır. (Gölgeli, 2010; Saraçoğlu, 2010; Naylor vd., 2001; Baysarı, 2007). Ayrıca anlamlı, kalıcı öğrenmeler sağlamada etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Öğrenci görüşleri alındığında kavram karikatürlerinin ilgi ve dikkat çektiğini, dersi eğlenceli hale getirdiğini ve dersi daha iyi anladıkları bilgilerine ulaşılmıştır (İnel, Balım ve Evrekli, 2009). Cengizhan (2011)' e göre kavram karikatürü sınıf içi tartışma ortamı oluştururken farklı düşüncelerin ortaya çıkmasına yardımcı olur. Bu bulgular araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Kavram karikatürü ile öğretimin yapıldığı deney grubu ile uygulamanın yapılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve sonrası cinsiyete göre tutumlarında anlamlı bir fark var mıdır? Elde edilen verilere göre kız ve erkek öğrencilerin deney öncesi aritmetik ortalamaları sırasıyla; kızlar ($\bar{X}$=47.71) ve erkekler ($\bar{X}$ =48.16)'dır. Deney sonrası aritmetik ortalamaları sırasıyla; kızlar ($\bar{X}$ =47.85) ve erkekler ($\bar{X}$=48.66)'dır. Cinsiyet değişkeninin de etkili olabileceği düşüncesi ile yapmış olduğumuz analizler sonucunda biyoloji tutum testine karşı cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçlar bize kavram karikatürü öğretim etkinliklerinin, eğitim-öğretim sürecinde yaparak yaşayarak öğrenme ortamları oluşturma ve etkin katılımı sağlayarak öğrenmeyi gerçekleştirme, öğrenciyi güdüleme ve öğrenirken eğlendirme, merak oluşturma ve hayal dünyasını zorlayarak, anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlama gibi durumlar oluşturduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencinin sahip olduğu kavram yanılgılarının farkına varmasında da önemlidir. Yapılan gözlemler ve uygulanan başarı ve tutum testinin sonuçları öğrencilerin akademik bilgi düzeyini artırmada ve öğrenmenin ön koşulu olan duyuşsal hazır bulunuşluk anlamında güdülenme düzeyini de arttırdığı söylenebilir. Öğrenciler ile yapılan görüşmelere göre, derse karşı daha yüksek motivasyon sağladıkları, öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin arttığı, derste daha çok söz hakkı alabildiklerini, kavram karikatürü sayesinde biyoloji derslerinin daha eğlenceli hale geldiğini belirtmişlerdir. Bu anlamda kavram karikatürleri öğrencilerin doğru bilgiyi bulmasında yönlendirici bir faktördür. Derse olan katılımı ve motivasyonu artırır. Farklı bakış açısı ve fikirler oluşmasını sağlarken tartışma ortamı oluşmasında uyarıcı faktör olarak görev yapar. Kavram yanılgılarının farkına varılmasında yardımcı olmaktadır (Dabell, 2004). Kavram karikatürü ile eğitim, öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri ve algıları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olur (Balım, İnel ve Evrekli,2008). Kavram karikatürleri öğrenci kaygısını azaltırken, derse katılım ve motiveyi artırır. Ayrıca kavram karikatürleri, genel olarak görme duyusuna hitap ettiği için zihinsel çaba

gerektirirken, duyuşsal alana hitap ederek kalıcı öğrenmede de etkilidir (Dereli, 2008). Durmaz (2007) 'a göre; İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerine Fen ve Teknoloji dersinde "Mitoz-Mayoz Hücre Bölünmeleri" konusunun yapılandırmacı yaklaşımla kavram karikatürleri ile öğretiminin, hem öğrencilerin başarılarına hem de duyuşsal özelliklerine olumlu katkıları olduğu belirlenmiştir. Kabapınar (2005)' de kavram karikatürü destekli eğitimin olumlu sonuç verdiğini ileri sürmektedir.

Yapılan ''Osmoz-difüzyon kavramlarının öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi ''isimli araştırma sonunda, tüm bulgular analiz edildiğinde şu genel sonuca ulaşılmıştır: kavram karikatürü öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin derse katılımını artırdığını ve başarıları düzeyini yükselttiği görülmüştür. Cinsiyet değişkeninin de etkili olabildiği düşüncesi ile yapmış olduğumuz analizler sonucunda biyoloji tutum testine karşı cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

KAYNAKÇA

Balım, A.G., İnel, D., ve Evrekli, E. (2008). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi. İlköğretim Online, 7(1), 188-202.

Balım, A. G., İnel, D., ve Evrekli, E. (2009). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education Vol. 3, Issue 1, June 2009, pp. 1-16

Baysarı, E. (2007). İlköğretim Düzeyinde 5.Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Canlılar Ve Hayat Ünitesi Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrenci Başarısına, Fen Tutumuna Ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Olan Etkisi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi), İzmir.

Cengizhan, S. (2011). Modüler Öğretim Tasarımıyla Entegre Edilmiş Kavram Karikatürleri Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 36 (160), 93-104

Dabell, J. (2004). The maths coordinator's file - using concept cartoons. London: PFP Publishing.

Dereli, M. (2008). *Tam Sayılar Konusunun Karikatürlerle Öğretiminin Öğrencilerin Matematik Başarılarına Etkisi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Duban, N, Y. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kavram karikatürlerini hazırlamaya ve kullanmaya yönelik görüşleri. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 56, 35-54.

Erdoğan, A. ve Özsevgeç, L. C. (2012). Kavram karikatürlerinin öğrencilerin kavram yanılgılarının giderilmesi üzerindeki etkisi: sera etkisi ve küresel ısınma örneği. *Turkish Journal of Education*, 1(2),-13.

Eroğlu, N. (2010). 6.Sınıf Maddenin Tanecikli Yapısı Ünitesindeki Kavramların Öğretiminde Öğrenci Ürünü Karikatürlerin Kullanımı, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya. 82

Evrekli, E., İnel, D. ve Balım, A. G. (2011). Fen öğretiminde kavram karikatürleri ve zihin haritalarının birlikte kullanımının etkileri üzerine bir araştırma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 58-85.

Evrekli, E., ve Balım, A. G. (2015) Fen derslerinde animasyon destekli kavram karikatürleri kullanımının altıncı sınıf öğrencilerinin sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi. ISSN 1308 – 8971 Cilt: 06, Sayı: 11, 2015, 109-136

Gölgeli, D. ve Saraçoğlu, S. (23-25 Eylül 2010). 'Işık ve ses' ünitesinin öğretiminde kavramsal karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi (Poster). IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, İzmir.

Gölgeli, D. ve Saraçoğlu, S. (2011). Fen ve teknoloji dersi "ışık ve ses" ünitesinin öğretiminde kavram karikatürlerinin kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 31(2), 113-124.

İnel, D. ve Balım, A. G. (2011). Kavram karikatürleri destekli probleme dayalı öğrenme yönteminin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisi. Uşak Üniversitesi *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 169-188.

Kabapınar M. F.(2005). Yapılandırıcı öğrenme sürecine katkıları açısından fen derslerinde kullanılabilecek bir öğretim yöntemi olarak kavram karikatürleri*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *Cilt:5, Sayı:1, 118.*

Kaptan, F. ve İzgi, Ü. (2014). The effects of use concept cartoons attitudes of first grade elementary students towards science and technology course. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 116, 2307-2311.*

Keogh, B., Naylor, S., de Boo, M. & Feasey, R. (2001). *Formative assessment using conceptcartoons: Initial teacher training in the UK*. In H. Behrendt, HDahncke, R. Duit, W. Gräber, M. Komorek, A. Kross ve P. Reiska (Ed.), Research in science education – past, present, and future. Hingham, USA: Kluwer Academic Publishers.

Kinchin, I. M. (2004). Investigating students' beliefs about their preferred role as learners. Educational Research, 46(3), 301-312.

Morris, M., Merritt. M., Fairclough. S., Birrell. N. & Howitt. C. (2007). Trialling concept cartoons in early childhood teaching and learning of science. *Teaching Science*, 53 (2), 42-45.

Özmen, H., Şahin, N.F. ve Şahin, B. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının difüzyon ve osmoz kavramlarını anlama seviyelerinin belirlenmesi, D.E.Ü., *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15, 81-90.

Sinan, O., Yıldırım, O., Kocakülah, M. S., ve Aydın, H. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının proteinler, enzimler ve protein sentezi ile ilgili kavram yanılgıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 26 (1), 1-16.

Şengül, S. ve Aydın, Y. (2013). Kavram karikatürleriyle zenginleştirilmiş öğrenme ortamının öğrencilerin matematik kaygılarına etkisinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 639-659.

Taşlıdere, E. (2013). The effects of concept cartoon worksheets on students' conceptual understandings of geometrical optics. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 144-161.

Tokcan, H. ve Alkan, G. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 14(2), 1-19.

Topcubaşı, T. ve Polat, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*,3(2), 48-61.

Türkoğuz, S. ve Cin, M. (2013). Argümantasyona dayalı kavram karikatürü etkinliklerinin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 155-173.

Uğurel, I., ve Moralı, S. (2006). Karikatürler ve matematik öğretiminde kullanımı. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*. 170, 32-47.

Uğurel, I, Kesgin, Ş. ve Karahan, Ö. (2013). Matematik derslerinde yararlanılabilecek alternatif bir öğrenme ve değerlendirme aracı: kavram karikatürü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 15(2), 313-337.

Uzoğlu, M., Yıldız, A., Demir, Y. ve Büyükkasap, E. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ışıkla ilgili kavram yanılgılarının belirlenmesinde kavram karikatürlerinin ve açık uçlu soruların etkililiklerinin karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 367-388.

1260-61 / 1844-45 TEMETTUAT KAYITLARI IŞIĞINDA KAVLAK KÖYÜNÜN SOSYAL VE EKONOMİK YAPISI

Doç. Dr. Rafet METİN

Kırıkkale Üniversitesi rafet_metin71@hotmail.com

ÖZET

Temettuat Defterleri XIX. yüzyıl Osmanlı sosyal ve ekonomik tarihinin önemli kaynaklarından biridir. Vergi kaynaklarını yeniden tespit ederek halkın üzerindeki vergi yükünü hafifletmek ve vergi dağılımında yaşanan adaletsizliği önlemek amacıyla hazırlanan temettuat kayıtları sosyo-ekonomik ve demografik yapının da ortaya konulmasında önemli bilgiler sunmaktadır. Kayıtlarda anılan dönemde bölgelerin mal-mülk, hayvan, arazi ve insanların şahsi mal varlıklarının kaydedilmesi ile sosyo-ekonomik hayat, nüfus ve tarımsal ekonomi ile ilgili bütün karakteristik özellikler ortaya konulmaktadır. Kayıtlarda ayrıca mükelleflerin adları, lâkapları, meslekleri hakkında da bilgi alabilmek mümkün olmaktadır. Bu çalışmada, H.1260-1261/M.1844-1845 yılında Dinek Keskini Kazasına tabi Kavlak karyesinin 679 numaralı temettuat defterinden faydalanılarak, sosyal ve ekonomik yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Toplam 16 hanesi olan karyede sakin olan insanların geçimlerini büyük ölçüde tarım ve hayvancılıktan sağladıkları anlaşılmaktadır. Köyde tarımsal manada buğday, arpa üretimi yapılmaktadır. Hayvancılık alanında ise daha çok küçükbaş- büyükbaş hayvanlar ile yük ve binek hayvanları yetiştirilmektedir. Meslek dalı olarak ziraat erbabının fazlalığı dikkat çekmektedir. Köyde vergi mükellefi hane reislerinin tarım, hayvancılık ve meslek gelirleri ile birlikte ödemiş oldukları vergi çeşitleri tespit edilerek vergi yükleri de ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kavlak karyesi, Temettüat Defteri, Mesleki Yapılanma

1260-61 / 1844-45 SOCIAL AND ECONOMIC STRUCTURE OF KAVLAK VILLAGE IN THE LIGHT OF TEMETTUAT RECORDS

ABSTRACT

Temettuatregistersareone of important sources of Ottoman's socialandeconomichistory. Temettüat records have been prepared in order to reduce the tax burden on the people and to prevent injustice in the tax distribution by re-determining the tax sources. In addition, these records provide important information for the socio-economic and demographic structure. In the period referred to in the records, all characteristics of socioeconomic life, population and agricultural economy are revealed by registering the properties, animals, lands and persons' personal wealth of regions. In these records, it is also possible to get information about taxpayers' names, nicknames, and occupations. In this study, benefiting basically 679 numbered temettuat record of Kavlak village which is within in the boundaries of DinekKeskin district in year of H.1260-1261/M.1844-1845, it is tried to reveal social and economic structure. It is understood that people provide their livelihood largely from agriculture and animal husbandry in the village which consist of 16 families. In terms of agriculture, wheat and barley production is being done in the village. In the field of animal husbandry, mostly small cattles, bovine animals, draught animals and mount animals are grown. As field of profession, the surplus of agricultural staff is remarkable. It is also tried to reveal the burden of tax of taxpayers by determining agriculture, husbandry and occupation revenue and kind of tax which is paid by them.

Anahtar Kelimeler: Kavlak village,Temettüat Register, Occupational Structuring.

GİRİŞ

Temettü' kâr etmek anlamına gelen Arapça bir kelimedir. Temettüat ise; kârlar, kazançlar anlamına gelmektedir (Devellioğlu, 1996: 1073).Tanzimat'a kadar değişik adlarla halktan alınan vergilerin yerine getirilen Temettû vergisinin kaydedildiği defterlere, "Temettuat Defterleri" adı verilmiştir. Bu defterler 19. yüzyıl ortalarında Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu iktisadi, sosyal ve ticari hayatı ortaya koymaktadır (Kütükoğlu: 395).Temettuat defterleri genel itibariyle bir bölgenin demografik yapısı, hane reisinin menkul ve gayr-i menkul kaynakları, yıllık kazancı, işletmelerin büyüklüğü, iş gücü ve ayrıntılı vergi yükü, kişilerin mesleği, yetiştirilen ziraî ürün ve hayvanlar ileticarî ve sınaî müesseseler hakkında bilgiler sunmaktadır (Gül, 2009: 81).Ayrıca anılan defterlerdenOsmanlı ülkesinde yaşayan nüfusun yerleşim düzeni, zirai üretim durumunu, hanelerin servet ve gelirleri ile vergilendirme konularında çok zengin bilgiler elde etmek mümkün olmaktadır (Güran, 2000: 79). Kısaca bu defterlerden bir bölgenin Demografik etnik yapısı, fert düzeyinde menkul ve gayr-i menkul kaynaklar, ferdin yıllık kazancı, işletmelerin büyüklüğü, toplam ve ayrıntılı vergi yükünü, işgücünü, kişilerin mesleği, yetiştirilen zirai ürün ve hayvanlar, Ticari ve sınai müesseseler hakkında önemli veriler elde edilmektedir (Özer, 2000: 596). Defterlerde, mahallelerdeki toplam hane sayısı, arazi miktarı, hane reislerinin meslekleri, yükümlü oldukları vergi miktarları gibi birçok konuda teferruatlı bilgiler bulunmaktadır. Ayrıca her hane reisinin adı ve unvanı, sahip olduğu mal varlığı, ne kadar emlak ve arazisi olduğu ve bu arazinin ekili olan bölümleri ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Meslekler, hane reisinin isminin üzerine eğik olarak yazılmıştır. Tarımla geçinen hane reisinin meslek bölümü "erbab-ı ziraattan idüğü", esnaflıkla geçinenlerinki ise "erbab-ı ticaretten idüğü" olarak belirtilmiştir. Ticaret ve ziraatın her ikisiyle geçimini sağlayanlar "erbab-ı ziraat ve ticaretten idüğü" şeklinde belirtilmiştir. Çalışmamızın ana kaynağını teşkil eden Temettuat Defterlerinden BOA, ML VRD.TMT. 679 numarada kayıtlı "Dinek Keskini kazasına tabi Kavlak karyesinin sosyal ve ekonomik yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada Selamlı köyünün nüfusu ile birlikte köyde kullanılan isimler, lakaplar, meslekî yapılanma, köyde yaşayan hane reislerinin tarım, hayvancılık ve meslek gelirleri ile birlikte ödemiş oldukları vergi çeşitleri tespit edilerek vergi yükleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.Kavlak Karyesi

2.1.Nüfus

Kavlak karyesinin nüfusu ile ilgili olarak 669 numaralı temettuat defterinden tespit ettiğimiz kadarı ile1845 yılında Kırlangıç karyesinin 16 haneye tekabül eden 80 neferlik nüfusu söz konusudur. Günümüzde Kırıkkale'nin Keskin ilçesine bağlı olan köyün 2000 yılı adrese dayalı nüfus tespitine göre nüfusu 64 olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Kavlak Karyesinde 1845-2000 Yıllarındaki Tahmini Nüfus

Yıllar	Tahmini nüfus
1845	80 nefer
2007	64

2.2.Şahıs Adları ve Kullanılan Lakaplar

679 numaralı temettüat defterinde hane reislerinin isimleri babalarının adları ve lakaplarıyla birlikte yazılmıştır. Bu nedenle köyde yaygın olarak kullanılan baba ve oğul isimlerini tespit etmek mümkün olmuştur.

Tablo 2. Kavlak Karyesinde Kullanılan Şahıs İsimleri

İsim	Sayı	%
Süleyman	3	14.2
Hasan	2	9.5
Yunus	2	9.5
Mehmed	2	9.5
Veli	1	4.7
Ömer	1	4.7
Osman	1	4.7
Yusuf	1	4.7
Halil	1	4.7
Hüseyin	1	4.7
Fakı	1	4.7
Ferik	1	4.7
Bahar[27]	3	4.7
Zeliha[28]	1	4.7
Toplam	21	

Tablo 2'de yer alan verilerden anlaşıldığı üzere Kavlak karyesindeki vergi nüfusunun tamamına yakını erkektir. Birinci sırada Ali ismi gelmektedir. Salih ismi toplam isimlerin %14.2'sini teşkil etmektedir. İkinci sırayı %10.7 ile Hüseyin ve Sadık isimleri yer almaktadır. Üçüncü sırayı ise % 4.7 ile Veli, Ömer, Osman, Yusuf, Halil, Hüseyin, Fakı, Ferik isimleri almaktadır.

2.3.Kavlak Karyesinde Kullanılan Lakaplar

Selamlı'da hane reislerinin toplumda tanınmasını sağlayan aile ve sülale adlarının Tablo-3'te yer alan Cıbır, çolak, çubuk, göde ,fakı, gibi lakaplar ise muhtemelen ailelerin geçmişten beri kullana geldikleri lakaplar olarak görülmektedir**.**

Tablo 3. Kavlak'ta Kullanılan Lakaplar

Cıbır oğlu Hasan	Çolak oğlu Ömer	Çubuk oğlu Mehmed
Ferik oğlu Halil	Çolak oğlu Hüseyin	Göde oğlu Süleyman
Göde Süleymen oğlu Süleyman	Mecnur oğlu Mustafa	İbiş oğlu Osman
Fakı oğlu Yusuf	Bahar oğlu Hasan	Zeliha oğlu Mehmed

[27] (BOA, ML VRD.TMT,679:2,7,).Köyün 2 numaralı hanede ikamet eden Bahar oğlu Veli, 4 numaralı hanesinde ikamet eden Bahar oğlu Osman, 14 numaralı hanede kayıtlı Bahar oğlu Hasan babaları olmadığı için annelerinin adı ile anılmışlardır.
[28] (BOA, ML VRD.TMT,679:6,).Köyün 11 numaralı hanesinde ikamet eden Zeliha oğlu Mehmed'te annesinin adı ile anılmaktadır.

2.4.Kavlak Karyesinde Mesleki Yapılanma

Toplam 16 hane olan köyde 1ırgad, 1 çulhacı ve 14 ziraat erbabı yer almaktadır. [29]

2.5. Hayvancılık ve Hayvan Dağılımı

Belgelerden anlaşıldığına göre 1845-1846 yıllarında Kavlak karyesinde yaşayan haneler geçimlerini tarım ve hayvancılıktan sağlamakta idiler. Genel olarak süt ve süt ürünleri ihtiyaçlarını karşılamak için inek ve koyun, binek hayvanı ihtiyaçlarını karşılamak için merkep, çift sürmede faydalanabilmek için öküz kullandıkları anlaşılmaktadır. Kavlak'ta toplam 172 olan hayvan varlığının çoğunluğunu küçükbaş hayvanlar oluşturmaktadır.% 51.1'i küçükbaş (88 adet), % 39.5'i büyükbaş (68 adet) ve % 9.3'ü yük ve binek (16 adet) hayvanı olarak sıralanmaktadır. Büyükbaş hayvan çeşidinde, karasığır öküzü, sağman inek sağman manda erkek manda ve dişi manda ön planda yer alırken küçükbaş hayvan çeşidinde ise, koyun, keçi, kuzu ve oğlak tercih edilmektedir. Binek ve yük hayvanı olarak ise merkep başta olmak kısır kısrak beslenmektedir.

Tablo 4. Kavlak'ta Hane Reislerinin Sahip oldukları Hayvan Çeşitleri

Hayvan çeşidi	Sayı	Hayvan Sahibi Hane	Toplam Hane Başına Düşen Baş
Büyükbaş	68	14	4.7
Küçükkbaş	88	10	8.8
Yük-Binek Hayvanı	16	11	1.4
Toplam Sayı	172		

Tablo 5. Kavlak'ta Hane Reislerinin Sahip oldukları Büyükbaş Hayvan Çeşitleri

Büyükbaş Hayvan çeşidi	Sayı	Hayvan Sahibi Hane	Ortalama
Karasığır öküzü	32	14	2.28
Sağmal inek	10	10	1
Sağmal manda	1	1	1
Erkek manda	5	3	1.6
Erkek Tosun	1	1	1
Buzağı	11	11	1
Kısır İnek	2	2	1
Düve	1	1	1
Dişi manda	1	1	1
Kısır camus	1	1	1
Erkek dana	3	3	1
Toplam	68		

[29] BOA, ML VRD.TMT,679:7,8.Köyün 14 numaralı hanesinde kayıtlı Bahar oğlu Hasan'ın 200 kuruş maaşla ırgadlık mesleğini icra ettiği kayıtlarda yer almaktadır. 15 numaralı hanede kayıtlı olan Mecnur oğlu Mustafa çulha esnafından olduğu ve 100 kuruş ücret aldığı kayıtlardan anlaşılmaktadır.

Büyükbaş hayvan söz konusu olduğunda köylerde çift sürme işinde ilk olarak akla at ve katır gücü gelmektedir. Ancak Kavlak'ta öküzün ilk planda tercih edildiği görülmektedir. Bu durumun nedeni öküzün beslenme giderinin at ve katıra nazaran daha az olması ile izah edilebilir. Bir atı veya katırı bütün bir yıl boyunca arpa, yulaf, ot, kepek ve samanla beslemek gerekirken öküz yedi ay süre ile burçak ve samanla beslenebilmekte ve yılın geri kalan aylarında otlamak üzere çayırlara salıverilmektedir. Bu arada demetlerin tarladan harmana ve ürünün harmandan ambara taşınmasında at ve eşek gibi yük hayvanlarından da yararlanılmakla birlikte, daha çok bir çift öküzün çektiği iki tekerlekli kağnılar kullanılabilmektedir (Bozkurt, 2011: 144). Belgelerden anlaşıldığı üzere anılan dönemde Kavlak'ta özellikle karasığır öküzü ahalinin tarım yaparken kullandığı vazgeçilmez iş gücü kaynaklarından biri durumundadır. Köyde toplam 16 haneden 14 hanede karasığır öküzüne tesadüf edilmektedir. Belgelerden tespit ettiğimize göre köyde10 hanede sağmal inek beslenmemektedir. Köyün 2,5,6,8,911,12,13 ve 15numaralı hanelerinde süt ve süt ürünleri üretimi yapılmaktadır (BOA, ML VRD.TMT,679:2,5,7,8).

Yük ve Binek Hayvanlarına gelince; Kavlak'ta 1845 yılında toplam 16 adet yük ve binek hayvanı bulunmaktadır. Bunlardan 12 tanesi merkep, 4 tanesi ise kısır kısrak olarak kaydedilmiştir.

Tablo 6. Kavlak'ta Hane Reislerinin Sahip oldukları Yük ve Binek Hayvanı Çeşitleri

Hayvan çeşidi	Sayı	Hayvan Sahibi Hane	Ortalama
Merkeb	12	11	1.09
Kısır kısrak	4	4	1

Küçükbaş hayvanlar bakımından bakıldığında Kavlak'ta toplam 88 adet küçükbaş beslenmektedir. Toplam 15 hane olan köyde Sağmal keçi 7 sağmal koyun ise 6 hanede beslenmektedir.

Tablo 7. Kavlak'ta Hane Reislerinin Sahip oldukları Küçükbaş Hayvan Çeşitleri

Küçükbaş hayvan çeşidi	Sayı	Hane	Ortalama
Sağmal keçi	51	10	5.1
Yoz keçi	5	2	2.5
Oğlak	32	10	3.2
Toplam	88		

2.6. Arazi Dağılımı ve Toprak Kullanımı

Kavlak'ta toplam 16 haneden 14 hanede 450 dönüm buğday ve arpa tarımı ile alakalı ziraî faaliyet yürütülürken 15 hanede ise toplam 21 dönüm bağ üretimi yapılmaktadır.

Tablo 8. Kavlak'ta Ekili ve Dikili Tarım Alanlarının Dağılımı

Ekilebilir Arazi Türü	Miktar (Dönüm)	Hane	Ortalama
Tarla (buğday-arpa)	450	14	32.1
Bağ	21	15	1.4

2.7. Gelirler

2.7.1. Tarım Gelirleri (Hasılatı)

1844-1845 yılları arası Kavlak'ta tarım topraklarına sahip 16 hane sahibinin 15 hanesin hasılat geliri vardır. Ekili (tarla) tarım alanları 450 dönüm olup 5.880 kuruş gelir elde edilmiştir.21 dönüm bağdan ise 1.860 kuruş gelir kaydedilmiştir.

Tablo 9. Kavlak'ta Ekili-Dikili Tarım Alanlarının Hasılatı

Ekilebilir Arazi Türü	Miktar (Kuruş)	Miktar (Dönüm)	Ortalama
Tarla (buğday-arpa)	5.880	450	13.06
Bağ	1.860	21	88.5
Toplam	7.740		

Temettuat defterlerinde köylüden alınan hububat öşrü verilerinden üretilen hububatların ne kadar olduğu tespit edilebilir. Öşür bölgelere göre değişmekle birlikte ortalama her ürün üzerinden %10 oranında alınmaktadır. Bu nedenle Tablo 10'da vergiye esas olan toplam kilenin 10 katı alınarak toplam hububat üretimi tespit edilmeye çalışılmıştır**.**

Tablo 10. Kavlak'ta Üretilen Toplam Hububat Miktarı

Ekilebilir Arazi Türü	Kile[30]	Kile x 10	Kg
Hınta (Buğday)	33	330	8.466,48
Şair (arpa)	23	230	5.117,5
Burçak	1	10	222.5

2.7.2.Hayvancılık Hasılatı

Kavlak'ta tarımdan sonra ikinci sırada yer alan hayvancılık gelirleri 667 kuruş olarak tespit edilmiştir.

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde görüleceği üzere, hayvancılık hasılatında ilk sırayı büyükaş hayvanlar almaktadır (340 kuruş). İkinci sırada büyükbaş hayvanlar (327 kuruş) gelmektedir. Köyde bir adet sağmal inek 30

[30]Bu çalışmada hesaplamalar yapılırken buğday 1 kile=25, 656 kg.; arpa ve burçak için ise 1 kile=22,25kg. olarak alınmıştır.

kuruş 1 adet sağmal manda 40 kuruş, 1 adet sağmal keçi ise 6 kuruş olarak kaydedilmiştir (BOA, ML VRD.TMT,679:2,4,8).

Tablo 11. Kavlak'ta hayvancılık hasılatı dağılımı

Hayvan çeşidi	Hasılat miktarı kuruş	Hayvan Sahibi Hane	Ortalama
Büyükbaş	340	10	34
Küçükbaş	327	10	32.7
Toplam Sayı	667		

2.7.3.Meslek Hasılatı

1844-1845 yılları arasında Kavlak'ta toplam 8.421 kuruş olan yıllık temettüat miktarında ırgatlıkla geçimini temin eden köyün 14 numaralı hanesinde kayıtlı Bahar oğlu Hasan'ın 200 kuruş maaşla ırgatlık mesleğini icra ettiği kayıtlarda yer almaktadır. 15 numaralı hanede kayıtlı olan Mecnur oğlu Mustafa çulha esnafından olduğu ve 100 kuruş ücret aldığı kayıtlardan anlaşılmaktadır (BOA, ML VRD.TMT,679:7,8).

7.1.Vergi-yi Mahsusa

1256/1840 yılından itibaren uygulanmaya başlayan ve bazı istisnalar haricinde ekonomik durumlarına göre herkesten alınan vergi-yi mahsusa Tanzimat idarecileri tarafından örfi vergiler yerine konulmuş olup, "An-cemaatin vergi", "Vergü-yi Mahsusa", "Vergü" ve "Komşuca alınan vergü" gibi adlar verilmiştir (Öztürk, 2000: 537). Bu verginin miktarı liva ölçeğinde belirlenirdi. Bu miktar livaya bağlı kazalar arasında paylaştırılırdı. Sonra kazanın müdür ve meclis azaları, nüfusun etnik özelliğine göre imam, papaz ve kocabaşı gibi kişilerin katıldığı toplantıda kasaba ve köylere düşen miktar tespit edilir en sonunda da köy ve mahalle düzeyinde kişilerin ödeme güçlerine göre paylaştırılırdı (Öztürk, 1996: 174-175).

Kavlak'ta tespit ettiğimize göre toplam vergi-yi mahsusa bedeli 2.077 kuruştur. Vergi-yi mahsusa olarak en düşük vergi 60 kuruş, en yüksek vergi ise 203 kuruştur. Köyün 15 numaralı hanede kayıtlı bulunan Mecnur oğlu Mustafa için en düşük vergi-yi mahsusa bedeli olarak 60 kuruş taktir edilirken 1 numaralı hanede kayıtlı Cıbır oğlu Hasan en yüksek dilim olan 203 kuruşluk vergi bedeli takdir edildiği kaydedilmiştir (BOA, ML VRD.TMT,679: 2,8).

Tablo 12. Kavlak'ta hane reislerinin verdiği toplam öşür ve aded-i ağnam vergisi

Ekili tarım öşrü ve aded-i ağnam vergisi	Miktar (Kuruş)	Hane	Ortalama	%
Hınta (buğday)	396	14	28.2	56.8
Şair (arpa)	108	14	7.7	15.5
Burçak	8	2	4	1.14
ağnam	58	7	8.2	8.3
Bağ	126	11	11.4	18.1
Toplam	696			

Toplu olarak verdiğimiz vergi türlerinden ekili tarım üzerinden alınan öşür vergisi ile alâkalı olarak hınta (buğday) % 56.8 ile ilk sırada gelmektedir. Onu %18.1 ile bağ, %15.5 ile şair (arpa), % 8.3 ile ağnam ve %1.14 ile burçak izlemektedir.. Bu verilerden anlaşıldığına göre Kavlak'ta en düşük vergi çeşidi burçak olurken en yüksek vergi çeşidi ise hınta (buğday) olarak görülmektedir**.**

Tablo 13. Kavlak'ta İkâmet Eden Kimselerin Hane Sırasına Göre Toplam Temettuatları

Hane No	Kişi Adı	Temettuat Toplamı Kuruş
1	Cıbır oğlu Hasan	Ziraat-697
2	Bahar oğlu Veli	Ziraat-515
3	Çolak oğlu Ömer	Ziraat-539
4	Bahar oğlu Osman	Ziraat-510
5	Çubuk oğlu Mehmed	Ziraat-553
6	Ferik oğlu Halil	Ziraat-545
7	Çolak oğlu Hüseyin	Ziraat-320
8	Göde Süleyman oğlu Hüseyin	Ziraat-644
9	Göde Süleyman oğlu Süleyman	Ziraat-544
10	Cemal oğlu Ali	Ziraat-777
11	Zeliha oğlu Mehmed	Ziraat-447
12	Yunus oğlu Yunus	Ziraat-484
13	Fakı oğlu Yusuf	Ziraat-435
14	Bahar oğlu Hasan	Irgad-306
15	Mecnur oğlu Mustafa	Çulhacı-315
16	İbiş oğlu Osman	Ziraat-790

SONUÇ

Kavlak karyesinin nüfusu ile ilgili olarak 679 numaralı temettuat defterinden tespit ettiğimiz kadarı ile1845 yılında Selamlı karyesinin 16 haneye tekâbül eden 80 neferlik nüfusu söz konusudur. Günümüzde Kırıkkale'nin Keskin ilçesine bağlı olan köyün 2000 yılı adrese dayalı nüfus tespitine göre nüfusu 64 olarak belirlenmiştir.

Kavlak karyesinin iktisadi ve sosyal yapısı incelendiğinde geçim kaynağının tarım ve hayvancılığa dayalı olduğu görülmektedir. Ziraî üretimin en önemli kısmını ekili tarım alanları oluşturmaktadır. Ekili tarım alanları bakımından Kavlak'ta başta buğday olmak üzere arpa ve burçak üretilmektedir. Ekili (tarla) tarım alanları 450 dönüm olup 5.880 kuruş gelir elde edilmiştir.21 dönüm bağdan ise 1.860 kuruş gelir kaydedilmiştir

Kavlak'ta toplam 172 olan hayvan varlığının çoğunluğunu küçükbaş hayvanlar oluşturmaktadır.% 51.1'i küçükbaş (88 adet), % 39.5'i büyükbaş (68 adet) ve % 9.3'ü yük ve binek (16 adet) hayvanı olarak sıralanmaktadır. Büyükbaş hayvan çeşidinde, karasığır öküzü, sağman inek sağman manda erkek manda ve dişi manda ön planda yer alırken küçükbaş hayvan çeşidinde ise, koyun, keçi, kuzu ve oğlak tercih edilmektedir Binek ve yük hayvanı olarak ise merkep başta olmak kısır kısrak beslenmektedir.

Kavlak'ta ekili tarım üzerinden alınan öşür vergisi ile alâkalı olarak hınta (buğday) % 56.8 ile ilk sırada gelmektedir. Onu %18.1 ile bağ, %15.5 ile şair (arpa), % 8.3 ile ağnam ve %1.14 ile burçak izlemektedir.. Bu verilerden

anlaşıldığına göre Kavlak'ta en düşük vergi çeşidi burçak olurken en yüksek vergi çeşidi ise hınta (buğday) olarak görülmektedir

Miktarı liva ölçeğinde belirlenen ve livaya bağlı kazalar arasında paylaştırılan vergi-yi mahsusa bedeli olarak Kavlak'ta tespit ettiğimize göre toplam vergi-yi mahsusa bedeli 2.077 kuruştur.

Sosyal yapı olarak bakıldığında Kavlak'ta yer alan cıbır, çolak, çubuk, göde ,fakı, gibi lakaplar ise muhtemelen ailelerin geçmişten beri kullana geldikleri lakaplar olarak görülmektedir**.**

Sonuç olarak Orta Anadolu'da küçük ölçekli bir köy olan Kavlak'ın 1844-1845 yılları arasında sosyo-ekonomik yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu vesile ile ileride yapılacak çalışmalara bir nebzede olsa katkı sunmak hedeflenmiştir.

KAYNAKÇA

Belgeler

BOA, ML VRD.TMT,679.

Makale ve Kitaplar

Bozkurt, N. (2011). T1844-1845 Tarihli Temettuat Defterine Göre Kütahya Sancağı Dazkırı Kazası Evciler Köyünün Sosyal ve Ekonomik Yapısı, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (19): 135-156.

Devellioğlu, F. (1996), *"Temettü'-Temettüat", Osmanlıca - Türkçe Ansiklopedik Lügat (13. Baskı.)* Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları,

Gül, A. (2009). Temettuat Defterlerine Göre Pasinler'in (Hasankale) Sosyal ve Ekonomik Yapısı . *Karadeniz Araştırmaları*, 6 (23): 77-98.

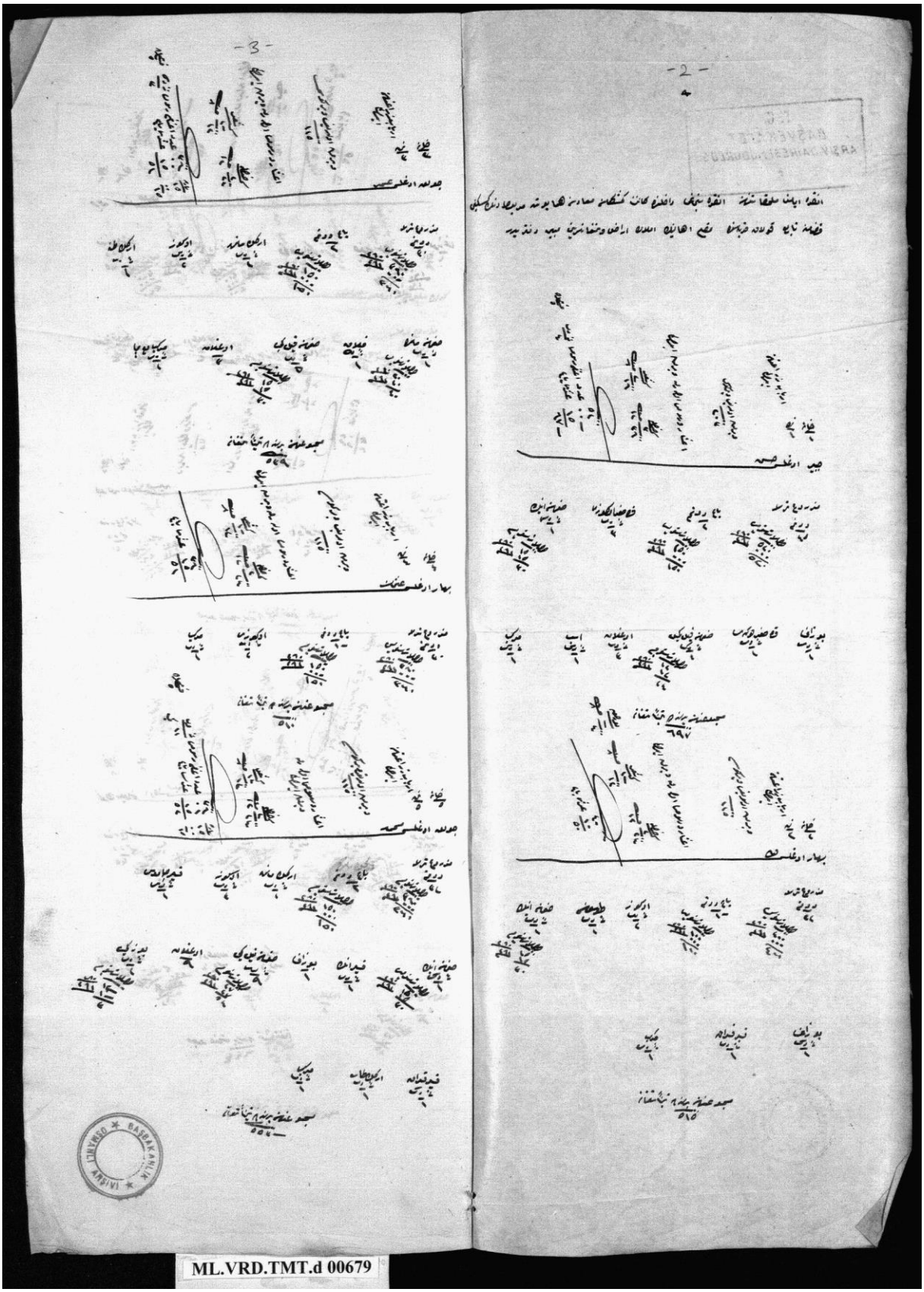
Güran, T. (2000). "19. Yüzyıl Temettuat Tahrirleri", Osmanlı Devleti'nde Bilgi ve İstatistik, Ankara,s.77-78.

Özer, İ. (2000). Temettuat Defterlerinde Somuncu Babanın Nesebi (1844),Akademik Araştırmalar Dergisi , 4-5: 593-609.

Öztürk, S. (1996). Tanzimat döneminde bir Anadolu Şehri Bilecik. İstanbul, s. 174-175.

Öztürk, S. (2000). Temettuat Tahrirleri. *Akademik* Araştırmalar *Dergisi* Osmanlı *Özel* Sayısı,ss: 537-591.

Öztürk, S (2000). Temettuat Tahrirleri. *Akademik Araştırmalar Dergisi Osmanlı Özel Sayısı*, 4-5: 537-591.



ML.VRD.TMT.d 00679

EĞİTİM SİSTEMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARA SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN PERSPEKTİFİNDEN ANALİTİK BİR YAKLAŞIM

Dr. Öğr. Üyesi Melek KÖRÜKCÜ

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, melekkorukcu@ohu.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; eğitim sistemi içerisinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştıkları problemlerin belirlenmedir. Araştırma, nitel araştırma yöntemi esas alınarak genel tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modelleri, geçmişteki ya da şu andaki bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, İç Anadolu Bölgesi'nin bir ilinde, merkez ilçede, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde görev yapan 10 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim Sisteminde Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüş Formu " kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sınav sisteminden, ezberci eğitimden, eğitim öğretim sürecinden, fiziki yapıdan ve öğretmen niteliğinden kaynaklanan sorunlarla karşılaştıklarını bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim sistemi, sosyal bilgiler, sosyal bilgiler eğitimi.

AN ANLYTICAL APPROACH TO THE PROBLEMS IN THE EDUCATIONAL SYSTEM FROM THE SOCIAL STUDIES TEACHERS PERSPECTIVE

ABSTRACT

The purpose of this research; In the education system, the problems faced by social studies teachers are determined. The research was carried out in general screening model based on qualitative research method. Scanning models are a research approach that aims to describe a situation in the past or the present as it is. The study group consisted of 10 Social Studies teachers working in the central district of a province of Central Anatolia and in the spring term of the 2017-2018 academic year. In the study group, easily accessible sampling method was used. As a data collection tool, ları Social Studies Teachers' Opinion on Problems Faced in Education System inde prepared by the researcher was used. According to the research results; social studies teachers, exam system, rote education, education, teaching process, physical structure and the nature of the teacher has reached the finding that the problems encountered.

Keywords: Education system, social studies, social studies education.

GİRİŞ

Sanayi toplumlarının itici gücü makine ve işgücüdür. Günümüz bilgi toplumlarında bu iti güçlerin yerini bilgi ve beyin gücü almıştır. Ekonomik ve toplumsal kalkınmanın en önemli parametresi olan eğitim, eğitim sistemleri, öğretim programları ve okullar çağdaş bilgi toplumlarında, dönüşümün dinamik merkezi olarak görülmektedir. Eğitim; ülkelerin istenilmeyen durumlarından istendik durumlara gelmesi, belirlenen hedeflere ulaşması sürecidir. Bu süreç içerisinde, bireye, ait olduğu toplumda yer alan değerlerin kazandırılması, uygulanabilirliği olan yeteneklerinin geliştirilmesi, uzamsal yönelişler edinmesi, gizil güçlerinin ortaya çıkarılması, kültürel birikimin aktarılması ve çeşitli davranış örüntülerinin kazandırılması hedeflenir. Çünkü; değişen paradigmalar; günümüz bilgi toplumunda eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, soru soran, araştıran, analiz ve sentez yapabilen bireylere duyulan ihtiyacı arttırmıştır.

Cumhuriyetin ilanından sonra, Türk eğitim sistemi, dayandığı felsefi temeller noktasında, altı dönemde ele alınmaktadır. Birinci dönem, 1923-1938 yıllarını kapsayan millileşme dönemidir. Türk milli kültürü ve milli kimliğinin eğitimin temel unsurları olduğu bu dönem, "Atatürk dönemi" olarak da nitelenmektedir. Bu dönemde, eğitim sistemi içerisinde yer alan uygulamalar kendi kültürel yapımıza göre yapılmıştır. İkinci dönem, 1938-1950 yıllarını kapsayan hümanistik dönemdir. Dünya savaşlarının geride bıraktığı kıtlık, yoksulluk ve olumsuz koşullar insanı merkeze alan, insan sevgisinin ön planda olduğu yeni bir eğitim anlayışının doğmasına neden olmuştur. Pragmatik dönem olarak adlandırılan üçüncü dönem 1950-1960 yıllarını kapsamaktadır. Bu dönemde Türk eğitim sisteminde yapılan reformlarda Amerikalı eğitim düşünürlerinin etkisinin yanı sıra pragmatik eğitim anlayışının hakim olduğu görülmektedir. Dördüncü dönem 1960- 1980 yıllarını kapsamaktadır. Eğitimde ve toplumsal hayatta planlı dönemin başlangıcıdır. Eğitim programlarında pragmatik anlayışın yanı sıra idealist anlayış hakimdir. Beşinci dönem 1980-2005 yıllarını kapsayan, modernleşme dönemidir. Bu dönemde, Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK] kurulmuş, öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelerde tek bir çatı altında toplanmıştır. 2005 yılında başlayan ve günümüze kadar uzanan altıncı dönemde, eğitim programlarında yapılandırmacı eğitim anlayışı hakim olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşım ile postmodernizm ilkeleri programda daha fazla yer bulmuştur (Çağlayan, 2007). 2013 yılının sonu itibariyle; hizmet sunumunun iyileştirilmesi ve fırsat eşitliğinin arttırılması amacı ile ders kitapları öğrencilere ücretsiz olarak verilemeye başlanmıştır. Taşımalı eğitim uygulaması ve Fatih Projesi başlatılmış, öğretmenlere hizmet içi eğitimler ile yükselme imkanı sağlanmış, 4+4+4 olarak isimlendirilen eğitim sistemi ile 12 yıllık zorunlu eğitim sistemine geçilmiştir (Yılmaz, 2014: 18). Bu çalışmaların yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] ileriye dönük planlar yapmıştır. Bu çalışmalar kapsamında hazırlanan, MEB tarafından hazırlanan, 2015-2019 yıllarını kapsayan, "Stratejik Plan "da üç ana tema altında oluşturulmuş hedef ve stratejiler belirlenmiştir. Bunlar; Tema 1: Eğitim ve Öğretime Erişim; Tema 2: Eğitim ve Öğretimde Kalite; Tema 3: Kurumsal Kapasite.

Eğitim ve öğretimde kalite temasında "bütün bireylere çağın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışın kazandırılması ile girişimci, yenilikçi, yaratıcı, dil becerileri yüksek, iletişime ve öğrenmeye açık, öz güven ve sorumluluk sahibi, sağlıklı ve mutlu bireylerin yetişmesine imkân sağlamak" stratejik amaç olarak belirlenmiştir (MEB Stratejik Planı 2015-2019, 2015, s.39). Eğitimde ulaşılması istenilen stratejik hedeflerin yanı sıra eylem planı

da hazırlanmıştır. 2014-2018 yıllarını kapsayan, Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi ve Eylem Planı ile hayat boyu öğrenme kapsamında belirlenen stratejik amaçlara ulaşılması hedeflenmiştir. Bu çerçevede,

- Hayat boyu öğrenme konusunda farkındalıkların artırılması,
- Öğrenme kültürünün geliştirilmesi,
- Öğrenme fırsatlarının artırılması,
- Öğrenme erişiminin sağlanması,
- Önceki öğrenmenin değerlendirilmesi,
- Hayat boyu rehberlik ve değerlendirme sisteminin kurulması ana hedefler arasında yer almıştır (MEB Türkiye Hayat Boyu Öğrenme ve Strateji Belgesi ve Eylem Planı, 2014).

Hazırlanan stratejik plan, eylem planı vb. nin başarılı olmasında, istendik hedeflere ulaşılmasında, eğitim sisteminin en vazgeçilmez unsuru olan öğretmenler önemli bir paya sahiptir. Eğitim sistemi reformları veya öğretim programlarına yönelik değerlendirmelerde öğretmenlerin görüşleri, tutumları ve önerileri dikkate alınmaktadır (Yılmaz ve Altınkurt, 2011; Külekçi, 2013; Epçaçan, 2014; Akbaşlı ve Üredi (2014); Karadeniz ve Ulusoy 2015; Filiz ve Arslanhan, 2016). Bu çalışmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim sistemi içerisinde karşılaştıkları problemlerin belirlenmedir.

Yöntem

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim sistemi içerisinde karşılaştıkları problemlerin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma, nitel araştırma yöntemi esas alınarak genel tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modelleri, geçmişteki ya da şu andaki bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde var olduğu şekliyle tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İç Anadolu Bölgesi'nin bir ilinde, merkez ilçede, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde görev yapan 10 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 6'sı erkek 4'ü kadındır.

Tablo 1. Kişisel Veriler

Cinsiyet	Kadın	4
	Erkek	6
Öğrenim Durumu	Lisans	8
	Yüksek Lisans	2
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	2
	6-10 yıl	3
	11-15 yıl	2
	16-20 yıl	1
	21 yıl ve üzeri	2

Verileri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim Sisteminde Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüş Formu " kullanılmıştır. Veri toplama aracı, içerisinde demografik bilgiler ve bir adet açık uçlu soru bulunan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Hazırlanan form; amaç, uygulanabilirlik ve anlaşılabilirlik açısından alanında uzman iki akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Alınan görüşler ve öneriler doğrultusunda veri toplama aracı son halini almış ve katılımcılara uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, verilerin hızlı bir şekilde kodlanarak analiz edilmesini, katılımcıların verdikleri cevaplar arasında benzerlik ve farklılıkları karşılaştırmaya yardımcı olması nedeniyle kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008).

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş, organize edilerek yorumlanmıştır. Bu araştırmada verilerin çözümlenmesi noktasında dört aşamalı betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu aşamalar; verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre organize edilmesi ve bulguların tanımlanarak yorumlanmasıdır

(Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çözümlemelerde görüşüne başvurulan sosyal bilgiler öğretmenlerine birer kod numarası verilerek (Ö1,Ö2..) açıklamalar yapılmıştır.

Bulgular

Bulgular bölümünde; elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplardan oluşturulan kategoriler ve bu kategorilerin oluşturulmasını sağlayan örnek ifadeler sunulmuştur.

Tablo 2.Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri		
Sistem	Ezberci Eğitim	3
	Sınav sistemi	5
Eğitim Öğretim Süreci	Disiplin	2
	Sosyal Etkinlik Yetersizliği	2
	Veli Problemleri	1
Fiziki Yapı	Sınıf Mevcudu	3
	Materyal Yetersizliği	3
Öğretmen Niteliği	Sözleşmeli Öğretmen	3
	Öğretmen Sayısı	2
	Öğretmenlik Uygulama Yetersizliği	3

Tablo 2'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim sisteminde karşılaştıkları sorunlar içerisinde en sık dile getirdikleri görüşler, sınav sistemi ve ezberci eğitim sistemidir. Bu konuda öğretmen görüşleri şöyledir. Ö6 "En büyük sorun sınav sistemidir. Çünkü sınav sistemi öğrenciyi zekasına göre yönlendirmiyor. Herkesi aynı şeyi bilmeye ve yapmaya zorluyor. Özel kurslara, etütlere, çocuğun çok fazla dersle zaman geçirmesine neden oluyor." Ö1 "Çocuklar sınava aşırı odaklanıyor. Çocuk sanat, müzik, spor hiçbir şeyle uğraşamıyor. Sınava hazırlanmaktan."

Sosyal bilgiler öğretmenleri eğitim öğretim süreci içerisinde; disiplin sorunları yaşanması, sosyal etkinlik azlığı ve veliler ile yaşanan problemleri eğitim sistemi içerisinde karşılaştıkları sorunlar olarak belirtmişlerdir. Ö7 "Sınıflarda eğitim araç gereçlerinin eksik olmasından dolayı uygulamalı eğitimin gerçekleşememesi sadece sözlü ve yazılı olarak derslerin yapılması, sınıfların sayısının az olması, öğrenci sayılarının fazlalığı eğitimin kalitesini düşürmektedir." Ö2 "Veliler ayrı bir problem. Herşeyi öğretmenden ya da okuldan bekliyorlar. Çocukları ile pek ilgilenmiyorlar."

Sosyal bilgiler öğretmenleri; sınıf mevcudunun fazla olması ve materyal azlığını fiziki yapılarda karşılaştıkları sorunlar olarak belirtmişlerdir. Öğretmen niteliği noktasında ise öğretmen yetersizliği, sözleşmeli öğretmen çalıştırılmasını ve eğitim fakültelerinde öğretmenlik uygulamalarının az olmasını eğitim sisteminde karşılaştıkları sorunlar olarak ifade etmişlerdir. Ö4 "Uygulamadan çok teori eğitiminin ağırlıkta olması verimi düşürüyor. Eğitim fakültelerinde uygulamaya ağırlık verilmesi gerekiyor." Ö5 "Öğretmen adaylarının aldığı eğitim ile okullarda çalışmaya başladığında bocalama içine giriyor; çünkü bu konuda aldıkları eğitim yetersiz. Bence öğretmenlik mesleğinin eğitimi teorik eğitimin yanında daha fazla uygulamalı eğitim verilmesi gerekmektedir. Ö1"Sınıflar kalabalık, alanı ile ilgili olmayan ücretli öğretmen derslere yetişemiyor. Çocuklar ertesi yıl çok bocalıyor."

Sonuç

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim sistemi içerisinde karşılaştıkları problemlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevaplar incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenleri; sistemden, eğitim öğretim sürecinden, fiziki yapıdan ve öğretmen niteliğinden kaynaklanan sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen bu sonuç, Yılmaz ve Altınkurt (2011); Kartal, (2013); Köstereliоğlu ve Bayar (2014); Taşdemir (2015); Yeşil ve Şahan (2015); Abu, Bacanak, ve Gökdere (2016); Karataş ve Çakan (2018); Çetin, Yazar, Aydın, ve Yazıcı (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile güçlü olarak desteklenmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler içerisinde sınav sistemi sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından en temel sorun olarak görülmektedir. Ülkemizde lise türlerinin ve sayılarının artması sonucu 1997 yılında merkezi sınav olarak Liselere Geçiş Sınavı (LGS) uygulanmaya başlanmıştır. 2005 yılında LGS'nin ismi Orta Öğretim Kurumları Sınavı (OKS) olarak değiştirilmiştir. 2007 yılında, OKS puanına ek olarak, ilköğretimdeki başarı puanı, yerleştirmeye esas olacak puanın %7 sini oluşturacak biçimde uygulanmaya başlanmıştır. 2009 yılında OKS yerine Seviye Belirleme Sistemi (SBS) uygulanmaya başlanmıştır. Bu sistem, 6, 7 ve 8. Sınıflarda uygulanan çoktan seçmeli testlerden oluşan bir model olarak 2013 yılına kadar uygulamada kalmıştır (Çelik, 2011; Çelik, 2015; Gür,

Çelik ve Coşkun, 2013). 2013 yılında, SBS kaldırılmış, yerine Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavları (TEOG) getirilmiştir. TEOG; Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, İnkılap Tarihi, Din Kültürü ve Yabancı Dil dersleri olmak üzere altı dersten her dönem yapılan sınavlardan bir tanesinin merkezi ve çoktan seçmeli olarak uygulanması şeklindedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). 2017 yılında TEOG kaldırılarak yerine liselerin yüzde doksanı için adrese dayalı, yüzde onu için ise merkezi sınavla yerleştirme yapılan sistem uygulanmaya başlanmıştır (Eğitim Reformu Girişimi, 2018). 2005 yılından 2018 yılına kadar ortaöğretime geçiş sınavı 5 kez değiştirilmiştir. Ortaöğretim sınav sisteminde gerçekleşen bu hızlı dönüşümler hem öğretmen ve öğrencileri olumsuz bir şekilde etkilemiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, elde edilen önemli bir bulgu da ezberci eğitimdir. Bu sonuç, eğitimin diğer paydaşlarıyla gerçekleştirilen farklı araştırmalarda da elde edilmiştir. Gedikoğlu, (2005); Yılmaz ve Altınkurt (2011); Kartal, (2013); Kösterelioğlu ve Bayar (2014); Kara ve Şençiçek (2015); Argon, (2016); Konan, Çetin ve Yılmaz (2017). Ezberci eğitim, öğrencilerin dersi geçmek için geçer not alma kaygısı taşımalarından kaynaklanmaktadır. Öğrencilere bilgiye ulaşmaları ve elde ettikleri bilgiyi özgün bir biçimde kullanmaları öğretilmelidir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sosyal bilgiler öğretmenleri, sınıfların kalabalık olmasını ve materyallerin yetersizliğini eğitim öğretim ortamında karşılaştıkları problemler olarak belirtmişlerdir. Kalabalık sınıflarda; öğrenme, sağlık ve hijyen konusunda zorluklarla karşılaşılmaktadır (Bakioğlu ve Polat, 2002; Yaman, 2010). Kalabalık sınıflar; öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikler kullanmasını kısıtlayabilir, öğrencilerin ders motivasyonunu düşürebilir, derse katılım azalır ve öğrenciler kendilerinde ifade etmekte zorlanabilirler. Yapılacak olan yeni okul ve dersliklerle bu sorunlar giderilmelidir.

Araştırmada sonucunda elde edilen bulgulara göre, eğitim sistemi içerisinde karşılaşılan sorunlardan bir diğeri öğretmenlerin niteliğidir. Öğretmenler; eğitim fakültesinde uygulamanın az olduğunu, belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarına, öğretmenlik uygulaması dersi daha kapsamlı ve daha uzun süre uygulanmalıdır. Öğretmen ihtiyacı mümkün olduğunca kadrolu öğretmenler ile karşılanmalıdır. Ücretli öğretmenler öncelikle kendi branşlarında görevlendirmelidir.

KAYNAKÇA

Abu, N. K., Bacanak, A. ve Gökdere, M. (2016). "Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi.'' Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1): 287-307.

Akbaşlı, S. ve Üredi, L. (2014). "Eğitim Sistemindeki 4+4+4 Yapılanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri.'' Journal of Teacher Education and Educators Volume 3(1): 109-136.

Argon, T. (2016). “Öğretmen Görüşlerine Göre İlkokullarda Yöneticilerin Kayırmacılık Davranışları.’’ Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(1): 233-250.

Bakioğlu, A. ve Polat, N. (2002). “Kalabalık Sınıfların Etkinleri Bir Ön Araştırma Çalışması.” Eğitim Araştırmaları (7),147-156).

Büyüköztürk, Ş. , Kılıç E., Akgün, Ö.E. Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çağlayan, S. (2007). Türk Eğitim Sistemi Üzerinde Etkili Olan Felsefi Akımlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Çelik, Z. (2011). 2000’li Yıllarda Türk Eğitim Sisteminin Genel Görünümü. Bekir S. Gür (Ed.), Türkiye’de Eğitim içinde (sf. 17–76). İstanbul: Meydan Yayıncılık.

Çetin, H., Yazar, M.I., Aydin, S. ve Yazıcı, N. (2018).’’İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sistemi Sorunlarına İlişkin Görüşleri ve Çözüm Önerileri.’’ Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12(25), 117-135.

Eğitim Reformu Girişimi, 2018, http://www.egitimreformugirisimi.org/raporlar/TEOG_BilgiNotu.13.11.17.rev1.pdf 22.09.2018 tarihinde erişilmiştir.

Epçaçan, C. (2014). “İlkokul ve Ortaokul Öğretmen ve Yöneticilerinin 4+ 4+ 4 Eğitim Sistemine İlişkin Görüşleri.” Ekev Akademi Dergisi, 18(58): 505–522.

Filiz, S. ve Arslanhan, Ş. (2016). İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin 12 Yıllık Kesintili ve Zorunlu Eğitim Sistemine İlişkin Görüşleri. The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science, 51:305-322.

Gedikoğlu, T. (2005). “Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi.’’ Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1): 66-80.

Gür, B. S., Çelik, Z., ve Coşkun, İ. (2013). Türkiye'de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşi mi, Eşitlik mi? Ankara: SETA Analiz.

Kara Ş. ve Şençiçek, S. (2015). “Sorunlar ve Çözüm Önerileri; Yaratıcı Çocuk Yetiştirmede Problemler ve Çözüm Önerileri.’’ Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(2): 90-97.

Karadeniz, O. Ve Ulusoy, M. (2015). “4+4+4 Eğitim Sistemi ile Sosyal Bilgiler Eğitiminde Ortaya Çıkan Kaotik Durumlar Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri.” Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, (5)1, 99-108.

Karasar, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi.

Karataş. K. ve Çakan, S. (2018). “Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Eğitim – Öğretim Sorunları: Bismil İlçesi Örneği.” Elementary Education Online, 17(2), 834-847.

Kartal, S. (2013). Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Eğitim Sistemimizde Değiştirilmesi Gereken Noktalar. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı: 248-262.

Konan, N., Çetin, R. B. ve Yılmaz, S. (2017). “Okul Müdürü Görevlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri.” Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(1): 147-160.

Köstereliоğlu, İ. ve Bayar, A. (2014). “Türk eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Güncel Bir Değerlendirme.” The Journal of Academic Social Science, 25(1) : 177–187.

Külekçi, E. (2013). “4+4+4 eğitim Sistemi Kapsamında Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi.’’ Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(2), 369-377.

Milli Eğitim Bakanlığı (2016). 2016-2017 Öğretim Yılı Ortak Sınavlar e-klavuzu. Milli Eğitim Bakanlığı: http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07062150_20162017retimylortaksnavlareklavuzu.pdf, 19.10.2018 tarihinde adresinden alınmıştır

Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı 2015-2019 (2015). Ankara: MEB. 05.09.2018 tarihinde https://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf adresinden 10.09.2018 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018 (2014). Milli Eğitim Bakanlığı. http://www.sp.gov.tr/tr/temel-belge/s/176/Turkiye+Hayat+Boyu+Ogrenme+Strateji+Belgesi+ve_Eylem+Plani+_2014-2018 12.09.2018 tarihinde erişilmiştir.

Yaman, E. (2010). “Kalabalık Sınıfların Etkileri: Öğrenciler Ne Düşünüyor?’’ Kastamonu Eğitim Dergisi, 18(2): 403-414.

Yeşil, R. ve Şahan, E. (2015). ‘’Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin En Önemli Sorun, Neden ve Çözüm Yollarına İlişkin Algıları.’’ Journal of Kirsehir Education Faculty, 16(3): 123-143.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). “Öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri.’’ Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8 (1): 942-973.

Yılmaz, R. (2014). 4+4+4 Eğitim Sisteminin Yapısı ve İşleyişi ile Matematik Öğretim Sürecine Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

ÖĞRETMENLERİN NİTELİKLİ BİR OKUL MÜDÜRÜNDEN BEKLENTİLERİ: NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ

Karabük Üniversitesi/Edebiyat Fakültesi, cagataykilinc@karabuk.edu.tr

Dr. Öğretim Üyesi Bahadır KILCAN

Gazi Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, bahadir@gazi.edu.tr

Doç. Dr. Osman ÇEPNİ

Karabük Üniversitesi/Edebiyat Fakültesi, ocepni@karabuk.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinden beklentilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi ve temel nitel araştırma deseninde gerçekleştirilen bu çalışmaya Karabük il merkezinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla ilgili alan yazına ve uzman görüşlerine dayalı olarak geliştirilen yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Formda öğretmenlerin iyi bir okul müdüründen beklentilerini ortaya koymaya çalışan sorular yer almaktadır. Araştırma verileri katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmeler aracılığıyla toplanmaktadır. Verilerin analizi içerik analiz ve betimsel analiz kullanılarak gerçekleştirilecektir. Ayrıca araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla uzun süreli görüşme ve katılımcı teyidi stratejilerinden faydalanılmıştır. Bu bağlamda mevcut araştırma kapsamında yapılan görüşmeler mümkün olduğunca uzun tutularak katılımcılardan derinlemesine veri toplanması amaçlanmıştır. Bununla birlikte katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar kapıda geçirilerek görüşmecilere tekrar sunulacak ve kontrol etmeleri varsa eksikleri tamamlamaları istenmiştir. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla uzman görüşü ve uzman teyidi stratejilerinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenler nitelikli bir okul müdürünün okulda denge unsuru olan ve vizyon sahibi, sorunlara ilişkin çözüm üreten, iletişim beceri yüksek, öğretime liderlik eden, öğrenmeye açık biri olmakla birlikte okul müdürlerinin liyakatla atanması gerektiği ve politize edilmemesi gerektiği üzerine görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürü, Öğretmen, Beklenti, Nitel araştırma

TEACHERS' EXPECTATIONS FROM AN EFFECTIVE SCHOOL ADMINISTRATOR: A QUALITATIVE STUDY

Associate Professor Ali Çağatay KILINÇ

Karabük Üniversity/Faculty of Letters, cagataykilinc@karabuk.edu.tr

Assist Professor Fatih AYDIN

Karabük Üniversity/Faculty of Letters, fatihaydin@karabuk.edu.tr

Associate Professor Osman ÇEPNİ

Karabük Üniversity/Faculty of Letters, ocepni@karabuk.edu.tr

ABSTRACT

This study aims at examining the expectations of teachers from school principals. This qualitative study designed as a basic qualitative study included high school teachers employed in high schools located in Karabuk city centre. The data of the study were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers based on the related literature and expert opinions. The interview form included the questions examining high school teachers' expectations from school principals. The data of the study were collected through face-to-face interviews. The data of the study were analysed through content and descriptive analyses. We also benefited from a line of strategies such as prolonged engagement and member checking to ensure the validity and reliability of the research. In this regard, we gave a try to extent the time for the interviews to obtain the deeper data. In addition to this, the answers of the participants to the questions included in the interview form were written down and presented to the participant as a separate report in order to make them check out their ideas and fill the missing parts. In order to ensure the reliability of the study, expert opinion and expert checking strategies were performed. Results revealed that teachers thought a high-quality school principal should be the one who is a balance factor in the school and who has a vision and communication skills as well as leading the instruction, being open to learning. Schools principals should be appointed according to principle of merit and the process of the appointment of school principals should not be politicized.

Key words: School principal, Teacher, Expectation, Qualitative study.

GİRİŞ

Etkili lider, hem kurumun gereksinimlerini hem de çalışanların gereksinimlerini karşılıklı olarak gidermeyi başarabilecek duyarlılık ve esnekliğe sahip olmalı, birbirleriyle yarışan bu iki gereksinim arasında çıkması kaçınılmaz çatışmaları çözecek beceride olmalıdır (Gordon, 1999). Bir eğitim örgütü olan okullarda da okulların amacına ulaşmasında ve etkililiğinin ve verimliliğinin artmasında en önemli rol okul yöneticisine aittir (Taymaz, 1995). Eğitim ve öğretim sürecinde en ağır yükü, okul yöneticileri ve öğretmenler üstlenmektedir. Ancak her bakımdan birbiriyle uyumlu bir okul yöneticisi ve öğretmenler topluluğu eğitim görevini başarı ile yerine getirebilir (Arvasi, 1995). Bu süreçte okul müdürü, öğretmenleri ve diğer personeli etkili bir şekilde yönetme, okulun fiziki şartlarını düzenleme, çevreyle iyi ilişkiler geliştirme, öğrencilerin her açıdan gelişimini takip etme gibi sorumlulukları yerine getirmekle görevlidir. (Balcı, 2001; Buluç, 2009).

Değişimin hızlı olduğu günümüzde okulları başarılı bir biçimde gelecek yüzyıla taşıyacak yöneticilerin okulu ve toplumu çok iyi anlamaları, okulun başarılı olabilmesi için liderlik yapmaları ve sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir (Bartell ve Birch 1995; Akt. Karip ve Köksal 1999). Bir okulun etkili olabilmesi için okul yöneticilerin farklı bilgi ve becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitsel çıktıların kalitesinin bir belirleyicisi olan okul yöneticisinin etkili bir eğitim ortamının oluşmasına öncülük etmesi ve tüm öğrenciler için yüksek düzeyde başarı bekleyen bir öğretim lideri olması gerekmektedir (Şişman, 2002). Diğer bir anlatımla bir okul yöneticisinin en önemli rollerinden biri öğretim liderliğidir (Arslantaş ve Özkan, 2014).

Günümüzde okul müdürlerinden okula düşük motivasyonla gelen öğrenci ve öğretmenleri güdüleyerek öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaları ve yönetsel olarak iyi bir okul ortamı yaratmaları beklenmektedir Elmore (2000), okul müdürünün rollerini örgütteki insanların bilgi ve becerilerini zenginleştirmek, bunların geliştirilmesi gerektiği yönünde kültür oluşturmak, örgütün değişik birimlerini verimlilik esasında bir arada tutmak ve örgütte çalışan bireylerin yaptıkları konusunda hesap verebilirlik kültürünü hâkim kılmak olarak özetlemektedir. Çağdaş okul müdürlerinin gerçekleştirmeleri beklenen rollere dair yürütülen araştırmalar, müdürlerin en temel rollerini kolaylaştırıcı olarak tanımlamaktadır (Foley, 2001; Hall, 2005). Bu kapsamda Foley (2001) müdürlerin %77'sinin okulda işleri kolaylaştırma, %30,8'inin zamanı düzenleme, %23,2'sinin ekonomik kaynak bulma ve toplumla ilişkilerin geliştirilmesi rolleri üzerinde durduklarını ortaya koymuştur. Çağdaş okul müdürlerinin rollerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen araştırmalar onların bazı rolleri yoğunlukla gerçekleştirdiklerini ve önümüzdeki süreçte gerçekleştirmeleri beklenen ya da farkında olmaları gereken birçok yeni rollerinin bulunduğunu göstermektedir (Hale ve Moorman, 2003). Bu kapsamda okulun ötesine taşan rolleriyle çağdaş okul müdürlerinden gerçekleştirmeleri beklenen roller ise; *Öğretim ve Toplum Lideri / Diplomat, Vizyoner Lider, Örgütsel Mimar Öğretmen/Rehber/Mentor, Destekleyici/Güdüleyici/Koç, Sembol/Kültürel Lider, Güvenlik Uzmanı, Sosyal Hizmet Uzmanı, Kolaylaştırıcı/Değişim Öznesi ve Yöneticisi, Denetmen, Hukuk Uzmanı, Zaman Yöneticisi Olarak, Programı Geliştirme Uzmanı/Program Yöneticisi, Disiplin Figürü ve Ekonomist Olarak Müdür Rolü olarak sıralayabiliriz* (Balyer, 2012).

Etkili okul kendiliğinden, rasgele ve hiçbir çaba harcanmadan ortaya çıkan bir kurum değildir. Bu durum daha ziyade bilinçli bir şekilde yapılan etkinliklerin sonucudur ve mimarları da hiç kuşkusuz okulun etkili ve verimli bir

şekilde çalışmasını sağlayan yöneticilerdir (Cerit, 2005; Balyer, 2013). Etkili okula ilişkin yapılan araştırmalar, okulun etkililiği ve öğretimin kalitesinin artırılması söz konusu olduğunda okul yöneticilerinin kritik rollerini öne çıkarmaktadırlar. Akbaba-Altun ve Çakan (2008) etkili okul yöneticilerinin yeterlilikleri ve geliştirilmesinin öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkilerinden sözetmektedirler. Etkili ve iyi okul yöneticileri, öğrenme kültürü oluşturan, bunun bütün çalışanlar tarafından paylaşılmasın sağlayan, öğrenmeyi geliştiren ve sürekli öğrenme ortamı yaratan aktörlerdir. Bu nedenle okul kültürü, okulun performans düzeyini ve dolayısıyla da öğretimin kalitesini artıran bir rol oynar. Müdürler bu kapsamda, performans düzeyinin artmasını engelleyen kültürel öğeler varsa etkilerinin asgari düzeye indirilmesi için de tedbirler almalı, öğretmenler ve öğrencilerin var olan potansiyelini harekete geçirmelilerdir.

Eğitim sistemimiz bakımından değerlendirildiğinde, Millî Eğitim Bakanlığı yönetmeliklerinde müdürlerin görev, yetki ve sorumlulukları, millî eğitimin temel amaç ve ilkelerinde belirtilen genel amaçlarla okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışı ile yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim liderleri olarak betimlenmektedir. Bu kapsamda müdürler, okulu bünyesindeki kurul, komisyon ve ekiplerle iş birliği içinde öğretmen ve öğrencilerin performanslarını ve öğretimin kalitesini artırmak için gerekli tedbirleri alırlar. Onlar, eğitim ve öğretim ile yönetimde verimliliğin artırılması, kalitenin yükseltilmesi yönünde çaba gösterirler (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2001).

Nasıl ki dünya çapındaki bir orkestranın virtüöz sanatçılarının, dünya çapında seçkin bir orkestra şefine ihtiyacı varsa; kaliteli öğretmenlere sahip olan okulların da lider özelliklerine sahip yöneticilere ihtiyacı vardır. Etkili ve iyi okul müdüründe olması gereken nitelikler aşağıda ele alınmıştır (Balcı, 2014, s. 119):

1. Öğretim konularında güçlü liderlik gösterme,
2. Öğrenci ve öğretmenlerden beklentilerini açıkça ortaya koyma,
3. Öğretim programının başarısı için bir sistem geliştirme,
4. Öğrenci başarısına önem verme,
5. Öğretmenleri karar sürecine katma ve onlarla yoğun iletişime geçme,
6. Zamanının yarısını okul koridor ve dersliklerinde geçirme,
7. Sık sık sınıf öğretimini gözleme ve ona katılma,
8. Öğretim programı için personelden beklentilerini açıklama,
9. Öğretim programını koordine etme, öğretim programını planlama ve değerlendirme süreçlerine aktif katılma şeklindedir. Buradan yola çıkarak bu araştırmada öğretmenlerin iyi bir okul müdürlerinden beklentilerinin incelenmesi amaçlanmıştır

YÖNTEM

Bu araştırmada öğretmenlerin nitelikli bir okul müdüründen beklentileri belirlenmeye çalışılmıştır. Mevcut çalışma nitel araştırma yöntemi ve temel nitel araştırma deseninde kurgulanmıştır. Temel nitel araştırma

deseninde bireylerin hayatlarını nasıl yorumladıkları ve anlam verdikleri ortaya konmaya çalışılmaktadır (Merriam, 2009).

Katılımcılar

Bu çalışmaya 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz dönemi içerisinde, Karabük il merkezinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan toplam 10 öğretmen katılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt, maksimum çeşitlilik ve kolay ulaşılabilir örnekleme birlikte kullanılmıştır. Buna göre araştırmaya katılım için ölçüt olarak en az 5 yıl öğretmenlik yapmış olmak ve en az 2 farklı okul müdürüyle görev yapmış olmak belirlenmiştir. Zira nitelikli bir okul müdürünün kim olduğuna ilişkin katılımcıların görüş sahibi olabilmeleri için belli bir süre öğretmenlik yapmış olmaları ve farklı okul müdürleriyle çalışmalarının gerekliliği bu ölçütün belirlenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Bu kriterlere uygun öğretmenler arasında araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Son olarak katılımcı grubun cinsiyet, branş ve öğretmenlik yapılan kademe bakımından farklı özelliklere sahip olmasına özen gösterilmek suretiyle maksimum çeşitlilik örneklemesi gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Buna katılımcıların 6'si kadın, 4'ü erkektir. 3'ü İngilizce, 2'si matematik, 1'i coğrafya, 1'i tarih, 1'i fizik, 1'i kimya ve 1'i de biyoloji öğretmenidir. Katılımcıların 5'i ilköğretim (ilk ve ortaokullarda), 5'i de ortaöğretim kademesinde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin iyi bir okul müdüründen beklentilerine ilişkin ilgili sorular belirlenirken uzman görüşüne başvurulmuş ve sorulara nihai hali verildikten sonra araştırmacılar çalışma grubundaki kişilerden veri toplamaya başlamıştır. Araştırmacılar çalışma grubunu oluşturan kişilerle irtibata geçerek araştırmanın amacı hakkında kısa bilgiler sunmuşlar ve çalışmaya katılım için gönüllülük göstermeleri halinde görüşme yapmak için uygun bir zamanda kendileri için uygun olan bir mekânda görüşme yapılacağı söylenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Sosyal bilimlerden en fazla tercih edilen analiz tekniklerinden biri olan içerik analizinde temel amaç, belli ilke ve prosedürlere uymak suretiyle bir metnin kodlanması ve kategoriler şeklinde özetlenmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Bu bağlamda elde edilen veriler, öncelikle bilgisayar ortamına aktarılarak görüşmelerden elde edilen verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar saptadıkları kategoriler ve analiz birimleri doğrultusunda yaptıkları analizden sonra buldukları sonuçları betimlemişlerdir. Bulgular oluşturulurken katılımcıların her bir soruya ilişkin ifade ettikleri görüşler kodlamalar şeklinde bir araya getirilmiş, kodlamalardan yola çıkarak oluşturulmuş olan kategoriler sunulmuştur. Bununla birlikte her bir boyutla ilgili olan kategoriler ve o kategorileri oluşturan kodlamalar katılımcıların görüşlerinden aynen alıntılar yapılarak sunulmuştur. Aynen alıntılanarak yapılan sunumlarda katılımcılara kodlar (K, 3- K, 6 vb.) verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılık), dış geçerliğini (aktarılabilirlik), iç güvenirliğini (tutarlık) ve dış güvenirliğini (teyit edilebilirlik) sağlamak amacıyla bazı tekniklerden faydalanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Buna göre inandırıcılığı sağlamak amacıyla katılımcı teyidinden faydalanılmış; her bir katılımcıyla yapılan ve izin alınarak ses kaydına alınan görüşmeler kağıda geçirilmiş ve görüşme sonrası katılımcıların teyidine sunulmuştur. Görüşme metnini inceleyen katılımcılar ilâve etmek, değiştirmek ya da çıkarmak istedikleri ifadelerini belirtmişlerdir. Analizler bu nihai formlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Aktarılabirliliği sağlamak amacıyla detaylı betimlemelerden yararlanılmış ve araştırmanın her aşamasından ayrıntılı betimlemelere başvurularak araştırma süreci bir bütün olarak tüm ayrıntılarıyla okuyucuya sunulmaya çalışılmıştır. İç güvenirliğin sağlanması için tutarlık incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Bunun için araştırma grubunda yer almayan bir uzmana mevcut araştırmanın bütününe ilişkin bilgi verilmiş ve araştırma sonucu ortaya çıkan yayını bir bütün olarak tutarlılık açısından incelemesi istenmiştir. Bu uzmanın nitel araştırma konusunda yetkin olması ve daha önce mevcut araştırmaya benzer araştırmalar yapmış olmasına özen gösterilmiştir. Uzman incelemesi sonucunda araştırmanın bir bütün olarak tutarlı bir yapı arz ettiği belirlenmiştir. Araştırmanın dış güvenirliğini sağlamak için ise teyit incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bunun için tutarlık incelemesi yapan uzmanla araştırmanın ham verileri ve bu veriler üzerinden üretilen tema ve kodlar paylaşılmış ve uzmandan bunları araştırmanın bütünlüğü içinde incelemesi istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda araştırmaya son hali verilmiştir.

BULGULAR

Araştırma verilerinden hareketle yapılan içerik analizi sonucunda, araştırmanın bulguları altı temel boyut altında toplanmaktadır. Bunlardan birincisi "*Okul için okul müdürü",* ikincisi *"Nasıl bir okul müdürü",* üçüncüsü *"Okul müdürünün rolü",* dördüncüsü "*mesai arkadaşı olarak okul müdürü*", beşincisi "*Okul müdürü olurken*" ve altıncısı "*daha nitelikli bir okul müdürü için*" dir. Bulgular oluşturulurken katılımcıların her bir soruya ilişkin ifade ettikleri görüşler kodlamalar şeklinde bir araya getirilmiş ve kodlamalar ile kodlamalardan yola çıkarak oluşturulmuş olan kategoriler arasındaki ilişki görselleştirilerek sunulmuştur. Her bir boyutla ilgili olan kategoriler ve o kategorileri oluşturan kodlamalar katılımcıların görüşlerinden aynen alıntılar yapılarak sunulmuştur. Aynen alıntılanarak yapılan sunumlarda katılımcılara kodlar (Ö, 4- Ö, 9 vb.) verilmiştir.

Okul İçin Okul Müdürü

Katılımcıların "*okul için okul müdürü"* ne ilişkin görüşlerinin iki temel başlık altında toplandığı görülmektedir. Bunlar okul için okul müdürünün *olumlu* ve *olumsuz* etkiye sahip olması görüşleridir. Olumlu görüş kendi arasında "*denge unsuru*" ve "*vizyon sahibi olma*" gibi iki alt başlık altında toplanırken olumsuz görüş "*dış etmenlere bağımlılık*" şeklinde tek alt başlık altında toplanmaktadır.

Denge unsuru. Katılımcıların bir kısmı okul müdürünün denge unsuru olarak olumlu bir etkiye sahip olması gerektiğinden bahsederek bu görüşlerini "*Olumlu bir okul iklimi oluşturma konusunda okul müdürlerine oldukça büyük rol düşmekte, eğitimin üçayağı olan öğretmen, öğrenci ve veliyi ahenkli şekilde yönetebilmelidir*" K1

"*Ülkemizde yasalar nezdinde müdürler idari amirler olarak okulda hemen her şeyden sorumlu oldukları için mevcut öğretmen, öğrenci ve veli kümesini eşgüdümleyerek öğrenmenin ve sosyalleşmenin okulda yerleşmesini sağlayabilirler*"K2 şeklinde ifade etmektedirler. Bu ifadeler katılımcıların okul müdürünün okulda veli, öğretmen ve öğrenci arasında dengeyi sağladığında o okul ikliminde başarının artacağı ve daha az sorunsuz bir ortam gerçekleşeceği yönündeki fikirlerini doğrular niteliktedir.

Vizyon sahibi olma. Katılımcıların bir kısmı ise okul müdürünün vizyon sahibi olarak okula olumlu bir katkı sunacağından bahsederek bu görüşlerini "*Okul müdürü demek o okulun vizyonu demektir. Oluşturduğu vizyonun gerçekleştirilmesine önderlik eder. Eğer okul müdürü güçlü bir öğretim lideri olursa zamanını eğitim öğretim ortamlarında geçirirse okulun akademik çıktıları yüksek olacak okul daha etkili bir kurum haline gelecektir*" K3 ve "*İlkeli, çalışkan, destekleyici olan; gelişime ve yeniliğe açık vizyon sahibi bir okul müdürü öğretimin niteliğini artıracaktır*" K5 şeklinde ifade etmektedirler. Bu ifadeler katılımcıların okul müdürünün vizyon sahibi olmasının ve bu vizyonu okulun tüm paydaşlarına yansıtarak gerçekleştirebilmesinin okulda olumlu bir eğitim öğretim ortamının oluşmasına imkan tanıyacağı şeklinde anlaşılabilir.

Dış etmenlere bağımlılık. Bazı katılımcılar ise okul müdürlerinin dış etmenlere bağlı kaldıklarından dolayı bu durumun okul ortamına olumsuz bir yansıma olacağını "*Okul müdürleri siyaseten yandaşlardan belirlendiği için, liyakatten daha çok sendika ve yandaşlık işin içindedir. O yüzden okula kendi gücünü kullanarak bir katkısının olduğunu düşünmüyorum. Üslerinden aldığı talimatları uygulamadaki becerilerine bakılıyor artık*" K8 ve "*Müdürler özgürlüğe sahip olmadıkları için kalıplaşmış sınırlar içinde kısır neticelere sevinir durumda kalıyor. Ufak tefek süslü işler ile farklı bir şeyler yapılıyormuş görüntüsü çiziliyor. Öncelikle okul müdürlerinin ve okul içinde eğitime katkı sunan tüm çalışanların tamamen olmasa da belli bir oranda serbest hareket edebilmelerine imkan tanıyacak hukuki çalışmalar yapılmalıdır*" K7 ifadelerle anlatmaktadırlar. Bu ifadeler okul müdürlerinin dış etmenlere her ne sebeple olursa olsun bağlı kalmalarının okul ortamında olumsuz etkiye sebebiyet verdiğini destekler mahiyettedir.

Nasıl bir okul müdürü

Katılımcıların "*nasıl bir okul müdürü"* ne ilişkin görüşlerinin dört temel başlık altında toplandığı görülmektedir. Bunlar okul müdürünün "*çözüm odağı*", "*denge unsuru*", "*iletişimsel ve yönetimsel becerilerine sahip*" ve "*lider*" gibi başlıklar altında toplandığı görülmektedir.

Çözüm odağı. Katılımcıların bir kısmı okul müdürünün çözüm sağlayıcı bir kişiliğe büründürerek "*Sorun odaklı yaklaşmak yerine, her problem ve çatışmaya "çözüm odaklı" yaklaşmalıdır. Ekonomik, sosyal, mesleki probleme deneyim ve eğitiminden yararlanarak akılcı ve yaratıcı çözümler oluşturmalı; gerekirse uzmanlardan yardım almalıdır*" K5 şeklinde tanımlama yapmıştır. Bu ifadeler okul ortamında oluşabilecek herhangi bir sorunun okul müdürleri tarafından çözüme kavuşturulması gerektiğinin ve okul müdürlerinin sorun üreten değil çözüm üreten bir kişilik olmaları gerektiğinin altını çizmektedir.

Denge unsuru. Bazı katılımcılar ise okul müdürlerinin okul ikliminde denge unsuru olarak görev yapmasını gerektiğini "*Öğretimi geliştirme için okul paydaşlarının isteklerini dengeli ve adil olarak karşılayarak, olumlu bir okul iklimi oluşturmasını beklerim. Öğrenci memnuniyetini sağlamaya çalışırken öğretmenlerinin haklarını da koruyabilmesini beklerim*" K1 şeklinde ifade ederek okul ikliminde oluşabilecek haksızlıkların önüne geçmede okul müdürüne büyük işler düştüğünü belirtmektedirler.

İletişimsel ve yönetimsel becerilerine sahip. Bir takım katılımcılar ise okul müdürlerinin bazı becerilerle dolu olması gerektiğini "*İletişim becerileri konusunda iyi olmalı gerekir ayrıca okulu ilgilendiren her kesimle iyi ilişkiler yürütebilmesi ve akademik anlamda okulunun koşullarını değerlendirebilecek ve buna göre davranabilecek meziyette olmaları gereklidir*" K2 şeklinde ifade etmişlerdir. Bu ifadeler, okul ikliminde huzurun ve sorunsuz bir işleyişin olması için okul müdürlerinin yönetim ve iletişim için gerekli olan becerileri kazanmış olmalarının gerekliliğine işaret etmektedir.

Liderlik. Katılımcılardan bazıları ise okul müdürlerinin liderlik özelliğine sahip olması gerektiğini "*İyi bir okul müdürü öncelikle iyi bir öğretim lideri olmalıdır. Okulundaki öğretmen ve öğrencilerini iyi tanımalı, onları karara katmalı ve alınan kararların uygulanmasına öncülük edebilmelidir. Öğretimi ve eğitimi bizzat denetlemeli, denetimi yaparak de öğretmenine ne kadar güvendiğini göstermelidir. Amaç öğretmeni huzursuz etmek değil sorunların içinde sana yardımcı olmaya geldim düşüncesini öğretmene göstermelidir.*" K3 şeklinde ifade etmiştir. Bu ifadeler, okul ikliminde işleyişin ve huzurun olması için okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile donatılmış olmalarının gerekliliğine inandıklarının kanıtıdır.

Okul müdürünün rolü

Katılımcıların "*okul müdürünün rolü"*ne ilişkin görüşlerinin üç temel başlık altında toplandığı görülmektedir. Bunlar okul müdürünün "*destek veren, ihtiyacı karşılayan*", "*esnek olan*" ve "*öğrenmeye açık olan*" gibi başlıklar altında toplandığı görülmektedir.

Destek veren, ihtiyacı karşılayan. Katılımcılar birkaçı okul müdürlerinin destek veren ve ihtiyacı karşılan bir müdür olarak rolleri olması gerektiğini "*Okul müdürü, çözümcü paydaşları destekleyici rollerini üstlenmelidir"* K5 ve *"Öğrenmeyi desteklemeli ve özendirmelidir. Denetleyen, eksikleri tespit ederek sorunu çözen iyi bir lider olmalıdır.* K4 ifadeleri ile açıklamaktadırlar. Bu ifadeler katılımcıların ideallerindeki okul müdürlerinin destek veren ve ortaya çıkan ihtiyacı karşılayan şeklinde olduğunun göstergesidir.

Esnek olan. Araştırmaya katılım gösteren katılımcılardan bazıları da okul müdürlerinin esnek olma, gerektiğinde inisiyatif alma gibi bir rollerinin olması gerektiğini "*Her şeyi yönetmeliklere, kurallara göre değil esnek şekilde yönetmelidir"* K1 şekilde ifade etmiştir. Bu ifade okul müdürünün okul ikliminde her zaman olmasa bile bazı durumlarda esneklik göstermesi gerektiğinin altını çizmekte ve okul müdürünün gerektiğinde tasarruf kullanabilen bir rolünün olması gerektiğinin belirtmektedir.

Öğrenmeye açık olan. Bazı katılımcılar ise okul müdürünün öğrenmeye açık bir rolünün olması gerektiğini "*İlk olarak kendi de sürekli bir öğrenen rolü üstlenmelidir. Böylelikle öğretmen ve öğrencilere de rehberlik etmiş olacaktır*." K2 şekilde ifade ederek onların öğrenme ortamlarında öğrenmeye açık olmadan durmamaları gerektiğini ve sürekli öğrenmeye açık olarak okul iklimine destek olabileceklerinin altını çizmektedir.

Mesai arkadaşı olarak okul müdürü

Katılımcıların "*mesai arkadaşı olarak okul müdürü"* ne ilişkin görüşlerinin iki temel başlık altında toplandığı görülmektedir. Bunlar okul müdürü tarafından katılımcılarının isteklerinin *kısmen karşılanması* ve *karşılanmaması* şeklindeki görüşlerdir. Kısmen karşılandı şeklinde görüş bildiren katılımcılar kendi okul müdürlerini *esnek, tecrübeli ve iletişim becerileri yüksek* olarak tanımlarken, isteklerinin karşılanmadığını dile getiren katılımcılar ise kendi okul müdürlerini *baskıcı ve adaletsiz* olarak tanımlamaktadırlar.

Esnek, tecrübeli ve iletişim becerileri yüksek. Katılımcılardan bazıları birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin beklentilerini kısmen karşıladığını belirtmişler ve bu karşılığın ise onların esnek, tecrübeli ve iletişim becerilerinin yüksek olmasından kaynaklandığını "*İkili ilişkilerde oldukça iyiydiler, esnek şekilde kurallardan ve yönetmeliklerden kopmadan ancak öğretmenlerini ve öğrencilerini de sıkmadan okullarını yönettiler.* K1 ve "*Okul müdürüm yaklaşık 32 yıldır okul müdürlüğü yapıyor. Onunda kendine göre doğruları var. Okul müdürlüğü konusunda iyi bir tecrübeye sahip"* K4 sözlerle ifade etmektedirler. Bu ifadeler katılımcılardan bazılarının okul müdürlerinden kısmen memnun olduklarının bu memnuniyetin ise okul müdürlerinin esnek, tecrübeli ve iletişim becerileri yüksek olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

***Baskıcı ve adaletsiz*.** Katılımcılardan bazıları ise birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin beklentilerini karşılamadığını belirtmişler ve bu karşılamamanın ise okul müdürlerinin baskıcı ve adaletsiz tutumlarından kaynaklandığını "*Okulu böl parçala mantığı ile yönetti. Zamanını kameraları takip ederek geçirdi. Adil davranamadı. Kişileri siyasi görüşlerine göre etiketledi...* K3 şeklindeki sözlerle ifade etmektedir. Bu durum okul müdüründen katılımcının beklentisini karşılayamadığı, bunun sebebinin ise okul müdürünün baskıcı ve adaletsiz davranmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Okul müdürü olurken

Katılımcıların okul müdürlerinin yetiştirilme, seçilme ve atanma süreçlerine ilişkin görüşleri "*okul müdürü olurken"* ana kategorisi altında iki alt başlık halinde toplanmıştır. Bunlar "*liyakatli ve torpilsiz atama*" ve "*yetiştirilme için uğraş vermeme*" gibi başlıklar altında toplandığı görülmektedir.

Liyakatli ve torpilsiz atama. Bazı katılımcıların okul müdürlerinin seçilme ve atanmalarına yönelik görüşleri liyakatin göz önünde bulundurulmadığı ve torpil uygulandığı şeklindedir. Bu görüşler bazı katılımcılar tarafından dile getirilen "*Okul müdürlerinin ülkemizde yetiştirme süreci diye bir şey yok, 5 yıl öğretmenlik yapmış olmak sınava girmek için yeterli. Sınavdan sanırım 60 puan almak mülakata girmek için yeterli, Eğer sendika ve torpiliniz varsa gerisi zaten kendisi geliyor. 20-30 yıl müdürlük yapmış olanlar mülakattan 30-40 alırken, hiç idarecilik*

yapmamış olanlar 90-95 alabiliyor. Mülakat konusu ülkemizde maalesef torpil demek, mülakatta sorulan soruların tamamına doğru cevap veren 60 alırken yarısına cevap veremeyen 80-90 alabiliyor. Adalet ve liyakat olmadığını düşünüyorum" K1 ve "*Müdürlerin belirli bir yetiştirilme evresinden geçtiklerini düşünmüyorum. Özellikle de son zamanlarda belirli bir görüşte olanların ya da belirli kişilere yakın olanların seçildiğini ve atandığını düşünüyorum. Adil bir düzenleme olmaması bu işi de maalesef vasıfsızların eline bırakmaktadır ve genelde müdürler okullara uygun olamamaktadır. Keşke herkes için geçerli adil kriterler olabilse, mülakat vb. denilerek herkes her yere gelemese..."* K2 ifadelerle açıklanabilir. Bu ifadeler okul müdürlerin seçilmesi ve atanması konusunda istenmeyen işler yapıldığının ve katılımcıların da öğretmen olarak bu durumlardan rahatsız olduğunu kanıtıdır.

Yetiştirilme için uğraş vermeme. Bazı katılımcıların ise okul müdürlerinin yetiştirilmelerinde herhangi tatminkâr bir faaliyet yapılmadığının destekler mahiyettedir. Bu görüşler bazı katılımcılar tarafından dile getirilen "*Okul müdürlerinin yetiştirilmesi sırasında yeterli eğitimleri almalıdırlar. Müdür iyi bir iletişim, problem çözme, karar verme gibi yeteneklere sahip olmalı ve alınan kararlara öğretmenleri katmalıdır. Ama özellikle son yıllarda yapılan politik atamalar eğitim ve öğretimi olumsuz etkiliyor. Bu da öğretmenin okul müdürünü kabul etmesini ve güvenmesini engelliyor diyebilirim."* K4 ifadelerle açıklanmaktadır. Bu durum atanan okul müdürlerinin herhangi bir yetiştirilme faaliyetinden geçirilmediğinin ve bu durumun öğretmenler tarafından hoş karşılanmadığının kanıtıdır.

Daha nitelikli bir okul müdürü için.

Okul müdürlerinin daha nitelikli bir hale gelmeleri için katılımcı görüşlerine bakıldığında bu görüşlerin okul müdürlerinin "*liyakate dayalı atanmaları*" ve okul müdürlüğünün "*meslek haline gelmesi ve yetki verilmesi*" gibi iki başlık altında toplandığı görülmektedir.

Liyakate dayalı atanma. Okul müdürlerinin daha nitelikli bir hale gelmeleri için bazı katılımcıların liyakate dayalı atama sistemin olması gerektiğini "*Okul müdürlerinin daha nitelikli olması için önce iyi bir öğretmen, iyi bir müdür yardımcısı olması gerekir. Liyakatle basamakları atlayarak gelmelidir."* K4 ve "*Liyakate dayalı adil bir seçim sistemi getirilip okul yöneticileri alanla ilgili bilgi, sahibi olabilmeleri için eğitime alınmalıdırlar*." K3 ifadelerle açıklanmaktadır. Bu durum okul müdürlerinin daha nitelikli bir hale gelmeleri için liyakat esasına dayalı olarak atanmaları gerektiğinin öğretmenler tarafından benimsendiği gerçeğini ortaya koymaktadır.

Meslek haline gelmesi ve yetki verilmesi. Okul müdürlerinin daha nitelikli bir hale gelmeleri için bazı katılımcılar ise okul müdürlüğünün bir meslek haline gelmesi ve yetkilerinin artırılması gerektiğini "*Bir de bizim ülkemizde okul müdürlerinin sorumluluğu oldukça fazla ancak yetkileri neredeyse yok denecek kadar az. Bu duruma da çare bulunmalı diye düşünüyorum. Mesela okul müdürünün kendi çalışacağı öğretmenleri seçebilmesine fırsat tanıyan bir sistem getirilmeli. Kendi ekibini oluşturmasına izin verilmeli ki başarısız olunduğunda hesap verilebilirliğin bir anlamı olmalı."* K1 ve "*Öncelikle okul müdürlüğü için ben bir eğitimcinin atanmasını uygun görmem. Çünkü okul denilen çatının altında her türlü iş var. İhale var, ödemeler var, planlamalar var, beslenme var, sağlık var, iş güvenliği var… Yani var da var. Bu işlerin ilmini alan bir İşletme mezunu okul müdürü olarak atanabilir. Hemen*

altında başmüdür yardımcısı veya müdür yardımcıları sadece eğitim işlerinden sorumlu olarak birlikte ve eşit maddi şartlarda okulu yönetirlerse daha verimli işler çıkarılabilir." K6 ifadelerle açıklanmaktadır. Bu durum katılımcı görüşlerine göre okul müdürlerinin daha etkili işler yapabilmesi için ilk başta yetkilerinin artırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öte yandan katılımcılar okul müdürlerinin eğitim haricinde diğer meslek kollarının konularına hitap eden bir takım işlerle uğraştığını dile getirerek bu işlerle meşgul olan insanların okul müdürü olarak okullarda görev yapmasının daha doğru olacağına inanmaktadırlar.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmenlerin iyi bir okul müdürlerinden beklentilerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada katılımcıların görüşlerine göre nitelikli bir okul müdürü okulda denge unsuru olarak işlev görmek suretiyle okulda sağlıklı bir iklimin oluşmasını sağlamalı, okul için vizyon geliştirmeli ve bunun tüm okul üyeleri tarafından paylaşılmasını sağlamalı; ortaya çıkan sorunlara çözüm üretmeli, yönetim ve iletişim becerilerine sahip olmalı, öğretime liderlik etmeli, okul üyelerinin öğrenmeye dönük ihtiyaçlarını karşılamalı ve öğrenmeye açık olmalı, sorumluluk üstlenmeli ve sürekli öğrenmenin desteklendiği bir okul iklimi oluşturmalıdır. Okul müdürleri liyakata göre atanmalı, atamalarda torpil olmamalıdır. Ayrıca katılımcılar daha nitelikli bir okul müdürü için okul müdürlüğünün meslek haline getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin yetiştirilmesi profesyonel bir anlayışla ele alınmalı ve okul müdürlüğünün meslek haline getirilmesi için gerekli adımlar atılmalıdır. Müdür seçme ve atamalarında ve yapılan yazılı ve sözlü sınavlarda liyakat unsuru ön planda tutulmalı, sürecin politize edilmesinin önüne geçilmelidir. Okul müdürlerinin sürekli mesleki gelişimlerinin sağlanması için gerekli adımlar MEB tarafından atılmalı ve sistemin ara yöneticileri konumunda olan okul müdürlerinin seçiminde eğitim yönetimi eğitimi almış olmak daha fazla kredilendirilmelidir.

KAYNAKÇA

Akbaba-Altun, S. ve Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online*, *7*(1), 157-173. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr.

Arslantaş, H. H. (2014). Öğretmen ve yönetici gözüyle etkili okulda yönetici özelliklerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *26*, 181-193.

Arvasi, S. (1995). *Eğitim Sosyolojisi.* Burak Yayınevi, İstanbul.

Aydın, B. (2012). Çağdaş Okul Müdürlerinin Değişen Rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(2), 75-93.*

Balcı, A. (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma* (Geliştirilmiş ikinci baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık

Balcı, A. (2014). *Etkili okul, okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma* (7. Baskı). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

Balyer, A. (2013). Okul Müdürlerinin Öğretimin Kalitesi Üzerindeki Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19(*2), *181-214.*

Buluç, B. (2009). İlköğretim Okullarında Bürokratik Okul Yapısı ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, *34*(152), 71-86.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Elmore, R. (2000). *Building A New Structure for School Leadership.* Washington, DC: Albert Shanker Institute.

Foley, R.M. (2001). Professional Development Needs of Secondary School Principals of Collaborative-Based Service Delivery Models, *The High School Journal*, *85*(1), 10-23.

Gordon, Thomas. (1999). "*Etkili Liderlik Eğitimi*". Çev: Emel Aksay, İstanbul: Sistem Yayıncılık

Hall, P. A. (2005). The Principal's Presence and Supervision to Improve Teaching, *SEDL Letter 17*(2), 12-16.

Hale, E. L.& Moorman, H. N. (2003). Preparing School Principals: A National Perspective on Policy and Program Innovations, *Institute for Educational Leadership,* 1-28.

Taymaz, H. (1995). *Okul Yönetimi.* Ankara*:* Sayfa Yayınları.

Karip, E., ve Köksal, K. (1999). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. (18), ss.193-204.

Merriam, S.B. (2009). Qualitative reseacrh: A guide to design and implementation. San Francisco: Jossey-Bass.

MEB, (2001). *Millî eğitim bakanlığı taşra teşkilatı toplam kalite yönetimi uygulama projesi kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü.

Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.

EBA UYGULAMASINDA YER ALAN OYUN TEMELLİ ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİLERİN BİLİŞSEL GELİŞİMLERİNE ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Mehmet Fidan

MEB, fidanm3838@gmail.com

ÖZET

Bilişsel gelişim çok boyutluluğu ile eğitim-öğretim süreçlerinin en temel hedefleri arasında yer alır. Bilişsel gelişimin üst basamakları olan analiz, sentez, değerlendirme gibi becerilerin bireylere kazandırılması için farklı türden etkinliklerin kullanılması bir zorunluluk olarak görülür. Oyun temelli öğretim yaklaşımı özellikle ilköğretim ve okul öncesinde hem ilgi çekicilik hem de kalıcı öğrenmeler açısından etkilidir. Teknolojik gelişmelerin eğitim-öğretim ortamına aktarılması, oyun temelli öğretimde bu alanda daha kolay uygulanabilir olmasına katkı sağlamaktadır. EBA uygulamasında yer alan oyun temelli etkinliklerin bu yönde değerlendirilmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Araştırmada deney yöntemi tercih edilmiş olup aynı sınıf düzeyindeki iki gruba konu pekiştireci olarak sunulan etkinlikler değerlendirildi. İlk olarak öğrencilere bu yönde ön testler (isimlere, sıfatlara, zamirlere yönelik) uygulandı. Bu ön testler sonucunda grupların birbirlerine akademik yönden benzer oldukları sonucuna ulaşıldı. Araştırmanın ilerleyen aşamalarında öğretmen tarafından daha önceden ön test yapılmış konular öğrencilere anlatıldı. Bu süreçte pekiştireç olarak a grubunda yer alan öğrencilere konu ile ilgili testler, b grubundaki öğrencilere ise EBA'da bulunan oyun temelli etkinlikler uygulandı. Sonuçlar son test ile ölçüldü. Araştırmanın bu anlatılan deney aşaması bir hafta sürmüştür. Ön test ve son testler Spss 20 paket programı bağımsız örneklemler t testi ile analiz edildi ve yorumlandı.

Araştırma sonucunda b grubundaki öğrencilerin etkinliklere daha ilgili bir şekilde katılım gösterdikleri görüldü. Nitekim bu gruptaki öğrencilerin son test sonuçlarına göre diğer öğrencilerden daha fazla gelişim gösterdikleri tespit edildi. Ayrıca öğrenmelerin kalıcılığının tespiti amaçlı uygulanan ikinci son testte de benzer sonuçlara ulaşıldı. Bu durum oyun temelli etkinliklerin öğrencilerin öğrenmelerine çok boyutlu yapılarından dolayı önemli oranda etkide bulunduğunu ortaya koymaktadır. Çünkü eğitim öğretim süreçlerinde oyunun kullanılması görselliği, işitselliği ve psikomotor nitelikleri ön plana çıkardığı için öğrenilenlerin öğrencilerin zihinlerinde daha iyi yerleşmesine ve daha kolay hatırlanmasına yardımcı olmaktadır. Bu durum da öğrenmelerin daha kalıcı hale gelmesini sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim bilişim ağı, Oyun temelli öğretim, Bilişsel gelişim

EVALUATİON OF THE IMPACT OF GAME-BASED ACTİVİTİES ON STUDENTS ' COGNİTİVE DEVELOPMENT IN EBA APPLİCATİON

Mehmet Fidan

MEB, fidanm3838@gmail.com

ABSTRACT

Cognitive development is among the most fundamental goals of multidimensionality and education-training processes. It seems that it is necessary to use different kinds of activities in order to get skills such as analysis, synthesis, evaluation which are the upper steps of cognitive development. The game-based teaching approach is particularly influential in primary and school, in terms of interesting and lasting learning. The transfer of technological developments into the educational environment contributes to the easier implementation of this field in game-based education. The purpose of this research is to evaluate game-based activities in EBA application.

Experimental method was preferred in the study, and the activities presented as two groups of subjects at the same grade level were evaluated. Firstly, pre-tests were applied to students (name, adjective, pronoun). As a result of these preliminary tests, the groups were found to be similar to each other in the academic direction. The topics that were pre-tested by the teacher in the later stages of the study are explained to the students. In this process, the students in the group a were tested on the subject and the students in the group b were given the games based activities in the EBA. The results were measured with the final test. The trial phase of this study lasted a week. Pre-test and post-test The Spss 20 packet program was analyzed and interpreted by independent sample t-test.

As a result of the research, it was seen that the students in group b participated more appropriately in the events. As a matter of fact, it was determined that the students in this group showed more improvement than the other students according to the results of the last test. Similar results were obtained in the second final test, which was used to determine the permanence of the study. This shows that game-based activities are significantly influenced by the multidimensional nature of learning by students. Because the use of games in education and training processes helps students to learn better in their minds and to remember them more easily because of their visual, emotional and psychomotor qualities. This will make the learning more permanent.

Keywords: Educational information network, Game based education, Cognitive development

GİRİŞ

Bilişsel gelişim çok boyutlu yapısı ile araştırmacıların ilgi duydukları eğitim alanlarından biri olarak karşımıza çıkar. Elbette bilişsel gelişime duyulan ilginin temelinde beyinsel faaliyetlerin içerdiği karmaşık süreçler etkili olmaktadır. Beynin vücudun kontrol mekanizması olması ve bütün duyuları yöneten bir konumda bulunması yalnızca tıp bilimi ile uğraşanları değil birçok bilim alanında olduğu gibi eğitimcileri de onun sırlarını keşfetmeye yöneltmiştir. Çünkü eğitimde başarılı olarak tanımlanan ülkeler eğitimi tek boyutlu teorik yapısından kurtarmayı başarabilmişlerdir. Artık bireylerin eğitiminde çoklu duyulara etki edebilmek tartışılmaz bir amaç olarak görülmektedir.

Düşünmeyi, idrak edebilmeyi, fikir üretebilmeyi, kendini ifade edebilmeyi kapsayan bilişsel gelişim "doğumdan başlayarak çevreyle etkileşimi ve çevrenin anlaşılmasını sağlayan bilginin edinilmesi, kullanılması, saklanması, yorumlanarak yeniden düzenlenmesi ve değerlendirilmesi aşamalarındaki tüm zihinsel süreçleri içine alan bir gelişim alanı" olarak da tanımlanmaktadır (MEB, 2014, s. 3). Eğitim öğretim süreçlerinde becerilerin kazandırılmasında bireylerin algılarına hitap edebilme önemli bir konumda bulunur. Sağlıklı bireylerin sahip oldukları beş duyular olarak tanımlanan görme, işitme, koklama, dokunma ve tatma özel alanlarında kendi başlarına yeterli olabilmektedir. Ancak çoklu duyuların bir araya geldiği öğrenmeler ise daha kalıcı olmaktadır. Ayrıca bireylerin aynı duyusal özelliklere sahip olmadıkları, kimilerinde işitselliğin kimilerinde ise görselliğin baskın olduğu bilinmektedir. Bu durum eğitim öğretim süreçlerinin çoklu duyuların kullanılacağı şekilde tasarlanmasını zorunlu kılmaktadır.

Eğitim öğretim süreçlerinin tasarlanmasında yaş grubu en önemli değişkenlerden biri olarak görülür. Bu sürece dâhil edilen bireylerin genelinin gösterdiği gelişimsel özellikler öğretim yöntemlerinden, materyallere kadar birçok ögenin niteliğine etki etmektedir.

Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre bireylerin zihinsel gelişimleri bilişsel gelişim dönemlerine ayrılmaktadır. Duyu motor dönem, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemi bu evreler olarak sıralanmaktadır (MEB, 2014, s. 30-31). Ortaokul öğrencilerinin genelinin soyut işlem döneminde olduğu söylenilebilir. Bu öğrencilerde gelişmeye başlayan ama tam olarak yerleşmeyen soyut düşünce yapısı eğitim süreçlerinde özel yöntem, tekniklerin ve materyallerin geliştirilmesini gerektirmektedir. EBA uygulaması bu yönde öğretmenlere ve öğrencilere katkı sağlayacak niteliktedir. Hem görsel hem de işitsel olması öğrencilerin çok boyutlu duyusal iletiye ulaşmasına imkân sağlamaktadır. Ayrıca uygulamanın internet tabanlı ve çoklu etkileşim yönlü olması öğrencilere merak uyandırma ve ilgi çekme yönünden avantaj sağlamaktadır.

EBA uygulamasında öğrencilere derslere yardımcı materyallerin yanında oyun temelli etkinlikler de bulunmaktadır. Bu etkinliklerde aranması gereken en temel niteliklerden biri çocuğa göreliktir. Nitekim Çer (2016, s. 1401) çocuğa yönelik eserlerin en önemli özelliği olarak *çocuğa göreliği* görür. Ona göre "çocukların doğru, açık, etkili ve estetik bir biçemle iletişim ve etkileşim içinde olmaları, anlama ve anlatma becerilerini yetkinleştirmeleri, üst düzey düşünme becerileri kazanmaları, sanatçı duyarlığını sezinlemeleri… Türkçenin yaratıcı olanaklarının farkında olmaları, sözcük dağarcıklarını geliştirmeleri …" açısından çocuğa göreliğin eğitimciler tarafından göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgular (Çer, 2016, . 1406-1407). Çünkü çocuğa sunulacak eğitsel dokümanlar, onların düşünce dünyasına doğrudan etkide bulunabilmektedir. "Eğitim – öğretim sürecine etki eden önemli faktörlerden biri olan kaynağın kullanışlılığı, kapsayıcılığı, güvenirliliği ve öğrenciye göreliği ilk aranan özelliklerdendir. Bu sebeple eğitim – öğretim sürecinde, ana dil eğitiminde kaynak seçimine dikkat edilmelidir." (Fidan, 2017, s. 8). Bu konuda araştırmaları ile tanına Sever (1995), çocuklara hitap eden eserlerde bulunması gereken özellikleri şu şekilde sıralar:

1. Okulda izlenen eğitim programlarını desteklemelidir.
2. Yaşamın gerçekleriyle ilişkili olmalıdır.
3. Çocuğun duygu, düşünce ve hayal gücünü geliştirici biçimde kaleme alınmış olmalıdır.
4. Çocuğun bilgi ve kültür evrenini genişletmelidir.
5. Çocuğa, içinde yaşadığı çevreyi, ülkeyi, dünyayı gerçekçi açıdan (çocuğun gelişim düzeyine uygun biçimde) tanıtmalı; çocuğun bunlarla bütünleşmesini sağlamalıdır.
7. Şiddet ögeleri içermemeli; çocukta estetik bir duyarlık sağlamalıdır.
8. Çocuğun eleştiri yeteneğini geliştirmeli; onun tepkilerini düzenleyici bir rol

oynamalıdır.
9. Çocuğun kişiliğini geliştirerek, yaşama uyumunu sağlamalıdır.
10. Çocuğun dilsel becerilerinin (okuma, konuşma, yazma, dinleme) gelişmesine katkıda bulunmalıdır.
11. Çocuğa, toplumun bir bireyi olduğu ve ondan soyutlanamayacağı bilincini vermelidir. Onları, kendine ve topluma yabancılaştırmaktan korumalıdır.
12. Çocuğa, insanı "zayıf" ve "güçlü" yönleriyle tanıtmalıdır.
13. Bilimsel verilere ve evrensel ahlak kurallarına uygun olmalıdır.
14. Çocuğa kavratılmak istenen "ana düşünce"yi bir ibret biçiminde vermeyip, bunu sezinlettirmelidir.
15. Çocuğu yazgıcılığa ve uyduruculuğa sürüklememelidir.
16. Her türlü önyargıdan arındırılmış olmalıdır.
17. Çocuğun doğasına uygun bir yaklaşımla; yaparak, yaşayarak öğretme-öğrenme anlayışını yansıtmalı, eğlendirici, öğretici ve düşündürücü olmalıdır. (Sever, 1995, s. 15)

Yukarıda sıralanan özelliklerde de görüldüğü üzere çocuğa yönelik eserlerin birçok nitelik yönünden değerlendirilmesi gerekmektedir. Aynı şekilde internet tabanlı ve bilgisayar alt yapısı ile çalışan çocuğa yönelik uygulamalarda da çocuğa yönelik eserlerde aranan bu özelliklerin aranması gerekmektedir.

Yöntem

Araştırma sürecinde nicel araştırma yöntemlerinden deney kullanıldı. Araştırma evreni ortaokul öğrencileri olup örneklemi ise Kıranardı Ortaokulu'nda bulunan yedinci sınıf öğrencileridir. Toplam örneklem sayısı 24 öğrenciden oluşmuştur. Öğrenciler ilk olarak birbirine akademik yönden benzer olan iki gruba ayrıldı. Bu gruplar doğal olarak okulda 7-A ve 7-B sınıfları şeklinde oluşturulduğu için araştırmacı sınıfları A ve B grupları olarak tanımlamıştır. Sınıflarda toplamda yirmi beş öğrenci bulunmaktadır. Ancak gruplar arasında eleman sayısı yönünden tam benzerlik sağlanması için A grubunda bulunan bir öğrencinin sonuçları değerlendirmeye alınmamıştır. Bu öğrenci seçilirken random seçim yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sürecinde A grubu kontrol, B grubu ise deney grubu olarak belirlenmiştir. İlk olarak bu gruplara sözcükte anlam, fiillerin anlam özellikleri konularında ön test uygulandı. Bu ön testler 2 farklı kategoride incelendi. Sonuçlar Spss 20 ile analiz edildi. Daha sonra ilgili konular aynı öğretmen tarafından öğrencilere anlatıldı. Deney grubunda bulunan öğrencilere akıllı tahta ve evdeki bilgisayarları vasıtasıyla EBA'da bulunan bulmaca, kelime avı, kelime türetmece, kelime gruplama gibi oyun temelli etkinlikler uygulandı. Kontrol grubuna ise ilgili konularla ilgili yaprak testler pekiştireç olarak uygulandı. Araştırma iki hafta sürecinde devam etmiştir. Süreç sonunda öğrencilere son test uygulandı. Sonuçlar spss 20 programı vasıtasıyla analiz edilip yorumlandı.

Bulgular

Deney grubu 12 elemandan aynı şekilde kontrol grubu da 12 elemandan oluşmuştur. Öğrencilere öğretmen tarafından ilk olarak hazırbulunuşlukları ve ilgili alandaki akademik düzeylerini belirlemek için sözcükte anlam ve fillerin anlam özellikleri konularını içeren ön test uygulandı. Ön test sonuçları spss ile analiz edildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Tablo 1: Grup İstatistikleri

	Gruplar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ön test	A grubu	12	100,2500	31,16561	8,99674
	B grubu	12	99,3333	33,93130	9,79512

Tablo 2: Ön Test Analizi

		t-test for Equality of Means						
		T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Sözcükte anlam fiilimsiler	Equal variances assumed	,069	22	,946	,91667	13,29984	-26,66551	28,49885
	Equal variances not assumed	,069	21,843	,946	,91667	13,29984	-26,67702	28,51036

A ve B gruplarına uygulanan ön test sonuçları Spss 20 programı ile analiz edilmiştir. Bu analiz sırasında iki grup arasındaki benzerliğin anlamlı olup olmadığı incelendiği için *one sample t test (bağımsız örneklem t testi)* tercih edildi. Bu test sonuçlarına göre öğrencilerin sözcükte anlam ve fiillerin anlam özellikleri konularında ortalama değerleri değerlendirildiğinde sig. (2- tailed) değerinin 0,946 olduğu görüldü. Bu değer p > 0,05 olduğu için iki grup arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı söylenebilir. Bu durum deney sürecinde grupların eşit düzeyde olduklarını araştırmacıya göstermiştir.

Bir hafta süren araştırma sonunda uygulanan son testler de spss ile analiz edilmiştir. Sonuçlar aşağıda yer almaktadır:

Tablo 3: Grup İstatistikleri

	Gruplar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Sözcükte anlam fiilimsiler	A grubu	12	12	34,71737	10,02204
	B grubu	12	12	22,68760	6,54935

Tablo 4: Son Test Analizi

		t-test for Equality of Means						
		T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Sözcükte anlam fiilimsiler	Equal variances assumed	3,195	22	,010	38,25000	11,97227	13,42103	63,07897
	Equal variances not assumed	3,195	18,946	,010	38,25000	11,97227	13,18692	63,31308

A ve B gruplarında bulunan öğrenciler son test ortalamaları ile ilgili analiz sonuçları bağımsız örneklem t-test ile incelendiğinde sig. 2- tailed değerinin 0,010 olduğu görülmektedir. Bu değerin $p < 0,05$ şeklinde olması gruplar açısından son testler yönünden belirgin farklılığın olduğunu göstermektedir. Görüldüğü gibi $p > 0,05$ olduğu için gruplar arasında anlamlı farklılık vardır. Bu durum EBA'daki oyun temelli etkinliklerin konu testlerine göre öğrenciler için daha iyi pekiştireç olduğunu göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Çünkü 20 soru üzerinden yapılan ön test ve son testlerin ortalamaları şu şekildedir:

- A grubu ön test : 11,16 A grubu ön test : 12
- B grubu ön test: 11,33 B grubu ön test: 14.66

Öneriler

Öğrencilerin bu oyun temelli etkinlikler vasıtasıyla konu testlerine göre daha başarılı olmalarında en temel etken bu uygulamaların ilgili yaş grupları için ilgi çekici olmasıdır. Bu tür uygulamaların özellikle dil bilgisi konularında daha etkin şekilde kullanılması, soyut konuların öğrencilerin zihinlerinde daha iyi bir şekilde somutlaştırmalarına katkı sağlamaktadır. Ancak araştırma ortaokul öğrencilerine göre düzenlediği için lise grubu için de ayrı bir çalışma yapılması oyun temelli etkinliklerin bu yaş grubundaki öğrenciler üzerindeki etkisini göstermesi açısından önem taşıyacaktır. Ayrıca oyun öğrenmede en etkili yöntemlerdendir. Bunun bilişim sistemleri vasıtasıyla sunulması ise özellikle öğrencilere ve öğretmenlere imkân yönünden katkı sağlamaktadır. Bu uygulamalar ile öğrenciler eğitim öğretim sürecine çoklu duyuları ile katılmaktalar ve bu durum da öğrenilenlerin kalıcılığını artırmaktadır.

Oyunların bilişsel alanlar yönünden genel olarak bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarında olduğu görülmektedir. Daha üst bilişsel beceriler olan analiz, sentez gibi bilişsel alanlara yönelik uygulamaların tasarlanması ilgili konuların öğrenciler tarafından daha etkili bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlayacaktır. Bu amaçla disiplinler arası işbirliği yapılıp Türkçe öğretmenleri ile bilişim teknolojileri öğretmenlerinin ortak çalışmalar ortaya koymaları teknolojiden faydalanılması ve akıllı tahtaların daha etkili kullanılması açısından önemli görülmekte ve önerilmektedir.

Kaynakça

Çer, E. (2016). Türkçe öğretiminde çocuğa görelik ilkesine uygun edebiyat yapıtlarının önemi, *Elementary Education Online*, 15 (4), 1399-1410

Fidan, M. (2017). *Hikmet Temel Akarsu'nun eserlerindeki fantastik ögeler ve eğitim odaklı değerler.* Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

MEB, 2014, Çocuk gelişimi ve eğitimi, *Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları*, Ankara.

Sever, S., (1995). Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler. *Abece*, *107*, 14-15.

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE AKRAN SALDIRGANLIĞI VE ŞİDDETİNİ ETKİLEYEN FİZİKİ VE SOSYAL ETMENLERİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Öğrencisi Ahmet BORA

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, ahmetbora@ogr.mehmetakif.edu.tr

Yüksek Lisans Öğrencisi Mert SARI

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, mertsaari@yandex.com

Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, perihanunuvar@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Bu çalışma, okul öncesi dönemde akran saldırganlığı ve şiddetini etkileyen fiziki ve sosyal etmenlerin incelenmesini amaçlayan nitel bir çalışmadır. Araştırmada; Afyon ilinde bulunan sınıfındaki 60 çocuk (30 erkek ve 30 kız) ve bu sınıfların öğretmenleri yer almaktadır. Araştırma kapsamında; haftanın üç günü, günde iki saat olmak üzere altı haftalık bir süreçte, bu sınıfta bulunan öğrenciler gözlemlenmiştir. Sınıf öğretmeninin ön gözlemlerine dayanarak saldırganlık davranışı gösterdiği gözlemlenen çocuklar ile görüşmeler yapılmıştır. Bunlara ek olarak, ilgili literatür taranmış ve akran saldırganlığı konusunda yapılan diğer araştırmalar incelenmiştir. Okul öncesi dönemdeki akran ilişkileri, çocuğun ileriki dönemlerdeki ilişkilerini ve sosyal uyumunda büyük rol oynamaktadır. Bu dönemde akran şiddetine ve saldırganlığına maruz kalmanın ya da akranları tarafından reddedilmenin, ileriki yaşlarda yalnızlık, kaygı ve depresyon gibi duyguları tetikleyeceği öne sürülmektedir. Akran saldırganlığı, fiziksel, sosyal ve duygusal olarak gerçekleşebilmektedir. Vurma, itme, hakaret etme, dışlama gibi davranışlar, akran saldırganlığına birkaç örnektir. Akran şiddeti ise, çocukların aralarındaki güç dengesizliklerini kullanarak, kasıtlı veya sürekli olarak bir çocuğa yaptıkları davranış olarak tanımlanmaktadır. Çocukların okul, ev, park gibi güvende olması düşünülen alanlarda, akran saldırganlığına ve şiddetine bir sebeple maruz kalmaları özellikle sosyal gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Bu dönemde maruz kalınan şiddettin etkisinin, yetişkinlikte karşılaşılacak sorunlara temel oluşturduğu düşünülmektedir. Bu literatür taraması, anaokulunda yapmış olduğumuz gözlemler ve görüşmeler sonucunda; okul öncesi dönemdeki akran saldırganlığına etki eden fiziksel etmenin, ortam; sosyal etmenlerin ise çocukların yaşı, cinsiyeti, okul öncesi eğitimi alma süreleri, aile tutumları, çocukların bu davranışları savunma mekanizması olarak görmeleri, çocukların kendi kurdukları oyunların bozulmasından hoşlanmamaları olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın veri toplama ve analiz süreci devam etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi dönemi, akran saldırganlığı ve şiddeti, maruz kalma.

EXAMINATION OF PHYSICAL AND SOCIAL FACTORS AFFECTING PEER AGGRESSION AND VIOLENCE IN PRESCHOOL PERIOD

Master Student Ahmet BORA

Mehmet Akif Ersoy University, ahmetbora@ogr.mehmetakif.edu.tr

Master Student Mert SARI

Mehmet Akif Ersoy University, mertsaari@yandex.com

Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR

Mehmet Akif Ersoy University, perihanunuvar@mehmetakif.edu.tr

ABSTRACT

This study aims to examine the physical and social factors affecting peer aggression and violence in pre-school period. The research includes 60 children (30 boys and 30 girls) and teachers of these classes in Afyon province. Within the scope of the research, students in this class were observed in a period of six weeks, three days a week, two hours a day. Interviews were made with children who were observed to exhibit aggression on the basis of the pre-observations of the classroom teacher. In addition, the relevant literature has been scanned and other research on peer aggression has been investigated. Peer relations in pre-school age play a major role in the child's future relationships and social cohesion. It is suggested that exposure to peer violence and aggression or rejection by peers will trigger feelings such as loneliness, anxiety and depression in the future ages. Peer aggression can occur physically, socially and emotionally. Striking, pushing, insulting, and exclusion are a few examples of peer aggression. Peer violence is defined as the intentional or continuous behaviour of children by using the power imbalances between them. In areas where children are thought to be safe, such as schools, homes and parks, exposure to peer aggression and violence has a negative impact on their social development. It is thought that the effect of violence that was exposed during this period is the basis for the problems that will be faced in adulthood. As a result of this literature survey, observations and interviews we conducted in preschool period, it was determined that physical violence that affects peer aggression in preschool period, environment and social factors that affect children's age, gender, periods of pre-school education, family attitudes, seeing these behaviors as a defense mechanism of children, and dislike the deterioration of the games that children. The data collection and analysis process of the research is continuing.

Keywords: Preschool period, peer aggression and violence, exposure.

GİRİŞ

Kadın işgücünün toplumumuzda önem kazanmaya başlaması, artık annelerin birçoğunun iş yaşamına girmesi ve bu süreçte aktif olarak bulunması, okul öncesi eğitimini daha çok gerekli kılmaya başlamıştır. Okul öncesi eğitimi giderek yaygınlaşmış ve önem kazanmıştır. Bu süreçle birlikte, çocuklar daha erken yaşta akranları ile iletişimde ve paylaşımda bulunmaya başlamışlardır. Bu durum da, okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin önemini ve hassasiyetini arttırmaktadır (Salı, 2014).

Çocukların, kişiler arası iletişimlerinin olumlu ya da olumsuz olmasını, okul öncesi dönemlerindeki sosyalleşme süreçleri belirmektedir. Akran ilişkileri, çocukların işbirliği ve paylaşım alışkanlıklarını güçlendirirken, bununla birlikte problem çözme becerilerini ve iletişim kurmak için gerekli bilgi ve becerileri de geliştirmektedir (Uysal ve Dinçer, 2012). Okul öncesi dönemdeki akran ilişkileri, çocuğun iletişim kurma becerilerini ve uyumunu etkilemenin yanında, çocukların o dönemdeki tecrübelerini ve sosyal ilişkilerini de şekillendirmektedir (Gülay, 2009b). Uysal ve Dinçer (2012), çocukların olumsuz davranışlarının saldırganlık olarak nitelendirildiğini ve saldırganlığın aslında çok geniş bir kavram olduğunu savunmaktadırlar. Zorbalılık davranışını da, saldırganlığın alt dalı olarak görmektedirler. Meydana gelen bir saldırganlık davranışının zorbalık olarak adlandırılabilmesi için, bazı şartlar olduğunu öne sürmektedirler. Bu şartlar; meydana gelen davranışın süreklilik göstermesi, amaçlı bir şekilde uygulanması ve güç dengesizliği bulundurmasıdır. Bu çalışmanın sonucu olarak da, zorbalık davranışını gösteren ve buna maruz kalan çocukların zarar gördüğü belirtilmektedir. Zorba ve kurban çocukların psikolojik, akademik, duygusal ve ruhsal sorunlarının arttığı ve bu nedenler dolayısıyla saldırganlığın ve zorbalığın önemli bir konu olduğu savunulmaktadır. Seçer, Ogelman, Şimşek, Önder ve Bademci (2014) tarafından yapılan bu çalışmada; Çocukların okula uyumlarında, akran şiddetinin çok önemli bir yere sahip olduğu ve okula uyum sürecini olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda; akran şiddetine maruz kalan kız çocuklarının okula devam ve katılım konusunda problemler yaşarken, erkeklerin okula devam problemi ile birlikte akademik başarılarında da düşüş olduğu görülmüştür.

Salı (2014) tarafından yapılan ilişkisel tarama modeli kullanılan bu çalışmada; okul öncesi dönemde akran saldırganlığı ve şiddetine etki eden etmenlerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada akran saldırganlığı ve şiddetinin; yaşa, cinsiyete, okul öncesi eğitiminin alınıp alınmamasına ve ne şekilde alındığına göre değişiklik gösterip göstermediğine yanıt aranmaktadır. . Yapılan bu araştırma sonucunda akran saldırganlığı ve şiddetinin, cinsiyete, yaşa ve okul öncesi eğitimine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Erkeklerin, kızlara göre daha fazla saldırganlık ve aşırı hareketlilik eğiliminde olduğu görülmüştür. Bunun yanında; erkeklerin, kızlardan daha çok akran saldırganlığına maruz kaldıkları da elde edilen bulgular arasındadır. Yaş faktörü açısından elde edilen sonuçlara göre; 5 yaşındaki çocukların 6 yaşındaki çocuklara göre şiddet konusunda daha ürkek ve kaygılı oldukları belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimini 7 aydan az alan çocukların, 7 aydan fazla alan çocuklara göre saldırganlık ve bu saldırganlığa maruz kalma eğilimlerinin daha fazla olduğu saptanmıştır. Okul öncesi eğitimini alma şekline bakıldığında ise; yarım gün eğitim alanların, tam gün eğitim alan çocuklara göre saldırganlık eğimlilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçları genel olarak ele alındığında, saldırganlık eğiliminde olma ve saldırganlığa maruz kalma arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönemde akran şiddeti ve saldırganlığı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ortak görüş; okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin çok önemli olduğu ve bunun yanında bu dönemdeki akran şiddeti ve saldırganlığının da büyük bir sorun teşkil ettiğidir. İlgili literatür incelendiğinde; akran şiddeti ve saldırganlığı ile ilgili yapılan çalışmalarda genellikle bu davranışların içeriği ve sebeplerinin araştırıldığı görülmektedir. Bu davranışların olası sonuçları ve çözüm yöntemlerine odaklanılan araştırma sayısı sınırlı sayıdadır. Bu sınırlılık, akran saldırganlığını etkileyen etmenlerin araştırılmasını ve bazı çözüm önerilerinin uygulanarak, uygulamalardan alınan sonuçlara göre genel çözüm önerileri getirilmesini amaçlayan araştırmamızın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu araştırmamızın, okul öncesi dönemdeki akran saldırganlığı konusunda literatüre farklı bir bakış açısı getirmesi planlanmaktadır.

Problem Durumu

İnsanoğlunun var olduğu günden beri şiddet olgusu hep var olmuştur. Fakat özellikle son yıllarda toplumumuzun her kesiminde ve her yaş grubunda oldukça sık rastlanan bir eylem haline gelmiştir (Uysal, 2011). Okul öncesi kurumları da maalesef bu kesimin içinde yer almaktadır.

Okul öncesi dönemdeki akran ilişkileri incelendiği zaman, akran ilişkilerinin yapısını; sosyal çevre, bireysel özellikler ve bunların birbiri ile etkileşimleri, güç dengesizliği ve akran desteğinin oluşturduğu görülmektedir. Olumlu akran ilişkilerinin, saldırganlık, zorbalık gibi bazı problemleri azaltırken; olumsuz akran ilişkilerinin ise bu problemleri arttırabildiği saptanmıştır. Buradan; çocukların bireysel faklılıkları, güç değişkenleri ve birbirlerine sağladıkları destek gibi etmenlerin akran ilişkilerini etkilediği sonucu ortaya çıkmaktadır (Gülay, 2009b). Ayrıca, olumsuz akran ilişkilerinin doğurduğu sonuçlar da görülebilmektedir.

Okul öncesi dönemdeki akran ilişkileri, çocuğun ileriki dönemlerdeki ilişkilerini ve sosyal uyumunda büyük rol oynamaktadır. Bu dönemde akran şiddetine ve saldırganlığına maruz kalmanın ya da akranları tarafından reddedilmenin, ileriki yaşlarda yalnızlık, kaygı ve depresyon gibi duyguları tetikleyeceği öne sürülmektedir. Bu konuda Ladd ve Troop-Gordon'un 2003 yılında yaptıkları bir araştırmanın sonuçları da, bu öngörüyü destekler niteliktedir. 193 kız ve 206 erkek çocuğun 5 yaşından 10 yaşına kadar izlenildiği bu araştırmada, okul öncesi dönemdeki saldırganlık davranışların ileriki yıllarda uyumsuzluğa yol açtığı ortaya çıkmıştır (Gülay, 2009a).

Akran saldırganlığı, fiziksel, sosyal ve duygusal olarak gerçekleşebilmektedir. Vurma, ,itme, hakaret etme, dışlama gibi davranışlar, akran saldırganlığına örnek oluşturmaktadır. Akran şiddeti ise, çocukların güç dengesizliklerini kullanarak, kasıtlı ve sürekli olarak başka bir çocuğa yaptıkları davranış olarak tanımlanmaktadır. Çocukların okul, ev, park gibi özellikle güvende olması gereken yerlerde, akran saldırganlığına ve şiddetine daha yoğun bir şekilde maruz kalmaları özellikle sosyal gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Bu dönemde maruz kalınan şiddettin etkisinin, yetişkinlikte de görülebileceği savunulmaktadır. Yetişkin psikopatolojisinin, çocukluktaki zihinsel sağlık üzerine kurulu bir çatı olduğu sözü, savunulan bu görüşü destekler niteliktedir (Seçer, Ogelman, Şimşek, Önder ve Bademci, 2014).

Türkiye'de bulunan okullardaki şiddet olgusunun zamanla endişelendirici bir hal almaya başladığı ve giderek arttığı söylenmektedir (Seçer, Ogelman, Şimşek, Önder ve Bademci, 2014). Tüm bunlar, okul öncesi dönemde akran saldırganlığı ve şiddetinin önemini gözler önüne sermektedir. Bu davranış sorunlarını en aza indirmek için de öncelikle bu davranışlara sebep olan etmenler bilinmelidir. Araştırmamızın problemi, bu nedenle büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Okul öncesi dönemi, özellikle bazı çocukların neden şiddete başvurduğunu açıklayan gelişimsel süreçleri fark edebilmek için çok önemli ve kritik bir dönemdir (Seçer, Ogelman, Şimşek, Önder ve Bademci, 2014). Okul öncesi döneminin ve akran ilişkilerinin bu öneminden ve kritikliğinden dolayı, araştırmamızın konusunu, okul öncesi dönem çocuklarındaki akran saldırganlığı ve şiddeti oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı; okul öncesi dönemi çocuklarındaki akran saldırganlığı ve şiddeti ile ilgili yapılan araştırmaları inceleyerek bu davranışların nedenlerini araştırmak, bunları etkileyen fiziksel ve sosyal etmenleri tespit etmek, staj sürecinde gitmiş olduğumuz kurumdaki gözlemlerimizden elde ettiğimiz sonuçları değerlendirmek ve elde edilen tüm bilgileri göz önünde bulundurarak, bu sorunu minimum seviyeye indirmek için öneriler sunmaktır.

Araştırma soruları

Araştırmanın amacı kapsamında şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Okul öncesi 4-5 yaş grubu çocuklarında akran saldırganlığı ve şiddeti etkileyen fiziksel ve sosyal etmenler nelerdir?
2. Okul öncesi 4-5 yaş grubu çocuklarında akran saldırganlığı ve şiddet davranışı hangi durumlarda yoğunlaşmaktadır?
3. Okul öncesi 4-5 yaş grubu çocuklarında akran saldırganlığı ve şiddeti önlemek için neler yapılabilir?

Araştırmanın Önemi

Okul öncesi yıllarında çocuklar, akranları ile bir arada bulundukları ve etkileşim içine girdikleri okul öncesi kurumlarında gerçek anlamda sosyal dünyaya ilk adımı atmaktadırlar (Metin Aslan ve Tuğrul, 2013). Bu dönemde kurulan akran ilişkileri, bilişsel gelişimin, okula uyumun, akademik başarı ve motivasyonun ve hazır bulunuşluğun temelini oluşturmaktadır. Okul öncesi dönemlerde akranları ile sorun yaşayan çocuklarda, akademik başarıda düşüş ve ileriki dönemlerde okulu bırakma gibi sorunlar gözlenmiştir (Salı, 2014).

Görüldüğü gibi çocuklar arasında şiddet, saldırganlık gibi davranışlar zamanla artmaktadır ve büyük hasarlara yol açmaktadır. Bu da, durumun önemini ve ciddiyetini bizlere göstermektedir. Şiddet ve saldırganlığın çocuklarda bıraktığı sosyal ve fiziksel hasarlar, ileriki dönemlerini de etkileyeceği için, çözüm yolları düşünülmesi gerekmektedir. Bu çalışmamızda, gerekli literatür taraması yapıldıktan sonra, büyük bir önem taşıyan çözüm önerileri ele alınacaktır. Okullarda görülen saldırganlık ve buna maruz kalma problemlerine olan ilgi ve önem artığı halde, okul öncesi dönemi için bu konuda yapılan araştırmaların sınırlı olduğu saptanmıştır. Bunun nedeni

olarak ise; küçük çocuklar arasındaki şiddet ve saldırganlığın sebep ve sonuçlarının belirlenmesindeki zorluklar gösterilmektedir (Seçer, Ogelman, Şimşek, Önder ve Bademci, 2014). Bununla birlikte, bu konuda yapılan çalışmaların üniversite, lise ve ilköğretim düzeyindeki çocuklara yoğunlaştığı tespit edilmiştir (Salı, 2014).

Okul öncesi dönemdeki çocuklardaki akran saldırganlığı ve şiddetti ile ilgili yapılacak olan bu araştırma ile saldırganlık ve şiddetin okul öncesi dönemlerdeki etkilerinin ve sebep olduğu etmenlerin ortaya çıkması ve bunun yanında, getirilen çözüm önerileri ile bu sorunun minimum düzeye indirilmesi öngörülmektedir. Şiddet ve saldırganlığı etkileyen etmenlerin araştırılması, çözüm önerileri oluşturmada kolaylık sağlayacaktır.

Problem Cümlesi

Okul öncesi dönemde görülen akran saldırganlığı ve şiddetini etkileyen etmenler nelerdir?

Alt problemler

1. Okul öncesi dönemde akran saldırganlığı ve şiddeti davranışını gösteren çocukların dikkat çekici özellikleri nelerdir?
2. Okul öncesi dönemde görülen akran saldırganlığı ve şiddeti hangi etkinliklerde yoğunlaşmaktadır?
3. Okul öncesi dönemde görülen akran saldırganlığı ve şiddeti hangi ortamlarda yoğunlaşmaktadır?
4. Okul öncesi dönemde görülen akran saldırganlığı ve şiddetinin olası sonuçları nelerdir?
5. Okul öncesi dönemde görülen akran saldırganlığı ve şiddeti sorununu ortadan kaldırmak için hangi çözüm önerileri sunulabilir.

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Okul öncesi dönem çocuklarındaki akran şiddeti ve akran saldırganlığını etkileyen faktörlerin incelendiği bu araştırma, nitel bir çalışmadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden, eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırmalarında; araştırmacılar bir durumun ya da ortamın sorunlarını değiştirip düzenleyecek bilgilere yoğunlaşmaktadırlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel,2014). Bu araştırmada da, Afyon ilindeki okul öncesi sınıflarında yoğun olarak görülen akran saldırganlığı ve şiddeti sorununu minimum düzeye indirecek bilgiler ve yöntemler araştırılmaktadır. Bunun öncesinde, akran saldırganlığı konusuna hakim olabilmek ve olası nedenlerini tespit edebilmek için, ilgili literatür taraması yapılmaktadır. Araştırma; düzeyine göre incelendiğinde ise betimsel araştırma türüne girmektedir. Betimsel yöntem, eğitim ile ilgili araştırmalarda en sık kullanılan yöntemdir. Bunun nedeni; bir olayın veya durumun tam olarak tanımlanmasını sağlamasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014).

Çalışma Grubu

Okul öncesi dönem çocuklarındaki akran şiddeti ve akran saldırganlığını etkileyen faktörlerin incelendiği bu araştırmadın çalışma grubunda, Afyon ilinin okul öncesi sınıflarındaki 48-66 aylık, 30 erkek ve 30 kızdan oluşan 60 çocuk ve sınıfının öğretmenleri yer almaktadır. Seçilen bu katılımcılarda görüşmeler yapılmıştır. Çocuklarla yapılan görüşmeler, sınıf öğretmeninin ve velilerin izni dahilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın Afyon ilinde yapılmasının sebebi ise; araştırmacıların ulaşım kolaylığı ve örnekleme kolay ulaşabilmesidir. Araştırmaya başlamadan önce sınıf öğretmeni bu araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve onayı alınmıştır.

Çalışma Grubunun Özellikleri

Okul öncesi dönem çocuklardaki akran şiddeti ve akran saldırganlığını etkileyen faktörlerin incelendiği bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocuklar 62 erkek 64 kız çocuktan oluşan 126 kişilik bir mevcuda sahiptir. Fakat araştırmamızın problemi doğrultusunda sınıftaki akran saldırganlığı davranışını gösteren çocuklar ile çalışmamız gerektiğinden dolayı, bu mevcuttan sadece 60 çocuk ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu çocuklardan 30 tanesi kız, 30 tanesi erkektir. Çocukların hepsinin anne veya babaları çalışmaktadır ve gelir düzeyleri arasında belirgin bir fark bulunmamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu eylem araştırmasında; gözlemsel teknikler başlığı altında yer alan “gözlem” ve kendi anlatma teknikleri başlığı altında bulunan “görüşme” araçları kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel,2014) Araştırmamız nitel bir araştırma olduğundan dolayı, nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları seçilmiştir. Ayrıca araştırmamız bir eylem araştırması olduğundan dolayı, gözlem ve görüşme tekniklerinin bu araştırmayı daha başarılı hale getireceği düşünülmüştür.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan Öğretmen Görüşme Formu, Çocuk Görüşme Formu ve gözlemlerden oluşan anekdot kayıtlar kullanılmıştır. Bu formların hazırlanma sürecinde, ilgili alan yazını taranmış ve ilgili çalışmalar incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda formlar hazırlandıktan sonra, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Ana Bilim Dalı’nda görev yapmakta olan öğretim üyelerinden onay alınmıştır. Soruların niteliği, uygunluğu, amacı yansıtması ve anlaşılırlığı gözden geçirilmiştir. Bu değerlendirmeden sonra, eksikler ve yanlışlar yeniden düzenlenmiş ve formların son hali oluşturulmuştur.

Öğretmen Görüşme Formu; öğretmenin akran ilişkileri ve sınıftaki akran saldırganlığı sorunu ve nedenleri hakkındaki görüşlerini, çözüm önerileri konusundaki fikirlerini tespit etmek amacıyla oluşturulmuştur. Bu formda yer alan sorular dokuz tanedir ve bu amaca uygun niteliktedir. Çocuk Görüşme Formu; çocukların hangi durumlarda tepki göstereceklerini, bu tepkilerin türünü ve çevrelerindeki örnekleri görmek amacıyla hazırlanmıştır. Formdaki sorular beş tanedir ve bu amaca uygun niteliktedir. Anekdot kayıtlar ise; pilot uygulama günü olarak seçilen araştırma tarihinde yapılan gözlemlerimiz sonucu oluşturulmuştur ve yedi tanedir. Anekdot kayıtlarda ise; araştırmacıların çözüm önerileri uygulamaları sırasındaki gözlemleri yer almaktadır ve üç tanedir.

Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

Araştırmanın konusunun belirlenmesinin ardından, ilgili literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasının ardından, nitel araştırma türüne ve araştırmamızın amacına uygun olan veri toplama araçları belirlenmiştir. Daha sonra haftanın üç günü, günde iki saat olmak üzere altı haftalık bir süreçte, Afyon ilindeki okul öncesi sınıflarında gözlemler yapılmıştır. Yapılan gözlemlerde, sınıfta saldırganlık davranışını gösteren çocuklar tespit edilmiştir. Daha sonra sınıf öğretmeninin bilgisi ve izni dahilinde, akran şiddeti ve akran saldırganlığı gösterdiği düşünülen çocuklara Çocuk Görüşme Formu uygulanmıştır. Bu form uygulanırken, çocuklar ile tek tek görüşülmüştür. Soru-cevap yöntemi kullanılarak bu görüşme gerçekleştirilmiştir. Birbirlerinin cevaplarından etkilenme ihtimalleri engellenmiştir.

Verilerin İşlenmesi ve Çözümlenmesi

Veriler toplandıktan sonra, elde edilen veriler incelenerek, veri analizi kısmına geçilmiştir. Elde edilen veriler, nitel araştırma yaklaşımına uygun analiz edilmiştir. Yöntem olarak içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi; birbirleri ile ilişkili verileri ve kavramları bir araya getirilip başlıklar altında toplanır ve bunlar okuyucuların anlayabileceği cümleler ile yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme ve gözlemlerden elde edilen veriler, araştırmanın alt problemlerine ve sorularına göre gruplandırılmıştır. Veriler, alt problemlerin sırasına göre incelenmiştir. İncelenen ve analiz edilen bu veriler, daha sonra tablolar da kullanılarak yorumlanmıştır. Daha sonra elde edilen bu veriler ile ilgili literatür taraması sonucu ulaşılan bilgiler karşılaştırılmıştır. Ardından çocukların görüşme sorularına verdikleri cevaplar ile aynı çocukların gözlemlenen davranışlarından oluşan anekdot kayıtlar karşılaştırılmıştır. Çocukların verdikleri cevaplar ile davranışları arasındaki paralel noktalar tespit edilmiştir. Öğretmen görüşmesi ile elde edilen anekdot kaydı verileri de karşılaştırılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler karşılaştırıldıktan sonra, bu verilerin birbirleriyle paralel olduğu görülmüştür. Bu da araştırmamız kapsamında yapılan çalışmalardan sağlıklı ve verimli sonuçlar alındığını göstermektedir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, Afyon ilindeki okul öncesi sınıflarında görev yapan bir öğretmen ve aynı öğretmenlerin sınıfında bulunan, akranlarına saldırganlık ve şiddet uyguladığı gözlemlenen 60 çocuk ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve bu bulgular doğrultusunda yapılan yorumlar bulunmaktadır. Ayrıca, araştırmacıların gözlemleri ve anekdot kayıtlarının bulguları da yer almaktadır.

Öğretmenin Akran Saldırganlığı ve Şiddeti Konusundaki Görüşlerine Dayalı Bulgular

Öğretmenlerin; akran ilişkileri, akran saldırganlığı konusundaki görüşlerini, bu davranışlara neden olan etmenler hakkındaki düşüncelerini ve bu konudaki önerilerini tespit etmek amacıyla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, bu bölümde yer almaktadır.

Öğretmenlere ilk olarak, okul öncesi dönemdeki akran ilişkileri hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Öğretmen A; "*Sosyalleşmenin oluşturduğu ilk ilişkiler bu dönemde oluşmaktadır."* cümlesi ile, bu konudaki görüşünü

bildirmektedir. Öğretmenin bu görüşü, Gülay (2009b)'un akran ilişkilerinin içeriği ve önemini ele alan çalışmasındaki tespitleri destekler niteliktedir. Öğretmen de, okul öncesi dönemdeki akran ilişkilerini çok önemli bulmaktadır ve bu önemi de sosyalleşme ile ilişkilendirmektedir.

Öğretmen B ise sınıfındaki akran saldırganlığı ve şiddetinin yoğunluğu konusunda şunları söylemiştir: "*Sınıfımda tek çocukla başlayan 'vurma' davranışı, bir süre birkaç çocuk tarafından denendi. Bu süre içerisinde her an kim ne yapacak bilemediğim, birbirlerine zarar vermelerinden korktuğum dönemdi. Şu anda yine aynı çocuk tarafından zaman zaman gerçekleşmektedir."* Öğretmen, kendi sınıfında akran saldırganlığının mevcut olduğunu onaylamaktadır. Bu davranışın bir çocuk tarafından başlatılarak, diğerleri tarafından örnek alındığını ve yaygın hale geldiğini vurgulamaktadır

Öğretmen C, sınıfındaki saldırganlık tutumu sergileyen çocukların dikkat çekici özelliklerini şu cümleler ile belirtmiştir: *"Ailenin şiddet davranışı durumunda, çocuğun bunu uygulama gerekçesi ve haklılığıyla ilgilenmesi, evde sık sık çocuğun bu davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediği hakkında konuşulması ilk dikkat çeken durumlardandır."* Öğretmenin görüşüne göre, saldırganlık tutumu ile ailenin bu konudaki tepkisi arasında bir ilişki bulunmaktadır. Ailenin, çocuğunun saldırganlık tutumunu haklı bulması ve bu tutumu sık sık dile getirmesi, çocuğu bu davranışa teşvik ettiğini göstermektedir. Öğretmenin, görüşlerinde ailenin önemine ve etkisine yer vermesi; Gülay (2009b) 'ın, ebeveyn tutumlarının çocukların saldırganlık tutumlarında önemli bir etken olduğunu savunan çalışmasını destekler niteliktedir.

Öğretmen, sınıfında akran şiddetine maruz kalan çocukların ise, belirli bir dikkat çekici özelliğinin bulunmadığını belirtmektedir. Sınıfındaki akran saldırganlığı ve şiddetinin yoğunlaştığı etkinlikler, öğretmen B tarafından şu şekilde belirtilmiştir: *"Öğrenme merkezlerinde oyun (özellikle evcilik), bahçe etkinlikleri; çocukların kendi oyunlarını yönetmeye çalıştıkları süre içerisinde gerçekleşmesi nedeniyle, ego kavgası olarak görüyorum."* Öğretmenin bu konudaki görüşü, Metin Aslan ve Tuğrul'un (2013) çalışmasını destekler niteliktedir. Metin Aslan ve Tuğrul, akran saldırganlığının daha çok oyun etkinliği sırasında ortaya çıktığını savunmaktadırlar. Öğretmen de görüşünde, saldırganlığın yoğunlaştığı etkinliklerin içinde oyuna yer vermektedir. Bunun nedeni olarak ise, öğrenciler arasındaki ego kavgasını öne sürmektedir. Öğretmen, bahçe etkinliği sırasında da saldırganlığın yoğunluğunun arttığını belirtmektedir. Bu da, öğrencilerin kendilerini özgür hissettikleri ve kendilerinin kurup yönettiği etkinliklerde bu davranışı daha sık gösterdiklerinin kanıtını oluşturmaktadır.

Sınıfındaki akran saldırganlığı ve şiddetinin yoğunlaştığı ortamlar ise öğretmen D tarafından şu şekilde belirilmiştir: *"Bahçede, blok merkezinde, oyun odasında."* Öğretmenin verdiği cevap incelendiğinde, bu ortamların bir ortak yönü olduğu görülmektedir. Bu ortamların ortak yönü, çocukların kendilerini daha rahat ve özgür hissettikleri mekanlar olmalardır.

Öğretmen D'nin, okul öncesi dönemdeki akran saldırganlığının olası sonuçları hakkındaki düşüncelerini "*Sınıf içerisinde bu tip davranış gösteren çocuğun dışlandığını, mimlendiğini; dolayısıyla küçük yaşta "şiddet gösteren kişi" yaftasıyla büyüyüp, kişinin kendini de bu şekilde görmeye başladığını düşünüyorum. Küçük yaşlarda, çocuklar birbirlerine karşı çeşitli savunma mekanizmaları geliştirirler. Oyuncak paylaşma, sıra tartışması vb. nedenlerle*

oluşan çekişmelerin akabinde, problemi çözme çabasıyla şiddete başvurmalarının olağan olduğunu ancak bunun kısa süreli olması gerektiğini; eğitimci yönlendirmesinin de etkisiyle, çocuğun yeni yöntemler denemeye başlayacağını düşünüyorum." sözleri ile belirtmektedir. Öğretmen bu görüşünde, saldırganlığın küçük yaşta bir savunma mekanizması olarak başladığını ve bu süreçteki yönlendirmelerin çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Saldırgan tutumlar gösteren çocuğun dışlandığını ve mimlendiğini belirtmektedir.

Öğretmen E, sınıfındaki akran şiddeti ve saldırganlığını önlemek için aldığı önlemleri şu şekilde belirtmiştir: *"Çocuğun şiddet göstermeden çözebildiği problem durumlarını övüyorum. Şiddet davranışı gösterip benim etkim olmadan özür dilediyse, aynı şekilde kibar davranışı için takdir ediyorum, yaptığı hatalı davranış hakkında arkadaşıyla konuşması için yönlendiriyorum, aileyle aralıklarla konu hakkında görüşüyorum."* Öğretmen E'nin aldığı önlemler incelendiğinde, bu önlemlerin konuşmaya ve yönlendirmeye dayalı olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenin aile ile görüşmeler yapması, ailenin bu konudaki önemini ve etkililiğini ihmal etmediğini göstermektedir. Öğretmen, akran saldırganlığı ve şiddetini önlemek için aldığı bu önlemlerin, sorunu fark edilecek düzeyde azalttığını belirtmektedir.

Akran Saldırganlığı Davranışını Gösteren Öğrencilerin, Akran İlişkileri Konusundaki Görüşlerine Dayalı Bulgular

Görüşme yapılan öğretmenin sınıfındaki, saldırgan tutum gösterdiği gözlemlenen 30 erkek ve 30 kızdan oluşan 60 çocuk ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, bu bölümde yer almaktadır. Çocukların verdiği cevaplar yoğunluk gösteren ana başlıklar altında toplanmış, kız ve erkek çocuk olarak kategorize edilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin *"Arkadaşlarının ne yapması seni kızdırır?"* Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Çocukları Kızdıran Davranışlar	Kız Çocuk	Erkek Çocuk
Birinin bağırması, kötü söz söylemesi, şımarması	20	7
Evcilik, kek yapma oyununun bozulması, rahatsız edilmesi	26	2
Lego/yab-boz oyununun bozulması	12	25
Birinin vurması, cimciklenmesi, kıyafetini/saçını asılması	25	11
Birinin, sevdiği eşyasını ya da oyuncağını alması	20	10

Saldırganlık davranışını gösteren çocukların *"Arkadaşlarının ne yapması seni kızdırır?"* sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 1.de yer almaktadır. Bu soruyla, çocukların hangi durumlarda saldırganlığa ve şiddete başvurduklarını tespit etmek amaçlanmaktadır. Çocukların cevapları incelendiğinde, genellikle birinin vurması ve oyununun bozulması durumunda kızdıkları görülmektedir. Verilen cevaplar başlıklar altında toplanmıştır. Çocukların cevapların elde edilen bu bulgu; sınıf öğretmeninin, çocukların saldırganlığı savunma mekanizması olarak kullandıkları görüşünü destekler niteliktedir. Ayrıca kız öğrencilerinin verdikleri cevaplara bakıldığında,

kendi kurup yönettikleri etkinliklere (evcilik, kek yapma oyunu) müdahale edilmesinden hoşlanmadıkları görülmektedir. Kız çocuklarını kızdıran olaylara karşı öğretmene ya da aileye söyleme, küsme gibi karşıt davranış oluştururken; erkek çocukların genel cevabı "*bana birisi vurursa ben de ona vururum ya da bana birisi kötü söz söylerse ben de ona söylerim, kızmama gerek kalmaz*" olmuştur. Ancak oyunlarının bozulması erkek çocukları genel olarak kızdıran bir davranış olduğu anlaşılmıştır. Öğretmen D'nin, saldırganlık davranışının oyun etkinliklerinde yoğunlaştığını savunduğu görüşü ile çocuklardan alınan bu yanıtlar uyuşmaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin *"Arkadaşlarına kızınca, onlara nasıl davranıyorsun?"* Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Çocukların Kızgınlıkları Sonucu Gerçekleştirdikleri Davranışlar	Kız Çocuk	Erkek Çocuk
Üzülmek ve Ağlamak	23	6
Oyunun bozulmaması konusunda uyarmak	24	13
Uyarmak, sonrasında vurmak	16	18
Direkt vurmak	15	22
Öğretmene, babaya ve anneye söylemek	20	17
Vurmak, kızmak, küfür etmek	6	19

Saldırganlık davranışını gösteren çocukların *"Arkadaşlarına kızınca, onlara nasıl davranıyorsun?"* sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 2.de yer almaktadır. Bu soru ile, çocukların kızdıkları durumlarda hangi tepkileri verdiklerini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Çocukların hepsi kızdıkları durumlarda, arkadaşlarına zarar verdiklerini, vurduklarını itiraf etmişlerdir. Çocuklardan A; "*Üzülüyorum ve vuruyorum. Öğretmenim de beni masaya oturtuyor."* yanıtını vermiştir. Bu bize, A'nın aslında yaptığının hata olduğunu ve cezasının da masaya oturtulmak olduğunun farkında olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre bazı çocukların önce arkadaşlarını uyardığı, daha sonra fiziksel şiddet davranışlarına başvurduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerden F'nin fiziksel şiddetin yanında ilişkisel saldırganlık davranışını da uyguladığı, ortaya çıkan diğer bulgular arasındadır. Bu bulgu, Metin Aslan ve Tuğrul (2013) tarafından yapılan çalışmayı destekler niteliktedir. Metin Aslan ve Tuğrul, çalışmalarında ilişkisel saldırganlık davranışına ve sıklığına yer vermektedirler.

Tablo 3. Öğrencilerin *"Sence insanların birbirine zarar vermesi nasıl bir davranış?"* Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Çocukların, İnsanların Birbirlerine Zarar Vermelerini Tanımlamaları
Kötü (22)
Yanlış (14)
Çok kötü (24)

Saldırganlık davranışını gösteren çocukların *"Sence insanların birbirine zarar vermesi nasıl bir davranış?"* sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 3.de yer almaktadır. Bu soruyla, çocukların saldırganlık ve şiddet davranışlarını nasıl

tanımladıklarını görmek amaçlanmaktadır. Çocukların hepsinin, insanların birbirlerine zarar vermelerinin çok yanlış bir davranış olduğunun farkında oldukları görülmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin *"Arkadaşın sana zarar verse ne hissedersin?"* Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Çocukların, Kendilerine Zarar Verilmesi Durumundaki Hisleri
Üzgün, kızgın (15)
Acı, üzgün (13)
Mutsuz, sinirli, kızgın (20)
Kızgın, arkadaş olmayı istememe (12)

Saldırganlık davranışını gösteren çocukların *"Arkadaşın sana zarar verse ne hissedersin?"*sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 5.de yer almaktadır. Bu sorunun sorulmasındaki amaç; şiddet ve saldırganlık davranışlarını gösteren çocukların, bu davranışlara maruz kaldıklarında neler hissettiklerini öğrenmektir. Çocukların hepsi, kendilerine zarar verildiğinde üzgün hissedeceklerini belirtmektedirler. Öğrencilerden bir kısmı, üzgün hissetmekle birlikte kızacaklarını da söylemektedirler.

Tablo 5. Öğrencilerin *"Çevrendeki insanlar birbirlerine kızınca ne yapıyorlar?"* Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Çocukların Çevresindeki İnsanların, Kızgınlıkları Sonucu Gerçekleştirdikleri Davranışlar
Üzülmek (12)
Özür dilemek (13)
Bağırmak (anne), özür dilemek (16)
Kızmak, kulaklarını çekmek (14)
Dövmek (abi), şikayet etmek (9)
Vurmak, kızmak, cezalandırmak (anne ve baba)(15)

Saldırganlık davranışını gösteren çocukların *"Çevrendeki insanlar birbirlerine kızınca ne yapıyorlar?"*sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 5'te yer almaktadır. Bu sorunun amacı; saldırganlık ve şiddet konusunda, çocukların çevrelerindeki iyi ve kötü örnekleri saptamaktır. Bu sorun davranışlarda, çevrenin etkisi olup olmadığını tespit etmek hedeflenmektedir. Çocukların verdiği yanıtlar, özür dilemek ve üzülmek davranışlarını içermektedir. Bu, çocukların çevrelerinde genellikle iyi örnekler olduğunu göstermektedir. Diğer cevaplarda ise çocukların verdiği yanıtlar; vurmak ve dövmek üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu yanıtlar, çocukların çevrelerinde genellikle kötü örnekler olduğunun kanıtıdır. Abi, anne ve baba gibi aile bireylerinin, çocukları bilerek ya da bilmeyerek saldırganlığa ve şiddete teşvik ettikleri görülmektedir. Bu bulgular, Gülay (2009b)'ın ailenin önemini vurgulayan çalışmasını ve öğretmenin aile konusundaki görüşlerini destekler niteliktedir. Gülay (2009b) ve öğretmen, akran şiddeti ve saldırganlığı konusunda ailenin çok önemli ve etkili olduğunu savunmaktadır.

Araştırmacıların Kayıt Altına Aldığı Anekdot Kayıtlardan Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, uygulama yapılan okul öncesi sınıfında, yapılan gözlemlerimiz sonucu oluşturulan aneokdot kayıtlardan elde edilen, diğer çocuklara nazaran daha çok dikkat çeken ve öne çıkan bulgular yer almaktadır. Anekdot kayıtlarda belirtilen A, C, D, E ve F erkek, B kızdır.

Yapılan gözlemlerde, sınıftaki öğrencilerden en fazla A'nın saldırganlık ve şiddete başvurduğu tespit edilmiştir. A'nın saldırganlık davranışını gösterdiği durumlara bakıldığında; genellikle ön planda olma isteğinin ve ego kavgasının sebep oluşturduğu görülmektedir. Bu bulgu; öğretmenin, sınıfta meydana gelen saldırganlıkların temelinde ego kavgası olduğu görüşünü destekler niteliktedir. A öğrencisi hakkındaki bu bulgular, anekdot kayıtlarımızda şu şekilde yer almaktadır: "*Çocuklar bahçede serbest oynarken A, kaykaydan kayıp önüne çıkan B'yi itti. Ardından B, A'nın yüzüne vurdu ve A da parmaklarıyla B'nin yüzünü sıktı." "C ve A oyun parkındaki merdivenlerden çıkarken birbirlerini ittiler. İkisinin de, merdivenden daha önce çıkma isteği sorunu başlattı. Tartışma sonucunda A, C'den daha önce çıktı. Bahçedeki serbest zaman etkinliğinden sonra sınıfa çıkarken A, B'ye tekme attı. B'de A'ya tepki vermeye çalıştı fakat başarılı olamadı." "Kahvaltıya gitmek için sıra olunurken o gün öğretmen yardımcısı (o gün öğretmen yardımcısı olan çocuklar sıra olunduğu zaman en önde olurlar) olan A, kendisinin önüne geçen çocukları itti, bazılarına ise vurdu."* Bu kayıtlara bakıldığında, A'nın B ile sık sık çatıştığı görülmektedir. Bu çatışmada, saldırganlığa maruz kalanın genelde B olduğu saptanmıştır. Fakat, bu bulguyla çelişen durumları görmek de mümkündür. Bu durum anekdot kaydımızda şöyle belirtilmiştir: *"Çember saatinde yan yana oturan B ve C minderleriyle oynarken birbirlerine vurmaya başladılar. Ardından B, C'ye tekme attı."* Bu anekdot kaydında ise, saldırganlık davranışında bulunan kişi B'dir.

Sınıfta yapılan gözlemlerde F ve D öğrencilerinin de saldırgan tavırlar gösterdiği görülmektedir ve bu durum anekdot kaydımızda şöyle belirtilmektedir: "*F, kamyonla oynarken D kamyonu F'nin elinden aldı. Ardından F, D'yi itti. Bunun üzerine D kamyonla F'ye vurdu."* Bu kayıt; öğretmenin, oyuncak paylaşımı sırasında akran saldırganlığının sıkça görüldüğü görüşünü destekler niteliktedir.

Sınıftaki çocuklardan E ve D arasında çatışma gözlemlenmiştir. Bu gözlem anekdot kaydımızda şu şekilde yer almaktadır: *"Çocuklar sınıftaki ilgi merkezlerinde oynarken blok merkezindeki E, D'ye tekme attı. Ardından D, E'ye vurdu."*

Gözlemlerimiz ve anekdot kayıtlarımız incelendiğinde, çocukların bu saldırganlık ve şiddet davranışlarının genellikle daha özgür ve rahat kaldıkları ortamlarda ortaya çıktığı saptanmıştır. Saptanan bu durum ile, öğretmenin özgür ortamlarda saldırganlığın arttığı konusundaki görüşü birbirini desteklemektedir. Bunun yanında, saldırganlığa uğrayan çocuklar ile maruz kalan çocukların, genellikle aynı çocuklar olduğu görülmektedir. Ayrıca, sarkan saldırganlığına maruz kalan çocukların, tepki olarak saldırganlık gösterdikleri fark edilmiştir. Elde edilen bu bulgu ile, Salı (2014) tarafından yapılan çalışmada tespit edilen akran saldırganlığına maruz kalma ve saldırganlık davranışı arasındaki olumlu yöndeki ilişki birbirini desteklemektedir. Öğretmenin, saldırganlığa sebep olarak gösterdiği etkenlerden biri olan savunma mekanizması kavramı da, bu bulguyu ve Salı'yı destekler niteliktedir. Bunlarla birlikte, çocuklarla yapılan görüşmede elde edilen bulgular ile gözlemlerimiz arasında bir

uyum bulunmaktadır. Çocuklar, görüşme sırasında vurma, itme, oyununu bozma gibi davranışlar karşısında tepki göstereceklerini söylemişlerdir. Yapılan gözlemlerde de, çocukların söyledikleri tepkileri gösterdikleri görülmektedir.

Araştırmacıların Çözüm Uygulamalarından Elde Edilen Bulgular

Sınıfta bulunan akran saldırganlığı ve şiddeti sorununu çözmek amacı ile, araştırmacılar tarafından bazı yöntemler uygulamalı olarak denenmiştir. Bu yöntemler, anekdot kayıt şeklinde ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Bu bölümde, bu yöntemlerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Sınıfta büyük bir önem teşkil eden bu sorunun çözümü için denenen ilk yöntem; bu sorun davranışını gösteren çocuklarla konuşup, empati kurmalarına yardımcı olma yöntemidir. Sorun davranış meydana geldiğinde, şiddet davranışını gösteren çocuk ve maruz kalan çocukla konuşulmuştur. Öncelikle, maruz kalan çocuğa ne hissettiği sorulmuştur. Daha sonra bu davranışı gösteren çocuğa; bunu neden yaptığı sorularak, arkadaşının hisleri anlatılmıştır. Onun yerinde olmak isteyip istemeyeceği hakkında konuşulmuştur. Bu konuşmadan sonra çocuk, arkadaşından özür dileyerek, pişman olduğunu belirtmiştir. Fakat bu yöntem, başarılı olmamıştır. Çocuklar, bu davranışı göstermeye devam etmişlerdir.

Çözüm olarak düşünülen bir diğer yöntem ise; saldırganlık gösteren ve buna maruz kalan çocukları küçük grup etkinlikleri sırasında farklı gruplara yerleştirmektedir. Sınıfta şiddet eğiliminde olan çocukların, bu şiddet içeren davranışlarını uyguladıkları çocuklar genelde aynı çocuklardır. Anekdot kayıtlarda görülen A ve G arasındaki ilişki, bu duruma bir örnek teşkil etmektedir. Etkinlik sırasındaki sınıf yönetimini kolaylaştırmak ve çocukların dikkatini etkinliğe odaklamak amacıyla, bu çocuklar küçük grup etkinliklerinde farklı gruplara yerleştirilmişlerdir. Bu uygulamanın sonucunda çocukların etkinliğin ilk başlarında etkinliğe odaklanmayı ve sakin kalmayı başardıkları; fakat bir süre sonra sorun davranışları(itme, vurma, sözel hakaret) göstermeye başladıkları görülmüştür. Farklı grupta olmaları, bu davranışları sergilemelerine engel olmamıştır. Bu yöntemde de istenilen başarı elde edilememiştir. Bunun nedeninin; etkinlik yönetimini yeteri kadar sağlayamamamız olabileceği düşünülmektedir.

Anekdot kayıtlardan ve öğretmen görüşmesinden elde edilen sonuçlarda, çocukların saldırganlık ve şiddet davranışlarını daha çok bahçe, blok köşesi gibi özgür oldukları ortamlarda yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu tespit, diğer çözüm yöntemi uygulamamızı şekillendirmiştir. Bahçe, blok merkezi ya da oyun odası gibi mekanlarda, çocuklara daha çok dikkat edilmiştir. Bu mekanlarda, saldırganlık eğiliminde olan çocuklara farklı sorumluluklar verilmiştir. Bu yöntemde, enerjilerini ve güçlerini bu görevlerde boşaltmaları amaçlanmıştır. Diğer yöntemlere göre daha başarılı olsa da, bu yöntemde de istenilen verim elde edilememiştir (Ek 4, Anekdot Kayıt 3). Bu çözüm uygulamalarının hepsinde, geçici ve kısa süreli başarılar elde edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi dönemde görülen ve oldukça önem teşkil eden akran saldırganlığı ve akran şiddetine neden olan fiziksel ve sosyal etmenlerin araştırıldığı bu çalışmada, bulgulardan ve literatür taramasından elde edilen sonuç ve öneriler bu bölümde paylaşılacaktır.

Okul öncesi dönemdeki akran saldırganlığı ve şiddeti konusunu temel alan bu araştırma; okul öncesi dönemdeki akran ilişkilerinin önemini ve etkilerini gözler önüne sermektedir. Araştırmamızın alt problemlerinden ilki; akran saldıranlığı ve şiddeti davranışını gösteren çocukların dikkat çekici ortak özelliklerinin belirlenmesidir. Araştırma sürecinde yapılan literatür taraması, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, anekdot kayıtlar ve gözlemlerimizden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Çocuklarda görülen saldırganlık ve şiddet eğiliminin en büyük etkeninin aile ve sosyal çevre olduğu saptanmıştır. Akran saldırganlığı ve şiddeti gösteren çocukların ortak özellikleri arasında, ailelerinin olumsuz tutumları yer almaktadır. Gülay(2009b) ve Seçer, Gülay Ogelman, Önder ve Berengi (2012) görüşleri de, bu sonucu desteklemektedir. Çocuklarla ve öğretmenlerle yapılan görüşmede, ailenin etkisi açıkça görülmektedir. Uyguladığımız çözüm yöntemlerinin başarılı olmamasındaki, en büyük nedeninin de bu olduğu düşünülmektedir. Bu konuda, şüphesiz ki en büyük görev aileye düşmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde, okul öncesi dönemdeki akran saldırganlığını yaş, cinsiyet ve okul öncesi eğitimi alma sürelerinin de etkilediği görülmüştür (Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2013; Salı, 2014). Erkeklerin, kız çocuklarına göre daha çok saldırganlık gösterdikleri ve daha çok saldırganlığa maruz kaldıkları belirlenmiştir. Daha uzun süre okul öncesi eğitimi alan çocukların, okul öncesi eğitimini kısa süre alan çocuklara göre daha olumlu ve uyumlu akran ilişkileri kurdukları tespit edilmiştir (Salı, 20014). Gülay, Ogelman ve Erten Sarıkaya (2013) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise; 5 yaş çocuklarında, 6 yaş çocuklarına göre daha sık akran saldırganlığı ve şiddetinin görüldüğü ortaya çıkarılmıştır. Bu da, çocukların yaşlarının arttıkça akran saldırganlığının azaldığını göstermektedir. Öğretmen görüşmesinden ve anektot kayıtlarından elde edilen sonuçlara göre; çocukları şiddete ve saldırganlığa yönlendiren bir diğer etmen de, bu davranışları savunma mekanizması olarak görmeleridir. Öğretmene göre; bu davranışları savunma mekanizması olarak gören çocuklar, saldırganlık ve şiddet davranışlarına, savunma başlamaktadırlar. Sınıftaki akran saldırganlığı ve şiddeti davranışlarını gösteren çocuklarla yapılan görüşmeler, öğretmenin bu görüşünü desteklemektedir. Çocuklar; ona vurulduğunda, itildiğinde ya da cimciklendiğinde tepki göstereceklerini belirtmişlerdir.

Araştırmamızın alt problemlerinden ikincisi; okul öncesinde görülen akran saldırganlığı ve şiddetinin hangi etkinlikler sırasında yoğunlaştığının belirlenmesidir. Öğretmen görüşmesinden, anekdot kayıtlardan ve literatür taramasından elde edilen bulguların ortak sonucu; çocukların kendilerini özgür hissettikleri ve kendilerinin kurup yönettikleri etkinliklerde bu sorun davranışların yoğunlaştığıdır. Bu etkinliklere; oyun ve bahçe etkinlikleri örnek verilmiştir. Çocukların bu etkinliklerde, kendilerini daha rahat hissettikleri ve bu rahatlığın da onları bu sorun davranışlara yönelttiği görülmüştür. Gözlemlerimiz ve anekdot kayıtlarımız da çocuk görüşmelerinde alınan yanıtları desteklemektedir.

Araştırmamızın alt problemlerinden üçüncüsü; okul öncesi dönemde görülen akran saldırganlığı ve şiddetinin yoğunlaştığı ortamları belirlemektir. Öğretmen görüşmesinde elde edilen bulgulara göre; bu ortamların bahçe, blok merkezi ve oyun odası olduğu tespit edilmiştir. Anekdot kayıtlat incelendiğinde de öğretmenlerin tespitleri ile yapılan gözlemlerinin birbirini desteklediği görülmektedir.

Araştırmamızın alt problemlerinden dördüncüsü; okul öncesi dönemde görülen akran saldırganlığı ve şiddetini en aza indirmek için çözüm önerileri geliştirmektir. Bu alt problem kapsamında, bazı çözüm önerileri uygulamalı olarak denenmiştir. Bunlar; empati kurdurma yöntemi, küçük grup etkinliklerinde şiddet eğiliminde olan ve maruz kalan çocuğu ayırma yöntemi ve serbest zaman etkinliklerinde şiddet eğiliminde olan çocuklara farklı sorumluluklar verme yöntemleridir. Uygulamalarımızın sonucu olarak, istenilen başarı elde edilememiştir. Bu çözüm önerileri, geçici bir başarı sağlamıştır. Bu uygulamalarımızdan yola çıkarak, farklı çözüm önerileri geliştirilmiştir. Araştırmamızın genel konusu ve problemi; okul öncesi dönemde görülen akran şiddeti ve saldırganlığını etkileyen fiziksel ve sosyal etmenlerin belirlenmesidir. Genel sonuç olarak; fiziksel etmenin, ortam olduğu tespit edilmiştir. Sosyal etmenlerin ise; çocukların yaşı, cinsiyeti, okul öncesi eğitimi alma süreleri, aile ve çevre tutumları, çocukların kendi kurup yönettikleri etkinlikler, çocukların bu davranışları savunma mekanizması olarak benimsemeleri olduğu görülmüştür.

Araştırmaya dönük öneriler

Yaptığımız bu araştırmada bizi en çok zorlayan; zamanımızın kısıtlı olmasıdır. Bu nedenle, veri toplama sürecimiz kısa sürmüştür. Bu süreç uzatılarak, daha sağlıklı sonuçlar alınabilir. Aile görüşme formu ve öğretmen anketi gibi veri toplama araçları da eklenerek, araştırma ve sonuçları zenginleştirilebilir. Okul öncesi dönemde akran saldırganlığı ve şiddeti ile aile faktörü arasındaki ilişki daha detaylı araştırılabilir. Okul öncesi dönemde akran saldırganlığı ve şiddetini önlemek için birden fazla öğretmenin çözüm yöntemleri incelenebilir. Okul öncesi dönemde akran saldırganlığı ve şiddetini önlemek için öğretmenlerin uyguladıkları çözüm yöntemleri incelenip geliştirilerek, zenginleştirilebilir.

Uygulamaya dönük öneriler

Çocuklar, mutlaka okul öncesi eğitimi almalıdır. Çocukların, şiddet ve saldırganlık davranışlarını savunma mekanizması olarak benimsemelerine engel olunmalıdır. Saldırganlık ve şiddet davranışını gösteren çocuklar ile buna maruz kalan çocukların, özellikle oyun ve serbest zaman etkinliklerinde birbirlerinden uzak durmaları sağlanmalıdır. Çocuklar ile konuşarak empati kurma becerilerinin geliştirilemeyeceği görülmüştür. Bu nedenle empati kurma becerilerini güçlendirecek kitaplar okunmalı, çizgi filmler izletilmeli ya da örnek olaylar anlatılmalıdır. Çocuklar, kendilerini özgür hissettikleri ortamlarda (bahçe, oyun odası, blok merkezi) daha dikkatli gözlemlenmelidir. Saldırganlık ve şiddet eğilimi olan çocuklara, enerjilerini atmaları için zaman zaman farklı sorumluluklar verilmelidir. Serbest zaman etkinlikleri sırasında meydana gelebilecek oyuncak tartışmasını önlemek için, sınıfın oyuncak sayısı ve türü zengin olmalıdır. Aileler, akran ilişkileri ve akran saldırganlığının önemi hakkında bilgilendirmelidir. Bu konuda, kendilerinin rolünün çok önemli olduğu ve dikkat etmeleri gerektiği anlatılmalıdır. Saldırganlık ve şiddete eğilimli olan çocuklar sürekli gözlemlenmeli ve aileleri ile sürekli iletişim halinde olunmalıdır.

KAYNAKÇA

Büyüköztürk, Ş.,Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş.,Demirel, F. (2014).*Bilimsel araştırma yöntemleri* (onyedinci baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Gülay, H. (2009a). 5-6 yaş çocuklarının sosyal konumlarını etkileyen çeşitli değişkenler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 104-121.

Gülay, H. (2009b). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.

Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 1-10. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068391/5000063453

Gülay Ogelman, H. ve Erten Sarıkaya, H. (2013). Okul öncesi eğitimi almış çocukların akran ilişkileri değişkenlerinin 5 ve 6 yaşta incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1859-1871.

Metin Aslan, Ö. ve Tuğrul, B. (2013). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyunlarında ortaya çıkan zorbalık ve mağdur olma davranışlarının içerik analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1), 60-77.

Salı, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 195-216.

Seçer, Z., Gülay Ogelman, H., Önder, A. ve Berengi, S. (2012). Okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkileri ile annelerinin ebeveynliğe yönelik özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(3), 1993-2008.

Seçer, Z., Gülay Ogelman, H.,Şimşek, H., Önder, A. ve Bademci, D. (2014). Akran şiddetine maruz kalan ve kalmayan 5-6 yaş okul öncesi çocukların okula uyumlarının analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 351-375.

Uysal, H. (2011). *Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara Üniversitesi, Ankara.

Uysal, H. ve Dinçer, Ç.(2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi,* 5(4), 468-483.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ FEN ETKİNLİKLERİNDEKİ YETERLİLİKLERİNİN BELİRLENMESİ

Yüksek Lisans Öğrencisi Ümmü Gül ELMALLI

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, gul.1048@outlook.com

Yüksek Lisans Öğrencisi Ahmet BORA

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, ahmetbora@ogr.mehmetakif.edu.tr

Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, perihanunuvar@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Fen eğitimini, gözlem yapma, düşünme ve bunları hareket ve olaylara yansıtma olarak tanımlamak mümkündür. Her çocuk yapılan bilim ve fen etkinliklerine başlangıçta aynı ilgiyi göstermeyebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin çok çeşitli öğretim becerilerine sahip olmaları, çocukların gelişimlerini izlemeleri ve öğrenme hızındaki farklılıkları tanıyıp, sınıf içi etkinlikleri bu farklılıklara göre düzenlemeleri gerekmektedir. Öğretmen bilgiyi bulma, toplama ve yararlanma sürecini çocuğa öğreterek, bilimsel bir tutum ve tavır sergilemelidir. Fen eğitiminde öğretmen çocuğu, bilimsel bir süreci başlatabilmeye cesaretlendirmeli ve teşvik etmelidir. Çocukların kişisel olarak ilgi gördükleri ve önemsendikleri kişilerden daha çok etkilendikleri, öğrenmek için daha istekli oldukları görülmüştür. Öğretmenden beklenen nitelikler doğrultusunda, görev başındaki öğretmenlerin fen ve doğa çalışmalarıyla ilgili gerçekleştirdikleri aktiviteler belirlenmeli, fen ve doğa çalışmaları sürecinde karşılaştıkları güçlükler ortaya çıkarılmalıdır. Okul öncesi öğretmenlerinin, fen ve doğa öğretimi süreçlerini daha etkili bir şekilde yürütmeleri sağlanmalıdır. Bu çalışmada; öğretmen adaylarının fen etkinliklerine olan ilgisi ve yeterlilikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini MAKÜ Okul Öncesi Eğitimi üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin fen etkinliklerini planlama ve uygulama durumlarına ilişkin yeterliklerinin belirlenmesi çalışmanın temel amacıdır. Çalışmaya 150 okulöncesi öğretmen adayı katılmıştır. Özbey (2009) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Fen Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Yeterlik Ölçeği" ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci ve analizleri devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, Fen eğitimi, Fen etkinlikleri, Öğretmen adayları

DETERMINATION OF THE ADEQUACY OF PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES IN SCIENCE ACTIVITIES

Master Student Ümmü Gül ELMALLI

Mehmet Akif Ersoy University, gul.1048@outlook.com

Master Student Ahmet BORA

Mehmet Akif Ersoy University, ahmetbora@ogr.mehmetakif.edu.tr

Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR

Mehmet Akif Ersoy University, perihanunuvar@mehmetakif.edu.tr

ABSTRACT

It is possible to define science education as observation, thinking and reflecting them on movement and events. Each child may not show the same interest in science and science activities at first. Therefore, teachers need to have a wide range of teaching skills, to monitor the development of children and to recognize differences in the speed of learning and to organize classroom activities according to these differences. The teacher should show a scientific attitude and attitude by teaching the child the process of finding, gathering and exploiting information. In Science Education, the teacher should encourage and encourage the child to initiate a scientific process. It has been observed that children are more affected by people who are personally interested and cared about, and are more willing to learn. In line with the qualifications expected from the teacher, the activities carried out by the teachers in the field of Science and nature studies should be determined and the difficulties encountered in the process of Science and nature studies should be revealed. Preschool teachers should ensure that science and nature teaching processes are carried out more effectively. In this study, we aimed to determine the relevance and adequacy of teacher candidates to science activities. The sample of this study is Maku Pre-School Education, third and fourth grade teacher candidates. The main objective of the study is to determine the adequacy of pre-school teachers in planning and implementation of science activities. 150 pre-school teacher candidates participated in the study. Özbey (2009) developed by “teacher proficiency scale for preschool science activities” and personal information form was used. The data collection process and analysis of the research are ongoing.

Keywords: Pre-school, Science education, Science activities, Teacher candidates

GİRİŞ

Fen eğitimini, 'gözlem yapma, düşünme ve bunları hareket ve olaylara yansıtma' olarak tanımlamak mümkündür. Kimler ve Hofman'a göre (1995; Akt: Brewer ve Bacon, 2001:) fen eğitimi, 'belirli fenomenlerle (olgularla) ilişkilidir.' Fen, insanların yaşadığı dünyayı bilme ve anlamalarını mümkün kılarak, insanların doğaya adaptasyonunu sağlamaktadır. Fen dünyaya farklı bakma ya da yaklaşma sistemidir. Fen, birtakım bilgilerin, formüllerin ezberlenmesi demek değildir (Alisinanoğlu, 2007).

Ezbere bir fen eğitiminin çocuğun zihinsel gelişimine katkısı yoktur, bu tür bir eğitim yoluyla sadece bilgilerinin artmasına neden olunur. Oysa okul öncesi yıllarda çocuğun araştırma, inceleme, gözlem yapma becerilerini geliştirerek, sağlam bilimsel temeller oluşturması ve bilimsel düşünceyi öğrenebilmesi oldukça önemlidir. Okul öncesi dönemde fen öğretiminin ana amacı yaşadığımız dünyada çocuğu temel yaşama becerileriyle donatmaktır. Çocuğa, kendisini korumayı, çevresini tanımayı öğretmektir. Böylelikle gelecekte git gide büyüyen dünya problemlerini çözme yeteneğine sahip bireyler yetiştirmek de amaçlanmaktadır (Şahin, 2000). Erken çocukluk döneminde fen eğitiminin temel amacı, çocuğun tahminleri ve gözlemleri sonucunda yorumlar yapabilmesidir. Bu amaçla öğretmen çocukların, sorgulama, gözlem yapma, test etme ve yorumlama becerilerini geliştirecek çalışmalara yer vermelidir (Tipps, 1982; Akt. Arnas, 2002). Okul öncesi dönemde fen ve doğayla ilgili kavramlarla birlikte problem çözme, bilimsel ve çok yönlü düşünme gibi hayat boyunca bireye gerekli olan temel özellikler de kazandırılmaktadır (Güler ve Bıkmaz, 2002; Akt. Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003).

Her çocuk yapılan bilim/fen etkinliklerine başlangıçta aynı ilgiyi göstermeyebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin çok çeşitli öğretim becerilerine sahip olmaları, çocukların gelişimlerini izlemeleri ve öğrenme hızındaki farklılıkları tanıyıp, sınıf içi etkinlikleri bu farklılıklara göre düzenlemeleri gerekmektedir. Öğretmen ayrıca, çocuğun araştırma ve inceleme yapabilmesi için, güvenli ve tehlikesiz bir ortam hazırlamalıdır (Akman, 2003). Soyut ve karmaşık olan fen kavramlarının, anlamadan çok, ezbere dayanılarak öğrenildiği ve genelde fene karşı negatif bir tutumla yaklaşıldığı göz önüne alındığında, küçük yaşlardaki bireylerin olumlu bir tutumla gelişmelerine yardımcı olmak gerekir. Bu, onların doğadaki olaylar ve kavramlar arasında mantıklı ilişkiler kurmalarına; aynı zamanda, günlük hayatta karşılaşabilecekleri birçok probleme daha bilimsel açıdan yaklaşma becerisi kazanmalarına da yardımcı olacaktır (Şahin, 2000).

Geleneksel fen öğretimi anlayışından uzaklaşarak, feni öğrenirken ve uygularken zevkli yapacak öğrenme ortamlarını geliştirmek, okul öncesi öğretmenlerinin bu süreç içerisinde en önemli görevlerinden biridir (Şahin, 1998; Üstünoğlu, 1990; Akt. Ayvacı, Devecioğlu ve Yiğit, 2003). Geleneksel metotların dışında birçok farklı yöntem ve fikir üretilerek çocukların fen eğitimine ilişkin becerileri geliştirilebilir. Çünkü öğretmen merkezli olan geleneksel yöntemde öğretmen yapılandırılmış bir eğitim vermektedir. Etkinliklerin planlanmasında ve sunulmasında öğretmen aktif rol alırken, çocuklar pasif durumdadır. Öğretmen sınıfta öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve özendirici ortam hazırlamalı, çocuğun eksik ve yetersiz yanlarını vurgulamak yerine, onun başarılı olduğu alanları ön plana çıkarmalı asla kıyaslama yapmamalı küçültücü aşağılayıcı alaycı sözler ve davranışlar sergilememelidir; suçlama, emirler, eleştiriler, utandırma, yargılama gibi sözlerin çocuk üzerinde olumsuz etkiler yaptığı birçok eğitimci tarafından desteklenen bir görüştür (Şimşek ve Çınar 2008:34). Birçok uzman, öğrenmenin ana ilkelerini bilen bir öğretmenin özel bir ilgiye gereksinim duyan çocukları tanıyabileceğini ve onlara okul içinde yardım edeceğini savunmaktadır. Öğretmen başlı başına bir uzmandır. Bu uzmanlık da öğrenmeyi sağlama alanındadır (Webb 1984:9,12-13 Akt. Şimşek ve Çınar, 2008). İyi bir okul öncesi öğretmeni, bu dönem çocuğunun gelişim özelliklerini ve ruhsal özelliklerini bilir, onlara kişisel olarak yaklaşır, destekler ve yardımcı olur; anne-baba ile görüşerek yetiştirme tutumları ve anlayışlarına ilişkin bilgiler edinir. Gerektiğinde öğretmen tarafından yapılacak olan ev ziyaretleri de önemli yer tutar. Çocuğun ailesinin durumunu ve problemlerin yerinde görülmesini sağlayacağı için karmaşık olan birçok sorunun çözümünü kolaylaştırır (Şimşek ve Çınar 2008: 34-35).

Okul öncesi dönemde çocuklar fen kavramlarını anlayabilecek bir kapasiteye sahiptirler. Ancak dikkatlerinin uzun süreli olmaması nedeniyle etkinlikler sırasında sürekli yeni uyarıcılara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle

öğretmen farklı öğretim yöntemlerini kullanarak çocukları aktif hale getirmek için çaba göstermelidir (Şahin, 2000:10). Öğretmen; kavram haritaları, analojiler, iş birliği ile problem çözme, çizim yaptırma, proje yöntemi gibi birçok farklı yöntemi kullanarak fen eğitimini daha zevkli ve anlaşılır hale getirebilir. Bu nedenlerden dolayı; öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanırken fen öğretimine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri, fen öğretimi süreçlerini etkili bir şekilde öğrenmeleri, yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaları oldukça önemlidir.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemini; "öğretmen adaylarının fen etkinliklerindeki yeterlilikleri nelerdir?" sorusu oluşturmaktadır.

Alt problemler; Öğretmen adaylarının Fen Eğitimi Etkinliklerindeki yeterlilikleri ne düzeydedir?

Öğretmen adaylarının Fen Eğitimi Etkinliklerindeki yeterlilik düzeyleri; cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri sınıfa, mezun oldukları lise türüne, staj yapıp yapmamaya ve staj süresine göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma için tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu araştırmada da okul öncesi öğretmen adaylarının Fen Etkinliklerine ilişkin yeterlilikleri var olduğu şekliyle belirlenirken betimsel tarama, çeşitli değişkenlere göre farklılık olup olmadığının belirlenmesinde de nedensel model kullanılarak ilişkisel taramalara yer verilmiştir.

Çalışma Grubu ve Veri Toplama Araçları

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında okul öncesi bölümünde öğrenim gören 92 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun %50'si (46 öğrenci) 3. sınıf, %50'si (46 öğrenci) ise dördüncü sınıf öğrencisidir. Çalışma grubunun 11'i erkek, 81'i kadın öğrencidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Özbey (2009) tarafından geliştirilen, 29 maddeden oluşan "Okul Öncesinde Fen Etkinliklerine ilişkin Öğretmen Yeterlik Ölçeği" ve 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılmıştır.

Okul Öncesinde Fen Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Yeterlik Ölçeği;

Öğretmenlerin kullandığı materyal ve yöntemler, öğretmenlerin uygulamaya ilişkin bilgi düzeyi, fen etkinliklerine yönelik genel bilgi düzeyi ve fen etkinliklerini uygulama sürecindeki davranışları olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğidir. Ölçek; 17'si olumlu, 12'si olumsuz maddeden oluşmaktadır.

Tablo 1. Güvenirlik Sonuçları

Ölçek Boyutu	Güvenirlik	Bu çalışmada
Öğretmenlerin kullandığı materyal ve yöntemler: **Materyal ve Yöntem**	.82	,70
Öğretmenlerin uygulamaya ilişkin bilgi düzeyi: **Bilgi**	.76	,89
Fen etkinliklerine yönelik genel bilgi düzeyi: **Genel Bilgi**	.63	,77
Fen etkinliklerini uygulama sürecindeki davranışları: **Davranış**	.36	,44
Ölçek toplam puan güvenirliği	.82	,70

Hem ölçeğin kendi güvenirlik çalışmasında hem de bu araştırmadaki güvenirlik testi sonuçları Tablo.1'de gösterilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri; kullanım izni alınmış olan ölçeklerin öğretmen adaylarına araştırmanın amacı açıklanarak uygulanması şeklinde toplanmıştır. Toplanan veriler üzerinde ilk olarak normallik testleri yapılmıştır.

Tablo 2. Normallik testleri

Ölçek	Ortalama	Çarpıklık (se=0,251)	Basıklık (se=0,498)	Shapiro-Wilk	df	p
Materyal ve yöntem	42,48	-0,367	-865	,131	92	,001
Bilgi	18,75	,928	,052	,129	92	,001
Genel bilgi	27,80	1,259	,741	,238	92	,000
Davranış	10,61	,050	,255	,121	92	,002
Toplam	99,64	,484	,438	,099	92	,027

Veri setinin toplam puanlarda ve alt boyutlarda normal dağılmadığı, normal dağılımdan anlamlı derecede farklı olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Dağılımlar normal olmadığından analizlerde non-parametrik testlerden Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 3: *Cinsiyet Değişkenine Göre Mann- Whitney U testi sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	u	p
Materyal	Kadın	81	47,31	3832,00	380,000	,428
	Erkek	11	40,55	446,00		
Bilgi	Kadın	81	43,15	3495,50	174,500	,001*
	Erkek	11	71,14	782,50		
Genel Bilgi	Kadın	81	47,14	3818,00	394,000	,514
	Erkek	11	41,82	460,00		
Davranış	Kadın	81	46,12	3736,00	415,000	,711
	Erkek	11	49,27	542,00		

Tablo 3'te alt boyutlar cinsiyet değişkeni kullanılarak Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Bilgi alt boyutunda erkekler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 4: *Sınıf Değişkenine Göre Mann- Whitney U testi sonuçları*

Boyut	Sınıf	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	u	p
Materyal	3	46	48,64	2237,50	959,500	,439
	4	46	44,36	2040,50		
Bilgi	3	46	45,99	2115,50	1034,500	,854
	4	46	47,01	2162,50		
Genel Bilgi	3	46	46,89	2157,00	1040,000	,882
	4	46	46,11	2121,00		
Davranış	3	46	40,68	1871,50	790,500	,035*
	4	46	52,32	2406,50		

Sınıf değişkeni ne göre *Mann- Whitney U testi uygulandığında* davranış alt boyutunda 4. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 5: *Staj Yapma Durumu Değişkenine Göre Mann- Whitney U testi sonuçları*

Boyut	Staj	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	u	p
Materyal	Evet	76	46,60	3541,50	600,500	,938
	Hayır	16	46,03	736,50		
Bilgi	Evet	76	46,21	3512,00	586,000	,820
	Hayır	16	47,88	766,00		
Genel Bilgi	Evet	76	48,91	3717,00	425,000	,047*
	Hayır	16	35,06	561,00		
Davranış	Evet	76	47,40	3602,50	539,500	,476
	Hayır	16	42,22	675,50		

Tablo 5'de staj yapan ve yapmayan öğrenciler ile alt boyutlara bakıldığında yapılan *Mann- Whitney U testi sonuçlarına göre* Genel Bilgi alt boyutunda staj yapanlar lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır.

Tablo 6: *Staj Süresi Değişkenine Göre Mann- Whitney U testi sonuçları*

Boyut	Staj Süresi	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	u	p
Materyal	1 dön. fazla	30	39,68	1190,50	684,500	,829
	1 dön. az	47	38,56	1812,50		
Bilgi	1 dön. fazla	30	47,93	1438,00	437,000	,005*
	1 dön. az	47	33,30	1565,00		
Genel Bilgi	1 dön. fazla	30	39,18	1175,50	699,500	,951
	1 dön. az	47	38,88	1827,50		
Davranış	1 dön. fazla	30	40,20	1206,00	669,000	,704
	1 dön. az	47	38,23	1797,00		

Tablo 6'da Staj süreleri göz önüne alındığında Bilgi alt boyutunda bir dönemden fazla staj yapanlar lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır.

Tablo 7: *Lise Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi*

Boyut	Lise Türü	n	Sıra ortalaması	df	Ki- kare	P
Materyal	Anadolu lisesi	25	35,42	3	6,638	,084
	Anadolu öğretmen	5	42,10			
	Meslek lisesi	47	50,69			
	Diğer	15	53,30			
Bilgi	Anadolu lisesi	25	49,00	3	,515	,916
	Anadolu öğretmen	5	43,70			
	Meslek lisesi	47	44,89			
	Diğer	15	48,30			
Genel Bilgi	Anadolu lisesi	25	41,44	3	3,072	,381
	Anadolu öğretmen	5	42,10			
	Meslek lisesi	47	46,77			
	Diğer	15	55,57			
Davranış	Anadolu lisesi	25	41,92	3	1,277	,735
	Anadolu öğretmen	5	53,80			
	Meslek lisesi	47	47,87			
	Diğer	15	47,40			

Lise türlerine göre farklılıklara *Kruskal Wallis Testi* ile bakıldığında anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada fen öğretimine ilişkin yeterlikler konusunda bilgi boyutunda erkek öğrencilerin yeterlik puanları kız öğrencilerden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Bu anlamlı farklılık erkek öğrencilerin fen ve matematik alanlarına daha ilgili olmasından kaynaklanmış olabilir. Bu araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise 4. sınıf öğrencilerinin davranış boyutundaki yeterlik puanlarının 3. sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek

çıkmış olmasıdır. Bu farklılık dördüncü sınıf öğrencilerinin meslek eğitimine yönelik pek çok dersi almış olması ve çeşitli uygulamalar yapmış olmasından dolayı bilgilerini davranışa dönüştürmede daha fazla deneyim geçirmiş olmasından kaynaklanmış olabilir. Fen öğretimine yönelik genel bilgiler boyutunda staj yapan öğrencilerin yeterlikleri staj yapmamış öğrencilerden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Uygulamaya ilişkin bilgi boyutunda ise bir dönemden daha fazla staj yapmış olan öğrencilerin yeterlilikleri bir dönemden az staj yapmış olan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Her iki durumda da uygulama yapmanın ve daha uzun süre uygulama yapmanın öğretime yönelik beceri ve yeterlikleri artırdığı söylenebilir. Devecioğlu ve arkadaşları (2005), okul öncesi öğretmenlerin lisans eğimi içinde aldıkları fen bilgisi öğretimi dersinin içeriğinin öğretmen adaylarının ihtiyaçlarını yeterince karşılamadığını belirlemişlerdir. Öğretmen adaylarının bilimsel alan bilgilerini desteklemek için Fen Eğitimi dersinde, okul öncesinde sıklıkla konu olan ve çocukların ilgisini çeken bilimsel kavramlara ilişkin, öğretmen adaylarının kavramsal anlayışlarının desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir (Saçkes, 2012). Öğretmenler yetersiz bilgiye sahip olma durumlarında fen etkinliklerini ihmal edebildikleri gibi yaptıkları uygulamalarda da çocuklara kendi yanlış bilgilerini ve kavram yanılgılarını aktarabilmektedirler (Çamlıbel, 2012).Kallery (2004) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin fen konu içerikleri hakkında bilgilerinin yetersiz olduğu ve böylece konu ve kavramları çocuklara açıklamada zorluk yaşadıkları, çocukların sorularını cevaplarken güçlük çektikleri ve bu nedenle fen etkinliklerine planlarında çok az yer verdikleri yönündeki saptamada bu görüş ile uyumlu bulunmuştur. Benzer olarak, Avcı (2003) çalışmasında öğretmenlerin fen ve doğa çalışmalarını planlama konusunda bilgi sahibi olmadıklarını vurgulamıştır. Karaer ve Kösterilioğlu (2005) öğretmenlerin fen ve doğa ile ilgili eğitim düzeylerine yönelik yaptıkları çalışmalarının sonucunda öğretmenlerin en çok okul öncesi fen etkinliklerinde materyal geliştirme ve fen bilgisi konularında kendilerini yetersiz hissettiklerini tespit etmiştir. Özbek (2009) tarafından yapılan çalışmada okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin çoğunun fen etkinliklerini soru-cevap ve deney şeklinde gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Avcı (2003) çalışmasında öğretmenlerin fen ve doğa çalışmalarını uygulama konusunda bilgi sahibi olmadıklarını vurgulamış ve lisans eğitimlerinde aldıkları Fen Eğitimi dersi kapsamında, öğrenme döngüsü ve proje yaklaşımı gibi öğretme stratejilerine ilişkin bilgi ve becerileri ile oyun, drama ve müzik gibi yöntemlerin bu stratejiler ile birlikte nasıl kullanılabileceğine ilişkin bilgi ve becerileri öğretmen adaylarına kazandırması gerektiği ifade edilmiştir.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; uygulama yapmış olma ve uygulama süresinin yeterlilikler üzerinde fark yarattığı bulgusundan hareketle, farklı öğretim alanlarında yeterlilikler üzerinde uygulama yapmış olma ve uygulama süresinin etkisini incelemeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Fen etkinliklerindeki yeterlilikleri ve benzeri çalışmalar daha geniş çalışma grupları ve örneklemlerle araştırılabilir. Aynı araştırma kültür, çevre, uyaran farkının incelenmesi açısından farklı bölgeler ve illerdeki öğretmen adaylarına hatta öğretmenlere uygulayarak genişletilebilir.

KAYNAKÇA

Abacı, Oya. (2003). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Görsel Sanat Eğitimi.* Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. 257-267. (Yayıma Hazırlayan, Müzeyyen Sevinç). Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

Akman, B., & G. Uyanık Balat, & T. Güler (Eds.) (2014). *Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Aktaş Arnas, Y. (2012). *Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Alisinanoğlu, F. (2007). *Okul Öncesinde Fen Eğitimi.* Ankara: Nobel Akademi.

Çağlak, S., Özdemir, B. (2011). *Okul Öncesi Eğitime Giriş.* Ankara: Pegem Akademi.

Çelik, N., Daşcan, Ö., (2014). *Okul Öncesi Eğitimi Programı Ve Etkinlik Kitabı*.Ankara: Anı Yayıncılık.

Darıca, Nilüfer. (1993). *Okulöncesi Dönemde Sanat Eğitimi.* 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ankara, Seminer Kitabı, 220. Yapa Yayınları, İstanbul.

Dere, H., Ömeroğlu, E., (2001). *Okul Öncesi Dönemde Fen Doğa Matematik Çalışmaları.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Devecioğlu, Y., Akdeniz, A., Ayvacı, H., (2005). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Fen Öğretiminde Rehber Materyal Geliştirme Becerileri Kazandırmak İçin Bir Yaklaşım. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi.* 2-3.

Gürtuna, Sevgi. (2003). *Avrupa'da Okulöncesinde Sanat Eğitimi.* Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. 93. (Yayıma Hazırlayan Müzeyyen Sevinç). Morpa Kültür Yayımları, İstanbul.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özbey, S. (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Etkinliklerine İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Ölçeğinin Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması. *Milli Eğitim*, 213.

Özbey, S. Ve Alisinanoğlu, F. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Fen Etkinliklerine İlişkin Yeterliliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 29*(1),19-30.

Özbey, S., Alisinanoğlu, F., Kahveci G. (2015). *Okul Öncesinde Fen Eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Sevinç, M. (2009). *Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar.* Ankara: Morpa Kültür Yayınları.

Şahin, F. (1998). *Okul Öncesinde Fen Bilgisi Öğretimi.* İstanbul: Beta Basım Yayım.

Şimşek, N., Çınar, Y., (2008). *Okul Öncesi Dönemde Fen Ve Teknoloji Öğretimi.* Ankara: Anı Yayıncılık

MATEMATİK EĞİTİMİNDE KISA FİLMLERİN DEĞERLER EĞİTİMİNE KATKISI[31]

Prof. Dr. Ramazan GÜRBÜZ

Adıyaman Üniversitesi, rgurbuz@outlook.com

Öğretmen Zühal GÜN ŞAHİN

Milli Eğitim Bakanlığı, gunzuhal@hotmail.com

ÖZET

Araştırmada, matematik eğitimiyle ilgili kısa filmlerin değerler eğitimi kazanımlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında araştırmacılar öncelikle senaryolar yazmıştır. Yazılan senaryolar öğrencilere roller verilerek kısa filme dönüştürülmüştür. Çekimler tamamlandıktan sonra kısa filmler derslerin uygun bölümlerinde öğrencilere izletilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 7.ve 8.sınıflardan 20 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri, film izletildikten sonra ve dersin içeriğine uygun destek öğretimlerden sonra öğrencilerle yapılan mülakatlar ve çalışma yaprakları ile toplanmıştır. Toplanan verilerin ön analizleri yapılmış ve ilk analizler sonucunda kısa filmlerde vurgulanan yardımlaşma, hayvan sevgisi, saygı ve sorumluluk boyutlarının öğrenciler tarafından fark edildiği görülmüştür. Kısa filmlerde öğrencilerin akranları rol aldığından dolayı daha fazla empati kurdukları gözlenmiştir. Öğrencilerin bu süreçteki olumlu mesajları fark etmeleri ve bunların önemli kazanımlar olduğunu ifade etmeleri çalışma açısından olumlu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, kısa film, değerler eğitimi, öğrenci.

THE EFFECT OF SHORT FILMS ON THE VALUES EDUCATION IN MATHEMATICS EDUCATİON

Professor Doctor Ramazan GÜRBÜZ

Adıyaman University, rgurbuz@outlook.com

Teacher Zühal GÜN ŞAHİN

Ministry of Education, gunzuhal@hotmail.com

ABSTACT

In this study, the effects of values education gains with short films related to mathematics education have been examined. Within the scope of the research, researchers firstly identified some mathematical concepts in which their scripts could be written and they went into writing a script.The written scenarios were turned into short films by giving them roles. After the shootings were completed, short films were shown to the students in the appropriate sections of the lessons. The study group consisted of 20 students of 7th and 8th grades. The data of the study were collected with the interviews and study sheets with the students after the film was watched and after the appropriate instruction according to the content of the course. Preliminary analysis of the collected data was made and it is seen that the results of the first analyzes revealed that students' awareness of the help, animal love, respect and responsibility dimensions emphasized in short films were noticed by students. In short films, it was observed that students had more empathy because their peers were involved. It was found positive

[31] Bu çalışma ikinci yazarın doktora tezinin bir bölümünü oluşturmaktadır.

in terms of study that the students noticed the positive messages in this process and they stated that they were important gains.

Keywords: Mathematics education, short film, values education, student.

GİRİŞ

Okulların görevi öğrencileri sadece bilişsel yönden geliştirmek değildir bunun yanı sıra duyuşsal yönden de katı sağlamaktır. Duyuşsal gelişim için hedeflenen kazanımlar; benlik algısı, inanç, ahlak, etik, sosyal eğilimler, takdir duygusu, beklentiler ve tutumlardır (Akt. Bacanlı, 2005). Değerler, toplumu oluşturan bireylere, nelerin önemli olduğunu, nelerin tercih edilmesi gerektiğini ve kısaca nasıl yaşanılması gerektiğini belirtir. Eğitim kurumlarının genel hedefleri incelendiğinde birçoğunun vatansever olma, temiz olma, sağlığına dikkat etme, düzenli olma, adil olma, yaratıcı olma, girişimci olma gibi birçok değer içerdiği görülmektedir. Eğitim kurumları bunlar ve benzeri değerler ile öğrencilere nelerin önemli olduğunu ve nasıl yaşanması gerektiği konusunda rehberlik eder (Akbaş, 2008).

Değerler eğitimindeki ortak düşünce, psikolojik ve felsefik bakış açısıyla erdemlerin uygun pedagoji yoluyla öğretilebildiği ve öğrenilebileceğidir (Cooley, 2008). Değerler eğitimi, öğrencilerin ahlaki davranışlarını en iyi hale getirmeye yönelik kasıtlı bir girişim ile büyüyen bir disiplindir (Berkowitz ve Hoppe, 2009; Katilmis, Eksi ve Öztürk, 2011). Değerler eğitimi yeni bir fikir değildir okullaşma kadar eskidir (O'Sullivan, 2004). Bu kadar eskiye dayanan değerlerin ana ilkesi saygı, hakikat, adil olmak ve sorumluluktur (Skaggs ve Bodenhorn, 2006).

Agbola ve Tsai' ye göre değerler eğitimi okullarda eğitimin bir parçası olması gerektiğinin yanı sıra sistemli ve bir eylem planına sahip olması gerekmektedir. Öğrencilerin kendilerinde bulunan iyi değerleri ortaya çıkarabilmesinde veli, öğretmen ve idareciler işbirliği içinde olmalıdır. Eğitim politikası ahlaki eğitimi hayata geçirmede öncülük etmelidir. Değerler eğitimine önem verilmesinin pek çok nedeni bulunmaktadır bunlardan bazıları; değerler eğitimi ile öğrencilerin cesaretli, sağlam ve geleceğin lideri konumuna gelmesidir (Agboola ve Tsai, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programlarında, vatan sevgisi, nezaket ve görgü kuralları, sabır, adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık ve özgür düşünebilme, dürüstlük, misafirperverlik, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik gibi birçok değerin işlenmesi ile birlikte sınıf ortamında uygulamalarla hayata geçirilmesi ve davranışa dönüştürülmesini hedeflemiştir (MEB, 2018). Okullarda dersler işlenirken değerler eğitimine yönelik herhangi bir kazanım olmaması sadece bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılmaya çalışılması yeni eğitim sisteminde eksik ve yetersiz bulunmaktadır. Bu nedenle dersler esnasında değerler eğitimine önem verilerek gerekli kazanımlar örtük ya da açık olarak verilmelidir.

Okullarda işlenen ve öğrenciler tarafından zor olduğuna inanılan derslerden biri matematiktir. Matematiğin hayatın içinden bir ders olduğunu, sayı ve sembollerden ibaret olmadığını anlatmaya çalışan araştırmacılar tarafından birçok öğretim yöntem ve tekniği ortaya atılmıştır. Bu yöntem ve teknikler daha çok öğrencilerin matematiği gerçek yaşamla ilişkilendirme çabalarını arttırmaya yönelik olduğu görülmüştür. Matematiği gerçek yaşamla ilişkilendirmenin önemli olduğu günümüzde filmlerle bunu yapmak mümkündür. Literatürde yer alan farklı çalışmalar filmlerin öğretim sürecinde etkin olarak kullanılabilecek öğretim materyallerinden biri olduğunu göstermekle birlikte; eğitsel nitelik taşıdığı zaman daha da etkin olarak kullanılabileceğini gösterir niteliktedir. Bu nedenle matematik eğitiminde kısa filmlerin kullanılması hem öğretimsel hem de eğitimsel açıdan olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Birkök'ün (2008) belirttiğine göre filmlerin öğretim sürecinde kullanılması öğretimin yanı sıra davranış modelleri de öğrenciye aktarılabilmektedir. Okumuş'un (2014) belirttiğine göre kısa film çeşitliliği bakımından toplum sorunlarına daha çok eğilmek durumundadır. Araştırmada bu durum göz önüne alınmış ve oluşturulan filmler sayesinde matematik ile değerler eğitimini bir arada ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

İnsanların matematik hakkındaki düşünceleri, onun matematiği nasıl öğrendiği ile doğrudan ilgilidir (Hare, 1999). Matematiğin hayatın içinden bir ders olduğunu, sayı ve sembollerden ibaret olmadığını anlatmaya çalışan araştırmacılar tarafından birçok öğretim yöntem ve tekniği ortaya atılmıştır. Bu yöntem ve teknikler daha çok öğrencilerin matematiği gerçek yaşamla ilişkilendirme çabalarını arttırmaya yönelik olduğu görülmüştür.

Matematiği gerçek yaşamla ilişkilendirmenin önemli olduğu günümüzde filmlerle bunu yapmak mümkündür. Matematik derslerinde filmler veya videolar aracılığıyla dersler daha ilginç, basit ve anlaşılır bir biçimde öğretilebilir (Demircioğlu, 2007).Dersin konusuna uygun olan bir filmden veya videodan 5-10 dakikalık ilgili bir gösterim, bir ders saatinde elde edilebilecek dönütten daha fazlasını sağlayabilir (Öztaş, 2011: 299).

Öğrencilere kısa filmler eşliğinde matematik öğrenirken izletilen kısa filmlerin aynı zamanda değerler eğitimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü öğrencilerin herhangi bir konuyu öğrenen birini izlemesi onun yaptığı hataları ya da olumlu davranışları görmesi öğrencide empati yeteneğini geliştirmektedir (Herbst, 2003). Bundan hareketle kısa filmlerle ders anlatımının sadece öğretim boyutuna değil eğitim boyutu açısından da olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin izlediği kişilerin olumlu davranışları değerler eğitimine vurgu yaparak okullarda kazandırılması gereken davranışlara katkı yapması beklenmektedir.
Bu çalışmanın amacı kısa filmle yapılan matematik öğretiminde izletilen kısa filmlerin değerler eğitimine katkısını incelemektir. Çalışmanın araştırma sorusu "Matematik öğretiminde kullanılan kısa filmlerin değerler eğitime katkısı nasıldır?" şeklinde belirlenmiş olup izletilen kısa film öğretimsel açıdan Pisagor bağıntısı ve Denklemler konusunu öğretmeye yönelik hazırlanmıştır.

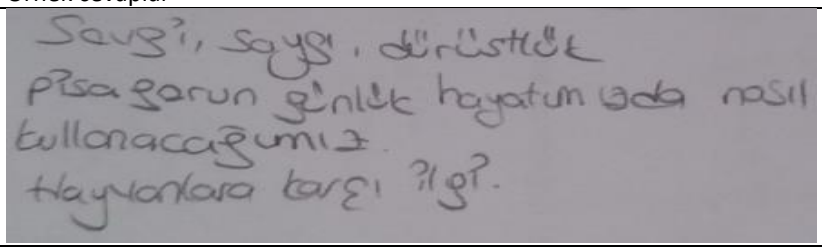
YÖNTEM

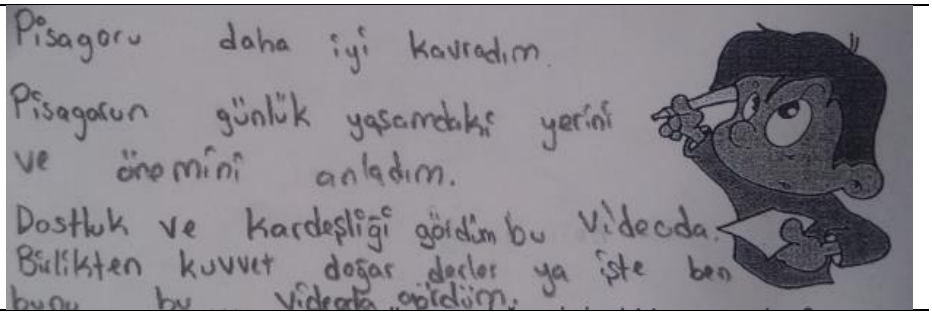
Araştırmada Pisagor bağıntısı ile denklem ve eşitlik konusunun kazanımlarına göre günlük hayatla ilişkilendirilerek hazırlanan kısa filmlerin, öğrencilerin bu konuları günlük hayatla ilişkilendirmeye etkisi incelenmesi amaçlanmaktadır. Söz konusu etkinin incelenmesi için sınırla sayıda durum ele alınarak derinlemesine incelenmiştir. Bu nedenle araştırmada, durum çalışması yöntemi (case study) kullanılmıştır. Durum çalışması sosyal bilimsel araştırma yapmanın çeşitli yollarından biridir. Araştırma kapsamında araştırmacılar öncelikle içeriği senaryolaştırmaya uygun matematik konuları belirleyerek uzmanlar ve öğretmenlerle birlikte senaryo yazma aşamasına geçmişlerdir. Yazılan senaryolar öğrencilere roller verilerek profesyonel bir ekip eşliğinde kısa filme dönüştürülmüştür. Çekimler tamamlandıktan sonra kısa filmler derslerin uygun bölümlerinde öğrencilere izletilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 7.ve 8.sınıflardan 20 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri, film izletildikten sonra ve dersin içeriğine uygun destek öğretimlerden sonra öğrencilerle yapılan mülakatlar ve çalışma yaprakları ile toplanmıştır, içerik analizi ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Kısa filmler izletildikten sonra çalışma yaprakları öğrencilere dağıtılmıştır ve seçilen 2 öğrenci ile mülakat yapılmıştır. Bu bölümde çalışma yaprakları ve öğrencilerle yapılan mülakat bulguları birlikte verilecektir.

Çalışma yapraklarında değerler eğitimine yönelik iki soru bulunmaktadır. Çalışma yaprağında değerler eğitimine yönelik hazırlanmış olan 1.soru "Kısa filmden öğrendiğiniz kavram ve terimler nelerdir?" şeklindedir. Soruya verilen cevaplar incelendiğinde değerler eğitimi ön plana çıktığı görülmüştür. Öğrenciler soruyu ; "Pisagor bağıntısı, dik açı, sevgi, saygı, dürüstlük, hayvanları koruma, arkadaşlık, merhamet, dostluk, kardeşlik, vb." şeklinde cevaplamışlardır. Verilen cevapların tamamında Pisagor bağıntısına yönelik cevaplar bulunmaktadır bunun yanına diğer kavramlar eklenmiştir.

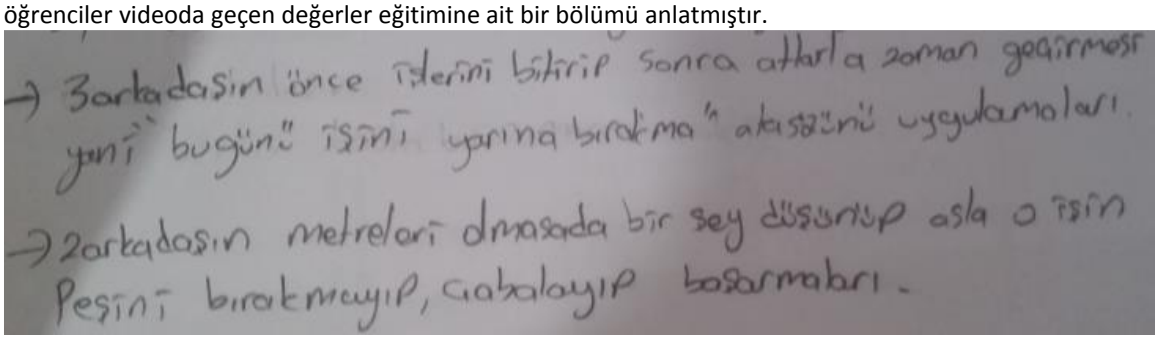
Öğrenci adı	Örnek cevaplar
Ayşe	

Mustafa	

Şekil 1. Örnek Öğrenci Cevapları

Şekil 1'de görüldüğü gibi Ayşe ve Ahmet adlı öğrenci kısa filmi izleyerek matematik öğretiminin yanı sıra değerler eğitimi anlamında da bilgiler öğrenmişledir.

Değerler eğitimine yönelik hazırlanan diğer bir soru "Kısa filmde dikkatinizi çeken ya da hoşunuza giden herhangi bir bölüm var mı? Varsa yazınız." şeklindedir. Soruya verilen cevaplar farklılık göstermektedir. Öğrencilerin bir kısmı Pisagor bağıntısının günlük hayattaki yerini görmenin dikkat çekici olduğunu ifade ederken bir kısmı değerler eğitimine yönelik vurguların hoşuna gittiğini ifade etmiştir bir kısım öğrenci ise hem değerler eğitimi hem de matematiğin günlük hayattaki yerinin dikkat çekici olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin hoşuna giden değerler eğitimine yönelik kazanımlar; birlik, beraberlik, sevgi, saygı, sabır, sorumluluk, arkadaşlık, hayvan sevgisi gibi kavramlar olduğu görülmüştür. Soruyu cevaplarken bazı öğrenciler sadece kavram olarak ifade ederken bazı öğrenciler videoda geçen değerler eğitimine ait bir bölümü anlatmıştır.



Şekil 2. İrem Adlı Öğrencinin Vermiş Olduğu Cevap

Şekil 2 de görüldüğü gibi İrem adlı öğrenci kısa filmde hoşuna giden bölümü anlatmıştır. Bu bölümde değerler eğitimi kazanımlarının ön plana çıktığı görülmektedir.

Öğrenciler kısa filmlerde hoşlarına giden bölümleri mülakat esnasında ifade ettikleri görülmüştür. Fatma adlı öğrenci ile yapılan mülakatın bir kısmı aşağıdaki gibidir.

Araştırmacı: Fatma kısa filmde en çok ne hoşuna gitti.

Fatma: Aslında birçok şey hoşuma gitti ama ilk aklıma gelen hayvan sevgisi, birlik ve beraberlik. Pisagor bağıntısının günlük hayatta kullanılması da dikkatimi çekti.

Araştırmacı: Sence bunlar önemli kavramlar mı?

Fatma: Tabi ki önemli güzel davranışlar sonuçta.

Fatma adlı öğrenci ile yapılan mülakatta değerler eğitimine yönelik kazanımları önemli bulduğu görülmüştür. Kısa filmde hoşuna giden kısımlar arasında olduğunu ifade etmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğrenci cevapları incelendiğinde öğrencilerin kısa filmde değerler eğitimine yönelik kazanımların farkına vardıkları görülmüştür. Farkına vardıkları bu kazanımların onlar için önemli olduğunu düşünmeleri çalışma açısından olumlu bulunmuştur. Matematik eğitimi ile değerler eğitiminin bir noktada buluşması açısından kısa filmlerin olumlu etkisi ortaya çıkmıştır. Eğitsel kısa filmlerin de bilginin etkili bir şekilde iletilmesi ve paylaşılması adına kullanılabilecek, çağdaş eğitim modeliyle uyumlu bir öğretim aracı olduğu düşünülmektedir. Birkök'ün (2008) belirttiğine göre ise filmler fen ve sosyal bilimler alanındaki hemen hemen tüm branşlarda herhangi bir olgunun öğretilmesi için kullanılabilmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar eğitsel kısa filmlerin öğrencilerin gerek öğretim gerekse farklı becerilerine yönelik etkisinin tespit edilmesi; ayrıca kısa filmlerin yaygınlaştırılarak diğer branşlara göre de hazırlanıp etkilerinin ortaya çıkarılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Agboola, A., & Tsai, K. C. (2012). Bring Character Education into Classroom. European journal of educational research, 1(2), 163–170.

Akbaş, O. (20089. Değer Eğitimi Akımına Genel Bakış, Değerler Eğitimi Dergisi. 6(16), 9-27.

Bacanlı, H. (2005). Duygusal davranış eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Berkowitz, M. W. ve Hoppe, M. A. (2009). Character education and gifted children, *High Ability Studies,20(2),* 131-142.

Birkök, M. C. (2008). Bir toplumsallaştırma aracı olarak eğitimde alternatif medya kullanımı: Sinema filmleri. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. 5(2), 1-12. DOI: 10.14687/ijhs.v5i2.574

Demircioglu, İ. H. (2007). Tarih öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. Ahmet Yesevi Üniversitesi Bilig Dergisi, 42, 77-93.

O'sullivan, S. (2004). ―Books to live by: Using Children's Literature for Character Education‖, The Reading Teacher. (57), 7, s.640-645.

Öztaş, S. (2011). Tarih derslerinde filmlerin kullanımı. Bulunduğu eser: Safran M. (Ed.) Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri (ss. 297-306). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

1260-61 / 1844-45 TEMETTUAT KAYITLARI IŞIĞINDA SELAMLI KÖYÜNÜN SOSYAL VE EKONOMİK YAPISI

Doç. Dr. Rafet METİN

Kırıkkale Üniversitesi rafet_metin71@hotmail.com

ÖZET

Temettuat Defterleri XIX. yüzyıl Osmanlı sosyal ve ekonomik tarihinin önemli kaynaklarından biridir. Vergi kaynaklarını yeniden tespit ederek halkın üzerindeki vergi yükünü hafifletmek ve vergi dağılımında yaşanan adaletsizliği önlemek amacıyla hazırlanan temettuat kayıtları sosyo-ekonomik ve demografik yapının da ortaya konulmasında önemli bilgiler sunmaktadır. Kayıtlarda anılan dönemde bölgelerin mal-mülk, hayvan, arazi ve insanların şahsi mal varlıklarının kaydedilmesi ile sosyo-ekonomik hayat,nüfus ve tarımsal ekonomi ile ilgili bütün karakteristik özellikler ortaya konulmaktadır. Kayıtlarda ayrıca mükelleflerin adları, lâkapları, meslekleri hakkında da bilgi alabilmek mümkün olmaktadır. Bu çalışmada, H.1260-1261/M.1844-1845 yılında Dinek Keskini Kazasına tabi Selamlı karyesinin 691 numaralı temettuat defterinden faydalanılarak, sosyal ve ekonomik yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Toplam 15 hanesi olan karyede sakin olan insanların geçimlerini büyük ölçüde tarım ve hayvancılıktan sağladıkları anlaşılmaktadır. Köyde tarımsal manada buğday, arpa üretimi yapılmaktadır. Hayvancılık alanında ise daha çok küçükbaş- büyükbaş hayvanlar ile yük ve binek hayvanları yetiştirilmektedir. Meslek dalı olarak ziraat erbabının fazlalığı dikkat çekmektedir. Köyde vergi mükellefi hane reislerinin tarım, hayvancılık ve meslek gelirleri ile birlikte ödemiş oldukları vergi çeşitleri tespit edilerek vergi yükleri de ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Selamlı karyesi, Temettüat Defteri, Mesleki Yapılanma

1260-61 / 1844-45 SOCIAL AND ECONOMIC STRUCTURE OF SELAMLI VILLAGE IN THE LIGHT OF TEMETTUAT RECORDS

ABSTRACT

Temettuatregistersareone of important sources of Ottoman's socialandeconomichistory. Temettüat records have been prepared in order to reduce the tax burden on the people and to prevent injustice in the tax distribution by re-determining the tax sources. In addition, these records provide important information for the socio-economic and demographic structure. In the period referred to in the records, all characteristics of socioeconomic life, population and agricultural economy are revealed by registering the properties, animals, lands and persons' personal wealth of regions. In these records, it is also possible to get information about taxpayers' names, nicknames, and occupations. In this study, benefiting basically 691 numbered temettuat record of Selamlı village which is within in the boundaries of DinekKeskin district in year of H.1260-1261/M.1844-1845, it is tried to reveal social and economic structure. It is understood that people provide their livelihood largely from agriculture and animal husbandry in the village which consist of 15 families. In terms of agriculture, wheat and barley production is being done in the village. In the field of animal husbandry, mostly small cattles, bovine animals, draught animals and mount animals are grown. As field of profession, the surplus of agricultural staff is remarkable. It is also tried to reveal the burden of tax of taxpayers by determining agriculture, husbandry and occupation revenue and kind of tax which is paid by them.

Keywords: Selamlı village,Temettüat Register, Occupational Structuring.

GİRİŞ

Temettü' kâr etmek anlamına gelen Arapça bir kelimedir. Temettüat ise; kârlar, kazançlar anlamına gelmektedir (Devellioğlu, 1996: 1073).Tanzimat'a kadar değişik adlarla halktan alınan vergilerin yerine getirilen Temettû vergisinin kaydedildiği defterlere, "Temettuat Defterleri" adı verilmiştir. Bu defterler 19. yüzyıl ortalarında Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu iktisadi, sosyal ve ticari hayatı ortaya koymaktadır (Kütükoğlu: 395).Temettuat defterleri genel itibariyle bir bölgenin demografik yapısı, hane reisinin menkul ve gayr-i menkul kaynakları, yıllık kazancı, işletmelerin büyüklüğü, iş gücü ve ayrıntılı vergi yükü, kişilerin mesleği, yetiştirilen ziraî ürün ve hayvanlar ileticarî ve sınaî müesseseler hakkında bilgiler sunmaktadır (Gül, 2009: 81).Ayrıca anılan defterlerdenOsmanlı ülkesinde yaşayan nüfusun yerleşim düzeni, zirai üretim durumunu, hanelerin servet ve gelirleri ile vergilendirme konularında çok zengin bilgiler elde etmek mümkün olmaktadır (Güran, 2000: 79). Kısaca bu defterlerden bir bölgenin Demografik etnik yapısı, fert düzeyinde menkul ve gayr-i menkul kaynaklar, ferdin yıllık kazancı, işletmelerin büyüklüğü, toplam ve ayrıntılı vergi yükünü, işgücünü, kişilerin mesleği, yetiştirilen zirai ürün ve hayvanlar, Ticari ve sınai müesseseler hakkında önemli veriler elde edilmektedir (Özer, 2000: 596). Defterlerde, mahallelerdeki toplam hane sayısı, arazi miktarı, hane reislerinin meslekleri, yükümlü oldukları vergi miktarları gibi birçok konuda teferruatlı bilgiler bulunmaktadır. Ayrıca her hane reisinin adı ve unvanı, sahip olduğu mal varlığı, ne kadar emlak ve arazisi olduğu ve bu arazinin ekili olan bölümleri ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Meslekler, hane reisinin isminin üzerine eğik olarak yazılmıştır. Tarımla geçinen hane reisinin meslek bölümü "erbab-ı ziraattan idüğü", esnaflıkla geçinenlerinki ise "erbab-ı ticaretten idüğü" olarak belirtilmiştir. Ticaret ve ziraatın her ikisiyle geçimini sağlayanlar "erbab-ı ziraat ve ticaretten idüğü" şeklinde belirtilmiştir. Çalışmamızın ana kaynağını teşkil eden Temettuat Defterlerinden BOA, ML VRD.TMT. 691 numarada kayıtlı "Dinek Keskini kazasına tabi Selamlı karyesinin sosyal ve ekonomik yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada Selamlı köyünün nüfusu ile birlikte köyde kullanılan isimler, lakaplar, meslekî yapılanma, köyde yaşayan hane reislerinin tarım, hayvancılık ve meslek gelirleri ile birlikte ödemiş oldukları vergi çeşitleri tespit edilerek vergi yükleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.Selamlı Karyesi

2.1.Nüfus

Selamlı karyesinin nüfusu ile ilgili olarak 669 numaralı temettuat defterinden tespit ettiğimiz kadarı ile1845 yılında Kırlangıç karyesinin 15 haneye tekâbül eden 75 neferlik nüfusu söz konusudur. Günümüzde Kırıkkale'nin Deliceilçesine bağlı olan köyün 2007 yılı adrese dayalı nüfus tesbitine göre nüfusu 73 olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Selamlı Karyesinde 1845-2007 Yıllarındaki Tahmini Nüfus

Yıllar	Tahmini nüfus
1845	75 nefer
2000	73

2.2.Şahıs Adları ve Kullanılan Lakaplar

691 numaralı temettüat defterinde hane reislerinin isimleri babalarının adları ve lakaplarıyla birlikte yazılmıştır.Bu nedenle köyde yaygın olarak kullanılan baba ve oğul isimlerini tespit etmek mümkün olmuştur.

Tablo 2. Selamlı Karyesinde Kullanılan Şahıs İsimleri

İsim	Sayı	%
Salih	4	14.2
Hüseyin	3	10.7
Sadık	3	10.7
Hasan	2	7.1
Osman	2	7.1
Ahmed	2	7.1
Ali	2	7.1
Abbas	2	7.1
Mustafa	1	
İbrahim	1	3.5
Mustafa	1	3.5
Kasım	1	3.5
Bekir	1	3.5
Murad	1	3.5
Süleyman	1	3.5
Satılmış	1	3.5
Toplam	28	100

Tablo 2'de yer alan verilerden anlaşıldığı üzere Selamlı karyesindeki vergi nüfusunun tamamına yakını erkektir. Birinci sırada Salih ismi gelmektedir. Salih ismi toplam isimlerin %14.2'sini teşkil etmektedir. İkinci sırayı %10.7 ile Hüseyin ve Sadık isimleri yer almaktadır.Üçüncü sırayı ise %7.1 ile Hasan, Osman, Ali Ahmed ve Abbas isimleri gelmektedir.

2.3.Selamlı Karyesinde Kullanılan Lakaplar

Selamlı'da hane reislerinin toplumda tanınmasını sağlayan aile ve sülale adlarının Tablo-3'te yer alan Emiroğlu,Yörük, koca ve çıtak, kara gibi lakaplar ise muhtemelen ailelerin geçmişten beri kullana geldikleri lakaplar olarak görülmektedir**.**

Tablo 3. Selamlı'da Kullanılan Lakaplar

Emiroğlu Hasan	Abbas oğlu Hasan	Yörük oğlu Satılmış
Koca oğlu Bekir	Çıtak oğlu Hüseyin	Koca Ali oğlu Ali
Kasım oğlu Hüseyin	Sadık oğlu Mustafa	Sadık oğlu Mehmed
Salih oğlu Osman	Kara Osman oğlu Hüseyin	Murad oğlu Süleyman

2.4.Selamlı Karyesinde Mesleki Yapılanma

Toplam 15 hane olan köyde 1 imam 1 çoban 1 hizmetkâr 8 ziraat erbabı 4 kişi ise başka yerlere nakil olmuştur. [32]

2.5. Hayvancılık ve Hayvan Dağılımı

Belgelerden anlaşıldığına göre 1845-1846 yıllarında Selamlı karyesinde yaşayan haneler geçimlerini tarım ve hayvancılıktan sağlamakta idiler. Genel olarak süt ve süt ürünleri ihtiyaçlarını karşılamak için inek ve koyun, binek hayvanı ihtiyaçlarını karşılamak için merkep, çift sürmede faydalanabilmek için öküz kullandıkları anlaşılmaktadır.Selamlı'da toplam 274 olan hayvan varlığının büyük çoğunluğunu küçükbaş hayvanlar oluşturmaktadır.%78.10'u küçükbaş (214 adet), % 16.7'si büyükbaş (46 adet) ve % 5.10'u yük ve binek (14 adet) hayvanı olarak sıralanmaktadır. Büyükbaş hayvan çeşidinde, karasığır öküzü, sağman inek sağman manda erkek manda ve kısır inek ön planda yer alırken küçükbaş hayvan çeşidinde ise, koyun, keçi, kuzu ve oğlak tercih edilmektedir.Binek ve yük hayvanı olarak isemerkep başta olmak kısrak beslenmektedir.

Tablo 4. Selamlı'da Hane Reislerinin Sahip oldukları Hayvan Çeşitleri

Hayvan çeşidi	Sayı	Hayvan Sahibi Hane	Toplam Hane Başına Düşen Baş
Büyükbaş	46	5	9.2
Küçükkbaş	214	7	30.5
Yük-Binek Hayvanı	14	8	1.75
Toplam Sayı	274		

Tablo 5. Selamlı'da Hane Reislerinin Sahip oldukları Büyükbaş Hayvan Çeşitleri

Büyükbaş Hayvan çeşidi	Sayı	Hayvan Sahibi Hane	Ortalama
Karasığır öküzü	15		
Sağmal inek	5		
Kısır inek	1		
Sağmal manda	2		
Erkek Tosun	1		
Bubuzağı	8		
Düve	4		
Malak	4		
Erkek manda	6		
Toplam	46		

Büyükbaş hayvan söz konusu olduğunda köylerde çift sürme işinde ilk olarak akla at ve katır gücü gelmektedir.Ancak Talucak'ta öküzün ilk planda tercih edildiği görülmektedir. Bu durumun nedeni öküzün beslenme giderinin at ve katıra nazaran daha az olması ile izah edilebilir. Bir atı veya katırı bütün bir yıl boyunca

[32] Köyün 1 numaralı hanesinde kayıtlı Salih oğlu Hüseyin'in 200 kuruş maaşla imam-hatiplik görevini icra ettiği kayıtlarda yer almaktadır.Köyün 9 numaralı hanesinde kayıtlı bulunan Sadık oğlu Mehmed'in yıllık 250 kuruşluk maaşla çobanlık vazifesini icra ettiği kaydedilmiştir.15 numaralı hanede kayıtlı olan çıtak oğlu Hüseyin yıllık 200 kuruş maaşla hizmetkârlık yaptığı anlaşılmaktadır.

arpa, yulaf, ot, kepek ve samanla beslemek gerekirken öküz yedi ay süre ile burçak ve samanla beslenebilmekte ve yılın geri kalan aylarında otlamak üzere çayırlara salıverilmektedir. Bu arada demetlerin tarladan harmana ve ürünün harmandan ambara taşınmasında at ve eşek gibi yük hayvanlarından da yararlanılmakla birlikte, daha çok bir çift öküzün çektiği iki tekerlekli kağnılar kullanılabilmektedir (Bozkurt, 2011: 144). Belgelerden anlaşıldığı üzere anılan dönemde Selamlı'da özellikle karasığır öküzü ahalinin tarım yaparken kullandığı vazgeçilmez iş gücü kaynaklarından biri durumundadır. Köyde toplam 15 haneden 8 hanede karasığır öküzüne tesadüf edilmektedir.Belgelerden tespit ettiğimize göre köyde 5 hanede sağmal inek beslenmemektedir.Köyün 1,2,311 ve 12 numaralı hanelerinde süt ve süt ürünleri üretimi yapılmaktadır (BOA, ML VRD.TMT,691:2,3,4,7,).

Yük ve Binek Hayvanlarına gelince;Kırlangıç'ta 1845 yılında toplam 14 adet yük ve binek hayvanı bulunmaktadır.Bunlardan 8 tanesi merkep, 6 tanesi ise kısır olarak kaydedilmiştir.

Tablo 6. Selamlı'da Hane Reislerinin Sahip oldukları Yük ve Binek Hayvanı Çeşitleri

Hayvan çeşidi	Sayı	Hayvan Sahibi Hane	Ortalama
Merkeb	8	8	1
Kısır kısrak	6	6	1

Küçükbaş hayvanlar bakımından bakıldığında Selamlı'da toplam 214 adet küçükbaş beslenmektedir. Toplam 15 hane olan köyde Sağmal keçi 7 sağmal koyun ise 6 hanede beslenmektedir.

Tablo 7. Selamlı'da Hane Reislerinin Sahip oldukları Küçükbaş Hayvan Çeşitleri

Küçükbaş hayvan çeşidi	Sayı	Hane	Ortalama
Sağmal koyun	40	6	
Sağmal keçi	62	7	
Yoz ganem	9	1	
Yoz keçi	15	3	
Oğlak	55	7	
Kuzu	33	6	
Toplam	214		

2.6. Arazi Dağılımı ve Toprak Kullanımı

Selamlı'da toplam 15 haneden 8 hanede buğday ve arpa tarımı ile alakalı ziraî faaliyet içerisindedir.

Tablo 8. Selamlı'da Ekili ve Dikili Tarım Alanlarının Dağılımı

Ekilebilir Arazi Türü	Miktar (Dönüm)	Hane	Ortalama
Tarla (buğday-arpa)	310	8	38.75

2.7. Gelirler

2.7.1. Tarım Gelirleri (Hasılatı)

1844-1845 yılları arası Selamlı'da tarım topraklarına sahip 15 hane sahibinin 8 hanesin hasılat geliri vardır. Ekili (tarla) tarım alanları 310 dönüm olup 4.340 kuruş gelir elde edilmiştir.

Tablo 9. Selamlı'da Ekili-Dikili Tarım Alanlarının Hasılatı

Ekilebilir Arazi Türü	Miktar (Kuruş)	Miktar (Dönüm)	Ortalama
Tarla (buğday-arpa)	4.340	310	14

Temettuat defterlerinde köylüden alınan hububat öşrü verilerinden üretilen hububatların ne kadar olduğu tespit edilebilir.Öşür bölgelere göre değişmekle birlikte ortalama her ürün üzerinden %10 oranında alınmaktadır.Bu nedenle Tablo 10'da vergiye esas olan toplam kilenin 10 katı alınarak toplam hububat üretimi tespit edilmeye çalışılmıştır**.**

Tablo 10. Selamlı'da Üretilen Toplam Hububat Miktarı

Ekilebilir Arazi Türü	Kile[33]	Kile x 10	Kg
Hınta (Buğday)	27	270	6.927.12
Şair (arpa)	16	160	3.560
Burçak	14	140	3.115

2.7.2.Hayvancılık Hasılatı

Selamlı'da tarımdan sonra ikinci sırada yer alan hayvancılık gelirleri 997 kuruş olarak tespit edilmiştir.

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde görüleceği üzere, hayvancılık hasılatında ilk sırayı küçükbaş hayvanlar almaktadır (767 kuruş). İkinci sırada büyükbaş hayvanlar (230 kuruş) gelmektedir. Köyde bir adet sağmal inek 30 kuruş 1 adet sağmal manda 40 kuruş, 1 adet sağmal koyun 8 kuruş, 1 adet sağmal keçi ise 6 kueuş olarak kaydedilmiştir (BOA, ML VRD.TMT,691:2,4).

Tablo 11. Selamlı'da hayvancılık hasılatı dağılımı

Hayvan çeşidi	Hasılat miktarı kuruş	Hayvan Sahibi Hane	Ortalama
Büyükbaş	230	5	
Küçükbaş	767	7	
Toplam Sayı	997		

[33]Bu çalışmada hesaplamalar yapılırken buğday 1 kile=25, 656 kg.; arpa ve burçak için ise 1 kile=22,25kg. olarak alınmıştır.

2.7.3.Meslek Hasılatı

1844-1845 yılları arasında Selamlı'da toplam 6.018 kuruş olan yıllık temettüat miktarında imamlık ve hatiplik vazifesi gören Salih oğlu Hüseyin imamlıktan 200 kuruş yıllık gelir elde ederken 9 numaralı hanede ikamet eden Sadık oğlu Mehmed çobanlık mesleğinden 250 kuruş gelir elde etmektedir.Köyün 15 numaralı hanesinde ikamet eden Çıtak oğlu Hüseyin ise hizmetkârlık mesleğinden yılda 200 kuruş gelir elde etmektedir.Köyde 8 hane ehl-i ziraat 4 hane ise başka yerleşim birimlerine nakil olarak gitmiştir (BOA, ML VRD.TMT,691:1-6).

7.1.Vergi-yi Mahsusa

1256/1840 yılından itibaren uygulanmaya başlayan ve bazı istisnalar haricinde ekonomik durumlarına göre herkesten alınan vergi-yi mahsusa Tanzimat idarecileri tarafından örfi vergiler yerine konulmuş olup, "An-cemaatin vergi", "Vergü-yi Mahsusa", "Vergü" ve "Komşuca alınan vergü" gibi adlar verilmiştir (Öztürk, 2000: 537). Bu verginin miktarı liva ölçeğinde belirlenirdi. Bu miktar livaya bağlı kazalar arasında paylaştırılırdı. Sonra kazanın müdür ve meclis azaları, nüfusun etnik özelliğine göre imam, papaz ve kocabaşı gibi kişilerin katıldığı toplantıda kasaba ve köylere düşenmiktar tespit edilir en sonunda da köy ve mahalle düzeyinde kişilerin ödeme güçlerine göre paylaştırılırdı (Öztürk, 1996: 174-175).

Selamlı'da tespit ettiğimize göre toplam vergi-yi mahsusa bedeli 858 kuruştur. Vergi-yi mahsusa olarak en düşük vergi 45 kuruş, en yüksek vergi ise 228 kuruştur. Köyün 4 numaralı hanede kayıtlı bulunan Sadık oğlu Ahmet için en yüksek vergi-yi mahsusa bedeli olarak 228 kuruş taktir edilirken 15 numaralı hanede kayıtlı Çıtak oğlu Hüseyin'e en düşük dilim olan 45 kuruşluk vergi bedeli takdir edildiği kaydedilmiştir (BOA, ML VRD.TMT,691: 2,6).

Tablo 12. Selamlı'da hane reislerinin verdiği toplam öşür ve aded-i ağnam vergisi

Ekili tarım öşrü ve aded-i ağnam vergisi	Miktar (Kuruş)	Hane	Ortalama	%
Hınta (buğday)	318	8	39.75	67.2
Şair (arpa)	120	8	39.75	25.3
Burçak	26	6	4.3	5.4
ağnam	9	6	4.3	1.9
Toplam	473			

Toplu olarak verdiğimiz vergi türlerinden ekili tarım üzerinden alınan öşür vergisi ile alâkalı olarak hınta (buğday) %67.2 ile ilk sırada gelmektedir.Onu %25.3 ile şair (arpa),% 5.4 ile burçak ve %1.9 ile ağnam izlemektedir.. Bu verilerden anlaşıldığına göre Selamlı'da en düşük vergi çeşidi ağnam olurken en yüksek vergi çeşidi ise hınta (buğday) olarak görülmektedir**.**

Tablo 13. Selamlı'da İkâmet Eden Kimselerin Hane Sırasına Göre Toplam Temettuatları

Hane No	Kişi Adı	Temettuat Toplamı Kuruş
1	Salih oğlu Hüseyin	İmam-hatip 297
2	Emir oğlu Hasan	Ziraat-743
3	Salih oğlu Osman	Ziraat-662
4	Sadık oğlu Ahmed	Ziraat-1000
5	Abbas oğlu Hasan	1261'de Çongar Köyüne nakil
6	Kara Osman oğlu Hüseyin	1261'de Pehlivanlı aşireti derununa nakil
7	Yörük oğlu Satılmış	1261'de Yörük kazasında Ezedin köyüne nakil
8	Salih oğlu İbrahim	Ziraat-739
9	Sadık oğlu Mehmed	Çoban-250
10	Sadık oğlu Mustafa	Ziraat-172.5
11	Kasım oğlu Hüseyin	Ziraat-172
12	Koca oğlu Bekir	1260'ta Selmanlı kazasında Karalar köyüne nakil
13	Koca Ali oğlu Ali	Ziraat-547
14	Murad oğlu Süleyman	Ziraat-360
15	Çıtak oğlu Hüseyin	Hizmetkâr-200

4. SONUÇ

Selamlı karyesinin nüfusu ile ilgili olarak 691 numaralı temettuat defterinden tespit ettiğimiz kadarı ile1845 yılında Selamlı karyesinin 15 haneye tekâbül eden 75 neferlik nüfusu söz konusudur. Günümüzde Kırıkkale'nin Deliceilçesine bağlı olan köyün 2007 yılı adrese dayalı nüfus tesbitine göre nüfusu 73 olarak belirlenmiştir**.**

Selamlı karyesinin iktisadi ve sosyal yapısıi ncelendiğinde geçim kaynağının tarım ve hayvancılığa dayalı olduğu görülmektedir. Ziraî üretimin en önemli kısmını ekili tarım alanları oluşturmaktadır. Ekili tarım alanları bakımından Selamlı'da başta buğday olmak üzere arpa ve burçak üretilmektedir. Ekili (tarla) tarım alanları 310 dönüm olup 4.340 kuruş gelir elde edilmiştir.

Selamlı'da tarımdan sonra ikinci sırada yer alan hayvancılık gelirleri 997 kuruş olarak tespit edilmiştir.

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde görüleceği üzere, hayvancılık hasılatında ilk sırayı küçükbaş hayvanlar almaktadır (767 kuruş). İkinci sırada büyükbaş hayvanlar (230 kuruş) gelmektedir.

Selamlı'da ekili tarım üzerinden alınan öşür vergisi ile alâkalı olarak hınta (buğday) %67.2 ile ilk sırada gelmektedir.Onu %25.3 ile şair (arpa),% 5.4 ile burçak ve %1.9 ile ağnam izlemektedir.. Bu verilerden anlaşıldığına göre Selamlı'da en düşük vergi çeşidi ağnam olurken en yüksek vergi çeşidi ise hınta (buğday) olarak görülmektedir**.**

Miktarı liva ölçeğinde belirlenen ve livaya bağlı kazalar arasında paylaştırılan vergi-yi mahsusa bedeli olarak Selamlı'da tespit ettiğimize göre toplam vergi-yi mahsusa bedeli 858 kuruştur.

Sosyal yapı olarak bakıldığında Selamlı'da kara,yörük,koca,çıtak gibi lakaplar muhtemelen ailelerin geçmişten beri kullana geldikleri lakaplar olarak görülmektedir**.**

Sonuç olarak Orta Anadolu'da küçük ölçekli bir köy olan Selamlı'nın 1844-1845 yılları arasında sosyo-ekonomik yapısı ortya konulmaya çalışılmıştır. Bu vesile ile ileride yapılacak çalışmalara bir nebzede olsa katkı sunmak hedeflenmiştir.

KAYNAKÇA

Belgeler

BOA, ML VRD.TMT,691.

Makale ve Kitaplar

Bozkurt, N. (2011). T1844-1845 Tarihli Temettuat Defterine Göre Kütahya Sancağı Dazkırı Kazası Evciler Köyünün Sosyal ve Ekonomik Yapısı, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (19): 135-156.

Devellioğlu, F. (1996), *"Temettü'-Temettüat", Osmanlıca - Türkçe Ansiklopedik Lügat (13. Baskı.)* Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları,

Gül, A. (2009). Temettuat Defterlerine Göre Pasinler'in (Hasankale) Sosyal ve Ekonomik Yapısı . *Karadeniz Araştırmaları*, 6 (23): 77-98.

Güran, T. (2000). *"19. Yüzyıl Temettuat Tahrirleri",* Osmanlı Devleti'nde Bilgi ve İstatistik, Ankara,s.77-78.

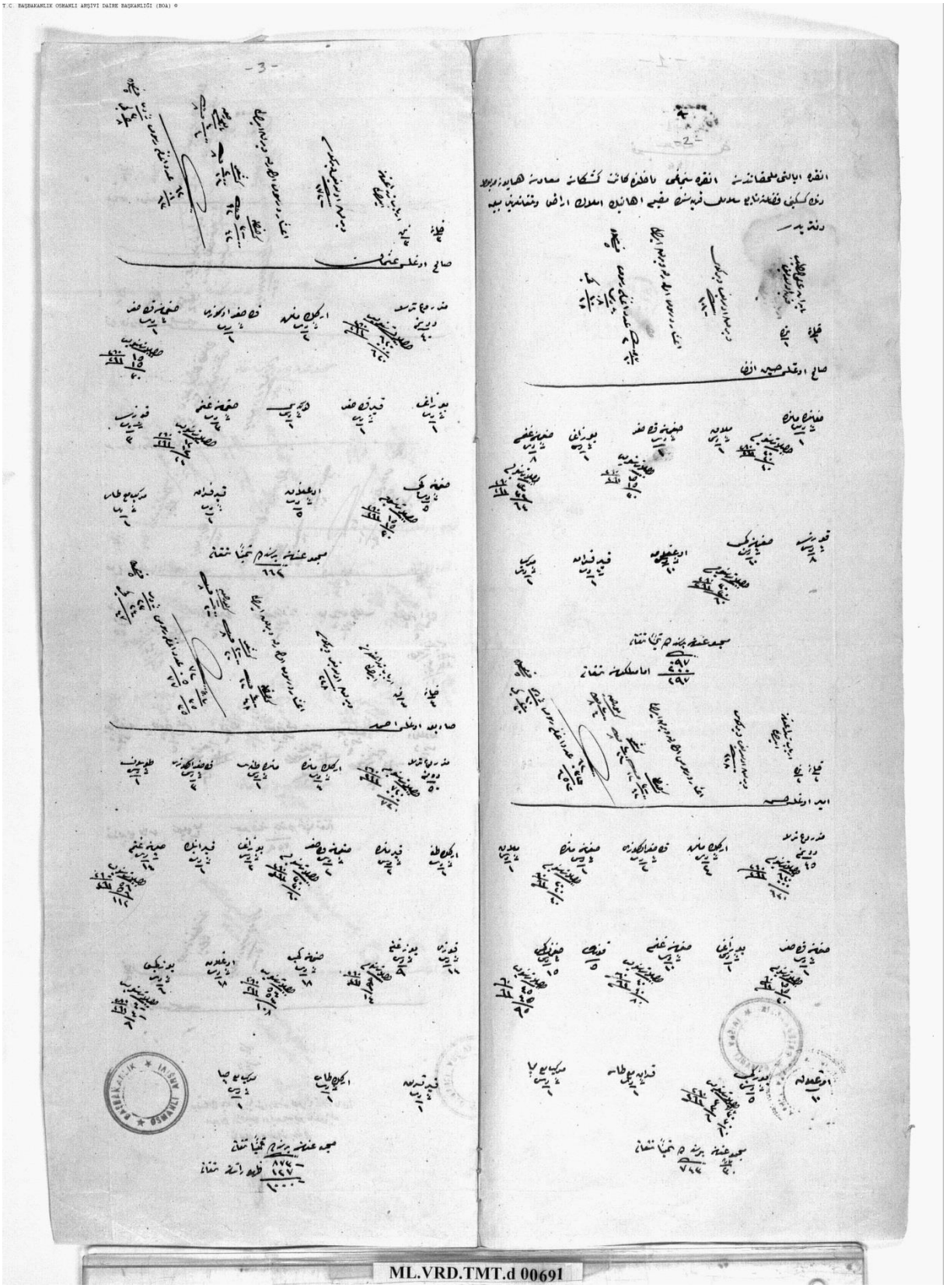
Kütükoğlu,M(1995). "Osmanlı Sosyal ve İktisadî Tarihi Kaynaklarından Temettü Defterleri", cilt LIX/225, Belleten, Ankara, s. 394-412.

Özer, İ. (2000). Temettuat Defterlerinde Somuncu Babanın Nesebi (1844),Akademik Araştırmalar Dergisi , s.4-5: 593-609.

Öztürk, S. (1996). Tanzimat döneminde bir Anadolu Şehri *Bilecik.* İstanbul, s. 174-175.

Öztürk, S. (2000). Temettuat Tahrirleri. *Akademik* Araştırmalar *Dergisi* Osmanlı *Özel* Sayısı,s. 537-591.

Ek 1-2: Temettuat Defter örnekleri



SANAL GERÇEKLİK GÖZLÜĞÜ İÇİN VR VİDEOLARININ TÜRKÇELEŞTİRİLMESİ: THE BODY VR: JOURNEY INSIDE A CELL ÖRNEĞİ

Fen Bilimleri Öğretmeni Serhan SARIOĞLU

Kadri Uğur Ortaokulu, serhansarioglu5@gmail.com

Prof. Dr. Sönmez GİRGİN

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, sonmez.girgin@gmail.com

ÖZET

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Fen ve Teknoloji Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine göre, öğretmen, öğrencilerin bilimin günlük hayatlarını ve bireysel toplumsal kararlarını nasıl etkilediğini kavramalarını sağlamak için gerekli öğretim ortamını hazırlar. Bu bağlamda, öğretmenlerin teknolojiden yararlanması ve öğrencilerinin de yararlanmasını sağlaması kaçınılmazdır. Bu teknolojiler arasında en güncel olanlarından biri de sanal gerçeklik teknolojisidir. Sanal gerçeklik teknolojisinde kullanılan çeşitli özelliklerdeki sanal gerçeklik gözlükleri, üç boyutlu ortamda oluşturulmuş içerik oynatıcıları olarak izleyiciye özellikle son dönem gelişmeleriyle birlikte, gerçek hayata yakın bir deneyim sunmaktadırlar. Günümüz teknolojisi ve şartları göz önünde bulunduğunda, geleneksel yaklaşım öğretimde yetersiz kalmaktadır ve öğrencilerin teknolojik uygulamalar ile yaparak yaşayarak öğrenmeleri öğretimin etkililiğini artırabilir. Öğretmenlerin bu teknolojiyi sınıflarında kullanabilmeleri, sanal gerçeklik gözlüklerinin üretiminin ve bulunabilirliğinin artması ile artık bir erişim sorunundan ziyade, görsel kaynak bulma sorununa dönüşmüştür. Bu soruna yönelik olarak, internet üzerinde kolaylıkla bulunabilen bilimsel ve eğitsel videoların İngilizce'den Türkçe'ye çevrilerek, yeniden kullanıma sokulması, böylelikle görsel materyal sorununun çözülmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan işlemler; görsel materyal seçimi için internet taraması, görsel materyalin (videonun) seçilmesi, seçilen materyalin kullanımı ve Türkçeleştirilmesi için gerekli izinlerin alınması, materyalin metinleştirilmesi, metnin Türkçe'ye tercüme edilmesi, tercüme edilen metnin bir kayıt cihazı yardımıyla sese dönüştürülmesi, ses dosyasının video üzerine eklenerek bir video düzenleme programı yardımıyla senkronizasyonunun yapılması, hazırlanan videonun gerekli metadata eklenerek yeniden sanal gerçeklik gözlüğü için uygun hale getirilmesi ve erişime açılması amacıyla bir video barındırma web sitesine yüklenmesi şeklinde sıralanabilir. Bu çalışmada, "The Body VR" projesinin sanal gerçeklik videolarından "The Journey Inside a Cell" isimli videosu, gerekli izinler alınarak ilköğretim 6. Sınıf ve lise 9. Sınıf biyoloji derslerinde Türk öğrencilerin anlayabileceği şekilde Türkçe dublaj yöntemi ile "Hücrenin içine yolculuk" isimli ders materyali haline getirilmiştir. Uygulamada geçilen aşamalar, videonun seçimi, Türkçeleştirilmesi ve yeniden kayıt edilmesi aşamaları açıklanarak, dinleyicilerin de sanal gerçeklik gözlüğüne uygun Türkçe içerikler üretmeleri amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Materyal tasarımı, sanal gerçeklik, fen eğitiminde sanal gerçeklik.

TRANSLATING VIRTUAL REALITY VIDEOS TO TURKISH FOR VIRTUAL REALITY HEADSETS "THE BODY VR: JOURNEY INSIDE A CELL" EXAMPLE

Science Teacher Serhan SARIOĞLU

Kadri Ugur Middle School, serhansarioglu5@gmail.com

Prof. Dr. Sönmez GİRGİN

Gazi University, Gazi Education Faculty, Science Education Department, sonmez.girgin@gmail.com

ABSTRACT

According to the Science and Technology Teachers' Private Fields Competencies report which is published by the Ministry of National Education of Turkey Republic, the teacher prepares the teaching environment necessary to provide students with an understanding of how science affects their daily lives and their individual social decisions. In this context, it is inevitable that teachers will benefit from technology and help their students to the same. One of the most recent technologies is virtual reality (VR) technology. VR headsets, as content players created in a three-dimensional environment, offer a close-knit experience, especially with the latest developments in the field. Today, the traditional approach is inadequate in teaching, and students' tactile learning with technological applications can increase the effectiveness of teaching. Teachers' ability to use this technology in their classes has turned into a problem of finding visual sources rather than an access problem with the increase in the availability and production of VR headsets. To address this problem, the scientific and educational videos that can be easily found on the internet have been translated from English into Turkish and re-used so as to solve the visual material problem. The process steps are: internet browsing for visual material selection, selection of video, obtaining permissions for use and translation, transcription of the material, translation of the text into Turkish, re-recording of the text with the help of a recorder, synchronizing the audio, making the prepared video suitable for VR viewing, and uploading it to a video hosting web site for public access. In this study, the video "The Journey Inside a Cell" was made into a Turkish course material which is understandable by Turkish 6th and 9th grade biology students, with the use of dubbing method. The aim is to produce Turkish content suitable for virtual reality by explaining the steps in practice.

Keywords: Material Design, virtual reality, virtual reality in science education.

GİRİŞ

Fen eğitiminin amaçlarının açıkça belirtildiği öğretim programında (MEB, 2017), astronomi, fizik, kimya, biyoloji, yer bilimleri, çevre bilimleri ile fen ve mühendislik uygulamaları hakkında temel bilgi ve beceriler kazanmanın önemine birinci madde olarak vurgu yapılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan "Fen ve Teknoloji Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri"ne göre (MEB, 2015) öğretmen, öğrencilerin bilimin günlük hayatlarını ve bireysel toplumsal kararlarını nasıl etkilediğini kavramalarını sağlamak için gerekli öğretim ortamını hazırlar. Günümüzde teknolojinin ilerleme hızı göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin teknolojiden yararlanması ve öğrencilerinin de yararlanmasını sağlaması kaçınılmazdır. Bu teknolojiler arasında en güncel olanlarından biri de sanal gerçeklik teknolojisidir. Özellikle 2016 yılından bu yana hızlı bir gelişme gösteren sanal gerçeklik gözlükleri (Ornes, 2017), üç boyutlu ortamda oluşturulmuş içerik oynatıcıları olarak izleyiciye özellikle son dönem gelişmeleriyle birlikte, gerçek hayata yakın bir deneyim sunmaktadırlar (Özkan, 2016).

Sanal gerçeklik gözlükleri, bilgisayara bağlanabilen ve akıllı telefon ile kullanılabilen modeller olmak üzere iki çeşittir. Bilgisayara bağlanabilen modeller, üç boyutlu bu sanal ortamları üzerlerinde entegre olan dahili ekran üzerine düşürerek çalışırken, akıllı telefon kullanılan modellerde video içeriğin telefon ekranı üzerinden izlenmesi gerekmektedir. Sanal gerçekliği diğer görsel içeriklerden ayıran en önemli özelliklerden biri ise, video içerisinde çoğu zaman bir kumanda, jiroskop ve hareket algılayıcı sensörler yardımıyla içerikle etkileşimde bulunmaya olanak vermesidir (Özkan, 2016). Bu anlamda kullanıcı 360 derecelik bu üç boyutlu ortamda istediği yöne bakma, istediği şekilde hareket etme ya da yazılımın izin verdiği ölçüde seçimler yapma özgürlüğüne sahiptir (Google, 2018).

Şekil 1. HTC VIVE Sanal Gerçeklik Seti.

Öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarından biri, kişisel hızlarına uygunluktur (Çepni, 2005). Günümüz teknolojisi ve şartları göz önünde bulunduğunda, geleneksel yaklaşım öğretimde yetersiz kalmaktadır ve öğrencilerin teknolojik uygulamalar ile yaparak yaşayarak öğrenmeleri öğretimin etkililiğini artırır (Arıcı, 2013). Son yıllarda sanal gerçeklik teknolojisinin mühendislik, tıp gibi alanların yanı sıra (Rosen, 1993; Foussias ve diğerleri, 2017; Prasasti ve diğerleri, 2017), eğitimde de kendine yer bulduğu görülmektedir (Arıcı, 2013; Barron & Orwig, 1993). Bu

bağlamda sanal gerçeklik teknolojisinin sınıfta kullanımının hem öğretimin etkililiğini artırması, hem de öğrencinin hızına uygun öğretim ortamı sağlanması beklenebilir.

Öğretmenlerin bu teknolojiyi sınıflarında kullanabilmeleri, sanal gerçeklik gözlüklerinin üretiminin ve bulunabilirliğinin artması, fiyatlarının ucuzlaması ile artık bir erişim sorunundan ziyade, görsel kaynak bulma sorununa dönüşmüştür. Bu soruna yönelik olarak, internet üzerinde kolaylıkla bulunabilen bilimsel ve eğitsel videoları İngilizce'den Türkçe'ye çevrilerek, yeniden kullanıma sokulması, böylelikle görsel materyal sorununun çözülmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak internet ortamında kolaylıkla bulunabilen sanal gerçeklik uyumlu üç boyutlu videolar İngilizce dilinden Türkçe diline çevrilerek bu materyal sorunun giderilmesine yardımcı olunması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma ve/veya pratik deneyimden elde edilen mevcut bilgiden yararlanarak yeni malzemeler, yeni ürünler ya da cihazlar üretmeye; yeni süreçler, sistemler ve hizmetler tesis etmeye ya da halen üretilmiş veya kurulmuş olanları önemli ölçüde geliştirmeye yönelmiş sistemli çalışmalar uygulamalı araştırmalardan deneysel geliştirme modeli kapsamına girmektedir. Sosyal bilimlerde deneysel geliştirme, araştırma sayesinde elde edilen bilgiyi, sınama ve değerlendirme amaçları için yürütülen demonstrasyon projeleri de dahil, işlemsel programlara tercüme etme işlemi olarak tanımlanabilir (Çakır, 2018). Bu bağlamda ele alındığında bu çalışma uygulamalı araştırma yöntemlerinden deneysel geliştirme modeli kapsamında, araştırma-geliştirme çalışması olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmada ilköğretim 7. sınıf fen bilimleri öğretim programında (MEB, 2017) yer alan "Hücre", "Hücrenin Yapısı ve Özellikleri" ve "Hücrenin Organelleri" konu başlıklarına uygun bir sanal gerçeklik videosu olan "The Body VR: Journey Inside a Cell" (TheBodyVR, 2018) Türkçe'ye çevrilerek derslerde ve bireysel kullanıma uygun hale getirilmesi sırasında izlenmesi gereken yöntem adımlar haline getirilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Bu adımlar;

1. *Görsel materyal seçimi için internet taraması,*
2. *Görsel materyalin (videonun) seçilmesi,*
3. *Seçilen materyalin kullanımı ve Türkçeleştirilmesi için gerekli izinlerin alınması,*
4. *Materyalin metinleştirilmesi,*
5. *Metnin Türkçe'ye tercüme edilmesi,*
6. *Tercüme edilen metnin bir kayıt cihazı yardımıyla sese dönüştürülmesi,*
7. *Ses dosyasının video üzerine eklenerek bir video düzenleme programı yardımıyla senkronizasyonunun yapılması,*
8. *Hazırlanan videonun gerekli metadata eklenerek yeniden sanal gerçeklik gözlüğü için uygun hale getirilmesi*
9. *Erişime açılması amacıyla bir video barındırma web sitesine yüklenmesi*

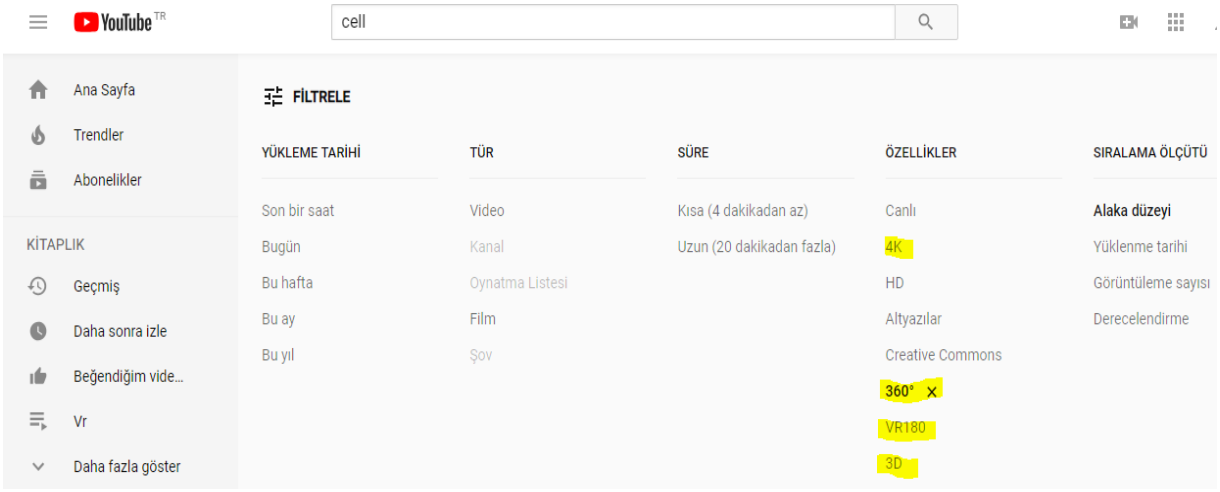
şeklinde sıralanabilir.

1. Görsel materyal seçimi için internet taraması

Görsel materyalin konu ve kazanımlara uygun olarak seçilmesi, erişilmek istenen tüm kazanımlarla örtüşmesi ve kazanımların dışına çıkmaması materyalin kapsam geçerliği açısından önemlidir (Büyükalan Filiz, 2011). Bu yüzden materyal için yapılacak internet taramasının genişliği, seçeneklerin artmasına ve daha uygun bir materyalin seçilmesine yardımcı olacaktır. Bu amaçla "veer.tv", "dailymotion", "youtube" gibi içerik paylaşım motorlarının yanı sıra "virtualrealityforeducation.com", "unimersiv.com", "immersivevreducation.com" ve "virtualiteach.com" gibi sanal gerçeklik ve eğitimi kaynaştıran yönlendirici siteler taranmıştır.

2. Görsel materyalin (videonun) seçilmesi

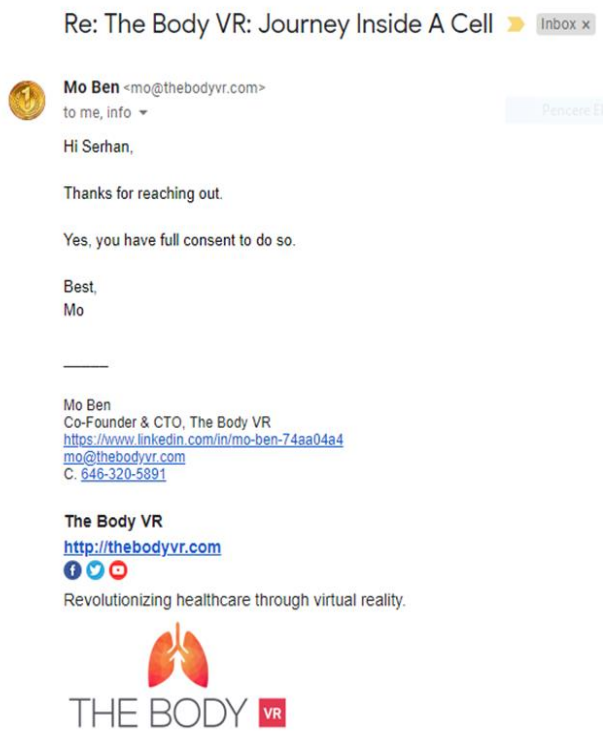
Youtube da sanal gerçeklik gözlüğüne uygun içeriklerin bulunabilmesi için, arama çubuğuna arama teriminin girilip filtreler kısmına tıklanması ve «filtreler» kısmından «3D» ve/veya «360°» ve/veya «VR180» filtrelerinin seçilmiş olması şartıyla, sanal gerçeklik videosu için arama yapılması gerekmektedir.



Şekil 2. Youtube'da Arama Filtrelerinin Yerini Gösteren Ekran Alıntısı

3. Seçilen materyalin kullanımı ve Türkçeleştirilmesi için gerekli izinlerin alınması

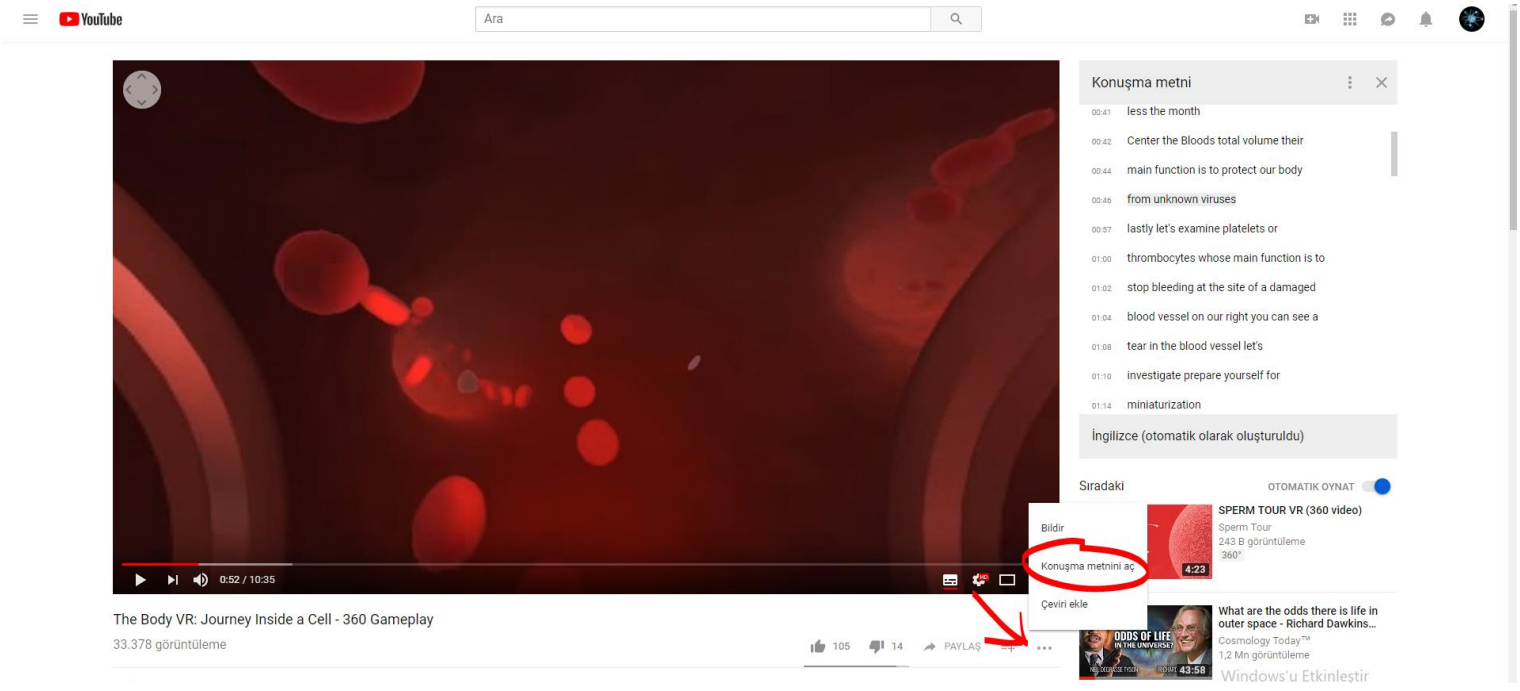
Bu bağlamda yapılan tarama sonucunda seçilen videoların kullanılabilmesi için gerekli izinlerin alınması için, videonun üreticisiyle yazılı bir yöntemle iletişime geçilmesi gerekmektedir. Bu araştırmada bu amaç için e-posta yöntemi kullanılarak, gerekli izin alınmıştır.



Şekil 3. İçeriğin Kullanılmasına Ve Düzenlenmesine İlişkin İzni Gösterir Belge

4. Materyalin metinleştirilmesi

Seçilen materyal dinleme yoluyla ya da eğer altyazı seçeneği mevcutsa, video seçeneklerinden "konuşma metnini aç" seçilerek metne dönüştürülür.



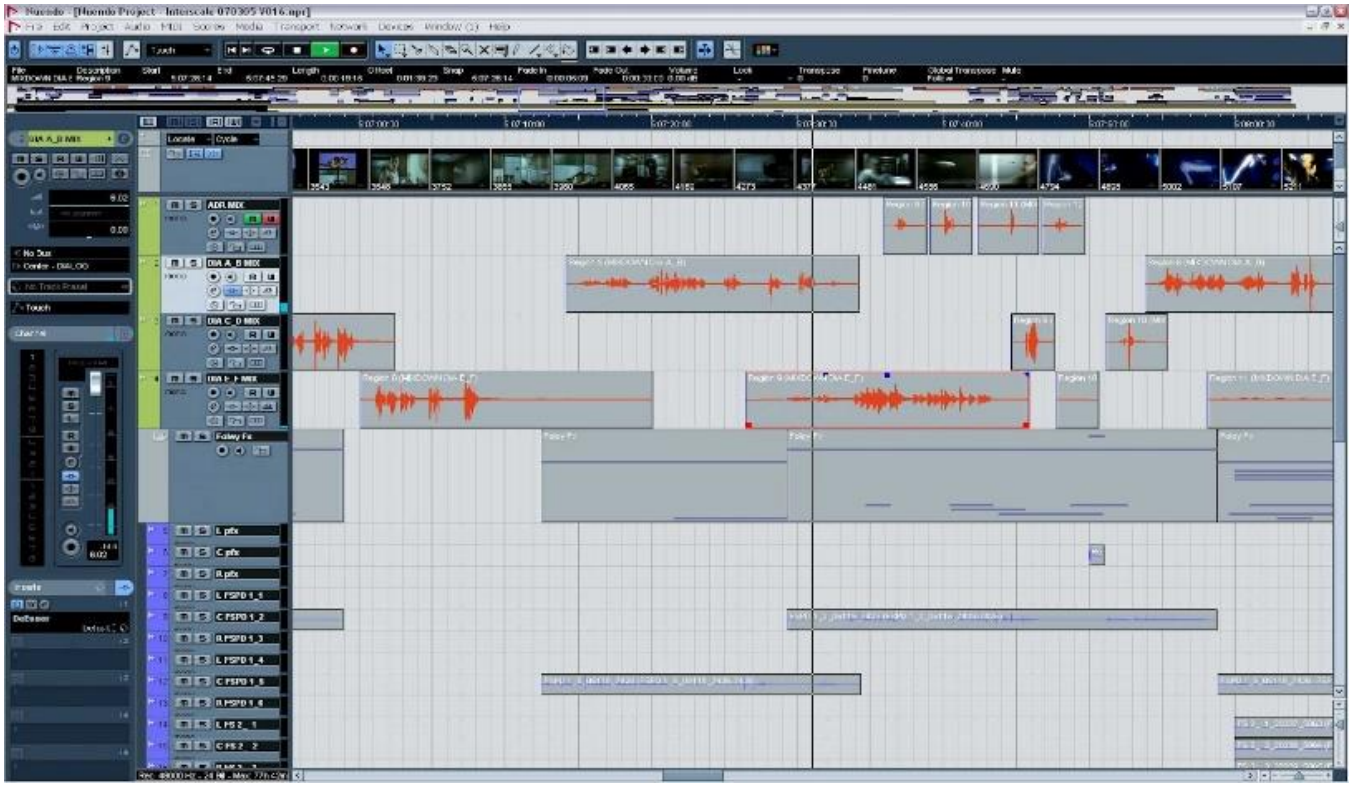
Şekil 4. Konuşma Metnini Açma Seçeneği ve Konuşma Metninin Görüntülenmesi

5. Metnin Türkçe'ye tercüme edilmesi

Metnin Türkçe diline çevrilmesi, tercihen iyi derecede İngilizce ve Türkçe dillerini bilen, fen okuryazarlığı yeterliklerine sahip bir araştırmacı tarafından yapılmalıdır.

6. Tercüme edilen metnin bir kayıt cihazı yardımıyla sese dönüştürülmesi

Metnin videonun arka planına yerleştirilmesi için "Nuendo" isimli yazılım kullanılmıştır. Türkçe olarak okunan metin, ses kayıt programları ve bilgisayar, mikrofon gibi donanımlar yardımıyla bilgisayar ortamına aktarılmış ve gerekli düzenlemeler yapılarak, videoya eklenmeye hazır hale getirilmiştir. Bu aşamada olası sorunlardan korunmak amacıyla, seslendirme esnasında videonun da sessiz bir şekilde açılarak izlenmesi, böylelikle hem görüntüyle örtüşmesinin sağlanması hem de anlatıcının gözünde bir anlam ifade etmesinin sağlanması önem arz etmektedir.



Şekil 5. Nuendo Yazılımı Ekran Görüntüsü

7. Ses dosyasının video üzerine eklenerek bir video düzenleme programı yardımıyla senkronizasyonunun yapılması,

Kaydedilen ses dosyasının video üzerine eklenmesi için "*Adobe Premiere Pro CC 2017*" yazılımı kullanılmıştır. Bu program, pek çok görsel tasarımcı tarafından tavsiye edilen bir program olup, eğitimciler için ücretsiz kullanım hakkı sunmaktadır.

Senkronizasyon ve düzenleme işlerinde ve programın kullanımında yaşanabilecek muhtemel sorunlar için, üreticinin web sitesinde yardımcı videolar bulunmaktadır.

8. Hazırlanan videonun gerekli metadata eklenerek yeniden sanal gerçeklik gözlüğü için uygun hale getirilmesi

Eğer video youtube gibi bir video paylaşım sitesine yüklenecekse, yükleneceği sitenin gereksinim ve talimatlarının incelenmesi gerekmektedir (Youtube, 2018).

9. Erişime açılması amacıyla bir video barındırma web sitesine yüklenmesi

Yeni video dosyasını yüklemek için, bilgisayarın videonun boyutuna ve bağlantı hızınıza göre 2-24 saat açık bırakılması gerekebilir.

Hazır olduğunda, görsel materyal youtube'da video yükle seçimini yaparak yüklenebilir, yüklendikten sonra düzenlenebilir, yeniden adlandırılabilir yahut yükleme başarılı olmazsa kaldırılabilir.

Yüklemenin başarılı olmaması ya da videonun düzgün çalışmaması durumunda yeniden yükleme gerekecektir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma ile kullanım alanları son zamanlarda özellikle fen eğitiminde hızla artmakta olan sanal gerçeklik teknolojisi ve sanal gerçeklik gözlüklerinin kullanılabilirliğinin artırılması amacıyla, İngilizce olarak rahatlıkla bulunabilen sanal gerçeklik videolarının Türk öğrencilerinin anlayabilecekleri ve yararlanabilecekleri şekilde düzenlenmesi için izlenmesi gereken adımlar baştan sona çalışmamızda ilk kez oluşturulmuş ve açıklanmıştır.

İngilizce ve temel düzeyde bilgisayar bilgisine sahip her bireyin anlayabileceği ve uygulayabileceği bu adımlar izlenerek, evrensel anlamda öğrencilere ulaşan ve yararlanılan bu videoların ülkemiz öğrencilerine de ulaşmasının yolu açılmıştır. Böylelikle sanal gerçeklik teknolojilerinin fen bilimleri, sağlık, tıp, biyoloji, fizik, kimya, matematik, geometri gibi soyut kavramlar içeren tüm derslerde kullanımının artacağı, bu alanda yapılan çalışmaların artması yoluyla da literatüre katkı sağlayacağı düşünülebilir.

KAYNAKÇA

Arıcı, V. A. (2013). *Fen Eğitiminde Sanal Gerçeklik Programları Üzerine Bir Çalışma: "Güneş Sistemi ve Ötesi: Uzay Bilmecesi" Örneği.* Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.

Barron, A., & Orwig, G. (1993). *New Technologies for Education: A Beginner's Guide.* USA: Libraries Unlimited Inc.

Büyükalan Filiz, S. (Ed.). (2011). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları.* Ankara: Pegem Akademi.

Çakır, S. (2018). *Ar-Ge ve İnovasyon (Yenilik).* Retrieved from Ortadoğu Teknik Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri Portalı: http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/8156/mod_resource/content/2/Ar-Ge_Yenilik-1.ppt

Çepni, S. (Ed.). (2005). *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Foussias, G., Saperia, S., Siddiqui, I., Silva, S. D., Hawco, C., Wong, A., . . . Voineskos, A. (2017). Treating Motivation Deficits in Schizophrenia With a Virtual Reality Motivation Training Program. *Schizophrenia Bulletin*, 248. doi:https://doi.org/10.1093/schbul/sbx022.098

Google, I. (2018, Mart 03). *Rendering Omni-directional Stereo Content.* Retrieved from developers.google.com: https://developers.google.com/vr/jump/rendering-ods-content.pdf

MEB. (2015, 02 03). *Fen ve Teknoloji Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri.* Retrieved 02 24, 2018, from Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160143_3-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_fen_ve_teknoloji_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_6.pdf

MEB. (2017). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı.* Ankara: MEB.

Ornes, S. (2017, July/August). Virtual Reality. *Discover Magazine*, 48-49.

Özkan, O. (2016). The Compatibility Of Widely Used Presence Questionnaires With Current Virtual Reality Technology. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi.

Prasasti, N., Abe, K., Yamaguchi, T., Ohwada, H., & Giovannetti, T. (2017). Generating Rules of Action Transition in Errors in Daily Activities from a Virtual Reality-Based Training Data. *Human Interface and the Management of Information: Supporting Learning, Decision-Making and Collaboration, 10274*, 166-175.

Rosen, J. (1993). The role of telemedicine and telepresence in reducing health care costs: In medicine meets virtual reality interactive technology and healthare. *Visionary Applications For Simulation Visualization Robotics*(20), 187-194.

TheBodyVR. (2018, Mart 28). *The Body VR: Journey Inside a Cell.* Retrieved from YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=9zTsDXMyBEY&t

Youtube. (2018). *360 Derece Video Yükleme.* Retrieved from Youtube: https://support.google.com/youtube/answer/6178631?hl=tr

FEN EĞİTİMİNDE BAŞARI TESTİ GELİŞTİRİLMESİ: HÜCRE BİLGİSİ BAŞARI TESTİ

Fen Bilimleri Öğretmeni Serhan SARIOĞLU

Kadri Uğur Ortaokulu, serhansarioglu5@gmail.com

Prof. Dr. Sönmez GİRGİN

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, sonmez.girgin@gmail.com

ÖZET

Öğretimin ve eğitimin niteliğinin belirlenmesi için en temel gerekliliklerden biri ölçme ve değerlendirmedir. Ölçmenin en temel bileşenleri ölçülen, ölçen, bir ölçme aracı ve bu üçünün arasındaki ilişkileri belirleyen bir kurallar takımıdır. Bu temel bileşenlerden en kontrol edilebilir olanı da ölçme aracıdır. Ölçme aracının doğru ve objektif olması, yapılan ölçümü de standart hale getirerek kaliteyi artırır. Bu çalışmada "bir üniteye yönelik başarı testi oluşturma adımları" izlenerek, daha önce ilköğretim 6. sınıf kademesinde olup 2018 yılı fen bilimleri öğretim programında 7. sınıfa alınan "Hücre" konu başlığındaki kazanımlara uygun bir başarı testi hazırlanması amaçlanmıştır. Bu amaçla, yeni öğretim programındaki hücre konusuyla ilişkili kazanımlar incelenerek, bu kazanımlara uygun 30 çoktan seçmeli soru maddesi havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan 30 soru 3 fen bilimleri öğretmeni ve 1 fen bilgisi alan eğitimcisinin görüşlerine sunularak testteki soruların kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı soruların kazanımlarla örtüşmemesi, bazı soruların yanıtlarının hatalı olması ve bazı soruların yeterince açık olmaması gibi nedenlerle testten çıkarılmasına karar verilmiş ve soru maddeleri 25'e düşürülmüştür. Hazırlanan test 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bursa'nın Orhaneli ilçesinde iki farklı ortaokulda öğrenim görmekte olan 151 öğrenciye pilot uygulama olarak uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilere göre, güvenirlik katsayısı KR-20 formülüne göre 0.883 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik, geçerlilik ve madde analizi çalışmaları sonucunda 25 sorudan oluşan bir hücre bilgisi başarı testi geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hücre bilgisi başarı testi, test geliştirme, hücre.

DEVELOPMENT OF AN ACHIEVEMENT TEST IN SCIENCE EDUCATION: CELL KNOWLEDGE ACHIEVEMENT TEST

Science Teacher Serhan SARIOĞLU

Kadri Ugur Middle School, serhansarioglu5@gmail.com

Prof. Dr. Sönmez GİRGİN

Gazi University, Gazi Education Faculty, Science Education Department, sonmez.girgin@gmail.com

ABSTRACT

One of the most fundamental requirements for determination of the quality of education teaching and is assessment and evaluation. The basic components of an assessment are measurement tool, measured, measurement and a set of rules that determine the relationship between these three. The most controllable of these basic components is the measurement tool. Accurate and objective measurement tool improves the quality by standardizing the measurement made. In this study, it is aimed to prepare an academic achievement test by following the steps of "preparing an achievement test for a unit" for "Cell" topic which was one of the sixth-grade topics in the former curriculum and is moved to seventh grade in 2018 science curriculum. To this end, a pool of 30 multiple-choice questionnaires has been developed in accordance with these achievements by examining the achievements associated with cell topic in the new curriculum. The 30 questions prepared were presented to the opinions of 3 science teachers and 1 science education field expert and the content validity of the questions in the test was ensured. In accordance with the opinion of experts, it was decided to remove some questions from the test for various reasons such as not overlapping the achievements, the answers of some questions being wrong and some questions not being clear enough, and the questionnaires were reduced to 25. The prepared test was implemented as a pilot application for 151 students who studied at two different middle schools in Orhaneli district of Bursa in 2017-2018 year. According to the data obtained as a result of the application, the coefficient of reliability was calculated as 0.883 according to the KR-20 formula. As a result of the reliability, validity and item analysis studies, a cell knowledge academic achievement test consisting of 25 questions was developed.

Keywords: Cell knowledge achievement test, test development, cell.

GİRİŞ

Öğretimin ve eğitimin niteliğinin belirlenmesi için en temel gerekliliklerden biri doğru ölçme ve değerlendirmedir. Ölçme işlemi, herhangi bir özelliğin amaca uygun şekilde nicelleştirilmesi ve sayısallaştırılması olarak tanımlanabilir (Tan, 2008, s. 31). Ölçmenin en temel bileşenleri ölçülen, ölçen, bir ölçme aracı ve bu üçünün arasındaki ilişkileri belirleyen bir kurallar takımıdır (Erkuş, 2012: 1). Bu temel bileşenlerden en kontrol edilebilir olanı da ölçme aracıdır. Ölçme aracının doğru ve objektif olması, yapılan ölçümü de standart hale getirmeye yardım ederek kaliteyi artırır. Değerlendirme ise, yapılan ölçme işleminin sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılması yoluyla ölçülen özellik hakkında karar verilmesidir (Tan, 2008: 33). Bu kararı sağlıklı bir şekilde sağlayabilmek için ölçme aracının da bilimsel olarak hazırlanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Canlılığın temel yapı birimi olan hücre kavramı da fen eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin hücre ünitesindeki temel kavramları iyi öğrenmeleri, embriyonik gelişim, genetik ve biyolojik sistemler gibi daha ileri düzeydeki konuları kavramalarına temel oluşturması bakımından önemlidir (Saygın, Atılboz, & Salman, 2006: 55). Bu yüzden hücre ve organelleri konusunda öğrencilerin temel kavramları, organelleri ve bu organellerin görevlerini ne kadar iyi anladıklarının doğru ölçülmesinin, fen eğitimi dahilinde ve biyoloji eğitimine temel olması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Öğrenci başarısının düzeyini belirlemek amacıyla anket, sözlü sınav, doğru-yanlış testleri, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli testler, boşluk doldurmalı testler, ölçekler, kısa yanıtlı testler, yazılı sınavlar, açık uçlu sorular, iki aşamalı testler gibi pek çok yöntem kullanılmaktadır. Bu ölçme araçlarının her birinin bir diğerine göre daha uygun olduğu durumlar ya da daha üstün olduğu yönler bulunduğu söylenebilir. Bu araçların içerisinde günümüzde hem çok sayıda soru ile kazanımları yoklamayı sağlayan, hem de basit ve karmaşık kavramları bir arada ölçmeyi sağlayan çoktan seçmeli testler, ülkemizde ve dünyada sıklıkla kullanılmaktadır (Akbulut & Çepni, 2013: 19). Hazırlanan bir testin öğretim programıyla uyumunu incelemek amacıyla geliştirilen bazı ölçütler bulunmaktadır (Webb, 1997: 4). Akbulut ve Çepni (2013) ise bu hazırlanan bu ölçütlerden yararlanarak bir başarı testi geliştirme aşamaları oluşturmuşlardır.

Bu çalışmada, Akbulut ve Çepni (2013) tarafından hazırlanan başarı testi geliştirme aşamaları izlenerek, ortaokul 7. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan Hücre konu başlığıyla ilgili bir "Hücre Başarı Testi" geliştirilmiştir. Kullanılan bu aşamalar ile geliştirilen testin öğretim programı kazanımlarına daha uyumlu olmasının ve kazanımları daha sağlıklı bir şekilde ölçeceği düşünülmektedir. Bu test ile öğretmenlerin, öğrencilerinin eksiklerini, yanılgılarını, hazır bulunuşluklarını ve öğrenme durumlarını belirleyebileceği ve öğretimi buna göre düzenleyebilecekleri düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılarak yapılmıştır. Bu sebeple, bu araştırmada testin geliştirilmesi için bazı aşamalar takip edilmiştir. Bu çalışmada bir üniteye yönelik başarı testi geliştirme aşamaları (Akbulut & Çepni, 2013) kullanılarak bir hücre başarı testi geliştirilmiştir. Bu başarı testi geliştirme

aşamaları Webb'in (1997) bir testin öğretim programıyla uyumunu incelemek amacıyla geliştirdiği uyum ölçütlerine dayanmaktadır. Bu ölçütler *"kategorik birlik ölçütü", "bilgi tutarlığının derinliği ölçütü", "bilgi uygunluk aralığı ölçütü"* ve *"temsilin dengesi ölçütü"* olmak üzere dört tanedir.

Akbulut ve Çepni (2003) ise yaptıkları çalışmada bu ölçütleri başarı testi geliştirme aşamalarına dönüştürmüştür. Bu aşamalar;

1- Ölçülmek istenen kazanımların testteki sorularla uyumluluğunun sağlanması.
2- Testin alan uzmanlarına sunularak uzman görüşlerinin alınması.
3- Testin yapı geçerliliğini sağlamak için madde analizinin yapılması.
4- Testin son halinin öğrencilere sunulması.
5- Soruların kazanımlara dağılımlarının hesaplanması.
Şeklinde özetlenebilir.

Çalışma Grubu

30 adet çoktan seçmeli test sorusundan hazırlanan test 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bursa'nın Orhaneli ilçesinde iki farklı ortaokulda öğrenim görmekte olan 151 öğrenciye pilot uygulama olarak uygulanmıştır. Testin son hali, Bursa ilinde başka bir ortaokulda öğrenim görmekte olan toplam 52 öğrenciye daha ikinci pilot uygulama olarak uygulanmıştır. Araştırmada geliştirilen test yedinci sınıf Hücre konusuna yönelik olmasına rağmen araştırmanın örneklemine sekizinci sınıf öğrencilerinin dahil edilmesinin sebebi ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin bu üniteyi işlememiş olmaları, bu nedenle bilmedikleri konu ile ilgili test uygulandığında soruları boş bırakma eğiliminde olacaklarının düşünülmesidir. Bu araştırmada da bu sorunu en aza indirmek ve tüm sorularının cevaplanmasını sağlamak amacı ile örneklem ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

1- Ölçülmek istenen kazanımların testteki sorularla uyumluluğunun sağlanması.

Kullanımdaki son iki fen bilimleri öğretim programında (MEB, 2013; MEB, 2017) hücre konusuyla ilgili üç adet kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar 2013-2017 yılı öğretim programında ilköğretim 6. sınıf konuları dahilinde iken (MEB, 2013), yeni öğretim programında 7. sınıf konularına dahil edilmiştir (MEB, 2017). Hücre bilgisi başarı testi, "6.1.1.1. Hayvan ve bitki hücrelerini, temel kısımları ve görevleri açısından karşılaştırır. a. Hücrenin temel kısımları için sadece hücre zarı, sitoplazma ve çekirdek verilir. b. Hücre organellerinin ayrıntılı yapıları verilmeden sadece isim ve görevlerine değinilir." kazanımını ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik olarak kazanım dahilindeki tüm kavramları kapsayacak şekilde 30 maddeden oluşan çoktan seçmeli test sorusu hazırlanmıştır.

2- Testin alan uzmanlarına sunularak uzman görüşlerinin alınması.

Hazırlanan test sorularının kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla, test üç fen bilgisi öğretmeni ve bir fen bilimleri alan eğitimi uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda bir soru

kazanımlarla tam örtüşmediği nedeniyle, bir soru cevap seçeneklerinin hatalı olması/net olmaması nedeniyle testten çıkarılmıştır.

3- Testin yapı geçerliliğini sağlamak için madde analizinin yapılması.

Bu aşamada 25 soruluk test, Bursa'nın Orhaneli ilçesinde öğrenim görmekte olan 151 öğrenciye pilot uygulama olarak uygulanmıştır. Test daha sonra Bursa ilinde başka bir ortaokulda öğrenim görmekte olan toplam 52 öğrenciye daha ikinci pilot uygulama olarak uygulanmıştır. Uygulama sonucunda 3 soru daha iç tutarlılığı sağlamak için testten çıkarılarak, test 25 soruya düşürülmüş ve güvenirlik katsayısı KR-20 formülüne göre 0.883 olarak hesaplanmıştır. Teste ait veriler aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. 25 Sorudan Oluşan Başarı Testine Ait Güvenirlik Hesaplama Sonucu

Güvenilirlik	
Cronbbach's Alpha	Soru sayısı
0.88	25

Başarı testine ait madde analizleri kapsamında madde güçlük indeksi ve ayırt edicilik indeksi hesaplanmıştır. Madde güçlük indeksi, testteki soruların ve dolayısıyla da testin zorluk düzeyini gösteren değerlerdir. Maddelerin güçlük indekslerinin 1'e yakın olması kolay olduğunu, 0'a yakın olması ise zor olduğunu gösterir. Madde güçlük indeks ranjının geniş olması, her zorlukta soru bulunduğundan istenen bir durumdur (Çobanoğlu Aktan, 2018).

Testin madde analizlerinde, madde güçlük katsayılarının 0,25 ile 0,79 arasında değiştiği görülmüştür. Madde Güçlüğü ranjının 0,54 olması, aşırı kolay ve aşırı zor denilebilecek soruların bulunmaması, test için istenilen bir durum olarak kabul edilebilir (Karasar, 2003). Madde analizi doğrultusunda ayırt edicilik gücü için, ayırt edicilik indeksi 0,40'tan büyük maddelerin ayırt ediciliği çok iyi; 0,30-0,39 arasında ise oldukça iyi; 0,20-0,29 arasında ise kullanılabilir; bunun altındaki düzeyler ise düzeltilmeli ya da çıkarılmalıdır (Çobanoğlu Aktan, 2018).

Tablo 2. Ön Pilot Madde Ayırt Edicilik İndeksi Değerlerine Göre Soruların Dağılımı

d Değeri	**Toplam**
0,40'tan büyük	16
0,30-0,39 arasında	9
0,20-0,29 arasında	0
0,20'den küçük	0

Ayırt edicilik indekslerinin ise 0,30 ile 0,77 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerlere göre, testin yeterince ayırt edici olduğu söylenebilir (Çobanoğlu Aktan, 2018). Tablo 2 incelendiğinde, testteki 16 maddenin ayırt ediciliğinin çok iyi, 9 maddenin ise ayırt ediciliğinin oldukça iyi olduğu görüldüğünden, bu 25 maddede değişiklik yapılmasına gerek duyulmamıştır.

4- Testin son halinin öğrencilere sunulması.

Testin son hali, Bursa ilinde başka bir ortaokulda öğrenim görmekte olan toplam 52 öğrenciye daha ikinci pilot uygulama olarak uygulanmıştır. Madde analizleri sonucunda madde güçlük indekslerinin 0,29 ile 0,79 arasında değiştiği, madde ayırt edicilik indekslerinin ise 0,32 ile 0,81 arasında değiştiği görülmüştür. Bu veriler ilk pilot uygulama ile uyum içerisinde olduğundan, testin düzeltilmesine ihtiyaç duyulmamıştır.

5- Soruların kazanımlara dağılımlarının hesaplanması.

Webb'in (2007) dördüncü ölçütü doğrultusunda hazırlanan formül ile, soruların kazanımlara dağılımları hesaplanmıştır. Denge indeksi (*O= Toplam kazanım sayısı, I (k)= Kazanım başına düşen soru sayısı, H= Toplam soru sayısı olmak üzere)*;

$$1 - \left(\sum_{k=1}^{O} |1/(O) - I(k)/(H)|\right)/2$$

Formülü ile hesaplanır. Bu formüle göre:

Denge İndeksi = 1- (|1/3- 10/25|+ |1/3- 1/25|+ |1/3- 1/25|)/2 = 0,78 olarak bulunmuştur. Denge indeksinin 0,70'ten yukarı olduğu durumlar için, maddelerin tüm kazanımlara en azından kabul edilebilir düzeyde düzgün dağıldığı yorumu yapılabilir (Webb, 2007).

BULGULAR VE YORUM

Uygulanan ön pilot çalışamaya ait bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Güçlük ve ayırt edicilik indekslerini gösterir değerler tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Maddelerin Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri

Soru	Güçlük İndeksi (p)	Ayırt Edicilik (d)	Soru	Güçlük İndeksi (p)	Ayırt Edicilik (d)
1	0,46	0,42	**14**	0,68	0,36
2	0,39	0,31	**15**	0,36	0,38
3	0,35	0,65	**16**	0,44	0,71
4	0,45	0,51	**17**	0,53	0,39
5	0,58	0,39	**18**	0,37	0,41
6	0,36	0,77	**19**	0,79	0,58
7	0,78	0,71	**20**	0,43	0,44
8	0,31	0,44	**21**	0,46	0,36
9	0,30	0,36	**22**	0,52	0,52
10	0,25	0,51	**23**	0,56	0,38
11	0,44	0,47	**24**	0,45	0,56
12	0,34	0,30	**25**	0,41	0,44
13	0,49	0,42			

Tablo 3'te verilen bulgular incelendiğinde, testte bulunan 1, 3, 4, 6, 8, 10, 11, 13, 16, 18, 19, 20, 22, 24 ve 25 numaralı maddelerin ayırt edicilik indekslerinin çok iyi, 2, 5, 7, 9, 12, 14, 15, 17, 21 ve 23 numaralı maddelerin ayırt edicilik indekslerinin ise oldukça iyi oldukları görülmüştür. Bu nedenle bu maddelerde değişiklik yapılmasına gerek duyulmamıştır. İkinci uygulamada elde edilen madde analizlerine ait verilere tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. İkinci Uygulamaya Ait Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri

Soru	Güçlük İndeksi (p)	Ayırt Edicilik (d)	Soru	Güçlük İndeksi (p)	Ayırt Edicilik (d)
1	0,49	0,66	**14**	0,71	0,38
2	0,34	0,37	**15**	0,49	0,36
3	0,34	0,46	**16**	0,34	0,73
4	0,52	0,57	**17**	0,47	0,30
5	0,56	0,38	**18**	0,37	0,51
6	0,44	0,81	**19**	0,79	0,59
7	0,72	0,73	**20**	0,43	0,47
8	0,33	0,46	**21**	0,46	0,30
9	0,33	0,38	**22**	0,52	0,54
10	0,29	0,40	**23**	0,56	0,34
11	0,44	0,48	**24**	0,45	0,59
12	0,38	0,32	**25**	0,41	0,40
13	0,53	0,44			

Tablo 4'te verilen bulgular incelendiğinde, testte bulunan 1, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 16, 18, 19, 20, 22, 24 ve 25 numaralı maddelerin ayırt edicilik indekslerinin çok iyi, 2, 5, 9, 12, 14, 15, 17, 21 ve 23 numaralı maddelerin ayırt edicilik indekslerinin ise oldukça iyi oldukları görülmüştür. Bu nedenle bu maddelerde değişiklik yapılmasına gerek duyulmamıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma, 2018-2019 öğretim yılından itibaren ilköğretim 7. sınıf fen bilimleri öğretim programı kapsamında yer alan hücre, hücrenin temel kısımları, hücre organelleri, bitki ve hayvan hücrelerinin özellikleri konuları dahilinde yer alan kazanımları ölçmek amacıyla geçerliği ve güvenirliği sağlanmış 25 soruluk çoktan seçmeli bir hücre bilgisi başarı testi geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Bilindiği gibi günümüzde ülkemizde ve dünyada çoktan seçmeli testler yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Karasar (2003), ölçmede program kazanımları ile soruların uyumunun hem öğrenci hem de öğretmen açısından önemine vurgu yapmaktadır. Ölçülmek istenen tüm kazanımları içeren testler, öğretimin etkililiğinin ve öğrencilerin

başarılarının artmasını sağlar (Akbulut & Çepni, 2013). Kazanımlar ve testte sorulan soruların uyumlu olması, öğrencilerin derste görmedikleri ya da öğretim programında yer almayan sorularla karşılaşmalarının engellenmesini sağlar. Bu açıdan öğrencilerin derse karşı özgüvenlerini zedeleyecek etmenlerin birinden kaçınmak sağlanabilir.

Fonthal (2004), çalışmasında okuma ve matematik testlerinde program ile uyumun fazla olduğu okullarda öğrencilerin değerlendirme puanlarının da daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Buna paralel olarak Özerbaş (2007) da çalışmasında soruların kazanımlarla uyumlu olmasının göz önünde bulundurulması gerektiğinden bahsetmektedir.

Bu bağlamda düşünüldüğünde, Kazanımlarla uyumlu, geçerli ve güvenilir bir testin kullanılması, ders esnasında da öğrencilerin ve öğretmenlerin derse karşı tutumuna olumlu etki edip etmeyeceği, hazır bulunuşlukları veya başarıları üzerindeki etkilerinin de araştırılması önerilebilir. Bunun yanında fen bilimleri öğretim programlarında yer alan diğer konu ve ünitelerle ilgili olarak da geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış başarı testlerinin geliştirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

Akbulut, H. İ., & Çepni, S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir? : ilköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 18-44. Retrieved from http://dergi.amasya.edu.tr/article/view/1031000049/1031000027

Çobanoğlu Aktan, D. (2018). *Eğitimde ölçme değerlendirme: madde analizi.* Retrieved from Hacettepe Üniversitesi: http://yunus.hacettepe.edu.tr/~dcaktan/EBB278/SUNU/Madde_Analizi_1.pdf

Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme 1: Temel kavramlar ve işlemler.* Ankara: Pegem A.

Fonthal, G. (2004). *Alignment of State Assessments and Higher Education Expectations: Definition and Utilization of an Alignment Index.* Irvine: University of California. Retrieved from http://www.intedco.org/documents/pdf/GF_AlignmUS.pdf

Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araşırma Yöntemi.* Ankara: Nobel.

MEB. (2013). *Fen bilimleri dersi öğretim programı.* Ankara: MEB.

MEB. (2017). *Fen bilimleri dersi öğretim programı.* Ankara: MEB.

Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(4), 609-635. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/26114/275122

Saygın, Ö., Atılboz, N. G., & Salman, S. (2006). Yapılandırmacı öğretim yaklaşımının biyoloji dersi konularını öğrenme başarısı üzerine etkisi canlılığın temel birimi hücre. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(1), 51-64. Retrieved from http://www.gefad.gazi.edu.tr/download/article-file/77212

Şahin, Z., & Keşan, C. (2016). Development of an achievement test about solutions for 7th graders: a validity and reliability study. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 10*(1), 209-237.

Tan, Ş. (2008). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Webb, N. (1997). Determining Alignment of Expectations and Assessments in Mathematics and Science Education. *Reporting On Issues And Research İn Science, Mathematics, Engineering, And Technology Education, 1*(2), 1-8. Retrieved from http://archive.wceruw.org/nise/Publications/Briefs/Vol_1_No_2/NISE_Brief_Vol_1_No_2.pdf

Webb, N. (2007). Issue Related to Judging the Alignmnet of Curriculum Standards and Assessments. *Applied Measurement in Education, 20*(1), 7-25.

EK: HÜCRE BİLGİSİ BAŞARI TESTİ

Adı- Soyadı: **Sınıfı:**

Bu test "Hücre" konusundaki bilgilerinizi ölçmek amacıyla düzenlenmiştir. Sorulardaki doğru seçeneği yuvarlak içine alınız. Birden fazla seçenek işaretlemeyiniz. Bilmediğiniz soruları boş bırakınız.

1. – Hücreyi dış etkilerden korur.
- Hücrenin madde alışverişini sağlar.
- Canlı ve saydam bir yapıdadır.
- Yararlı maddeleri hücre içine alır.

Yukarıda görevleri ve yapısı verilen hücrenin temel kısmı aşağıdakilerden hangisidir?

A) Hücre Zarı B) Hücrenin Çekirdeği
C) Hücre Duvarı D) Sitoplazma

2. Kalıtım özelliklerini taşıyan ve hücreyi yöneten hücrenin hangi temel kısımlarından hangisidir?
A) Hücre zarı B) Sitoplazma
C) Çekirdek D) Koful

3. Hücreye şeklini veren ve madde geçişini kontrol eden hücre kısmı aşağıdakilerden hangisidir?
A) Hücre zarı B) Sitoplazma
C) Çekirdek D) Koful

4. Hücrede beslenme, solunum, boşaltım gibi olayların gerçekleştiği yapı aşağıdakilerden hangisidir?
A) Hücre zarı B) Sitoplazma
C) Çekirdek D) Koful

5. Hayvan hücresinde bulunmayıp bitki hücresinde bulunan ve hücreyi dış etkilerden koruyan sağlam yapı aşağıdakilerden hangisidir?
A) Klorofil B) Çekirdek
C) Hücre duvarı D) Hücre zarı

6. Hücre sitoplazmasında yaşamsal olayların gerçekleştiği özelleşmiş yapılara ne ad verilir?
A) Çekirdek B) Koful
C) Lizozom D) Organel

7. Bitki hücresinde bulunan, ışık yardımıyla besin ve oksijen üretmekle görevli organel aşağıdakilerden hangisidir?
A) Kloroplast B) Koful
C) Mitokondri D) Endoplazmik Retikulum

8. Hücreler için zararlı veya fazla olan maddeleri depo etmekle görevli organel aşağıdakilerden hangisidir?
A) Kloroplast B) Koful
C) Mitokondri D) Endoplazmik Retikulum
9. Hücrede solunum ile enerji üretilmesinden sorumlu organel aşağıdakilerden hangisidir?
A) Kloroplast B) Koful
C) Mitokondri D) Endoplazmik Retikulum

10. Hücre içerisinde maddelerin taşınmasını sağlayan organel aşağıdakilerden hangisidir?
A) Kloroplast B) Koful
C) Mitokondri D) Endoplazmik Retikulum

11. Hücrede salgı maddelerinin oluşumunda ve paketlenmesinde görevli organel aşağıdakilerden hangisidir?
A) Golgi cisimciği B) Lizozom
C) Ribozom D) Sentriyoller

12. Hücre içerisinde sindirimle görevli organel aşağıdakilerden hangisidir?
A) Golgi cisimciği B) Lizozom
C) Ribozom D) Sentriyoller

13. Hayvan hücresinde bulunan ve hücre bölünmesinde görevli organel aşağıdakilerden hangisidir?
A) Golgi cisimciği B) Lizozom
C) Ribozom D) Sentriyoller

14. Hücrede protein sentezlemekle görevli organel aşağıdakilerden hangisidir?
A) Golgi cisimciği B) Lizozom
C) Ribozom D) Sentriyoller

15. Aşağıdakilerden hangisi hücresel yapılara örnek verilemez?
A) Ribozom B) Koful
C) Endoplazmik Retikulum D) Virüs

16. Aşağıdaki organellerden hangisi hayvan hücresinde **bulunmaz?**
A) Koful B) Ribozom
C) Kloroplast D) Lizozom

17. Aşağıdakilerden hangisi bitki hücresinde **bulunmaz?**
A) Golgi cisimciği B) Mitokondri
C) Ribozom D) Sentrozom

18. Aşağıdaki bitki ve hayvan hücresi karşılaştırmalarından hangisi **yanlıştır?**

	Hayvan Hücresi	Bitki Hücresi
A)	Koful vardır	Koful yoktur
B)	Kloroplast yoktur	Kloroplast vardır
C)	Mitokondri vardır	Mitokondri vardır
D)	Sentrozom vardır	Sentrozom yoktur

19. Aşağıdaki organeller ile bulundukları hücre çeşitleri arasındaki eşleştirmelerden hangisi **yanlıştır**?
A) Mitokondri ⟶ bitki ve hayvan hücresi
B) Kloroplast ⟶ hayvan hücresi
C) Ribozom ⟶ tüm hücreler
D) Koful ⟶ bitki ve hayvan hücresi

20. *Golgi cisimciği hücre içerisinde salgı maddelerinin üretilmesinden sorumlu organeldir.*
Buna göre aşağıdakilerden hangisinde Golgi cisimciği görevli **değildir?**

A) Aslan yavrusu için süt üretmesinde
B) Ağır işte çalışan insanların terlemesinde

C) Kanayan yaradan kan akmasında
D) Gül bitkisinin çiçeklerinin güzel kokmasında

21. Kas hücrelerinde en fazla sayıda bulunan organel aşağıdakilerden hangisidir?
A) Koful B) Kloroplast
C) Mitokondri D) Lizozom

22. Bir öğrenci birim küpleri bir araya getirerek yeni bir yapı oluşturuyor.
Öğrencinin oluşturduğu yapı aşağıdakilerden hangisine örnek verilebilir?
A) Üreme B) Mitokondri
C) Çekirdek D) Doku

23. I. Hücre Çeperi II. Mitokondri III. Kloroplast IV. Çekirdek
Yukarıda verilen organellerden hangisi bitki hücrelerinde bulunduğu halde hayvan hücrelerinde bulunmaz?
A) I ve III B) III ve IV
C) Yalnız III D) I ve II

24. Hücreyle ilgili verilen aşağıdaki ifadelerden hangisi <u>yanlıştır</u>?
A) Tüm hücrelerde bulunan hücre duvarı, sert, canlı ve koruyucudur.
B) Hücreyle ilgili tüm kalıtsal bilgiler çekirdekte bulunur.
C) Hücre zarı, hücreyi çevresinden ayırır.
D) Hücre zarı ile çekirdek arasında bulunan akıcı, sıvı bölüme sitoplazma denir.

25.- Kalıtsal materyali bulundurur.
- Tüm yaşamsal olayları düzenler ve denetler.

Yukarıda görevleri verilen hücrenin temel kısmı aşağıdakilerden hangisidir?
A) Çekirdek B) Hücre Zarı
C) Sitoplazma D) Hücre Duvarı

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEMLİ İNTERNET KULLANIMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ *

Doç. Dr. Binnaz KIRAN **

Mersin Üniversitesi / binkiran2002@yahoo.com

Uzm. Psik. Dan. Ali ŞENYİĞİT ***

Şehit Ali Çakar Anadolu Lisesi / snygt_a01@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı problemli internet kullanımı ve alt boyutlarının (internetin aşırı kullanımı, sosyal fayda-sosyal rahatlık ve internetin olumsuz sonuçları), öğrencilerin ailelerinin gelir durumu, sınıf düzeyi ve interneti kullanım amacı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırmanın örneklemini Adana ili merkez ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında eğitimlerine yatılı ve gündüzlü devam eden ve tesadüfî küme örnekleme yöntemi ile seçilen 1642 öğrenci (830'u erkek 812'si kız) oluşturmaktadır.

Çalışma ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Lise öğrencilerinin problemli internet kullanımlarını belirlemek için "Problemli İnternet Kullanım Ölçeği- Ergenlik " uygulanmıştır. Kişisel bilgilerini (aile gelir durumu, sınıf düzeyi ve internetin kullanım amacı) belirlemek amacıyla ise "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Verilerin analizinde değişkenler arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bağımsız örneklemler T- testi tekniği kullanılmıştır. Farklılıkların kaynağını test etmek için LSD testi kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen istatistiksel analizlerin sonucuna göre lise öğrencilerinin problemli internet kullanımları ve internetin olumsuz sonuçları cinsiyete göre farklılaşmazken; sosyal fayda/sosyal rahatlık erkekler lehine, aşırı kullanım ise kızlar lehine farklılaşmaktadır. Sınıf düzeyine göre problemli internet kullanımları, internetin olumsuz sonuçları, sosyal fayda/sosyal rahatlıkları ve aşırı kullanımlarını farklılaşmaktadır. Aile gelir durumuna göre problemli internet kullanımları, internetin olumsuz sonuçları, sosyal fayda/sosyal rahatlıkları ve aşırı kullanımlarını farklılaşmaktadır. İnternetin kullanım amacına bakıldığında ise "sosyal medya" ve "oyun oynama" amaçlarına göre problemli internet kullanımları, internetin olumsuz sonuçları, sosyal fayda/sosyal rahatlıkları ve aşırı kullanımları farklılaşmaktadır. Bununla beraber "müzik dinlemek ve/veya film izlemek" amacına göre sadece aşırı kullanımları farklılaşmakta; "gündemi takip etmek" ve "ödevler için araştırma yapmak" amacında ise sadece sosyal fayda/sosyal rahatlıkları farklılaşmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Problemli İnternet Kullanımı, Cinsiyet, Aile Ekonomik Durumu, İnternet Kullanım Amacı

INVESTIGATION OF PROBLEMED INTERNET USES OF HIGH SCHOOL STUDENTS FROM VARIOUS VARIABLES *

SUMMARY

This research aims to problematic Internet use and the dimensions of the (excessive use of the internet, social benefits and social convenience, and the Internet's negative results), the income status of students' families, purpose grade level, and the internet is to examine whether it differs according to the variable. The sample of the study consisted of 1642 students (830 boys and 812 girls) who were selected by random and cluster method in their education in secondary schools in central districts of Adana.

The study was conducted in a relational scanning model. In order to determine the problematic internet usage of high school students, "Problematic Internet Use Scale-Adolescence inin was applied. The, Personal Information Form aile was applied to determine personal information (family income status, class level and purpose of use of the internet). In the analysis of the data, one-way analysis of variance (ANOVA) and independent samples T-test technique were used to determine whether the difference between variables was significant. The LSD test was used to test the source of the differences. The significance level was assumed as .05.

According to the results of the statistical analysis obtained from the research, the problematic internet use of high school students and the negative results of the internet did not differ according to gender; social benefit / social comfort is in favor of men, while excessive use differs in favor of girls. The problematic internet usage according to the class level, the negative results of the internet, the social benefits / social comforts and the excessive use are differentiated. According to the family income situation, the problematic internet usage, the negative consequences of the internet, social benefit / social comfort and excessive use are differentiated. According to the purpose of farklı social media sosyal and olumsuz playing games problem, the problematic internet usage, the negative results of the internet, social benefit / social comfort and overuse are differentiated. However, the use of "listening to music and / or watching movies ve is differentiated only by excessive use; In the aim of ır following the agenda "and" doing research for homework araştırma, only social benefit / social comfort is differentiated. Suggestions were made in line with these findings.

Key Words: Problematic Internet Use, Gender, Family Economic Status, Internet Usage Purpose

***** Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yürütülen yüksek lisans tezinden alınmıştır. Bu çalışma Mersin Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi (proje kodu:2017-2-TP2-2596) tarafından desteklenen proje çalışmasından üretilmiştir.

* * Uzman Psikolojik Danışman, Şehit Ali Çakar Anadolu Lisesi, snygt_a01@hotmail.com

*** Doç. Dr., Mersin Üni. Eğitim Fak., EBB, PDR Anabilim Dalı, binkiran2009@gmail.com

1. GİRİŞ

İnternet tekerleğin icadı ile başlayıp buharlı makinelerin kullanılmasıyla devam eden insanlığın ilerleme hikâyesinde bugün gelinen nokta olarak tanımlanabilir (Ögel,2012). İnternet insan hayatında çok büyük değişimler yaratmıştır. Eğitimden ticarete, bilimden sosyal hayata ve hatta eş seçmeye değin internetin hayatımıza dokunmadığı alan nerdeyse yok gibidir ve artık internet kullanmak neredeyse bir tercih değil bir zorunluluk derecesindedir. Dünyada internet kullanımı oranları gittikçe artmaktadır. We Are Social ve Hootsuite (2018)'in yayınladığı rapora göre, 2017 yılında dünya nüfusunun %51'i internet kullanıcısı, dünya nüfusunun %37' si sosyal medya kullanıcısı iken 2018 yılında dünya nüfusunun %53'ü internet kullanıcısı, dünya nüfusunun %42' si sosyal medya kullanıcısıdır. Ülkemizde de dünyaya paralel olarak internet kullanımı artmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu"nun verilerine göre 16-74 yaş grubundaki bireylerde bilgisayar ve İnternet kullanım oranları 2014 yılında sırasıyla %53,5 ve %53,8, 2015 yılında sırasıyla %54,8 ve %55,9 (TUİK, 2015), 2016 yılında sırasıyla %54,9 ve %61,2, 2017 yılında sırasıyla %56,6 ve %66,8'dir. İnternet kullanan çocukların İnternet kullanmaya ortalama başlama yaşı 06-10 yaş grubunda 6, 11-15 yaş grubunda ise 10'dur (TUİK, 2017).

İnternet ortamının insanlara sağladıkları nedeniyle internetin kullanım oranı ve miktarı gittikçe artmaktadır. Bunlar; internetin insanlara gerçek kimliklerinden farklı bir kimlik ve gerçek özelliklerinden farklı özellikler ile var olma imkânı sağlaması yani "gizlilik" sağlaması; internet ortamında "fiziksel görünüşün öneminin azalması"; internette "iletişimin zaman ve hızını ayarlama üzerinde daha fazla kontrol"e sahip olunması; internet ortamında kişilerin "benzerleri bulma" imkânının olması; buradaki iletişimde "diğer iletişim yollarının eksikliklerini gidermesi"; bireylere pasif olarak bilgi almaktan çok yaratma, paylaşma ve sosyalleşme fırsatı sunması yani "yaratma ve katılma fırsatı sunması"; "grup kimliği kazandırması ve sanal topluluğun bir parçası olduğunu hissettirmesi" olarak sıralanabilir (Balkaya Çetin, 2014).

Fiziksel, psikolojik, sosyal, ailevi ve mesleki problemlere yol açsa bile internet kullanma isteğinin önüne geçilememesi, internetsiz kalındığı zamanlarda yoksunluk belirtileri gözlenmeye başlaması ve internete bağlanılamayan zamanın önemsizleştiği problemli internet kullanımı; internet bağımlılığı, patolojik internet kullanımı gibi birçok farklı kavramla ifade edilmiştir. Farklı kavramlar kullanılsa bile aynı konuyu irdeledikleri ve açıkladıkları gözlenmektedir. Ancak bağımlılık ile problemli kullanım arasında farklılık olduğunu, bağımlılığın problemli kullanımın bir sonraki aşaması olduğunu ifade eden Ögel (2012, s.102) internet kullanımının dört düzeyi olduğunu ifade etmektedir. Bu düzeyleri şu şekilde açıklamıştır: Birinci Düzey- İnternetin İhtiyaç İçin Kullanımı: Kişi sadece ve gerektiğinden ve zorunlu hallerden interneti kullanır. İkinci Düzey- Sık ve Düzenli İnternet Kullanımı: Eğlence aracıdır, boş zaman internet ile doldurulur. Üçüncü Düzey-Sorunlu İnternet Kullanımı: Kişinin hayatında sorunlar yaratır. İnternetin kötüye kullanımı da burada değerlendirilebilir ancak bağımlılık düzeyinde değildir. Dördüncü Düzey- İnternet Bağımlılığı: Kişinin internetsiz yapamaması durumudur. Bağımlılık, siber bağımlılık, patolojik internet kullanımı gibi terimler bu kapsamdadır.

Karaca (2007)'nın da belirttiği gibi internetten kopamayanlar arasında özellikle gençler çoğunluğu sağlamaktadır. "internet gençliği" olarak nitelediği bu gençlerin iki tane kimliği vardır. Bunlardan ilki memnun olmayıp değiştirmek istediği "gerçek kimlikleri" ikincisi ise kendi isteği doğrultusunda yarattığı "sanal kimlikleri"dir. Bu

nedenle bu araştırma ergenler(lise öğrencileri) üzerinde yapılmıştır. İnternete ulaşma imkânlarının farklı olduğu düşünülen farklı gelir düzeyine sahip ailelerden gelen lise öğrencilerinin problemli internet kullanımlarının da farklı olacağı düşünülmektedir. Benzer şekilde yatılı ve gündüzlü öğrencilerin de internete ulaşma imkânları farklı olduğundan problemli internet kullanımlarının da farklı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca önemli bir değişken olan cinsiyet değişkeni ile ilgili daha önce yapılan araştırmaların bazılarında cinsiyete göre herhangi bir farklılaşma gözlenmemişken, bazılarında gözlenmiştir. Bu araştırma da cinsiyet değişkeni de incelenerek literatüre katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Lise öğrencilerinin interneti kullanım amacının problemli internet kullanımını farklılaştırdığı düşünülmektedir.

Bu nedenle bu araştırmanın amacı; problemli internet kullanımı ve alt boyutlarının (internetin aşırı kullanımı, sosyal fayda-sosyal rahatlık ve internetin olumsuz sonuçları) cinsiyet, yatılılık-gündüzlülük, aile gelir durumu ve interneti kullanım amacı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre problemli internet kullanımları ve alt boyutları olan “internetin olumsuz sonuçları, sosyal fayda/rahatlık, aşırı kullanımları” farklılaşmakta mıdır?
2. Lise öğrencilerinin eğitimlerini yatılı/gündüzlü devam ettirmelerine göre problemli internet kullanımları ve alt boyutları olan “internetin olumsuz sonuçları, sosyal fayda/rahatlık, aşırı kullanımları” farklılaşmakta mıdır?
3. Lise öğrencilerinin aile gelir durumlarına göre problemli internet kullanımları ve alt boyutları olan “internetin olumsuz sonuçları, sosyal fayda/rahatlık, aşırı kullanımları” farklılaşmakta mıdır?
4. Lise öğrencilerinin interneti kullanım amacına göre problemli internet kullanımları ve alt boyutları olan “internetin olumsuz sonuçları, sosyal fayda/rahatlık, aşırı kullanımları” farklılaşmakta mıdır?

2.YÖNTEM

Araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

3. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2017 – 2018 eğitim öğretim yılında Türkiye’de Adana ilindeki liselere devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Örneklemi ise bu liselere devam eden öğrencilerden küme örnekleme ve basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 1772 oluşturmuştur. Ancak bu öğrencilerden ölçekleri eksik ya da yanlış doldurduğu tespit edilen 130 öğrenci örneklemden çıkartılmış ve sonuçta geriye kalan 1642 öğrenciden (830 erkek, 812 kadın) elde edilen verilerin analizi yapılmıştır.

4. VERI TOPLAMA ARAÇLARI

4.1. Problemli İnternet Kullanım Ölçeği (PİKÖ) - Ergen

PİKÖ-E, Ceyhan ve Ceyhan (2009) tarafından geliştirilen Ölçeğin-Ergen formunun açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ergenlerde ölçeğin internetin olumsuz sonuçları, aşırı kullanım ve sosyal fayda/sosyal rahatlık olmak üzere üç alt faktörden oluştuğunu göstermiştir. 27 maddeden oluşan üç faktörlü yapı, toplam varyansın % 49,35'ini açıklamıştır. Ölçeğin tamamı için iç tutarlılık katsayısı (α) .93 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları ise internetin olumsuz sonuçları için .93, aşırı kullanım için .76 ve sosyal fayda/sosyal rahatlık için .78 olarak elde edilmiştir (Ceyhan ve Ceyhan, 2014). 5'li Likert tipinde olan ölçekten alınabilecek en düşük puan 27, en yüksek puan 135'dir. Ölçekten elde edilen puanların yükselmesi ergenlerin problemli internet kullanımlarının arttığını, problemli internet kullanımına sahip olabileceklerini ve internet bağımlılığı eğilimi gösterebileceklerini göstermektedir (Ceyhan ve Ceyhan, 2014). Bu çalışmada da PİKÖ-Ergen'inin ölçeğin geneline ve kapsadığı tüm boyutlara ilişkin iç tutarlılık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. İnternetin olumsuz sonuçları alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Sosyal fayda/sosyal rahatlık alt ölçeği iç tutarlılık katsayısı .72 olarak hesaplanmıştır. Aşırı kullanım alt ölçeği iç tutarlılık katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır.

4.2.Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan katılımcıların cinsiyetlerine, yatılık/gündüzlülük durumlarını, aile gelir durumlarını, internet kullanım amaçlarını belirten formdur.

5.Verilerin Analizi

Verilerin analizinde değişkenler arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bağımsız örneklemler T- testi tekniği kullanılmıştır.. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

6.Bulgular

Katılımcıların genel betimsel değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Genel Betimsel Değerleri

Cinsiyet	Yatılı	Gündüzlü	Toplam
Kadın	299	513	812
Erkek	266	564	830
Toplam	565	1077	1642

6.1. Sınıf Düzeyi

Lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre problemli internet kullanımı ve alt boyutları arasında fark olup olmadığı incelenmiş ve bulgular aşağıda verilmiştir. Öncelikle problemli internet kullanımı toplam puanı ve alt ölçeklere ait puan ortalamaları, standart sapmaları ve n sayıları Tablo 2 ve 3'de sunulmuştur.

Tablo 2. Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Problemli İnternet Kullanımı Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve N Sayıları

		N	X	Std. D.
internetinolumsuzsonuçları	9. sınıf	524	24,6469	9,51719
	10. sınıf	427	25,2482	8,94790
	11. sınıf	402	25,6866	9,40055
	12. sınıf	289	24,2941	9,51023
	Toplam	1642	24,9957	9,34767
sosyalfayda	9. sınıf	524	13,9866	5,66478
	10. sınıf	427	14,4169	5,40948
	11. sınıf	402	14,0622	5,64040
	12. sınıf	289	13,1246	5,57509
	Toplam	1642	13,9653	5,58863
aşırıkullanım	9. sınıf	524	16,3416	5,21834
	10. sınıf	427	17,5504	4,77121
	11. sınıf	402	17,8284	5,10370
	12. sınıf	289	16,8651	4,87045
	Toplam	1642	17,1121	5,04902
pi_toplampuan	9. sınıf	524	54,9752	17,04009
	10. sınıf	427	57,2155	15,65939
	11. sınıf	402	57,5771	16,58366
	12. sınıf	289	54,2837	17,03823
	Total	1642	56,0731	16,61910

Lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre problemli internet kullanımları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Problemli İnternet Kullanımı Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler top.	df	Kareler Ort.	F	Sig.
internetinolumsuzs	Gruplar arası	425,091	3	141,697	1,623	,182
onuçları	Grup içi	142963,87	1638	87,280		
	Toplam	143388,97	1641			
sosyalfayda	Gruplar arası	295,355	3	98,452	3,165	,024
	Grup içi	50957,66	1638	31,110		
	Toplam	51253,02	1641			
aşırıkullanım	Gruplar arası	616,967	3	205,656	8,173	,000
	Grup içi	41216,414	1638	25,163		
	Toplam	41833,381	1641			
pi_toplampuan	Gruplar arası	3023,532	3	1007,844	3,667	,012
	Grup içi	450211,69	1638	274,855		
	Toplam	453235,23	1641			

Tablo 3'de görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre problemli internet kullanımına ilişkin toplam ortalamaları ($F_{(1641)}$= 3,66, p<.05) ve aşırı kullanımlarına ilişkin puan ortalamaları arasında ($F_{(1641)}$= 8,173, p<.05), sosyal fayda ortalamaları arasında ($F_{(1641)}$= 3,165, p<.05) fark olduğu bulunmuştur. Ancak internetin olumsuz sonuçlarına ilişkin puan ortalamaları arasında ($F_{(1641)}$= 1,623, p<.05) anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Bu farklılığın kaynağının ortamalara göre bakıldığında 9. ve 10. Sınıf arasındaki fark, 9. Sınıf ile 11. Sınıf arasındaki fark, 12. Sınıf ile 11. Sınıf ve 12. Sınıf ile 10. Sınıf arasındaki farklılıklar olduğu söylenebilir.

6.2. Aile gelir düzeyi

Lise öğrencilerinin aile gelir düzeylerine düzeylerine göre problemli internet kullanımı ve alt boyutları arasında fark olup olmadığı incelenmiş ve bulgular aşağıda verilmiştir. Öncelikle problemli internet kullanımı toplam puanı ve alt ölçeklere ait puan ortalamaları, standart sapmaları ve n sayıları Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Lise Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeylerine Göre Problemli İnternet Kullanımı Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve N Sayıları

		N	X	Std. D.
internetinolumsuzsonuçları	1000 tlye kadar	232	25,3060	10,14170
	1000-1999 arası	456	23,9978	8,83288
	2000-2999 arası	356	24,7753	8,88233
	3000-3999 arası	236	25,0847	9,20229
	4000-4999 arası	145	25,5103	10,00980
	5000-5999 arası	70	25,9429	10,21775
	6000 ve üzeri	145	27,0552	9,63701
	Toplam	1640	24,9951	9,35321
sosyalfayda	1000 tlye kadar	232	15,0862	5,86511
	1000-1999 arası	456	14,2478	5,80242
	2000-2999 arası	356	13,6011	5,26679
	3000-3999 arası	236	13,4831	5,41272
	4000-4999 arası	145	13,2483	5,47790
	5000-5999 arası	70	12,8714	5,16095
	6000 ve üzeri	145	14,2483	5,57217
	Toplam	1640	13,9689	5,59064
aşırıkullanım	1000 tlye kadar	232	16,2672	4,98892
	1000-1999 arası	456	16,4539	5,31368
	2000-2999 arası	356	16,9270	4,71082
	3000-3999 arası	236	17,5720	4,74085
	4000-4999 arası	145	18,1517	4,80644
	5000-5999 arası	70	17,5857	5,19334
	6000 ve üzeri	145	18,9034	5,12120
	Toplam	1640	17,1061	5,04909
pi_toplampuan	1000 tlye kadar	232	56,6595	17,83427
	1000-1999 arası	456	54,6996	16,64509
	2000-2999 arası	356	55,3034	15,60058
	3000-3999 arası	236	56,1398	15,71859
	4000-4999 arası	145	56,9103	17,32408
	5000-5999 arası	70	56,4000	17,78079
	6000 ve üzeri	145	60,2069	16,76135
	Toplam	1640	56,0701	16,62901

Lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre problemli internet kullanımları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Lise Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyine Göre Problemli İnternet Kullanımı Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puana ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler top.	df	Kareler Ort.	F	Sig.
	Gruplar arası	1211,800	6	201,967	2,320	,031
internetinolumsuzsonuçları	Grup içi	142172,161	1633	87,062		
	Toplam	143383,961	1639			
	Gruplar arası	599,882	6	99,980	3,225	,004
sosyalfayda	Grup içi	50627,532	1633	31,003		
	Toplam	51227,414	1639			
	Gruplar arası	1062,902	6	177,150	7,104	,000
aşırıkullanım	Grup içi	40720,637	1633	24,936		
	Toplam	41783,539	1639			
	Gruplar arası	3738,948	6	623,158	2,264	,035
pi_toplampuan	Grup içi	449483,988	1633	275,250		
	Toplam	453222,936	1639			

Tablo 5'de görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin aile gelir durumuna göre problemli internet kullanımına ilişkin toplam ortalamaları ($F_{(1639)}$= 2,264, p<.05), aşırı kullanımlarına ilişkin puan ortalamaları arasında ($F_{(1639)}$= 7,104, p<.05), sosyal fayda ortalamaları arasında ($F_{(1639)}$= 3,225, p<.05) ve internetin olumsuz sonuçlarına ilişkin puan ortalamaları arasında ($F_{(1639)}$= 2,320, p<.05) anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Bu farklılığın ortamalara göre bakıldığında genel olarak 1000'tl ye kadar geliri olan grup ve 6000 ve üzeri geliri olan grup ile diğer gelir grupları arasındaki farklardan kaynaklandığı söylenebilir.

6.3. Cinsiyet

Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre problemli internet kullanımları ve alt boyutları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Lise Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Problemli İnternet Kullanımı Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puana ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	Ortalama	Standart Sapma	t	df	P
Problemli İnternet Kullanımı Toplam Puanı	Erkek	105.83	16.37	.299	1636	.765
	Kız	106.08	16.74			
Aşırı Kullanım Puanı	Erkek	18.28	5.33	-4.990	1606.17	.00
	Kız	19.52	4.64			
Sosyal Fayda Puanı	Erkek	28.83	5.29	5.58	1639	.00
	Kız	27.34	5.55			
İnternetin Olumsuz Sonuçları Puanı	Erkek	58.96	9.29	-.027	1638	.979
	Kız	58.98	9.54			

Tablo incelendiğinde lise öğrencilerinin problemli internet kullanımı toplam puanlarının cinsiyete göre. anlamlı farklılık göstermedikleri (t(1636)=.299), aşırı kullanım alt ölçeğinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdikleri (t (1606)=.-4.99), sosyal fayda puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdikleri(t (1639)=5.58) ve internetin olumsuz sonuçları alt ölçeği puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermedikleri (t(1638)=-.027) bulunmuştur.

Farklılıkların kaynağı incelendiğinde Kız lise öğrencilerinin aşırı kullanım puanları (X=19.52) erkek öğrencilerin aşırı kullanım puanından (X=18.28) fazladır. Kız lise öğrencilerinin sosyal fayda/rahatlık puanları (X=27.34) erkek öğrencilerin aşırı kullanım puanından (X=28.34) düşüktür.

6.4. Kullanım Amacına Göre

6.4.1. Sosyal medya

Lise öğrencilerinin interneti sıklıkla sosyal medya amacıyla kullanıp kullanmamaya göre problemli internet kullanımları ve alt boyutları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Lise Öğrencilerinin İnterneti Sıklıkla Sosyal Medya Amacıyla Kullanıp Kullanmamaya Göre Problemli İnternet Kullanımı Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puana ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

	Kullanım	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	P
pi_toplampuan	var	1090	58,8303	16,36026	9,712	1640	,000
	yok	552	50,6286	15,77443			
internetinolumsuzsonuçları	var	1090	26,3229	9,49604	10,662	1640	,000
	yok	552	22,3750	8,46444			
sosyalfayda	var	1090	14,4807	5,70809	5,295	1640	,000
	yok	552	12,9475	5,20182			
aşırıkullanım	var	1090	18,0266	4,75518	8,248	1640	,000
	yok	552	15,3062	5,12941			

Tablo incelendiğinde interneti sıklıkla sosyal medya amacıyla kullanıp kullanmamaya göre problemli internet kullanımı toplam puanı ve alt boyutları olan internetin olumsuz sonuçları, sosyal fayda/sosyal rahatlık ve aşırı kullanım anlamlı düzeyde farklılaşmakta olduğu gözlenmektedir.

Sonuç olarak sosyal medya kullanan lise öğrencilerinin problemli internet kullanımı toplam puanı ve alt boyutları olan internetin olumsuz sonuçları, sosyal fayda/sosyal rahatlık ve aşırı kullanım düzeylerinin interneti sıklıkla sosyal medya amacıyla kullanmayanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

6.4.2. Müzik Dinlemek/Film İzlemek

Lise öğrencilerinin interneti sıklıkla müzik dinlemek/film izlemek amacıyla kullanıp kullanmamaya göre problemli internet kullanımları ve alt boyutları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Lise Öğrencilerinin İnterneti Sıklıkla Müzik Dinlemek/Film İzlemek Amacıyla Kullanıp Kullanmamaya Göre Problemli İnternet Kullanımı Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puana ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

	Kullanım	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	P
pi_toplampuan	Var	804	56,5784	16,52215	1,207	1640	,228
	Yok	838	55,5883	16,70708			
internetinolumsuzsonuçları	Var	804	25,2164	9,39651	,937	1640	,349
	Yok	838	24,7840	9,30127			
sosyalfayda	Var	804	13,9453	5,70220	-,142	1640	,887
	Yok	838	13,9845	5,48080			
aşırıkullanım	Var	804	17,4167	4,90424	2,398	1640	,017
	Yok	838	16,8198	5,17020			

Tablo incelendiğinde interneti sıklıkla müzik dinlemek/film izlemek amacıyla kullanıp kullanmamaya göre problemli internet kullanımı toplam puanı ve alt boyutları olan internetin olumsuz sonuçları, sosyal fayda/sosyal rahatlıklarının anlamlı düzeyde farklılaşmamakta olduğu gözlenmektedir. Buna aşırı kullanım anlamlı düzeyde farklılaşmakta olduğu gözlenmektedir.

Sonuç olarak interneti sıklıkla müzik dinlemek/film izlemek amacıyla kullanan lise öğrencilerinin aşırı kullanım düzeylerinin sıklıkla müzik dinlemek/film izlemek amacıyla kullanmayanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

6.4.3. Gündemi Takip Etmek

Lise öğrencilerinin interneti sıklıkla gündemi takip etmek amacıyla kullanıp kullanmamaya göre problemli internet kullanımları ve alt boyutları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Lise Öğrencilerinin İnterneti Sıklıkla Gündemi Takip Etmek Amacıyla Kullanıp Kullanmamaya Göre Problemli İnternet Kullanımı Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puana ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

	Kullanım	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	P
pi_toplampuan	var	387	54,4289	16,30862	-2,229	1640	,026
	yok	1255	56,5801	16,68743			
internetinolumsuzsonuçları	var	387	23,9587	9,11858	-2,500	1640	,012
	yok	1255	25,3155	9,39769			
sosyalfayda	var	387	13,7623	5,82476	-,817	1640	,414
	yok	1255	14,0279	5,51466			
aşırıkullanım	var	387	16,7080	4,86182	-1,802	1640	,072
	yok	1255	17,2367	5,10080			

Tablo incelendiğinde interneti sıklıkla gündemi takip etmek amacıyla kullanıp kullanmamaya göre problemli internet kullanımı toplam puanı ve internetin olumsuz sonuçlarının anlamlı düzeyde farklılaşmakta olduğu gözlenmektedir. Buna karşın sosyal fayda/sosyal rahatlık ve aşırı kullanım anlamlı düzeyde farklılaşmamakta olduğu gözlenmektedir.

Sonuç olarak interneti sıklıkla gündemi takip etmek amacıyla lise öğrencilerinin problemli internet kullanımı toplam puanı ve internetin olumsuz sonuçları düzeylerinin interneti sıklıkla gündemi takip etmek amacıyla kullanmayanlara göre anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur.

6.4.4. Ödevler için araştırma yapmak

Lise öğrencilerinin interneti sıklıkla ödevler için araştırma yapmak amacıyla kullanıp kullanmamaya göre problemli internet kullanımları ve alt boyutları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Lise Öğrencilerinin İnterneti Sıklıkla Ödevler İçin Araştırma Yapmak Amacıyla Kullanıp Kullanmamaya Göre Problemli İnternet Kullanımı Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puana ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

	Kullanım	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	P
pi_toplampuan	var	718	53,5543	15,96664	-5,461	1640	,000
	yok	924	58,0303	16,85941			
internetinolumsuzsonuçları	var	718	23,7716	8,92933	-4,708	1640	,000
	yok	924	25,9470	9,55729			
sosyalfayda	var	718	13,7981	5,41908	-1,069	1640	,285
	yok	924	14,0952	5,71645			
aşırıkullanım	var	718	15,9847	4,92295	-8,133	1640	,000
	yok	924	17,9881	4,97392			

Tablo incelendiğinde interneti sıklıkla ödevler için araştırma yapmak amacıyla kullanıp kullanmamaya göre problemli internet kullanımı toplam puanı ve alt boyutları olan internetin olumsuz sonuçları ve aşırı kullanım anlamlı düzeyde farklılaşmakta olduğu gözlenmektedir. Buna karşın sosyal fayda/sosyal rahatlık düzeylerinin ise anlamlı düzeyde farklılaşmadığı gözlenmiştir.

Sonuç olarak interneti sıklıkla ödevler için araştırma yapmak amacıyla kullanan lise öğrencilerinin problemli internet kullanımı toplam puanı ve alt boyutları olan internetin olumsuz sonuçları ve aşırı kullanım düzeylerinin interneti sıklıkla ödevler için araştırma yapmak amacıyla kullanmayanlara göre anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur.

6.4.5. Oyun oynamak

Lise öğrencilerinin interneti sıklıkla oyun oynamak amacıyla kullanıp kullanmamaya göre problemli internet kullanımları ve alt boyutları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 11'da sunulmuştur.

Tablo 11. Lise Öğrencilerinin İnterneti Sıklıkla Oyun Oynamak Amacıyla Kullanıp Kullanmamaya Göre Problemli İnternet Kullanımı Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puana ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

	Kullanım	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	P
pi_toplampuan	var	340	59,4324	16,59863	4,207	1640	,000
	yok	1302	55,1959	16,51862			
internetinolumsuzsonuçları	var	340	26,4294	9,96740	3,185	1640	,001
	yok	1302	24,6214	9,14602			
sosyalfayda	var	340	15,3529	5,69108	5,182	1640	,000
	yok	1302	13,6029	5,50646			
aşırıkullanım	var	340	17,6500	4,75021	2,209	1640	,027
	yok	1302	16,9716	5,11662			

Tablo incelendiğinde interneti sıklıkla oyun oynamak amacıyla kullanıp kullanmamaya göre problemli internet kullanımı toplam puanı ve alt boyutları olan internetin olumsuz sonuçları, sosyal fayda/sosyal rahatlık ve aşırı kullanım anlamlı düzeyde farklılaşmakta olduğu gözlenmektedir.

Sonuç olarak interneti sıklıkla oyun oynamak amacıyla kullanan lise öğrencilerinin problemli internet kullanımı toplam puanı ve alt boyutları olan internetin olumsuz sonuçları, sosyal fayda/sosyal rahatlık ve aşırı kullanım düzeylerinin interneti sıklıkla oyun oynamak amacıyla kullanmayanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

7. Sonuçlar,Tartışma ve Yorum

Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlara göre; sosyal fayda/sosyal rahatlık ve aşırı kullanımlarının cinsiyete göre farklılaşmakta olduğu; bu farklılıkların kaynağı incelendiğinde sosyal fayda/sosyal rahatlık puanlarının erkekler lehine farklılaştığı, aşırı kullanımlarının ise kızlar lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Problemli internet kullanımı toplam puanı ve internetin olumsuz sonuçları alt boyutu arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre problemli internet kullanımının farklılaşmadığını destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Gross, 2004; Király ve arkadaşları, 2014; Altundağ, 2016; Ceyhan, 2011). Bu sonuca bakılarak gençlerin internete ulaşma imkânlarının, internet ortamındaki ilgi ve uğraşılarının her iki cins açısından aynı olduğu düşünülebilir. Bu araştırma da ulaşılan bulgularının aksini gösteren yani erkeklerin kızlara göre problemli

internet kullanımının daha yüksek olduğunu gösteren bazı çalışmalarda mevcuttur. (Tsai ve ark., 2009; Kıran ve Gündoğdu, 2010; Oktan; 2015; Arslantaş, 2017).

Sınıf düzeyi açısından araştırmada anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 9. ve 10. Sınıf arasındaki fark, 9. Sınıf ile 11. Sınıf arasındaki fark, 12. Sınıf ile 11. Sınıf ve 12. Sınıf ile 10. Sınıf arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu gözlenmektedir.

Aile gelir durumuna göre bu araştırmada problemli internet kullanımı, internetin olumsuz sonuçları, sosyal fayda/sosyal rahatlık ve aşırı kullanımlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ve problemli internet kullanımı ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde, kötü sosyoekonomik düzeyde yer aldığını belirten bireyler, iyi ve orta sosyo-ekonomik düzeyde bulunduğunu belirten bireylere göre anlamlı düzeyde daha yüksek problemli internet kullanımı puanlarına sahiptir. Bunun sebebi kötü sosyoekonomik düzeye sahip bireylerin ekonomik olarak ulaşamadığı sosyal aktivitelere (sinema, tiyatro, müzik, yüzme... vs) daha az maddiyat gerektiren ve ulaşılabilir internete yönelmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Kullanım amacına göre incelendiğinde interneti sıklıkla sosyal medya ve oyun oynamak amacıyla kullanan lise öğrencilerinin bu amaçlar ile sıklıkla interneti bu amaçlar için kullanmayanlara göre problemli internet kullanımı, internetin olumsuz sonuçları, sosyal fayda/sosyal rahatlık ve aşırı kullanımlarının anlamlı düzeyde yüksek düzeyde olduğu gözlenmektedir. İnterneti sıklıkla ödevler için araştırma yapmak ve gündemi takip etmek amacıyla kullanan lise öğrencilerinin problemli internet kullanımı toplam puanı ve alt boyutları olan internetin olumsuz sonuçları, sosyal fayda/sosyal rahatlık ve düzeylerinin interneti sıklıkla ödevler için araştırma yapmak ve gündemi takip etmek amacıyla kullanmayanlara göre anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. İnterneti sıklıkla gündemi takip etmek amacıyla lise öğrencilerinin problemli internet kullanımı toplam puanı ve internetin olumsuz sonuçları düzeylerinin interneti sıklıkla gündemi takip etmek amacıyla kullanmayanlara göre anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Ulaşılan bu sonuç interneti sosyalleşme amacı ile kullanmanın problemli internet kullanımı için risk faktörü olduğunu gösteren araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. (Caplan, 2002; Ceyhan, 2007; Oğuz ve ark., 2008; Young, 1998). Interneti eğlenmek amacı ile, rahatlamak ve zaman geçirmek amacı ile kullanmanın problemli internet kullanımı ile ilişkili olduğu (Ceyhan ve Ceyhan, 2007), diğer yandan ise “bilgi edinme” amacı ile interneti kullananların sağlıklı kullanıcılar olduğu (Young, 1998) sonuçları da bu araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Bu çalışma doğrultusunda ergenlerde problemli internet kullanımı konusunda bilgilendirici ve eğitici bireysel ve grup rehberlik çalışmaları yapılması önerilmektedir. Ayrıca bu çalışmanın farklı popülasyon ve yaş gruplarında da tekrarlanması önerilmektedir. Yine problemli internet kullanımı ile bu araştırma da kullanılan değişkenlerden farklı değişkenler ile çalışma yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Arslantaş, E. E. (2017), *Adolesanlarda internet bağımlılığı ile ruhsal sorunlar ve obezite arasındaki ilişki,* (Tıpta uzmanlık tezi). Tıp Fakültesi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Altundağ, Y. (2016). Lise öğrencilerinde sanal zorbalık ve problemli internet kullanımı ilişkisi. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/ojtac/issue/24675/260970

Balkaya Çetin, A. (2014). Ergenlerin internet ve problemli internet kullanım davranışlarının bazı psiko-sosyal özellikler açısından incelenmesi (Doktora tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Caplan, S. E. (2002). Problematic internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. Computers in Human Behavior, 18, 553-575.

Ceyhan, A. A. (2011). İnternet kullanma temel nedenlerine göre üniversite öğrencilerinin problemli internet kullanımı ve algıladıkları iletişim beceri düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(1), 59-77.

Ceyhan, A. A., ve Ceyhan, E. (2009). Ergenlerde problemli internet kullanım ölçeği (PİKÖ-E) geliştirme çalışmaları. *X. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi sözlü bildiri, Adana*.

Ceyhan, E., Ceyhan, A. A. ve Gürcan, A. (2007). Problemli İnternet Kullanımı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 7, 387-416.

Gross, E. F. (2004). Adolescent Internet use: What we expect, what teens report. *Journal of applied developmental psychology*, *25*(6), 633-649.

Kıran Esen, B. (2009). Çeşitli değişkenlere göre ergenlerde internet bağımlılığının yordanması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, *4*(4)

Karaca, M. (2007). Sosyolojik bir olgu olarak internet gençliği: Elazığ örneği, (Yayınlanmamış doktora tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Király, O., Griffiths, M. D., Urbán, R., Farkas, J., Kökönyei, G., Elekes, Z. ve Demetrovics, Z. (2014). Problematic internet use and problematic online gaming are not the same: findings from a large nationally representative adolescent sample. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *17*(12), 749-754.

Tsai, H. F., Cheng, S. H., Yeh, T. L., Shih, C. C., Chen, K. C., Yang, Y. C ve Yang, Y. K. (2009). The risk factors of Internet addiction—a survey of university freshmen. *Psychiatry research*, *167*(3), 294-299. doı: https://doi.org/10.1016/j.psychres.2008.01.015

Türkiye İstatistik Kurumu, 2015, Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanımı Araştırması Erişim adresi: http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=10880

Türkiye İstatistik Kurumu, 2017, Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanımı Araştırması Erişim adresi: http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24862

Türkiye İstatistik Kurumu, 2013, 06-15 Yaş Grubu Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı Ve Medya. Erişim adresi: http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866

Oğuz, B., Zayim, N., Özel, D. ve Saka, O. (2008). Tıp öğrencilerinin internette bilişsel durumları. Akademik Bilişim 2008 Konferansında sunulan bildiri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale. http://ab.org.tr/ab08/kitap /Bildiriler/120,1_90_ AB08.pdf

Oktan, V. (2015). Üniversite öğrencilerinde problemli internet kullanimi, yalnizlik ve algilanan sosyal destek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *23*(1), 281-292.

Ögel, K. (2012). *İnternet bağımlılığı: İnternetin psikolojisini anlamak ve bağımlılıkla başa çıkmak*. İş Bankası Kültür Yayınları.

We Are Social (2018). https://dijilopedi.com/2018-internet-kullanimi-ve-sosyal-medya-istatistikleri/ adresinden 08 Mayıs 2018 tarihinde erişilmiştir.

Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. Cyberpsychology & Behavior, 1 (3), 237-244.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ONUR ALGILARI

Doç. Dr. Salih USLU

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi /Eğitim Fakültesi, salihuslu@ohu.edu.tr

Prof. Dr. Kubilay YAZICI

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi /Eğitim Fakültesi, kyazici@ohu.edu.tr

Şükran GEÇGEL

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, sukrangecgell@gmail.com

ÖZET

Onur, insanın kendine karşı duyduğu saygı, şeref, öz saygı, haysiyet olarak tanımlanmaktadır. Kültür ile yakından ilişkili bir kavram olan "Onur", toplumlar arasında farklı manalarda kullanılabilmektedir. Bu durum çok kültürlü ve bireyci kültür toplumlarında onur algısının cinsiyet bazında farklılıklar göstermesi sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Toplum içerisinde erkek ve kadın onuru üzerine atfedilen anlamlar, çoğu zaman onur kavramının yanlış anlaşılmasına ve tek düze olarak görülmesine sebep olabilmektedir. Bu durum toplumun en önemli kurumlarından birini oluşturan aile kurumu üzerinde önemli bir etkide bulunmaktadır. Bireylerin hem kişisel, hem de aile saygınlıklarının başkaları tarafından yorumlanması insanlar arasında onur algısının bir değer olarak görülmesinden ziyade, baskı unsuru olarak düşünülmesine neden olabilmektedir. Bu durum ise bireyler üzerinde psikolojik ve sosyolojik yönden olumsuzluklar yaşanmasına yol açabilmektedir. Hızla değişen dünya düzeni içerisinde de değerler ve normların yaptırım gücü giderek azalmaktadır. Toplum, bu olumsuzlukları giderebilmede bir araç konumunu üstlenmektedir. Sağlıklı bir toplum yapısının oluşması için formal ve informal eğitim ile gerçekleştirilebilecek onur algısının planlı bir süreç içerisinde kazandırılmasının gerektiği ifade edilebilir.

Birey ve toplumu kültür çerçevesinde bünyesine alan sosyal bilgiler eğitimi bu noktada toplumumuzun onur algısını şekillendiren bir ders olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu görüşler doğrultusunda gerçekleştirilen bu çalışma ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının onur algılarının cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi esas alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan ve gönüllülük esasına göre veri toplama araçlarını dolduran 243 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada veri toplama araçlarını Akın ve Padır (2015) tarafından gerçekleştirilen "Onur Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" oluşturmaktadır. Verilerin analizinde ise IBM SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkeni aile onuru ve erkeklik onuru boyutlarında farklılık göstermez iken kadınlık onuru alt boyutunda ve toplumsal onur alt boyutunda farklılık göstermiştir. Sınıf düzeyi ile anne eğitim düzeyi değişkenleri ve onur algısı arasında istatiksel açıdan anlamlı farklılık görülmemektedir. Baba eğitim düzeyi ile onur algısının aile onuru alt boyutunda anlamlı farklılık saptanmıştır. Araştırma sonuçları ışığında konuyla ilgili çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Onur algısı, sosyal bilgiler, öğretmen adayı.

HONOUR PERCEPTIONS OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES

Assoc. Prof. Dr. Salih USLU

Nigde Ömer Halisdemir University /Education Faculty, salihuslu@ohu.edu.tr

Prof. Dr. Kubilay YAZICI

Nigde Ömer Halisdemir University /Education Faculty, kyazici@ohu.edu.tr

Şükran GEÇGEL

Nigde Ömer Halisdemir University / Graduate School Of Educational Sciences, sukrangecgell@gmail.com

ABSTRACT

Honor is defined as dignity and self-respect. Honor, as a term closely related to culture, may be assigned different meanings in different societies, which causes the perception of the term differ in terms of gender in multi-cultural and individualistic societies. The meanings assigned to male and female honor in the society usually lead to a misconception of the term, causing a monotonous point of view towards it. Such a misperception has a great effect on family, which is among the most important units of society. The evaluation, or interpretation, of both individuals' and families' dignities may cause honor to be considered as an element of oppression rather than a value, which may bring about negative psychological and sociological effects on individuals. The sanction power of values and norms is gradually decreasing in the rapidly changing world order. Society serves as a means of eliminating such problems. It can be stated that it is necessary to make honor perception acquired through formal and informal education in order to enable a healthy social structure. In this context, social studies education, which covers individual and society within culture, is considered a course that shapes honor perception. The aim of this research is to investigate the honor perceptions of social studies teacher candidates in terms of gender, grade and parents educational attainments. The study group of the research, who participated in the research on voluntary basis, consists of 243 social studies teacher candidates studying at a state university. The research is designed in descriptive survey model. The data were collected through the "Honor Scale" developed by Akın and Padır (2015) and a "Personal Information Form" prepared by the researchers. IBM SPSS 24.0 program was used for the analysis of the data. The findings of the research show that gender variable does not significantly differ in the family honor and manhood honor sub-dimensions while it differed in womanhood honor and social honor. No significant difference is found in the honor perceptions of social studies teacher candidates in terms of grade and mother's educational attainment. However, a significant difference is found between father's educational attainment and honor perception in family honor sub-dimension. The results are discussed within the related literature and various suggestions are made accordingly.

Keywords: Honor perception, social studies, teacher candidate.

GİRİŞ

İnsanı diğer canlılardan farklı kılan aklı ve duyguları ile hareket etmesidir. Bu duygular arasında insanı özel ve biricik kılan 'onur' insan yaşamında önemli bir duygu olarak bilinmektedir. İlgili literatür çalışmaları incelendiğinde onur kavramı üzerine çeşitli tanımlar yapılmıştır. Toplum içerisinde bireyin ve ailenin sosyal itibarı olarak tanımlanmaktadır (Işık, 2008: 4). Kişinin onur statüsü, iyi bir itibarın sürdürülmesiyle gerçekleşmektedir (Mosquera, Manstead ve Fischer, 2002: 143).

Genel anlamda onur, statü ve itibar kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir. Onur kavramına ilişkin tanımlar göz önünde bulundurulduğunda bu kavramın aile ve kültür çerçevesinde ele alınması kaçınılmazdır. Bireylerin, değer ve ahlak sistemleriyle donatılmış karakterlerinin oluşmasında temel kurum ailedir. Bundan dolayı onur ilk aşamada doğumdan itibaren ailenin kazanmış olduğu statü ile şekillenmekte ve bireylere atfedilen onur aileden gelmektedir. İkinci aşamada ise bireyin toplum içerisinde sergilemiş olduğu davranışlara bağlı verilen değer, kazanılmış onur olarak karşımıza çıkmaktadır (Moxnes,1993: 20). Onur, kültürel bağlamda ele alındığında ise özellikle kollektivist toplumlarda önem verilen bir değer olarak bilinmektedir (Akın ve Padır, 2015: 102). Ülkemizin de kollektivist bir yapıda olması ve Akdeniz kültürünün egemen olduğu toplumlar içerisinde yer alması onurun insan kimliğinde ve statüsünde önemli olmasının nedenleri arasında sayılmaktadır (Moxnes, 1996: 20). Akdeniz kültüründe ailenin ortak kültürü paylaşan bir kurum olması ve ortak kolektif kimliğin aile onurunun içinde yer verilmesiyle onur aile ve diğerlerinin gözünde kişisel bir özellik kazanmaktadır (Mosquera, Manstead ve Fıscher: 2002: 17). Bireylerin benliklerini de etkileyen bu durum toplumumuz da aile algısıyla oluşan aile üyelerinin de benliğini içeren genişletilmiş bir benlik olarak düşünülmektedir (Fişek ve Kağıtçıbaşı, 1999'dan Akt. Mutafoğlu, 2016: 10).

Onur, içerisinde utanç ve öfkeyi barındıran bir duygu olması nedeniyle çoğu zaman toplum içerisinde bir duygudan daha çok baskı olarak algılanmaktadır. Toplumsal cinsiyet statüsü ile kesişebilen bu konu onur ve utanç kaygılarını artırmaktadır (Crock, 2009: 592). Utanç duygusunun, içsel bir durumu kapsaması kişilerin benlik saygılarının azalmasına neden olmaktadır (Mosquera, Manstead ve Fischer, 2002: 146). Onur bu yönüyle toplumumuzda sosyolojik ve psikolojik birçok travmalara neden olabilmektedir.

Toplumumuzda psikolojik ve sosyolojik yönden sağlıklı bireylerin yetiştirilmesi için bu konudaki, kalıp ve ön yargılar analiz edilerek onur konusunun toplumsal cinsiyete dayalı olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu konunun değerlendirebilmesi için ilk olarak cinsiyet kavramının ne amaçla kullanıldığını anlamak gerekmektedir. Cinsiyet, içerisinde fizyolojik, biyolojik ve psikolojik unsurları barındıran bir kavramdır. Çok yönlü bir kavram olan cinsiyetin toplumsal cinsiyet yönü, cinsiyet kültürü içerisinde değerlendirilmekle birlikte toplumun yargı ve değerleri içerisinde ele alınan bir kavram olarak da karşımıza çıkmaktadır (Ersoy, 2009: 211).

Toplumsal cinsiyetin kadınlara ve erkeklere yüklemiş olduğu sorumluluklar toplum içerisinde kesin çizgilerle ayrılmakta ve kadınlar için çoğunlukla baskı olarak düşünülmektedir. Bundan dolayı erkek onurunun kadın onuruna göre öfke, şiddet eğilimleriyle dolu olduğu görülmektedir. Kadınların onur duyguları ise çoğunlukla korku ve utanç ile baskılanmaktadır. Toplumun en önemli kurumu olan aile bu durumdan olumsuz etkilenmektedir.

Günümüzün de temel problemlerinden olan kişilik sorunları bu sayede artmakta ve gelecekte de bu sorunların çözüm getirilemez hale gelmesi aile kurumunun da yok olmasına neden olacaktır.

Bu noktada eğitim toplum ve bireyler için yön gösterici bir konumda olmaktadır. Toplumsal cinsiyete yönelik doğrudan bilgi veren dersler, Milli Eğitim Bakanlığı'nda hayat bilgisi, sosyal bilgiler, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi dersi öğretim programları olarak geçmektedir (Ünal, Tarhan ve Çürükvelioğlu Köksal 2017: 229). Sosyal bilgiler eğitimi çocukların 10-14 yaşlarını kapsayan gelişim döneminde verilen bir derstir. Çocukların bu dönemde değerler ve normlara göre yaşama olguları ile birey olma sürecinde kendi onur ve değerlerini ön planda tuttukları bir dönem olarak gözlenmektedir (Doğan, 2007: 159). Bu amaçla çalışmamızda sosyal bilgiler ders içeriğinde toplumsal cinsiyet konusunu onur kavramı ile değerlendirip eğitim sürecinde çocuklara bu yetkinlikleri aktarabilecek olan geleceğin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının onur algılarının incelenmesi esas alınmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Gerçekleştirilen bu araştırmada temel araştırma deseni betimsel tarama (survey) modeli esas alınmıştır. Karasar'a göre "tarama modelleri bilinen veya geçmişte var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yöntemidir" (2012: 77).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu gönüllülük esasına dayalı Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dallarında Öğrenim görmekte olan 241 (145 Kadın, 96 Erkek) sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile Akın ve Padır (2015) tarafından geliştirilen onur ölçeği kullanılmıştır. Onur ölçeği 16 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Maddelerin değerlendirilmesi 9 basamaklı olarak belirlenmiştir. 1 çok kötü değil 9 çok kötü olarak seçeneklendirilmiştir.

Ölçeğin Türkçe formunun Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayıları, aile onuru alt ölçeği için. 56, toplumsal onur alt ölçeği için .72, erkeklik onuru alt ölçeği için .61, kadınlık onuru alt ölçeği için .79 ve ölçeğin bütünü için .83 olarak bulunmuştur (Akın ve Padır, 2015: 107) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının onur algılarına belirlemeye yönelik çalışmamızda ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Katılımcıların onur ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet, durumuna göre farklılaşma durumu ilişkisiz örneklemler için t-testi (Independent Samples t-Test) olarak belirlenmiştir. Sınıf anne ve baba eğitim düzeyi durumlarına göre farklılaşma durumlarında ise ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ile belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri IBM SPSS 24.0 programı kullanılarak yapılmış ve araştırmada anlamlılık düzeyi [p≤.05] olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Onur Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız T- Testi Sonuçları

*p<.05

Faktörler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Aile onuru	Kadın	145	32.28	6.06	239	.892	.373
	Erkek	96	31.53	6.75			
Toplumsal onur	Kadın	145	32.96	5.38	239	2.447	.015*
	Erkek	96	30.90	7.71			
Erkeklik onuru	Kadın	145	29.28	6.68	239	.256	.798
	Erkek	96	29.51	7.38			
Kadınlık onuru	Kadın	145	32.56	5.94	153.714	4.289	.000*
	Erkek	96	28.53	8.64			
Toplam	Kadın	145	127.07	21.07	239	2.156	0.32*
	Erkek	96	120.47	26.24			

Tablo 1 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının onur algıları ile cinsiyet değişkeni arasında aile onuru alt boyutu ($t_{(239)}$ = .892; p>.05) ve erkeklik onuru alt boyutunda ($t_{239)}$ = .256; p>.05) farklılık göstermez iken, toplumsal onur alt boyutu ($t_{(239)}$= 2.4447; p<.05) Kadınlık onuru alt boyutu ($t_{(153.714)}$ = 4.289; p<.05) ve toplam puan açısından ($t_{(239)}$ = 2.156; p<.05) istatiksel anlamda fark görülmektedir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Onur Algılarının Sınıf Değişkenine Göre One-Way ANOVA Sonuçları

Faktörler	Sınıf	n	$\overline{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Aile onuru	1. Sınıf	74	31.89	6.53	Gruplar Arası	151.188	3	50.396	1.258	.290
	2. Sınıf	52	31.17	6.58	Gruplar İçi	9495.708	237	40.066		
	3. Sınıf	69	31.65	7.37	Toplam	9646.896	240			
	4. Sınıf	46	33.52	3.25						
	Toplam	241	31.98	6.34						
Toplumsal onur	1. Sınıf	74	31.96	6.51	Gruplar Arası	92.899	3	30.966	.737	.531
	2. Sınıf	52	31.44	7.26	Gruplar İçi	9961.582	237	42.032		
	3. Sınıf	69	32.06	7.12	Toplam	10054.481	240			
	4. Sınıf	46	33.33	4.02						
	Toplam	241	32.14	6.47						
Erkeklik onuru	1. Sınıf	74	28.50	7.59	Gruplar Arası	135.386	3	45.129	.933	.425
	2. Sınıf	52	28.94	6.97	Gruplar İçi	11460.747	237	48.358		
	3. Sınıf	69	30.29	7.15	Toplam	11596.133	240			
	4. Sınıf	46	29.87	5.37						
	Toplam	241	29.37	6.95						
Kadınlık onuru	1. Sınıf	74	32.04	6.74	Gruplar Arası	232.555	3	77.518	1.427	.236
	2. Sınıf	52	29.87	7.64	Gruplar İçi	12873.943	237	54.320		
	3. Sınıf	69	30.07	8.67	Toplam	13106.498	240			
	4. Sınıf	46	31.76	5.72						
	Toplam	241	30.95	7.39						
Toplam	1. Sınıf	74	124.39	24.48	Gruplar Arası	1232.934	3	410.978	.745	.526
	2. Sınıf	52	121.42	24.01	Gruplar İçi	130660.443	237	551.310		
	3. Sınıf	69	124.07	26.76	Toplam	131893.378	240			
	4. Sınıf	46	128.48	14.01						
	Toplam	241	124.44	23.44						

Tablo 2 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının onur algıları ile sınıf değişkeni arasında aile onuru alt boyutu ($F_{(3-237)} = 1.258$; $p>.05$) toplumsal onur ($F_{(3-237)} = .737$; $p>.05$) erkeklik onuru ($F_{(3-237)} = .933$; $p>.05$) kadınlık onuru alt boyutu ($F_{(3-237)} = 1.427$; $p>.05$) ve toplam puan açısından ($F_{(3-237)} = .745$; $p>.05$) istatiksel anlamda fark görülmemektedir.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Onur Algılarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre One-Way ANOVA Sonuçları

Faktörler	Anne eğitim düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Aile onuru	Okuryazar değil	21	31.81	4.86	Gruplar arası	87.356	5	17.741	.429	.828
	İlkokul	138	32.08	6.66	Gruplar içi	9559.541	235	40.679		
	Ortaokul	49	31.67	6.19	Toplam	9646.896	240			
	Lise	26	32.88	5.63						
	Ön lisans	4	30.25	9.03						
	Lisans	3	28.00	8.00						
	Toplam	241	31.98	6.34						
Toplumsal onuru	Okuryazar değil	21	32.43	7.43	Gruplar Arası	51.480	5	10.296	.242	.944
	İlkokul	138	32.28	6.52	Gruplar İçi	10003.002	235	42.566		
	Ortaokul	49	32.12	6.39	Toplam	10054.481	240			
	Lise	26	31.77	5.93						
	Ön lisans	4	29.00	7.07						
	Lisans	3	31.00	6.25						
	Toplam	241	32.14	6.47						
Erkeklik onuru	Okuryazar değil	21	30.52	5.98	Gruplar Arası	206.139	5	41.228	.851	.515
	İlkokul	138	29.34	7.14	Gruplar İçi	11389.994	235	48.468		
	Ortaokul	49	29.43	7.03	Toplam	11596.133	240			
	Lise	26	29.58	6.15						
	Ön lisans	4	22.75	9.36						
	Lisans	3	28.67	7.51						
	Toplam	241	29.37	6.95						
Kadınlık onuru	Okuryazar değil	21	32.00	5.81	Gruplar Arası	145.622	5	29.124	.528	.755
	İlkokul	138	31.34	7.28	Gruplar İçi	12960.876	235	55.153		
	Ortaokul	49	29.98	7.81	Toplam	13106.498	240			
	Lise	26	30.62	8.32						
	Ön lisans	4	27.75	8.96						
	Lisans	3	29.00	8.19						
	Toplam	241	30.95	7.39						
Toplam	Okuryazar değil	21	126.76	19.62	Gruplar Arası	1287.068	5	257.414	.463	.803
	İlkokul	138	125.04	24.19	Gruplar İçi	130606.309	235	555.772		
	Ortaokul	49	123.20	23.67	Toplam	131893.378	240			
	Lise	26	124.85	21.85						
	Ön lisans	4	109.75	30.32						
	Lisans	3	116.67	23.76						
	Toplam	241	124.44	23.44						

Tablo 3 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının onur algıları ile anne eğitim düzeyi değişkeni ve alt boyutları arasında aile onuru ($F_{(5-235)}$ =.429; p>.05) toplumsal onur ($F_{(5-235)}$ = .242; p>.05) erkeklik onuru ($F_{(5-235)}$ =

.851; p>.05) kadınlık onuru ($F_{(5-235)}$ = .528; p>.05) ve toplam puan açısından ($F_{(5-235)}$ = .463; p>.05) istatiksel anlamda farklılık görülmemektedir.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Onur Algılarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre One-Way ANOVA Sonuçları

Faktörler	Baba eğitim düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	Sd	KO	F	P	Farkın Kaynağı (Bonferroni)
Aile onuru	1) Okuryazar değil	4	32.75	3.30	Gruplar arası	632.582	6	105.430	2.737	.014*	2-6
	2) İlkokul	93	32.94	5.42	Gruplar içi	9014.314	234	38.523			
	3) Ortaokul	61	30.39	7.26	Toplam	9646.896	240				
	4) Lise	50	33.00	5.79							
	5) Ön lisans	17	33.18	4.14							
	6) Lisans	13	27.08	10.02							
	7) Yüksek lisans	3	31.00	1.00							
	Toplam	241	31.98	6.34							
Toplumsal onur	1)Okuryazar değil	4	34.25	2.87	Gruplar Arası	489.522	6	81.587	1.996	.067	
	2) İlkokul	93	33.08	5.24	Gruplar İçi	9564.960	234	40.876			
	3) Ortaokul	61	31.72	7.26	Toplam	10054.481	240				
	4) Lise	50	32.10	7.09							
	5) Ön lisans	17	32.00	4.74							
	6) Lisans	13	26.77	9.49							
	7)Yüksek lisans	3	33.33	1.15							
	Toplam	241	32.14	6.47							
Erkeklik onuru	1)Okuryazar değil	4	30.00	5.03	Gruplar Arası	514.066	6	85.678	1.809	.098	
	2) İlkokul	93	30.10	6.79	Gruplar İçi	11082.066	234	47.359			
	3) Ortaokul	61	28.74	7.33	Toplam	11596.133	240				
	4) Lise	50	29.04	7.06							
	5) Ön lisans	17	31.18	5.27							
	6) Lisans	13	24.62	7.33							
	7) Yüksek lisans	3	34.67	1.15							
	Toplam	241	29.37	6.95							
Kadınlık onuru	1)Okuryazar değil	4	33.75	2.63	Gruplar Arası	386.640	6	64.440	1.185	.315	
	2) İlkokul	93	31.48	6.84	Gruplar İçi	12719.858	234	54.358			
	3) Ortaokul	61	30.59	7.64	Toplam	13106.498	240				
	4) Lise	50	30.94	8.18							
	5) Ön Lisans	17	32.00	6.00							
	6) Lisans	13	26.23	9.26							
	7) Yüksek lisans	3	33.00	1.73							

	Toplam	241	30.95	7.39						
Toplam	1)Okuryazar değil	4	130.75	12.74	Gruplar Arası	7152.774	6	1192.129	2.236	. 041*	2-6
	2) İlkokul	93	127.59	20.24	Gruplar İçi	124740.604	234	533.080			
	3) Ortaokul	61	121.44	26.53	Toplam	131893.378	240				
	4) Lise	50	125.08	23.06							
	5) Ön lisans	17	128.35	16.43							
	6) Lisans	13	104.69	34.09							
	7) Yüksek lisans	3	132.00	4.00							
	Toplam	241	124.44	23.44						

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının onur algıları ile baba eğitim düzeyi değişkeni ve aile onuru alt boyutunda ($F_{(6-234)}$ = 2.737; p<.05) istatiksel açıdan anlamlı farklılık görülmektedir. Baba eğitim düzeyi ilkokul olan adayların lisans eğitim düzeyine oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Toplumsal onur ($F_{(6-234)}$ = 1.996; p>.05) erkeklik onuru ($F_{(6-234)}$ = 1.809; p>.05) ve kadınlık onuru alt boyutunda ($F_{(6-234)}$ = 1.185; p>.05) istatiksel açıdan anlamlı farklılık görülmemektedir. Toplam puan ($F_{(6-234)}$ = 2.236; p<.05) açısından ise ilkokul ve lisans eğitim düzeylerinde istatiksel anlamda farklılık görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının onur algılarının cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından incelenmesidir. Araştırma bulguları doğrultusunda cinsiyet değişkeni aile onuru ve erkeklik onuru boyutlarında farklılık göstermez iken, toplumsal onur alt boyutu ve kadınlık onuru alt boyutunda farklılık göstermiştir. Toplum içerisinde kadın ve erkeklerin sahip olduğu değerlerin kültür etrafında şekillenmesi toplumsal onur boyutuna farklı bir anlam getirmektedir. Bundan dolayı toplumsal onur boyutunun cinsiyet bazında farklılaştığı düşünülebilir.

Toplumumuz da kadınlara yönelik algılar ve cinsiyetlerine yüklenen kalıp yargılar nedeniyle kadınlar da onur algısının cinsiyet bazında farklılaştığı düşünülebilir. İlgili literatür çalışmaları incelendiğinde onur algısının cinsiyet ve diğer değişkenler üzerinden ele alınmadığı görülmektedir. Ancak namus algısı gibi benzer çalışmalarda cinsiyetin farklılık gösterdiği bilinmektedir. Gürsoy ve Arslan Özkan (2014) çalışmalarında namus algısının cinsiyet bazında kadınlar üzerinde farklılaştığı sonucunu elde etmişlerdir. Gürsoy (2009) tarafından yapılan çalışmada namus algısının kadınlar üzerinde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Irmak Vural ve Körpe (2018) tarafından yapılan çalışmada da kadın ve erkeklerin namus algılarının farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmalar incelendiğinde cinsiyet bazında araştırmadan elde edilen bulgular benzer araştırmalar ile örtüşmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile onur algıları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Onur, doğuştan getirilen bir duygudur. Bireyler bu duyguyu yaşamlarına kendini gerçekleştirme becerileri ile

aktarmaktadırlar (Özen, 2018: 65-66). Bundan dolayı onur algısının sınıf düzeylerine indirgenecek bir boyutta olmadığı düşünülebilir. Benzer çalışmalar incelendiğinde namus algısının sınıf düzeyinde farklılaştığı görülmektedir. Irmak Vural ve Körpe (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun örneklem farkından kaynaklandığı düşünülebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının onur algısı ile anne eğitim düzeyinde istatiksel açıdan anlamlı farklılık görülmemektedir. Erkek egemenliğinin hâkim olduğu toplumsal yapı, kadınlara sınırlı olanaklar vermektedir (Uçan ve Baydur, 2016: 291). Bundan dolayı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının onur algılarının şekillenmesinde anne eğitim düzeyinin etkili olmadığı düşünülebilir. Ancak Gürsoy ve Arslan Özkan (2014), Irmak Vural ve Körpe (2018) ve Gürsoy (2009) tarafından yapılan çalışmalarda anne eğitim düzeyi ile ilgili anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Baba eğitim düzeyi ile onur algısının aile onuru alt boyutunda istatiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır. İlkokul eğitim düzeyine sahip babaların lisans eğitim düzeyinde olan babalara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul eğitim düzeyine sahip babaların daha gelenekçi olabileceği göz önünde bulundurulduğunda aile onurunun bu yönde farklılık gösterdiği düşünülebilir. Lisans eğitim düzeyine sahip babaların ilkokul eğitim düzeyine sahip babalara kıyasla düşük olma nedeninin lisans eğitim düzeyine sahip babalarda evlilik yaşının daha geç başlaması ve boşanma oranının daha yüksek olması aile onuru boyutundaki farklılığın nedeni olarak düşünülebilir.

Benzer çalışmalar incelendiğinde Gürsoy(2009) , Gürsoy ve Arslan Özkan (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da baba eğitim düzeyinin namus algısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma verileri ilgili çalışmaların bulguları ile bu anlamda örtüşmektedir.

Araştırma ile ilgili öneriler;

Sosyal bilgiler öğretim programı toplumsal cinsiyet konusunu ele alan derslerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Onur konusunun doğrudan aktarılabilecek bir konu olmaması bu konunun örtük program çerçevesinde ele alınmasını gerektirmektedir. Bu amaçla geleceğe yönelik sosyal bilgiler eğitimi programında örtük program aracılığıyla bu konu hakkında bilinç kazandırılmalıdır.

Onur konusu toplumumuzda kültür etrafında şekillenen bir değerdir. Kültürümüzün getirmiş olduğu yaptırımlar toplum tarafından yanlış anlaşılmakta ve birçok soruna neden olmaktadır. Bu konunun sosyologlar ve psikologlar tarafından incelenerek toplumdaki sorunlara çözüm getirmeleri önerilebilir.

Onur kavramının sadece cinsiyet odağında değerlendirilerek kadınlara atfedilen bir durum olması toplum içerisinde kadınlara yönelik şiddeti artırmaktadır. Bu konu ile ilgili çalışmalar yetersiz kalmakta ve her geçen gün kadına şiddetle sınırlı kalmayan bu konu çocuk istismarlarının da arttığı toplumsal yıkımlar haline gelmektedir. Toplum sağlığı için bu konular ile ilgili kanunların yaptırımlarının artırılması önerilebilir.

Araştırmadan elde ettiğimiz bulgular çerçevesinde cinsiyetin kadın onuru üzerinde belirleyici olması onurun kadınlar üzerinde baskı olarak algılanmasına neden olmaktadır. Aile kurumunun en önemli üyesi olan kadın sadece cinsiyetiyle değil toplum içerisinde anne rolü ve diğer sosyal rolleri ile yer almaktadır. Bu amaçla kadınların kendilerini değerli hissetmeleri için ebeveyn danışmanlıklarının her kesime hitap edecek şekilde sunulması önerilebilir.

Eğitim düzeyi toplumun her bölümünde farklılık ortaya çıkarabilmektedir. Araştırmamızda da baba eğitim düzeyinin aile onuru üzerinde farklılık göstermesi toplum içerisinde babanın sahip olduğu onur statüsü ile ilişkilidir. Babaların toplum içerisinde otorite figürü olarak görülmesinden ziyade demokratik tutumlar çerçevesinde davranış sergilemeleri amacı ile gerekli program ve seminerlerin düzenlenmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

Akın, A.ve Padır, M.A.(2015) "Onur Ölçeğinin Türkçe Versiyonunun Geçerlik ve Güvenirliği". *Cbü Sosyal Bilimler Dergisi, 13* (4):102-110.

Crock, Z., (2009) "Honor Shame And Social Status Revisited." *Journal of Biblical Literature, 128* (3): 591-611.

Doğan, Y. (2007) "İlköğretim Çağındaki 10-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri." *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8* (13):155-187.

Ersoy, E., (2009) "Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği (Malatya Örneği)." *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19* (2):*209-230.*

Gürsoy, E. (2009*).Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin Kadına İlişkin "Namus" Anlayışı İle İlgili Tutumları (Ankara Örneklemi*). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Gürsoy, E. ve Arslan Özkan, H. (2014) "Türkiye'de Üniversite Öğrencilerinin Kadına İlişkin "Namus" Algısı." *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 5* (3):149-159*.*

Irmak Vural, P. ve Körpe. G. (2018) "Üniversite Öğrencilerinin Kadınlık-Erkeklik ve Kadına İlişkin Namus Anlayışı Tutumu." *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, 2* (3):155-166.

Işık, R., (2008) *The Predıctors Of Understandıng Of Honor And Attıtudes Toward Honor Related Vıolence: Ambıvalent Sexısm And System Justıfıcatıon.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mıddle East Technıcal Unıversıty, Ankara.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Moxnes, H., (1993) Honor and Shame. *Biblical Theology Bulletin: Journal of Bible and Culture 23* (4) 20-40.

Mutafoğlu, M., (2016*) An Investıgatıon Of Autobıographıcal Memorıes Through The Lens Of An Honor Culture.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Unıversıty, İstanbul.

Özen, Y. (2018) "Ahlaki Karakterin Değişmezliği: Onur*." Kesit Akademi Dergisi 4* (13):64-79.

Rodrıguez Mosquera, P. M., Manstead, A. S. R., ve Fıscher, A. H. (2002) The Role Of Honor Concerns İn Emotional Reactions To Offenses. *Cognition and Emotion*, *16* (1): 143-163.

Rodrıguez Mosquera, P. M., Manstead, A. S. R., ve Fıscher, A. H. (2002) Honor In The Medıterranean And Northern Europe. *Journal Of Cross-Cultural Psychology 33* (1): 16-36.

Uçan, G. ve Baydur, H.(2016) Türk Erkeklerinde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ölçeği'nin Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies 47*: 289-308.

Ünal, F., Tarhan, S. ve Çürükvelioğlu Köksal, E.(2017) Toplumsal Cinsiyet Algısını Yordamada Cinsiyet, Sınıf, Bölüm Ve Toplumsal Cinsiyet Oluşumunun Rolü. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 6* (1): 227-236.

SINIF EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MÜZE EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Dr. Öğrt. Üyesi Emine KARASU AVCI

Kastamonu Üniversitesi, eavci@kastamonu.edu.tr

Dr. Öğrt. Üyesi Melike FAİZ

Kastamonu Üniversitesi, mfaiz@kastamonu.edu.tr

ÖZET

Müzeler, tarihsel süreç içerisinde arkeolojik olarak değeri bulunan çeşitli eşya koleksiyonlarının sergilendiği, korunduğu ve muhafaza edildiği mekânlardır. Toplumların kültür aktarımında ve ortak bir toplumsal hafızanın geliştirilmesinde müzelerin önemli bir rolü vardır. Kişilerin ait olduğu kültürlerin evrensel kültür ve değerler içindeki yerinin belirlenmesine katkı sağlar. Dolayısıyla müzeler toplumların yapılanması ve toplumsal kimliğin oluşturulmasında vazgeçilmez kurumlardan birisidir. Bu bağlamda müze ve müze eğitimi, eğitim sistemleri içinde önemli bir durum hal almaktadır. Eğitim sistemlerinde müze eğitimi gibi gezi ve gözlem çalışmalarının yapılması öğretmenlerin konuya eğilimleri ve tutumlarıyla doğrudan ilgilidir. Bu araştırmada, sınıf eğitimi öğretmen adaylarının "Sosyal Bilgiler Öğretimi" dersi kapsamında bir müze eğitimi deneyimlerinin ardından müze eğitimi ile ilgili görüşleri ele alınmıştır. Araştırma nitel modelde tasarlanmıştır. Araştırma 2016-2017 eğitim ve öğretim dönemi bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu "Sosyal Bilgiler Öğretimi" dersini alan ve müze eğitimine katılan 14 3.sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu nedenle çalışmanın örneklem grubu belirlenirken amaçlı örneklem türlerinden biri olan ölçüt örnekleme seçilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Genel olarak çalışmada öğretmen adayları müze eğitimi ile eğitim-öğretim sürecine öğrencilerin aktif katılımının sağlanacağı ve müze eğitiminin öğrenmelerde kalıcılığı artıracağı, bu yöntemin ilkokul öğrencilerine uygulanabileceği ve toplumsal bilinç kazandırma etkili olacağını belirtmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Müze eğitimi, öğretmen adayı, görüş.

THE OPINIONS OF CLASSROOM TEACHER CANDIDATES ON MUSEUM EDUCATION

Asst. Prof. Dr. Emine KARASU AVCI

Kastamonu University, eavci@kastamonu.edu.tr

Asst. Prof. Dr. Melike FAİZ

Kastamonu University, mfaiz@kastamonu.edu.tr

ABSTARCT

Museums, located in the historical process value as an archaeological collection that show cases a variety of goods, which are places protected and maintained. The museum has an important role to play in communicating the culture and developing a common social memory. It contributes to the determination of the cultures to which they belong in universal culture and values. Thus, the museum is one of the indispensable institution in the creation of structuring and social identity of the community. In this context, museum and museum education is an important situation in education systems. The conduct of sightseeing and observation activities such as museum education in education systems is directly related to teachers' tendency and attitudes towards the subject. In this study, the opinions about the museum education were discussed after the museum education within the scope of Social Studies Learning Course of Classroom Teacher candidates. The study is designed in a qualitative model. The study was conducted in the spring semester of the 2016-2017 education and training period. The study group of the study is composed of 14 3rd grade teacher candidates who take the Social Studies Teaching course and participate in the museum education. For this reason, when the sample group of the study was determined, the criterion sampling, which is one of the purposeful sample types, was selected. The data obtained in the study were analyzed using the descriptive analysis method. In general, in the study, prospective teachers indicate that active participation of the students in the education and training process will be ensured by the museum education and that museum education will increase the persistence in the learning and this method can be applied to primary school students and it will be effective in giving social consciousness.

Key words: Museum education, teacher candidate, opinion.

GİRİŞ

Müze kavramı, Eski Yunanca'da kullanılan bir kelime olup "bilimler tapınağı" anlamına gelmektedir. İlk bilinen müze ise Helenistik dönemin kültür merkezlerinden İskenderiye'de I. Ptolemaios (M.Ö. 300) tarafından kurulmuştur. Bu dönemde bilim ve sanata önem veren okullar bir araya gelerek müzeleri meydana getiriyor ve dolayısıyla müzeler bugünkü ifade ettiği anlamının dışında bir anlam ifade ediyordu (Erdoğan, 2003). Ancak süregelen zaman diliminde müze kavramının anlamı genişleyerek farklı işlevler de kazanmıştır. Bugünkü anlamda müze fikrini Fransız La Font de Saint Yenne ortaya atmıştır. İnsanların eserlerinin sayısının artmasıyla birlikte bunları saklamak ve korumak ihtiyaç haline gelmiş ve bu ihtiyacı karşılamak için mekânlar kurulması bugünkü anlamda müzelerin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Şener ve Zengin, 2017).

Müzeler, toplumlar için tarihi, kültürel ve doğal birçok eserin ve kalıntıların toplandığı, korunduğu ve sergilendiği mekânlar olarak tanımlanabilir (Oruç ve Altın, 2008; Salbacak, 2006). Bu anlamda müzeler geçmişi bugüne taşıyan ve bugünkü nesli bu mirasla tanıştıran toplumsal hafıza kurumları olarak da düşünülebilir (Altunbaş ve Özdemir, 2012). Müzeler, tarihi eserleri bulan, onaran ve halk için sergileyen mekânlardır (Tan, 2009). Türk Dil Kurumu (2018) ise müze kavramını, bilim ve sanat eserlerinin saklandığı ve halka gösterilmek üzere sergilendiği yapı olarak tanımlamaktadır. Müzelerin toplama, koruma, sergileme işlevleri yanında farklı rollerinin bulunduğuna ilişkin yapılan bazı tanımlamalar da bulunmaktadır. Bu tanımlardan birisi müzelerin sosyal dayanışmanın, vatandaşlık bilincinin geliştirilmesinde ve toplumsal kimliğin yansıtılmasında önemli görevleri olan kamusal kurumlar olmasıdır (Karadeniz ve Okvuran, 2018). Diğer bir tanımda da müzelerin antropoloji, arkeoloji, tarih, endüstri gibi alanlara kaynaklar sunduğu için bilimsel faaliyetlerin yürütülmesine katkı sağlayan kurumlar olduğu belirtilir (Mercin, 2006). Literatürde yapılan bu tanımlarından da yola çıkarak müzelerin farklı işlevlerine yönelik tanımlamaların olduğu söylenebilir. Yani müzeler geçmişi günümüze aktaran, çeşitli bilim dallarına hizmet eden, bilim ve sanat eserlerinin saklandığı ve sergilendiği mekanlar olarak belirtilebilir.

Eğitim-öğretim kurumlarında müzeler 1857 yılında John Ruskin'in İngiltere Parlamentosu'na müzelerin eğitim amaçlı kullanılmasını önermesiyle başlamıştır. 20.yüzyıla gelindiğinde ise müze eğitimi bir uzmanlık alanı haline gelmiştir. Amerika Birleşik Devletleri de müzelerden uzun bir süre halk eğitimi amaçlı yararlanmaktadır (Pekgözlü Karakuş, 2012). Ülkemizde müzecilik faaliyetleri ise batılılaşma çabalarının bir sonucu olarak ortaya çıkmış ve devlet eliyle başlatılmıştır (Altunbaş ve Özdemir, 2012). Bu dönemde ilk müze kurma düşüncesini ressam ve arkeolog olan Osman Hamdi Bey ortaya atmıştır. Daha sonra 1881 yılında İstanbul Topkapı'daki Arkeoloji Müzesi'ne müdür olarak atanmıştır (Tan, 2009).

Günümüzde okullar yapılandırmacı eğitim yaklaşımı çerçevesinde öğrenme-öğretme sürecini yaşamın kendisi olarak tasarlamaya çalışırlar. Öğrencilere öğrenme sürecinde deneyimler edinmelerine fırsatlar tanırlar. Öğretmenler öğrencilere aktif olarak öğrenme sürecine katılmaları için yol gösterirler. Bu bağlamda müze eğitimi, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılabileceği ve deneyimler elde edebileceği bir yol olarak değerlendirilebilir (Şar ve Sağkol, 2013). Hızla değişen dünyada müzeler eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek eğitim ortamlarını oluşturur. Eğitim-öğretim sürecinde çok yönlü öğrenme ve yaşam alanları olan müzeler aktif öğrenme yaşantılarının gerçekleştirilmesine katkı sağlar (Yılmaz, 2011). Öğrencilerin eğitiminde müzeler deneyimler

kazandırması, anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesi ve okul dışı eğitim ortamı sunması bakımından önemli mekânlardır (Ünal ve Pınar, 2017). Ayrıca müzelerin günümüz çağdaş eğitiminin bir parçası olduğu da görülmektedir. Bu nedenle farklı deneyimler yoluyla kalıcı davranış değişiklikleri kazandırmada örgün eğitime katkı sağlarlar (Özmen, 2018). Müzeler aracılığıyla öğrencilere bilim ve bilginin yanı sıra duygu ve sezgileri de harekete geçirecek yaşantısal zenginlikler de kazandırılabilir. Öğrencileri bilişsel ve duyuşsal açıdan donatarak, onlara yeni ufuklar açar. Eğitim ortamlarının bilgiyi sunan değil bilgiye götüren ortamlar olması gerektiği düşünüldüğünde müzeler öğrencilerin görebildiği, dokunabildiği ve düşünebildiği ortamlardır (Utku, 2008). Bu yönüyle müzeler çok yönlü öğrenmelerin gerçekleştiği etkin kullanım mekânları ve ideal öğrenme ortamları olarak da düşünülebilir (Eguz ve Kesten, 2012). Artık müzelerin sadece gezip görülecek nesnelerin bulunduğu ortamlar olmaktan çıktığı, sosyal faaliyetler ve farklı uygulamaları ile aktif öğrenme ortamlarına dönüştüğü söylenebilir (Şener ve Zengin, 2017).

Aktif öğrenme yaşantılarının bir parçası olan müzelerin çeşitli işlevleri bulunduğu bilinmektedir. Bunlardan biri müzelerin, toplumu tanıma ve tanıtma gibi görevleridir. Müzeler, aynı topluma mensup bireylerde ortak bir toplumsal bellek ve farkındalık yaratmayı amaçlar. Böylece toplumsal bağları güçlü bir toplum oluşturulmaya çalışılır (Karadeniz, 2017). Bu bağlamda bilim ve teknolojinin bu kadar ilerlediği bir çağda insanların kültür kavramını tanımaları ve içselleştirmelerinde müzeler ve müze eğitimi önemli bir rol üstlenmektedir. Türkiye gibi zengin bir tarihi geçmişe ve koleksiyonlara sahip olan bir ülkede bu olanaklardan yararlanmamanın büyük kayıp olacağı anlaşılmalıdır (Önder, Abacı ve Kamaraj, 2009; Memişoğlu ve Kamçı, 2013). Kültürel değerlerimizin bilincine varmada; farklı kültürlere saygı duymada ve hoşgörü göstermede müze eğitimi önemlidir (Yılmaz, 2011). Müze eğitimi ile öğrenciler gözlem ve tarihsel empati becerisi kazanabileceklerdir (Üztemür, Dinç ve Acun, 2018). Müzelerin içinde bulunan tarihi, kültürel ve doğal somut nesneler aynı zamanda eğitimsel anlamda alternatif öğrenme ortamlarını oluşturmaktadır. Bu öğrenme ortamı ile öğrenciler kanıt temelli argüman geliştirme, neden-sonuç ilişkisi kurma, tarihsel süreklilik ve değişimi anlama gibi önemli beceriler kazanabilirler (Yılmaz ve Şeker, 2012). Buna ek olarak müzeler yoluyla öğrencilerin araştırma-inceleme becerileri, özgüvenleri, merak duyguları, yaratıcılıkları ve estetik anlayışları da gelişir. Tüm bu özellikler de öğrencilerin toplumsallaşmasına katkı sağlar (Bozdoğan ve Sünbül, 2016).

Müze eğitiminin yapılandırmacı eğitim bağlamında hayata geçirilmesinde nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Şar ve Sağkol, 2013). Öğrencilerde erken yaşlardan itibaren değerlerin, becerilerin, davranışların ve tutumların kazandırılması öğretmenlerin bu anlayış ile eğitilmesine bağlıdır. Müze eğitiminin öneminin farkına varmış bir öğretmen öğrencilerinin merak duygusunu ve bilişsel gelişimini destekleyecek faaliyetlerde bulunur. Müze eğitimini, okul programlarını tamamlayıcı, geliştirici ve destekleyici bir araç olarak görür. Ülkemizin her bölgesinde müzelerin bulunduğu göz önüne alınırsa eğitim-öğretime sağlayacağı yararlar açıkça görülebilir (Dilli, 2017). Yıldırım ve Tahiroğlu (2012) da müze eğitimi konusunda gerekli bilgi ve donanıma sahip öğretmenlerin daha kolay sorumluluk üstlendiğinden bahsetmektedir. Müze uygulamalarının etkin bir şekilde hayata geçirilebilmesinde gerekli eğitimi almış ve uygulama yapabilecek öğretmen profiline ihtiyaç duyulmaktadır. Bu uygulamaların etkili bir şekilde hayata geçirilmesi müze eğitiminden istenilen sonuçların elde edilmesini sağlayacaktır (Şar ve Sağkol, 2013). Mentiş Taş (2012) da öğretmenlerin müze ve müze eğitimi hakkında olumlu

düşüncelere sahip olmasının önemini vurgulamaktadır. Bu araştırmada, sınıf eğitimi öğretmen adaylarının "Sosyal Bilgiler Öğretimi" dersi kapsamında bir müze eğitimi gerçekleştirilmiştir. Müze eğitiminden sonra öğretmen adaylarının müze eğitimi ile ilgili görüşlerinin ele alınmıştır. Yanı bu çalışmanın amacı sınıf eğitimi öğretmen adaylarının müze eğitimine ilişkin görüşlerini tespit etmektir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni: Araştırma nitel modelde tasarlanmıştır. Merriam (2013) nitel araştırmayı; görüşmeler, gözlemler, belgeler ve araştırmacı notlarının araştırma sürecinde araç olduğu, anlam kurma ve anlama süreci olarak açıklamaktadır. Bu araştırmada nitel araştırma modellerinden fenomenoloji desenin de tasarlanmıştır. Fenomenoloji, bir olguya ilişkin olarak katılımcıların deneyimlerini ortaya çıkarmaya yarayan nitel araştırma türüdür (Creswell, 2003).

Çalışma Grubu: Bu araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu "Sosyal Bilgiler Öğretimi" dersini alan ve müze eğitimine katılan 14 3.sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu nedenle çalışmanın örneklem grubu amaçlı örneklem türlerinden biri olan ölçüt örneklemedir. Ölçüt örnekleme bir durumun, araştırmacının derinlemesine incelemesi için araştırma öncesinde çeşitli koşulları belirlemek istediğinde kullanılır (Neuman, 2007; Patton, 2002). Buradaki ölçüt öğrencilerin müze eğitimi almalarıdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi: Bu araştırmada, sınıf eğitimi öğretmen adaylarına "Sosyal Bilgiler Öğretimi" dersi kapsamında bir müze eğitimi uygulaması yapılmıştır. Müze eğitimi uygulaması sonrasında veriler yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Yapılandırılmış görüşme önceden hazırlanmış ve ne tür soruların ne şekilde sorulup, hangi verilerin toplanacağını en ayrıntılı şekilde toplanacağını saptayan görüşmelerdir (Karasar, 2011). Bu doğrultuda araştırmada öğretmen adaylarına şu sorular sorulmuştur:

1. Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde müze eğitimi uygulaması hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Bir sınıf öğretmeni adayı olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde öğrendiğiniz müze eğitiminin öğrencilere uygulanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Sınıf öğretmeni adayı olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinin size katkıları nelerdir?
4. Eklemek istediğiniz önerileriniz nelerdir? Varsa ekleyiniz.

Araştırmada elde edilen veriler daha önceden belirlenmiş olan araştırma soruların doğrultusunda betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, verilerin analizi için bir çerçevenin bulunması ve bu çerçeveye göre verilerin analizinin yapılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışmanın Güvenirlik ve Geçerliğinin Sağlanması: Güvenirlik, araştırmacının/araştırmacıların araştırma problemine ilişkin benzer sonuçları elde etmesi ve araştırma bulgularının gerçeğe uygun olup olmama durumudur (Ekiz, 2013). Bu araştırmada güvenirlik, araştırmacıların verileri birbirlerinden bağımsız olarak analiz etmesi ile sağlanmaya çalışılmıştır. Patton (2002), iki veya daha fazla araştırmacının verileri bağımsız olarak analiz etmesini analizci üçgenlemesi olarak açıklamaktadır. Geçerlik ise elde edilen verilerin analizi aşamalarının doğru bir şekilde açıklanması ve sonuçların herkes tarafından aynı anlaşılması olarak ifade edilebilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak,

Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu araştırmanın geçerliği, veriler analizinin nasıl yapıldığının belirtilmesi, elde edilen verilerin bulgular kısmında sistemli ve aşamalı olarak sunulması ile sağlanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma soruları doğrultusunda öğretmen adaylarından elde edilen görüşlere ilişkin bulgular tablolar halinde sunulmaktadır. Tablo 1'de "Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde müze eğitimi uygulaması hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusuna ilişkin olarak öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmektedir:

Tablo 1. Öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde müze eğitimi uygulamasına ilişkin görüşleri

Görüşler	f
Öğrenmede kalıcılığı artırıyor	4
Yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatı sunuyor	4
Dersin amacına uygun olduğunu düşünüyorum	3
Öğretmen adaylarının kendi geçmişlerini tanımalarını sağlıyor	3
Gerçek yaşamla ilişkilendirme yapabilme fırsatı tanıyor	2
İlgi çekici bir etkinlik olduğunu düşünüyorum	2
Ders daha etkili ve eğlenceli hale geliyor	2
Yaratıcılığımızı artırdığını düşünüyorum	1
Derse aktif katılımı sağlıyor	1
Derse karşı güdülüyor	1
Milli ve evrensel değerleri tanıtıyor	1
Dersi daha somut hale getiriyor	1
Araştırma ve sorgulama becerisi kazandırıyor	1
Yarar sağlayan bir etkinlik olduğunu düşünüyorum	1
Toplam	27

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde müze eğitimi uygulamalarına ilişkin olarak en fazla sırasıyla "Öğrenmede kalıcılığı artırıyor" (f=4), "Yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatı sunuyor" (f=4), "Dersin amacına uygun olduğunu düşünüyorum" (f=3) ve "Öğretmen adaylarının kendi geçmişlerini tanımalarını sağlıyor" (f=3) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde müze eğitimi uygulamasına genel olarak olumlu görüşler bildirdikleri görülmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde müze uygulamasının öğretmen adayları için olumlu bir deneyim sağladığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının müze uygulamasına ilişkin bu olumlu tutumları adayların meslek hayatına atıldıklarında önemli bir deneyim olarak yansıyacaktır. Adayların müze uygulamasına ilişkin görüşleri genel olarak eğitim programının dört temel öğesinden biri olan öğrenme durumları ile ilgilidir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden yola çıkılarak müze eğitimi uygulamasının öğrenme durumları sürecini güçlendirdiği de anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarından bazıları araştırmanın bu sorusunu aşağıdaki gibi cevaplamaktadırlar:

ÖA-1: *"Bence çok güzel bir uygulama. Öğrenciler tarihini, kendi atalarının geçmişlerini, yaşam koşullarını ve o kadar zorluğun içinde hayata nasıl tutundukları hakkında bilgi sahibi olması için böyle uygulamaların olması lazım."*

ÖA-7: *"Bu uygulamanın öğrencilerin ezberden kaçıp bilgileri yaşamla ilişkilendirmelerini sağlayıcı nitelikte olduğundan dolayı iyi bir uygulama olduğunu düşünüyorum."*

ÖA-13: *"Genel olarak uygun buluyorum. Çocukların bu konuları yerlerinde görerek ve yaşayarak öğrenmeleri daha etkili ve kalıcı olacaktır."*

Tablo 2'de "Bir sınıf öğretmeni adayı olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde öğrendiğiniz müze eğitiminin öğrencilere uygulanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusuna ilişkin olarak öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmektedir:

Tablo 2. Öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde öğrendikleri müze eğitiminin öğrencilere uygulanabilirliği hakkında görüşleri

Görüşler	Nedenleri;	f
Uygulanabilir olduğunu düşünüyorum	Müze ile ilgili bilgiler öğrencilerin düzeyine uygun basitleştirilirse uygulanabilir	6
	Öğrencilerin somut örneklerle öğrenmeleri sağlanacaktır	4
	Öğrencilere konular görsel olarak kavratılacaktır	2
	Müze eğitimine aileler de dahil edilirse daha kolay uygulanabilir	1
	Öğrencilere kültür aktarımı yapılacağı için yapılması önemlidir	1
	Öğrencilere tarihsel duyarlılık kazandıracağından uygulanmalıdır	1
	Öğretim sürecini ezberden kurtaracağı için uygulanmalıdır	1
	Öğretim sürecini etkili ve verimli hale getireceği için uygulanmalıdır	1
	Öğretmenler için kolay uygulanabilir etkinliklerdir	1
Uygulanabilir olduğunu düşünmüyorum	Sınıfın kontrol etmek zor olacağı için uygulanabilir değildir	1
Toplam		19

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde müze eğitiminin öğrencilere uygulanabilir olduğunu düşündükleri görülmektedir. Adaylardan sadece bir tanesi müze eğitiminin uygulanabilir olduğunu düşünmemektedir. Müze eğitiminin uygulanabilir olduğunu düşünen öğretmen adayları en az fazla sırasıyla "Müze ile ilgili bilgiler öğrencilerin düzeyine uygun basitleştirilirse uygulanabilir" (f=4), "Öğrencilerin somut örneklerle öğrenmeleri sağlanacaktır" (f=6) ve "Öğrencilere konular görsel olarak kavratılacaktır" (f=2) şeklinde görüşler belirtmektedirler. Müze eğitiminin uygulanabilir olmadığını düşünen öğretmen adayı ise "Sınıfın kontrol etmek zor olacağı için uygulanabilir değildir" (f=1) şeklinde görüş belirtmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının biri dışında diğerlerinin müze eğitiminin uygulanabileceğini düşünmesi müze eğitimi uygulamalarının hayata geçirilmesi için önemlidir. Bununla beraber uygulanacağını düşünen öğretmen adaylarının uygulama sürecine katkı sağlayacak, süreci destekleyecek ve etkili hale getirecek görüşler ileri sürdükleri de görülmektedir. Öğretmen adaylarından bazıları araştırmanın bu sorusunu aşağıdaki gibi cevaplamaktadırlar:

ÖA-2: *"Uygulanabilir olduğunu düşünüyorum. Çünkü sözlü olarak anlatıp ezber yaptırmaktansa uygulamalı olarak anlatıp kavratmak daha yararlıdır. Böylelikle yüzeysel bilgi değil daha sağlıklı ve kapsamlı bilgiler edinilir."*

ÖA-8: *"Müze gezileri öğretmenler tarafından uygulanabilir. Öğrenciler için daha dikkat çekici ve daha iyi anlamalarını sağlayan etkinliktir."*

ÖA-14: *"Ben bir sınıf öğretmeni adayı olarak müze uygulamasının mutlaka çocuklara uygulanması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü müze uygulaması çocuğun geçmiş çağları ve kendi tarihini birebir gördüğü tarihi eserlerle daha somut öğrenmelerini sağlayacaktır."*

Tablo 3'te "Sınıf öğretmeni adayı olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinin size katkıları nelerdir?" sorusuna ilişkin olarak öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmektedir:

Tablo 3. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinin katkıları

Görüşler	f
Farklı yöntem ve tekniklerin kullanılabileceğini öğrendim	4
Bu dersin öneminin farkına vardım	3
Öğretmen adayı olarak farklı tecrübeler edindim	3
Gündelik olayların sınıfa taşınabileceğini öğrendim	3
Öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeni beceriler edindim	2
Toplumsal olaylara yönelik duyarlılık kazandım	2
Zamanı etkili kullanmayı öğrendim	1
Gerçek hayatı sınıf ortamına taşımayı öğrendim	1
Öğrenme-öğretme sürecinin sınıf dışına taşınabileceğini gördüm	1
Milli ve evrensel değerlerin kazandırılmasının önemini anladım	1
Toplam	21

Öğretmen adayları araştırmanın bu sorusunu müze eğitimi uygulamasının hemen sonrasında cevapladıkları için adaylar soruyu daha çok müze eğitimi ile ilişkilendirerek cevaplamışlardır. Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adayları Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinin katkılarını sırasıyla en fazla "Farklı yöntem ve tekniklerin kullanılabileceğini öğrendim" (f=4), "Bu dersin öneminin farkına vardım" (f=3), "Öğretmen adayı olarak farklı tecrübeler edindim" (f=3) ve "Gündelik olayların sınıfa taşınabileceğini öğrendim" (f=3) şeklinde belirtmişlerdir. Adayların diğer belirttikleri görüşlerinde de Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinin katkılarına yönelik olumlu yönde görüşler bildirmişlerdir. Bu bulguya göre Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinin ile öğretmen adaylarına önemli katkılar sunduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının bazı görüşlerinin ise öğretim durumlarına ilişkin olduğu görülmektedir. Adayların bu yönde görüşlere sahip olmaları öğrenme-öğretme sürecine yönelik deneyimler kazandıklarını göstermektedir. Adayların bu yönde deneyimlere sahip olmaları ise meslek hayatları için önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarından bazıları araştırmanın bu sorusunu aşağıdaki gibi cevaplamaktadırlar:

ÖA-3: *"Sınıf öğretmeni adayı olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi dersi eksik olduğum konuları fark etmemi sağladı. Zamanı etkili kullanmayı daha iyi öğrendim. Yeni yöntem ve teknikleri kullanmayı öğrendim."*

ÖA-10: *"Sosyal Bilgiler Öğretimi dersi bana öğrenme-öğretme sürecini yönetmeyi ve yöntemleri kullanmayı öğretti. Öğretmen olduğumda bana katkı sağlayacak bilgileri kazandım."*

ÖA-12: *"Bu ders dönem boyunca güzel şeyler kattı. Sadece düz anlatımla konuların iyi anlaşılamayacağını anladım. Sınıf dışı etkinlikler yoluyla derslerin işlenmesinin kalıcılığı artırdığını öğrendim. Müze eğitimi böyle bir etkinlikti."*

Tablo 4'te "Eklemek istediğiniz önerileriniz nelerdir? Varsa ekleyiniz." sorusuna ilişkin olarak öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmektedir:

Tablo 4. Öğretmen adaylarının müze gezilerine ilişkin önerileri

Görüşler	f
Meteoroloji, kütüphane vb. yerlere de geziler düzenlenmeli	2
Müze eğitiminde öğrencilerin dikkatini konuya çekebilecek etkinlikler düzenlenmeli	1
Müze eğitiminde içerik basitleştirilerek anlatılmalı	1
Müze eğitimi öğrenci düzeyine uygun olarak tasarlanabilmeli	1
Öğrencilere müze eğitimi sırasında araştırma yapabileceği fırsatlar sunulmalı	1
Toplam	6

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarından bazıları müze gezilerine ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Görüş belirten adayların en çok üzerinde durdukları konunun "Meteoroloji, kütüphane vb. yerlere de geziler düzenlenmeli" (f=2) olduğu görülmektedir. Buna göre bazı öğretmen adaylarının müzeler dışındaki yerlere de geziler düzenlenmesi gerektiği yönünde görüşleri bulunduğu anlaşılmaktadır. Buna ilaveten adaylar "Müze eğitiminde öğrencilerin dikkatini konuya çekebilecek etkinlikler düzenlenmeli" (f=1), "Müze eğitiminde içerik basitleştirilerek anlatılmalı" (f=1), "Müze eğitimi öğrenci düzeyine uygun olarak tasarlanabilmeli" (f=1) ve "Öğrencilere müze eğitimi sırasında araştırma yapabileceği fırsatlar sunulmalı" (f=1) şeklinde görüşler de belirtmişlerdir. Adaylar daha önce araştırma sorularına verdikleri cevaplarda olduğu gibi araştırmanın bu sorusunda da öğretim durumlarını düzenleyici görüşler belirtmişlerdir. Bu durum adaylarını bu süreci düzenlemeye ilişkin görüşleri olduğunu göstermesi yönüyle önemlidir. Öğretmen adaylarından bazıları araştırmanın bu sorusunu aşağıdaki gibi cevaplamaktadırlar:

ÖA-4: *"Öğrencilerin dikkatini çekecek etkinlikler tasarlanabilir. Konular daha özet şekilde anlatılabilir."*

ÖA-6: *"Müzeler dışındaki başka mekanlara da (meteoroloji, kütüphane vb.) geziler düzenlenebilir. Konuyu daha iyi kavratacak etkilikler düzenlenebilir."*

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİ

Öğretmen adayları "Sosyal Bilgiler Öğretimi" dersinde müze eğitimi uygulamasının öğrenmede kalıcılığı artırdığını, yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatı sunduğunu ve kendi geçmişlerini tanımalarını sağladığını belirtmişlerdir. Pekgözlü Karakuş (2012) müzelerin aktif bir öğrenme ve gelişme alanı olduğunu ifade etmektedir. Şar ve Sağkol ise (2013) yapılandırmacı eğitim yaklaşımının hedeflediği aktif öğrenmenin müze uygulamaları ile gerçekleşebileceğini belirtmektedirler. Bu bağlamda bu araştırmada "Sosyal Bilgiler Öğretimi" dersinde müze uygulaması ile öğretmen adaylarına aktif yaşantılar kazandırıldığı söylenebilir. Bu durum öğretmen adaylarının görüşlerinden de açıkça anlaşılmaktadır. Gürbüz (2017) de çalışmasında müzelerdeki somut nesnelerin pek çok ders ile ilişkilendirebileceğini belirterek bilgileri canlandırdığını ileri sürmektedir. Bu araştırmada da öğretmen adayları müze uygulaması ile öğrenmenin ilgi çekici, daha etkili ve eğlenceli hale geldiğine dikkat çekmişlerdir. Dilli (2017) ise müze gezileri ile öğrencilerin ülkelerini ve kültürel varlıklarını daha iyi tanıyabileceğini belirtir. Bu durum bu araştırmadan elde edilen bilgilerin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesini sağlaması ile milli ve evrensel

değerleri tanıtması durumunu destekler niteliktedir. Dilli (2017) ayrıca çalışmasında, öğretmenlerin müze gezilerini öğretme stratejilerini çeşitlendirmek, öğrencilerin motivasyonlarını artırmak ve sosyalleşmelerini sağlamak amacıyla kullandıklarını da tespit etmiştir. Laçin Şimşek, vd. (2013)'nin çalışmasında da öğretmen adayları müze ziyaretleri ile öğrenilen bilgilerin pekiştirildiği ve anlamlı hale geldiği, düşüncelerinin değişimini olumlu anlamda etkilediği ve duyuşsal birtakım farkındalıklar kazandırdığını belirtmişlerdir. Ünal ve Pınar (2017)'ın çalışmasında ise müze eğitiminin öğrencilerde gözlem, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve sonuç çıkarma gibi becerilerinin gelişmesini sağladığı bulgusu elde edilmiştir. Akça Berk (2017) çalışmasında müze gezilerinin öğrencilere tarihsel düşünme ve empati gibi becerileri kazandırdığını belirterek müze gezileri sırasında farklı yöntem ve tekniklerin de kullanılabileceğine dikkat çekmektedir. Yılmaz ve Eguz (2015) çalışmalarında tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adayları, müze ziyaretlerinin derse ilgiyi artırdığını, merak duygusu uyandırdığını ve bilgilerin pekiştirilmesini sağladığını belirtmişlerdir. Gürbüz (2017) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin müzelerin kişisel gelişime etkisinin kısmen düzeyinde olduğunu tespit etmiştir. Çerkez (2011)'in çalışmasında sosyal bilgiler dersinde müze eğitimi uygulamalarının öğrencilerin derse karşı tutumlarına ve akademik başarılarına etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Güler (2009)'in çalışmasında programlı bir müze ziyareti gerçekleştirmenin erişi, kalıcılık ve derse tutum açısından deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık elde edildiği görülmektedir. Literatürdeki çalışmaların sonuçlarının bu araştırmadan elde edilen bulguları desteklediği görülmektedir. Dolayısıyla müze eğitimi uygulamalarının öğrenciler, öğrenme-öğretme süreci ve öğretmenler açısından olumlu yönde çeşitli etkileri olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının "Sosyal Bilgiler Öğretimi" dersinde müze eğitiminin öğrencilere uygulanabilir olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Laçin Şimşek, Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit (2013)'in çalışmasında müzelerin etkili bir öğrenme ortamı olduğu ve öğrenme sürecinde sıklıkla kullanılmasının gereği üzerinde durulmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen bu bulgu müzelerin eğitim ortamları için uygun yerler olduğunu ortaya koymaktadır. Çakır İlhan ve Okvuran (2011) müzelerin çocuklar için eğlenceli ve zevkli eğitim ortamları olduğunu, soyut bilgileri somutlaştırdığını, tarih ve geçmiş anlatıları canlı tuttuğunu, geçmiş ve bugün arasında bağ kurulmasını sağladığını belirtirler. Bu çalışmada da müzelerin bir eğitim ortamı olarak görüldüğü ve bu uygulamalarının öğrencilere sağlayacağı katkılara değinilmektedir. Demir (2015)'in çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin müzeye gezi düzenleme durumları ile mezun olunan fakülte ve okul konumu değişkenlerinin anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. Bu durum öğretmenler için müze gezilerinin uygulanabilirliğinin mezun olunan okul ve bölüme göre değişebileceğini göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Güler (2009)'in çalışmasında ise ilköğretimin I. kademesinde çalışan öğretmeler, müzelerden eğitimsel amaçlı yararlanılmadığı ve müze uygulamalarından verim alınmadığı görüşündedirler. Dolayısıyla öğretmenlerin müze eğitimini uygulanabilir buldukları ancak eğitimsel amaçların yerine getirilmesinde önlemler alınmasının gereğini vurguladıkları söylenebilir. Literatürdeki çalışmalarda müzelerin genel olarak eğitim uygulamaları için uygun ortamlar olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla eğitim sürecinde öğrenim düzeyi fark etmeksizin gerekli görüldüğü durumlarda müze eğitimi uygulamaları yapılabilir.

Öğretmen adayları "Sosyal Bilgiler Öğretimi" dersinde genel olarak farklı yöntem ve teknikleri kullanmayı öğrendiklerini, dersin önemini anladıklarını, farklı tecrübeler edindikleri ve gündelik olayların sınıfa

taşınabileceğini öğrendiklerini belirtmektedirler. Güven ve Ersoy (2007) çalışmalarında sınıf eğitimi öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi I dersine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin yeterli ve iyi dereceler arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç sınıf eğitimi öğretmen adaylarının bu derslerin kazanımlarını elde ettiklerini göstermesi bakımından anlamlıdır. Şimşek (2017)'in çalışmasında sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programını orta düzeyde tanıdıkları ve programın temel yapısına yönelik ifadelerinin mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durum doğrudan bu araştırma ilgili görülmese de aslında öğretmenlerin programı tanımaları sosyal bilgiler dersi ve müze eğitimi arasında ilişki kurmaları için bir başlangıç noktasıdır. Şimşek, Tıkman, Yıldırım ve Şentürk (2017) çalışmalarında sosyal bilgiler ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının vatandaşlıkla ilgili konularda kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmektedirler. Ayrıca vatandaşlık eğitimiyle ilgili derslerde drama, günlük hayatla ilişkilendirme, etkinlikleri somutlaştırma, film ve videolardan yararlanma gibi yollar izleyeceklerini de ifade etmektedirler. Adayların vatandaşlık eğitimi dersleri ile belirttikleri yollar bu araştırmadaki adayların görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Köstereliоğlu ve Özen (2014) sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını uygulamaya yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlediği çalışmasında öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecinin kazanıma uygun olarak planlanmasına yönelik hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinin doğası gereği olarak müze eğitimi uygulamalarının anlaşılmasını sağlayabilir.

Bu araştırmada öğretmen adayları müze gezilerine ilişkin olarak farklı yerlere geziler düzenlenebileceğini, öğrencilerin dikkatini konuya çekebilecek etkinlikler düzenlenebileceğini, müze eğitiminde içeriğin basitleştirilerek anlatılması gerektiğini, müze eğitiminin öğrenci düzeyine uygun olarak tasarlanmasını ve öğrencilere müze eğitimi sırasında araştırma yapabileceği fırsatlar sunulması gerektiğini önermektedirler. Dilli (2017) çalışmasında müze ortamında uygulamaya yönelik çalışmalar yapılabileceğini, yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatlarının sunulabileceğini, gezilerin daha planlı yapılması gerektiğini ve eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına "Müze Eğitimi" dersi verilebileceğini önermektedir. Laçin Şimşek, vd. (2013) derslerin uygun konularında müzelere gezi düzenlenmesini önermektedir. Eguz ve Kesten (2012) çalışmalarında öğretmenlerin müze eğitimi ile ilgili tam anlamıyla bilgi sahibi olmadıklarını bu nedenle de öğretmenlerin müze eğitimi uygulamalarına teşvik edilmeleri gerektiği önermektedirler. Şar ve Sağkol (2013) hem eğitim fakülteleri hem de ilk ve ortaöğretim kurumlarında müze eğitiminin müfredata alınmasını gerekli görmektedirler. Güler (2009) de çalışmasında etkili bir müze ziyaretinin gerçekleştirilebilmesi için planlı etkilinler yapılmasının gereğinden bahsetmektedir. Hem bu araştırmada hem literatürdeki çeşitli çalışmalarda ileri sürülen önerilerin genel olarak benzerlik gösterdiği, birbirini desteklediği ve öğrenme-öğretme güçlendirici yönde olduğu ifade edilebilir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda ise aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

- Bu araştırmada müze eğitimi uygulamalarında öğretmen eğitiminin önemi fark edilmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında müze eğitimine ilişkin bir deneyim geçirmeleri sağlanmalıdır. Bu deneyim adayların aldıkları çeşitli dersler yoluyla kazandırılabilir.
- Müze eğitimi uygulamaları sırasında farklı yöntem ve teknikler kullanılarak öğrenme süreci daha etkili ve verimli hale getirilebilir.

KAYNAKÇA

Akça Berk, N. (2017). "Müze ve Tarihi Mekânlarda Uygulanan Anlatıcı Terminolojisi Tarih Eğitimine Nasıl Dâhil Edilebilir?" *Millî Eğitim, 214*, 269-287.

Altunbaş, A. ve Özdemir, Ç. (2012). "Çağdaş Müzecilik Anlayışı ve Ülkemizde Müzeler." 1-24. http://teftis.kulturturizm.gov.tr Erişim Tarihi: 20.11.2018

Bozdoğan, Y. K. ve Sünbül, A. M. (2016). "Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Müze Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar." *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31,* 107-127.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Geliştirilmiş 13. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2003). *Research Design.* London: Sage Publication.

Çakır İlhan, A. ve Okvuran, A. (2001). "Bir Eğitim Ortamı Olarak Müze ve Müze Çalışmaları." earsiv.anadolu.edu.tr Erişim Tarihi: 20.11.2018

Çerkez, S. (2011). *Sosyal Bilgiler Dersinde Müze Eğitimine Dayalı Öğretim Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Tutumlarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Demir, A. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Müze Eğitimiyle İlişkilendirilen Kazanımların Gerçekleştirilmesine Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yaklaşımları (Tokat İli Örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Dilli, R. (2017). "Öğretmenlerin Müzelerin Öğrenme Ortamı Olarak Kullanımına İlişkin Görüşleri." *Millî Eğitim, 214,* 303-316.

Eguz, Ş. ve Kesten, A. (2012). "Sosyal Bilgiler Dersinde Müze ile Eğitimin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Samsun İli Örneği." *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 81-103.

Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdoğan, T. (2003). *Türkiye'deki Arkeoloji Müzelerinde Yapılan Eğitsel Faaliyetler.* Dönem Projesi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güler, A. (2009). *Programlı ve etkili bir müze gezisi için geliştirilen müze eğitim paketinin etkililiğinin ölçülmesi (Ankara İli İlköğretim I. Kademe 3. Sınıf Sanat Etkinlikleri Dersi Örneği).* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gürbüz, E. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Müze Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Güven, B. ve Ersoy, E. (2007). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim I Dersine İlişkin Öz Yeterlik Algıları ve Bilişsel Tutumlarının Belirlenmesi." *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 15-32.

Karadeniz, C. (2017). “Müze ve Toplum: Müzeyle Topluma Ulaşmak.” *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(8), 19-37.

Karadeniz, C. ve Okvuran, A. (2018). “Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkiye’de Müze Eğitimi: Tarihsel Gelişim ve Gelecek Tasarıları.” *Millî Folklor, 30(118),* 101-113.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Köstereliоğlu, İ. ve Özen, R. (2014). “Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını Uygulamaya Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları.” *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 153-176.

Laçin Şimşek, C., Balkan Kıyıcı, F. ve Atabek Yiğit, E. (2013). “Müze Ziyaretinin Öğretmen Adaylarının Düşüncelerine Etkisinin İncelenmesi.” *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 3*(1), 115-148.

Memişoğlu, H. ve Kamçı, S. (2013). “Museum of Social Studies in Education Students Attitudes And Views.” *International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 4*(3), 121-138.

Mentiş Taş, A. (2012). “Primary-Grade Teacher Candidates’ Views on Museum Education.” *US-China Education Review A, 6,* 606-612.

Mercin, L. (2006). Müzeler ve Toplum. http://www.ayk.gov.tr/wpcontent/uploads/2015/01/Yrd.-Do%C3%A7.-Dr.-Levent Erişim Tarihi: 18.11.2018

Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Neuman, W. L. (2000). *Social Research Methods: Qualitative And Quantitative Approaches*. Boston: Allyn and Bacon.

Oruç S. ve Altın, B. N. (2008). “Müze Eğitimi ve Yaratıcı Drama.” *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(3), 125-141.

Özmen, S. S. (2018). “Müze Eğitiminin Gelişimi.” *Humanitas, 6*(11), 301-324.

Önder, A., Abacı, O. ve Kamaraj, I. (2009). *“Müzelerin Eğitim Amaçlı Kullanımı Projesi: İstanbul Arkeoloji Müzesi’ndeki Marmara Örneklemi.” Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(1), 103-117.*

Şar, E. ve Sağkol, T. (2013). “Eğitim Fakültelerinde Müze Eğitimi Dersi Gerekliliği Üzerine.” *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 83-90.

Şener, N. ve Zengin, M. (2017). “Türkiye’de ve Dünyada Sanal Müze Uygulamaları ve Sanat Eğitimine Etkisi.” *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(58), 277-286.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods.* Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.

Pekgözlü Karakuş, P. (2012). “Müzelerde Uygulanabilecek Müze Eğitim Etkinlikleri.” *Mediterranean Journal of Humanities, II*/1, 131-138.

Salbacak, Z. (2011). *Müze Eğitimi Alanında Yapılmış Olan Lisansüstü Tezlerin Ve Bitirme Projelerinin Belirlenen Ölçütlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şimşek, S. (2017). "Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programını Tanıma Yeterlikleri." *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 143-157.

Şimşek, U., Tıkman, F., Yıldırım, E. ve Şentürk, M. (2017). "Sosyal Bilgiler ve Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Gözünden Vatandaşlık Eğitimi: Nitel Bir Çalışma." *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 32,* 913-925.

Tan, Z. (2009). *İlköğretim Birinci Kademe Görsel Sanatlar Eğitimi Müze Bilinci Öğrenme Alanında Materyal Kullanımının Etkisi Ve Uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Türk Dil Kurumu (2018). http://www.tdk.gov.tr Erişim Tarihi: 18.11.2018

Utku, Ç. (2008). *İlköğretim 5. Sınıf Düzeyi Sanat Eğitiminde, Müze Eğitiminin Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ünal, F. ve Pınar, Y. (2017). "Erken Çocukluk Eğitiminde Müze Deneyiminin Rolü." *İdil, 6*(38), 2889-2917.

Üztemür, S., Dinç, E. ve Acun, İ. (2018). "Müzeler ve Tarihi Mekânlarda Uygulanan Etkinlikler Aracılığıyla Öğrencilerin Sosyal Bilgilere Özgü Becerilerin Geliştirilmesi." *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46,* 294-324.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, T. ve Tahiroğlu, M. (2012). "Sanal Ortamda Gerçekleştirilen Müze Gezilerinin İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi." *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(39), 104-114.

Yılmaz, A. ve Eguz, Ş. (2015). "Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tarih Öğretiminde Müzenin Önemi Hakkındaki Tecrübe Ve Düşünceleri." *Turkish Studies, 10*(11), 1637-1650.

Yılmaz, K. ve Şeker, İ. T. (2012). "İlköğretim Öğrencilerinin Müze Gezilerine ve Müzelerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılmasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi." *İAÜ-FBD, 1*(2), 21-39.

Yılmaz, Ö. (2011). *Müzelerin Eğitim Fonksiyonlarına Yönelik Müze Yöneticilerinin Tutum ve Fikirleri*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

YEŞİLYURT (KEPEZ/ANTALYA) MAHALLESİ SAKİNLERİNİN DEMOKRATİK HAKLARINI KULLANMA DURUMLARI

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA

Akdeniz Üniversitesi, hdemirkaya@akdeniz.edu.tr

Yüksek Lisans Öğrencisi Hülya SARILARHAMAMI

Akdeniz Üniversitesi, hhsarilar@gmail.com

ÖZET

Demokrasi vatandaşların demokrasiyi yaşattıkları, korudukları ve güçlendirmek için çaba sarf ettikleri sürece güvence altındadır. Bir toplumda bireyler demokrasiyi ve demokratik değerleri sahiplenmezlerse o toplumda demokrasi yaşamını sürdürmekte zorlanır. Bu çalışmanın amacı Yeşilyurt Mahallesi (Kepez/Antalya) sakinlerinin demokratik haklarını kullanma durumlarını ortaya çıkarmaktır. Çalışma 2018 yılının Nisan ayında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu vasıtasıyla derlenmiştir. Görüşme formunda yedi adet açık uçlu soruya yer verilmiştir. Çalışmaya Yeşilyurt Mahallesinde ikamet eden 10 vatandaş katılmıştır. Elde edilen veriler nitel betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Yapılan analizler sonucu ortaya çıkan başlıca sonuçlara göre katılımcıların demokratik haklar kavramını temel hak ve özgürlükler, eşitlik, bilinç ve oy kullanma olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların tümü temel haklarını bildiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların tümü farklı şekillerde ve düzeyde temel haklarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların demokratik haklarını kullanırken kendilerini motive eden temel güçlerin; haklarının ihlal edildiğini düşünmeleri, devlet tarafından kendileri için verildiğini düşünmeleri, kullanmaya gereksinim duymaları, hak ve adaletin yerini bulması, ülkenin daha iyi bir geleceğe sahip olabilmesi, içsel motivasyon ve devlete karşı sorumluluk olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar demokratik haklarını kullanırken karşılaştıkları başlıca engellerin; sürecin belirsiz ve uzun olması, tepkiyle karşılaşma, görevini iyi yapmayan görevli ve bürokrasi olduğunu öne sürmüşlerdir. Katılımcılar demokratik haklarını kullanmada kurum ve kuruluşlardan beklentilerini şöyle sıralamışlardır; hakları konusunda bilgilendirilmeleri, kurum ve kuruluşların görevlerini hakkıyla yerine getirmeleri ve zorlaştırıcı engellerin ortadan kaldırılması.

Anahtar Kelimeler: Demokratik haklar, vatandaş, hakların kullanımı.

RESIDENTS OF YEŞİLYURT (KEPEZ/ANTALYA) NEIGHBORHOOD USAGE OF DEMOCRATIC RIGHTS

ABSTRACT

Democracy is assured as long as citizens are able to live, protect and strengthen democracy. If individuals in a society do not possess democracy and democratic values, democracy in that society is difficult to sustain. The purpose of this study is to reveal the cases of using the democratic rights of residents of Yesilyurt Neigborhood (Kepez/Antalya). The study was conducted in April 2018. Qualitative research interview method was used in the study. The data were compiled through a semi-structured interview form developed by researchers. Seven open-ended questions were included in the interview form. Ten citizens who reside in the Yesilyurt neighborhood participated in the study. The obtained data were analyzed by means of qualitative descriptive analysis. According to the main conclusions that emerged from the analyzes made, it was revealed that the participants perceived the concept of democratic rights as fundamental rights and freedoms, equality, consciousness and voting. All of the participants stated that they knew their basic rights. All participants indicated that they used basic rights at different levels and styles. The basic powers that motivate themselves when using the democratic rights of participants are; they think that their rights are violated, they think that they are given for them, they need to use them, they find the place of rights and justice, they have a better future, internal motivation and responsibility towards the state. Participants are the main obstacles they face when using democratic rights; the process was unclear and long, encountered with reaction, officials and bureaucracy who did not perform well. Participants list the expectations from institutions and organizations in using democratic rights as follows; to be informed about their rights, to fulfill the duties of the institutions and organizations, and to remove the difficult obstacles.

Keywords: Democratic rights, citizen, use of rights.

GİRİŞ

Demokrasi, Yunanca'da halk anlamına karşılık gelen demos ve iktidar anlamındaki kratos terimlerinin birleştirilmesiyle oluşmuş bir kavramdır (Ercan, 2010). Tarih içinde demokrasi, kültürden kültüre ve toplumdan topluma değişik değer yargılar ve tercihler temelinde değerlendirilmiş ve tanımlanmıştır. Bu bağlamda demokrasinin tanımı yapılırken üç farklı yaklaşım söz konusudur. Bunlar; yönetim biçimi olarak demokrasi, yaşam tarzı olarak demokrasi ve insan hakları boyutunda demokrasi olarak görülmektedir. Bu nedenle demokrasi yönetim biçimi, karar alma süreci, yaşam biçimi ve değerler kümesi kapsamında çok boyutlu bir niteliğe sahiptir. Bireyselliğin ön plana çıktığı günümüz dünyasında ise demokrasinin toplumsal boyutundan ziyade bireysel boyutuna vurgu yapıldığı görülmektedir (Demirtaş, 2008; Aktaş, 2015).

Günümüzde öne çıkan özellik demokrasinin vazgeçilmezliğidir. Demokratik toplumlarda vazgeçilmez unsurlardan özgürlük ve eşitlik başat rol oynamaktadır. En önemli unsur ise insan haklarını temelinde ortaya çıkan özgürlükler rejimidir (Özüerman, 1998; Karatekin ve Elvan, 2016). Demokraside yasalar karşısında herkes eşittir. Demokrasi bütün farklılıklara eşit uzaklıkta olmayı gerektirir. 21. Yüzyılda gelişmiş demokrasilerde öne çıkan unsurlardan birisi de katılımdır. Birey ve toplumla ilgili karar alma süreçlerinde bireylerin bu süreçlere dahil edilmesi ve bu süreçlerin hazırlanmasında aktif rol alması önem kazanmaktadır. Buna katılım adı verilmektedir. Katılma,

demokratik toplumlarda lobilerin etkilerini hissettirdikleri ortamlarda bireyi sistemin içine daha etkin bir şekilde dahil ederek toplumla kaynaşmayı ve uyumlaşmayı hedeflemektedir (Erkal, Baloğlu ve Baloğlu, 1997). Bir durumun gerçek anlamda katılım olarak kabul edilebilmesi için katılımcıların kararın sorumluluğu ve yükümlülüğü altına girmiş olmalarını da öngörmektedir (Açıkgöz, 1998). Katılımcı demokrasi, halkın ve sivil toplum kuruluşlarının politikacılarla birlikte sorumluluğu paylaştıkları demokrasidir (Bozkurt, 2011).

Katılımcı vatandaş, öncelikle özgür ve özerk bir birey olarak tamamlanabilir. Hangi hak ve özgürlüklere sahip olduğunu bilir ve bunları aktif olarak kullanır. Böylece başkalarının hak ve özgürlüklerine de aynı düzeyde saygı gösterir. Gerekli hallerde bireysel ve toplu halde hak ve özgürlükleri için mücadele eder. Sivil toplum kuruluşlarına katılır. Uygun ortamda seçilme hakkını kullanır. Tüm bunları yaparken eleştirel düşünür, karşısına çıkan problemleri uygun yollarla çözer ve etkili kararlar verir (Akfırat, Staub ve Yavaş, 2017; Özer, 2005).

Bu araştırmayla Antalya İli Kepez İlçesi Yeşilyurt mahalle sakinlerinin demokratik haklarını kullanma durumları belirlenerek demokratik haklarını kullanırken ya da kullanmak istediklerinde karşılaştıkları problemlerin saptanması ve belirlenen bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu çalışmayla aynı zamanda demokrasi kavramının yerleşebilmesi, vatandaşların demokratik haklarını kullanabilmesi için gerekli önlemlerin alınması ve demokratik haklar konusunda vatandaşların bilinçlenmesini sağlamak amaçlanmıştır. Vatandaşların demokratik haklarını kullanmamaları ya da kullanamamalarına etki eden faktörlerin tespit edilip bu olumsuz görüş ve tutumlara ya da kendileri dışında yer alan engelleyici problemlere çözüm önerileri sunulması da amaçlanmıştır. Bu problemlerin belirlenmesi hem demokratik hakların kullanım oranını artırmada hem de vatandaşların demokratik haklarını kullanmalarının getireceği kazançları fark etmeleri açısından büyük bir önem arz etmektedir. Aynı zamanda bu çalışmayla yöneticilere, vatandaşın demokratik haklarını kullanmasını olumsuz yönde etkileyen faktörler konusunda farkındalık oluşturulması hedeflemiştir.

Problem Cümlesi

Antalya Yeşilyurt mahallesinde yaşayan vatandaşların demokratik haklarını kullanma durumlarına ilişkin görüşleri nasıldır?

Alt Problemler

1. Katılımcıların demokratik haklar algısı nasıldır?
2. Katılımcıların demokratik haklar konusundaki farkındalıkları nasıldır?
3. Katılımcıların demokratik haklarının kullanma durumları nasıldır?
4. Katılımcıların demokratik haklarını kullanırken kendilerini motive eden ana güç nedir?
5. Katılımcıların demokratik haklarını kullanırken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
6. Katılımcıların demokratik haklarını kullanmada etkili olan faktörler nelerdir?
7. Katılımcıların demokratik haklarını kullanırken kurum ve kuruluşlardan beklentileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde çalışma grubu, çalışmada kullanılan veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizine yer verilmektedir.

Nitel veri toplama teknikleri ile ele alınan bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, ürünlerden ya da çıktılardan ziyade sürece odaklanmaktadır. Bu yüzden nitel araştırmalarda anlamlar önem taşımaktadır (Merriam, 1988). Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise sahip olduğu belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle, yazmaya ve doldurmaya dayalı testler ve anketlerin sınırlılığını elimine etmesi ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması (Yıldırım ve Şimşek, 2013) sebebiyle araştırmacılar tarafından çok sık tercih edilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar rijit, ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir, iki uç arasında bulunmaktadır. Araştırmacılara bu hareket serbestisini verdiğinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği benimsenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Antalya İli Kepez İlçesi Yeşilyurt Mahallesi'nde ikamet eden 10 vatandaştan oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlemesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Araştırmada, uygulamanın yapılacağı kişilerin seçiminde araştırmacılar tarafından belirlenen temel ölçüt, uzun süreden beri Yeşilyurt Mahallesinde ikamet eden vatandaşların seçilmesidir. Çünkü, bu araştırmada katılımcıların Yeşilyurt Mahallesindeki vatandaşların demokratik haklarını kullanma durumları belirlenmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Karşılaştırmalı sonuçlara ulaşmak amacıyla, benimsenen yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırma soruları ve alan yazındaki bilgiler doğrultusunda Yeşilyurt Mahallesinde yaşayan vatandaşlara yönelik olarak tasarlanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme sorularının hazırlanmasında; soruların kolaylıkla anlaşılması ve çok boyutlu olmaması, katılımcıyı yönlendirici olmaması gibi ilkelere özen gösterilmiştir (Bogdan ve Biklen, 1992). Hazırlanan görüşme formunun amaca ne derece hizmet ettiği, anlaşılırlığı ve uygulanabilirliğini kontrol etmek amacıyla alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların önerilerinden yola çıkarak görüşme formunda gerekli revizyonlar yapılmıştır (Altunay, Oral ve Yalçınkaya, 2014).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, katılımcıların düşüncelerini samimi bir tarzda ifade edebileceği ve ses kaydına uygun ortamlarda ve zaman periyotlarında derlenmiştir. Görüşme sırasında yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular her katılımcıya ayrı ayrı, aynı sözcüklerle ve aynı anlamı çağrıştıracak tonlamalarla yöneltilmiştir. Tüm

kayıtlar toplandıktan sonra elde edilen kayıtlar çözümlenmiştir. Görüşme kayıtlarının çözümlenmesi sonucunda yaklaşık 20 sayfa veri ortaya çıkmıştır. Birinci olarak, verilerin yazıya dökümü, dökümlerin doğruluğu sağlanmış, daha sonra belirlenen temalara uygun bir şekilde verilerin işlenmesi ve doğrudan alıntılarla bulguların yorumları yapılmıştır. Verilerin güvenirliği için kayıtlar ve kaydın dökümü araştırmacıların dışındaki başka bir araştırmacı tarafından da incelenmiş ve araştırmacıların dökümleri ile karşılaştırılmıştır (Uzuner ve Çolak, 2004).

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz; toplanan verilerin önceden belirlenen temalar altında özetlenip yorumlandığı, görüşülen katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntıların kullanıldığı ve ulaşılan sonuçların neden- sonuç ilişkileri bağlamında yorumlandığı analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel analiz tekniği çerçevesinde üç etkinlik basamağı (verilerin azaltılması, verilerin sunumu, sonuç çıkarma ve doğrulama) işe koşulmaktadır (Türnüklü, 2000).

BULGULAR

1. **Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Katılımcıların demokratik haklar algısı nasıldır? sorusuna cevap bulmak amacıyla kendilerine yöneltilen ''Demokratik haklar kavramı size neyi çağrıştırıyor?" sorusuna verilen cevapların analizi**

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların betimsel analizi sonucunda 4 farklı demokratik haklar kategorisinin ortaya çıktığı görülmektedir. Aşağıda bu kategoriler ve katılımcıların doğrudan görüşlerine yer verilmiştir.

a) **Temel Hak ve Özgürlükler:** K1,K2,K3,K6,K9

K1: Yasalarla güvence altına alınmış devletin sağladığı temel hak ve özgürlüklerdir.

K2: Devletin sağladığı belirli haklarla insanların daha iyi yaşamasına olanak sağlayan haklar.

K3: Daha iyi daha refah koşullarda yaşayabilmemiz için devletimizin bize sağladığı haklar olarak söyleyebiliriz. Bu haklar yaşam şartlarımızın en iyi olmasını amaçlar

K6: Demokratik haklar deyince anayasanın biz TC vatandaşlarına verdiği eğitim sağlık yaşam hakları ve onunla beraber eşit ve adil bir yönetim göstermesi

K9:Vatandaşına önem veren her devletin bünyesinde barındırdığı vatandaşlarını haklarını korumak için yaptığı kanuni haklar

b) **Eşitlik:** K4,K10

K4: Herkese karşı eşitliğin benimsendiği ayrımcılık olmayan ve insanların istediğini özgürce ifade edebilmesi, kimseye ayrıcalık tanınması

K10: Herkesin eşit hak ve özgürlüklerden faydalanabildiği bir şey.

c) **Bilinç:** K5,K8

K5:İnsanların haklarını bilinçli bir şekilde savunması.

K8:Haklarının farkında olan birey ve bunları kullanmada özen gösteren vatandaş.

d) Oy Kullanma: K7

K7:Demokrasi için seçimlerde oy kullanmam demokratik hakkımdır.

2. **İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Katılımcıların demokratik haklar konusundaki farkındalıkları nasıldır? sorusuna cevap bulmak amacıyla kendilerine yöneltilen "Demokratik haklarınızı biliyor musunuz? Lütfen sayar mısınız?" sorusuna verilen cevapların analizi**

Katılımcıların demokratik haklarının neler olduğuna ilişkin soruya verdikleri cevaplar iki kategori altında birleştirilmiştir.

a) Evet K1,K2,K3,K4,K5,K6,K7,K8,K9,K10

K1: Yaşama hakkı, eğitim hakkı.

K2: Herkesin bildiği gibi temel haklarımız olan sağlık hakkı yaşama hakkı, dilekçe hakkı diyebilirim

K3: Yaşama hakkı, sağlık hakkı, eğitim hakkı

K4: Eğitim hakkı, sağlık hakkı, dilekçe hakkı

K5: Eğitim hakkı, yaşama hakkı gibi bir çok haklarımız mevcut

K6: Kısmen biliyorum. Eğitim hakkı, din ve inanç özgürlüğü, seçme ve seçilme hakkı

K7: Bu konuda pek fazla bilgim yok ama seçimlerde oy kullanmam demokratik hareket sanırım.

K8: Yaşama hakkı, eğitim hakkı, inanç özgürlüğü, düşünce özgürlüğü, sağlık hakkı en önemlisi de yaşama hakkı.

K9: Özel yaşamın gizliliği, ekonomik haklar, ibadet özgürlüğü, yaşama hakkı eğitim hakkı.

K10: Yaşama hakkı, eğitim hakkı, din ve inanç özgürlüğü.

b) Hayır

3. **Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Katılımcıların demokratik haklarının kullanma durumları nasıldır? sorusuna cevap bulmak amacıyla kendilerine yöneltilen "Demokratik haklarınızı kullanıyor musunuz? Hangi haklarınızı kullanıyorsunuz? Örnek veriniz." sorusuna verilen cevapların analizi**

Katılımcıların demokratik haklarını kullanma durumları incelendiğinde cevapların evetten oluşan tek kategoriden oluştuğu görülmüştür.

a) Evet K1,K2,K3,K4,K5,K6,K7,K8,K9,K10

K1: Yaşama hakkını sürekli kullanıyoruz. Sağlık hakkını da hasta olduğumuz zamanlarda kullanıyoruz. Yani yeri geldikçe haklarımızı kullanıyoruz

K2: Sağlık hakkı, eğitim hakkı sık kullandığımız haklar arasındadır. herhangi bir sorunla karşılaştığımda da dilekçe hakkımı kullanarak gerekli yerlere müracaatta bulunmakta hiç çekinmem.

K3: Hasta olduğumda sağlık ocağına gidip muayene olmam reçeteyle ücretsiz olarak ilaç almam sağlık hakkımı kullanmam olur. Yine aynı şekilde çocuğumu okula gönderip ücretsiz olarak eğitim almasının sağlanması eğitim hakkını kullanmış olmamdır.

K4: Evet, yaşama hakkını sürekli kullanıyoruz. Sağlık hakkını da hasta olduğumuz zamanlar kullanıyoruz. Yani yeri geldikçe haklarımızı kullanıyoruz.

K5: Evet, seçme seçilme hakkımı kullanıyorum. Diğer haklarımızı da kullanmaya çalışıyoruz ama kayaya tosluyoruz. Bazen hakkınızı aramaya çalışıyorsun

K6: Evet, seçme seçilme hakkımı kullanıyorum. Seçimlerde seçme hakkımı seçime giderek kullanmış oluyorum. Bunun dışında da var olan bütün haklarımı kullanmaya çalışıyorum.

K7: Evet, seçimler olacağı zaman sandığa oy kullanmaya giderim. Ülkem için vatanım için bu görevimi seve yerine getiririm

K8: Evet, seçimler olacağı zaman sandığa oy kullanmaya giderim. Ülkem için vatanım için bu görevimi seve yerine getiririm

K9: Tabiî ki de kullanıyorum. Bilinçli her vatandaşın yapması gereken bu. Devletin sağladığı imkânlarla çocuğumu okula gönderiyorum bu eğitim hakkım, istediğim dine mensup olmak da özgürüm, yaşamıma devam ediyorum kısaca bunlar diyebilirim

K10: Düşünce özgürlüğünün olduğuna inanmıyorum. Kullandığım sadece seçme seçilme hakkı oluyor sanırım. Ama bununla da hiçbir şey değiştiremiyorum

a) **Hayır**

4. **Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Katılımcıların demokratik haklarını kullanırken kendilerini motive eden ana güç nedir? sorusuna cevap bulmak amacıyla kendilerine yöneltilen "Demokratik haklarınızı kullanmada sizi motive eden ana güç nedir? Lütfen açıklayınız" sorusuna verilen cevapların analizi**

Katılımcıların demokratik haklarını kullanırken kendilerini motive eden ana güce ilişkin görüşleri incelendiğinde, görüşlerin 8 farklı kategori altında toplandığı ortaya çıkmıştır.

a) Haklarımın ihlal edildiğini düşünmem: K2

K2: Haklarımın ihlal edildiğini düşündüğümde harekete geçmekte gecikmek istememem

b) Devlet tarafından kullanmam için sağlanmış olması: K1,K3,K6

K1: Devlet bu hakkı vermiş sonuçta kullanmak lazım

K3: Beni en çok motive eden bu konuda bu hakların bana devlet tarafından kullanmam için sağlanmış olması ve çağdaş bir vatansever olarak kullanmam gerektiğine inancım haklarımı kullanmamda beni en çok motive eden güçtür.

K6: Beni motive eden en büyük güç 21.yy konektörünün gerçekliği. Köle döneminde yaşamıyoruz herkese aynı şartlarda tezahür eden haklar verilmiş. Bunu da sonuna kadar kullanmak gerek

c) Kullanmaya ihtiyacımın olması: K4

K4: İhtiyacım olduğunda ister istemez zaten bu hakları kullanma gereği duyuyorum. Mesela bir hasta oldun ne yapacaksın sağlık hakkından yararlanacaksın.

d) Hak ve adalet sağlanması için: K5

K5: Çoluğumun çocuğumun ve ülkemin geleceği için bizden önce bu vatan için can verenler için hak ve adalet sağlansın diye kullanabildiğim haklarımı kullanıyorum

e) Ülkemin daha iyi geleceğe sahip olması için: K7

K7: Ülkemi yönetecekleri seçerek ülkemin daha iyi yönetileceğine inanmam seçimlerde sandığa gitmemdeki en önemli etken oluyor.

f) İçimizde hissettiğimiz haklarımızı kullanma gerekliliği: K8

K8: Bu insanın kendi içinden gelen bir güçtür. Yani devletin anayasayla sağladığı hakkı kullanma gereğini insan zaten kendi içinde hissedecektir.

g) Devlete karşı sorumluluğumuz: K9

K9: Demokratik haklarımızı kullanmak devlete karşı sorumluluğumuzdur bir nevi. Bende demokratik haklarımı kullanarak bu sorumluluğumu yerine getirdiğimi düşünmüşümdür.

h) Motive eden bir güç yok: K10

K10: Beni hiçbir şey motive etmiyor bu ülkede.

5. **Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Katılımcıların demokratik haklarını kullanırken karşılaştıkları sorunlar nelerdir? sorusuna cevap bulmak amacıyla kendilerine yöneltilen "Demokratik haklarınızı kullanırken hangi sorunlarla (engeller)" sorusuna verilen cevapların analizi**

Katılımcıların demokratik haklarını kullanırken karşılaştıkları sorunlara ilişkilere ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde 5 farklı kategorinin ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

a) Sorunlarla karşılaşmıyorum: K1

K1: Pek sorunla karşılaşıyorum diyemem haklarını bilen ve aktif olarak kullanan biri değilim.

b) Sürecin belirsiz ve çok uzun olması: K2

K2: Bir sorun yaşıyorsunuz dilekçe vererek sorunu çözmeyi düşünüyorsunuz. Şimdi dilekçeyi verdik diyelim ne zaman sonuçlanacak ya da süreç ne kadar uzayacak bilmiyorsunuz. Genellikle bu süre çok uzun oluyor deneyimlerimle bunu söyleyebilirim.

c) Tepkiyle karşılaşma: K3

K3: Düşünce özgürlüğümü kullanarak ifade edeceği düşüncem bazen büyük bir tepkiyle karşılanabiliyor. İnsanlar medenice dinleyip saygı duymayı bilmiyor.

d) Görevini iyi yapmayan memur: K4,K5,K9

K4: Görevini hakkıyla yapmayan memur sorunu hep karşımıza çıktı çıkacak

K5: Yetkisini kullanmaktan aciz ya da yetkisini kötüye kullanan insanlar olduğu müddetçe siz hakkınızı kullanmaya çalışın sonuç alamıyor ve hakkınızı kullanmakta zorlanıyorsunuz.

K9: Tabi sorunlar oluyor olmuyor desek yalan olur. Ama bunlar öyle aşılamayacak şeyler değil tabi. Örnek olarak sağlık hakkımızı kullanırken bazı doktorların kötü muamelesine maruz kalabiliyoruz.

e) Bürokrasi: K6,K7,K8,K10

K6: Ara sıra bürokrasinin getirmiş olduğu hantallıklardan engellerle karşılaştığımız oluyor. Bir başvuru yapıyorsunuz haklarınız ihlal edildiğinde geri dönüş çok geç ya da hiç olmuyor

K7: Seçimlerde çok sıra beklemek zorunda kalıyorum. İstediğim her yerden oyumu kullanamıyorum. Bunlar bazen insanı sıkıntıya sokabiliyor.

K8: Çoğu zaman bürokrasi engeliyle karşılaşıyoruz devletin de en büyük sıkıntısı bu zaten. En basitinden sistemsel bir hata yüzünden seçime gidemeyebiliyorsunuz.

K10: Bürokrasi ve kadın haklarına ihlal gibi sorunlarla karşılaşıyorum.

6. **Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular: Katılımcıların demokratik haklarını kullanmada etkili olan faktörler nelerdir? sorusuna cevap bulmak amacıyla kendilerine yöneltilen "Demokratik haklarınızı kullanmanızda hangi faktör(ler) etkilidir?" sorusuna verilen cevapların analizi**

Katılımcıların demokratik haklarını kullanmalarında etkili olan faktörler incelendiğinde, 7 farklı kategori ortaya çıktığı anlaşılmıştır.

a) Haklarımı bilmemek: K1

K1: Bürokrasi engelliyle karşılaşınca 1 2 kere insan bazen yılıyor

b) Sürecin işleyişindeki belirsizlik: K2

K2: Sürecin ne getireceğini bilmemek.

c) Toplumsal baskı: K3

K3: Biraz önce de belirttiğim gibi toplum baskısı insanların saygı duyarak dinlemeyi bilmeyip anlamaya çalışmaması bazen bizim de geri çekilmemize neden oluyor.

d) Görevlilerin yeterince görevini iyi yapmaması: K4

K4: Yetkili kişilerin görevini baştan savma yapması ve bunun da demokratik süreci aksamasına neden olması

e) Kullanmaktan vazgeçmem: K5,K6,K7

K5: Bazen yoruluyor insan buna rağmen vazgeçmeyeceğiz engeller olsa da devam etmek lazım

K6: Bu haklardan vazgeçmek diye bir şey olamaz kişi ya tembelliğinden ya da ahmaklığından kullanmıyordur. Çünkü her demokratik hak sosyolojik süreçlerden geçer. Her şeyin bir bedeli vardır. O yüzden bence mantıklı her insanın bu haklarını kullanacağını düşünüyorum.

K7: Zorluklar elbet olur. Ama ben ne olursa olsun vatanım milletim için oyumu kullanırım.

f) Bürokrasi engeli: K8,K9

K8: Bürokrasi engelliyle karşılaşınca 1 2 kere insan bazen yılıyor

K9: Hakkımı aramaya kalktığımda sürecin çok uzun süreceğini anlamam vazgeçmem için yeterli oluyor.

g) Hiçbir şeyin değişeceğine inanmamak: K10

K10: haklarımı kullansam da kullanmasam da bir şeylerin değişeceğine inanmadığım için haklarımı kullanma gereği duymuyorum

7. **Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Katılımcıların demokratik haklarını kullanırken kurum ve kuruluşlardan beklentileri nelerdir? Sorusuna cevap bulmak amacıyla kendilerine yöneltilen "Demokratik haklarınızı yeterince kullanabilmeniz için kurum ve kuruluşlardan beklentileriniz nelerdir?" sorusuna verilen cevapların analizi**

Katılımcıların demokratik haklarını kullanırken kurum ve kuruluşlardan beklentilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde 5 farklı kavram kategorisinin ortaya çıktığı görülmektedir. Aşağıda bu kategorilere ve bazı katılımcıların doğrudan görüşlerine yer verilmiştir.

a) Haklarımız hakkında bilgilendirme: K1,K3,K6,K7

K1: Bu sorunların zamanla düzelebileceğine inanıyorum. Çünkü sadece bizim ülkemizde değil dünyanın bütün ülkelerinde az çok bu sorunlar var. Önemli olan devlet vatandaşına sahip çıkmalı.

K3: Öncelikle devlet insanlara karşısındakini dinleme anlama ve farklı düşüncelere de saygı duyma konusunda eğitimler vermeli ki insanlar rahat rahat düşüncelerini ifade edebilsin. Kimse düşüncesinden dolayı yadırganmasın. Devlet demokratik haklar konusunda da halkı bilinçlendirsin

K6: Halka devlet ara ara yapması gerekenleri hatırlattığı müddetçe halkın da bu haklarını kullanacağını düşünüyorum.

K7: Halk seçimler konusunda daha çok bilinçlendirilmeli. Seçme seçilme hakkını kullanması için teşvik edici çalışmalar yapılmalı.

b) Kuruluşların görevlerini iyi yerine getirmesi: K2,K5

K2: Yetkili kuruluşların görevlerini daha titiz özenli ve zamanında yerine getirmesini sağlamak

K5: Bazen yoruluyor insan buna rağmen vazgeçmeyeceğiz engeller olsa da devam etmek lazım

c) Kendi mücadelemizi kendimiz vermeliyiz: K4,K10

K4: Burada iş bir tek kurum ve kuruluşlardan beklentilere girmekle olmaz. Önce taşın altına biz de haklarımızı kullanmak adına elimizi koyacağız. Biz kendi hak mücadelemizi vermeliyiz ki devletten bir şeyler bekleyelim.

K10: Haklar verilmez alınır. Dolayısıyla tek başınıza mücadele edemiyorsunuz. Sivil toplum örgütlerinin umursamaz olması beni çok üzüyor. Kimseden bir şey beklediğim yok kendi mücadelemi kendi içimde veriyorum.

d) Zamanla sorunların aşılacağına inanıyorum: K8

K8: Bu sorunların zamanla düzelebileceğine inanıyorum. Çünkü sadece bizim ülkemizde değil dünyanın bütün ülkelerinde az çok bu sorunlar var. Önemli olan devlet vatandaşına sahip çıkmalı.

e) Zorlaştırıcı engellerin ortadan kaldırılması: K9

K9: Demokratik haklar konusunda insanların bu haklarını kullanabilmesi için zorlaştırıcı engelleri ortadan kaldırmaya daha çok çalışması gerekiyor.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yeşilyurt Mahallesi'nde yaşamını sürdüren vatandaşların demokratik hakları; temel hak ve özgürlükler, eşitlik, bilinç ve oy kullanma olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aktaş'ın (2015) demokrasi kavramı üzerine yaptığı bir çalışmada demokrasinin çalışabilmesi için sadece vatandaşların siyasi haklarını kullanmalarının yeterli olmayacağını vurgulamıştır. Bununla birlikte vatandaşların demokrasinin norm ve ilkelerine uyması ve bu norm ve ilkelerin çalışıp çalışmadığını kontrol etmesi gerektiğini öne sürmüştür.

Yeşilyurt Mahallesi'nde ikâmet eden vatandaşların tümünün demokratik haklarının farkında oldukları ve bu konuda yeterli bilgiye sahip olduklarını düşündükleri anlaşılmıştır.

Yeşilyurt Mahallesi sakinlerinden araştırmaya katılan bireylerin tümünün demokratik haklarını kullandıklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yeşilyurt Mahallesi'nde yaşamını sürdüren katılımcıların demokratik haklarını kullanırken kendilerini güdüleyen ana güç olarak; haklarının ihlal edildiğini düşünmeleri, devlet tarafından kullanmaları için kendilerine verilmiş olması, kullanmaya ihtiyaçlarının olması, hak ve adaletin sağlanması, ülkenin daha iyi bir geleceğe sahip olması, içlerinde hissettikleri hakları kullanma gereksinimi, devlete karşı sorumlulukları ve motive edici bir gücün olmamasını söyledikleri tespit edilmiştir.

Katılımcıların demokratik haklarını kullanırken karşılaştıkları sorunları; sorunlarla karşılaşmadıkları, sürecin belirsiz ve çok uzun olması, tepkiyle karşılaşma, görevini iyi yapmayan memur ve bürokrasi olarak gördükleri anlaşılmıştır.

Katılımcıların demokratik haklarını kullanmada etkili olan faktörlerin haklarını bilmemek, sürecin işleyişindeki belirsizlik, toplumsal baskı, görevlilerin yeterince görevini iyi yapmaması, kullanmaktan vazgeçmeleri, bürokrasi engeli ve hiçbir şeyin değişeceğine inanmamaları olduğu belirlenmiştir. Özer (2005) kamu yönetiminde bürokrasi ve yozlaşma üzerine yaptığı çalışmasında bürokraside yozlaşmanın önüne geçilebilmesinde siyasal sistemde görev alan yasal otoritenin halk otoritesi olduğu bilincinin farkındalığının elzem olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca yasal çerçevelerin sadeleştirilmesi gerektiğini ve formalitelerin minimum düzeyde kalması gerektiğini ifade etmiştir.

Katılımcıların demokratik haklarını kullanırken kurum ve kuruluşlardan beklentileri; hakları konusunda bilgilendirilmeleri, kurum ve kuruluşların görevlerini iyi yerine getirmeleri, kendi mücadelelerini kendilerinin vermeleri gerektiği, zamanla sorunların aşılacağına inanmaları ve zorlaştırıcı engellerin ortadan kaldırılması şeklinde ortaya çıkmıştır.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (1988). Katılmanın kuramsal temelleri ve katılma araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 20(1-2),* 21-28.

Akfırat, O. N., Staub, D. F. ve Yavaş, G. (2017). *Current Debates in Education.* London: IJOPEC Publication Limited.

Aktaş, M. (2015). Demokrasi kavramına eleştirel bir bakış. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(1),* 87-105.

Altunay, E., Oral, G. ve Yalçınkaya, M. (2014). Eğitim kurumlarında mobbing uygulamalarına ilişkin nitel bir araştırma. *Sakarya University Journal of Education, 4(1),* 62-80.

Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods.* Boston, MA: Allyn & Bacon.

Bozkurt, V. (2011). *Değişen Dünyada Sosyoloji.* Bursa: Ekin Yayınevi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları

Demirtaş, H. (2008). İnsan hakları ve demokrasi eğitimi. *Eğitişim Dergisi, 20,* 1-10.

Ercan, R. (2010). Temel kavramlar. İçinde Ercan, R. (Ed.), *İnsan Hakları ve Demokrasi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Erkal, M. E., Baloğlu, B. ve Baloğlu, F. (1997). *Ansiklopedik Sosyoloji Sözlüğü.* İstanbul: Der Yayınları.

Karatekin, K. ve Elvan, Ö. (2016). 8. Sınıf öğrencilerinin demokrasi kavramına ilişkin bilişsel yapıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (USBES Özel Sayı II),* 1405-1432.

Keskin, S. (2002). Kişi özgürlüğü ve güvenliği hakkına ilişkin anayasal değişiklikler. *İÜHFM, 60(1-2),* 49-61

Merriam, S.B. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach.* Jossey-Bass, San Francis-co.

Özer, M. A. (2005). Kamu yönetiminin etkinliğinin önündeki en büyük engel: Bürokrasi ve yozlaşma. *Verimlilik, 2,* 23-66.

Özüerman, T. (1998). *Türkiye'nin Batılılaşma ve Demokratikleşme Açmazı.* İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.

Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24,* 543-559

Uzuner Y. ve Çolak, A. (2004). Zihin engelli çocukların okuma yazma öğrenmeleri ve özel eğitim öğretmenleri: Yarı yapılanmış görüşme araştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 4,* 242–270.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları

OTANTİK ÖĞRENME YAKLAŞIMININ SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE UYGULANMASININ ETKİLERİ[3435]

Öğretmen Ramazan YILDIRIM

KUTSO Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, rmznyldrm@gmail.com

Prof. Dr. Şaban ORTAK

Afyon Kocatepe Üniversitesi, sortak@aku.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmada, otantik öğrenme yaklaşımının Sosyal Bilgiler dersinde uygulanmasının akademik başarıya, derse karşı tutuma ve 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine etkileri araştırılmıştır. Araştırma, iç içe karma yönteme göre tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutundaki veriler, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 5. sınıf seviyesinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmuştur. Bu kapsamda aynı sınıf seviyesinde biri deney biri kontrol grubu olmak üzere yansız atama ile iki grup oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin eşit sayıda ve benzer özelliklere sahip öğrencilerden oluşması için denkleştirme işlemi yapılmıştır. Her iki gruba başarı, tutum ve beceriye yönelik ön-testler yapıldıktan sonra deneysel işlem uygulanmıştır. Dersler, deney grubunda otantik öğrenme yaklaşımına uygun yöntemlerle kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Deneysel işlem sonrası her iki gruba başarı tutum ve beceriye yönelik son-testler uygulanmış ve sonuçlar karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Araştırmanın nitel verileri görüşme tekniği kullanılarak toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarında deney öncesine göre artış görülmüştür. Sosyal Bilgiler dersinin geleneksel yöntemlerle işlendiği kontrol grubunda öğrencilerin Sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarında ve 21. Yüzyıl becerilerinin gelişmesinde deney öncesine göre anlamlı farklılıklar bulunmazken otantik öğrenme yaklaşımına uygun süreçlerle işlenen Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin derse karşı tutumlarında ve 21. yüzyıl becerilerinin gelişmesinde olumlu yönde anlamlı farklılıklar oluştuğu tespit edilmiştir. Yapılan görüşmelerde öğrenciler, otantik öğrenme yaklaşımına göre işlenen ders süreçlerini değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri temalar ve alt temalar halinde incelenmiştir. Öğrenciler süreç içerisinde aktif olarak öğretime katıldıklarını, arkadaşlarıyla işbirliği içerisinde çalıştıklarını, günlük yaşamda kullanabilecekleri kalıcı öğrenmeler elde ettiklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, otantik öğrenme, tutum, başarı, 21. yüzyıl becerileri.

[34] Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca desteklenmiştir. Proje No: 17. SOS. BİL. 19

[35] Bu çalışma "Otantik Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanması Üzerine Bir Araştırma" isimli doktora tezinin pilot uygulamasından üretilmiştir.

THE EFFECTS OF THE IMPLEMENTATION OF THE AUTHENTIC LEARNING APPROACH IN SOCIAL STUDIES LESSON[3637]

ABSTRACT

In this study, the effects of applying the authentic learning approach in social studies course to academic achievement, attitudes towards Social Studies and development of 21st century skills were investigated. The research is designed according to the nested mixed method approach. Quantitative data of the research were collected by using semi-experimental design with pre-test / post-test control group. Study group of research consisted of students at the 5th grade level. In this context, two groups were created with neutral assignment at the same class level. One of these is the experimental group and the other is the control group. Equalization were done in order that students in experimental and control groups have similar characteristics and the number of these is the same. Experimental procedure was applied after pre-tests for achievement, attitude and skill of both groups. The courses were processed in the experimental group in accordance with the authentic learning approach and in the control group in accordance with the traditional methods. After the experimental procedure, post-tests were applied for the achievement, attitude and skill for both groups and the results were compared and interpreted. Qualitative data of the study were collected using interview technique and analysed by content analysis. As a result of the research, the academic achievement of the students in both experimental and control groups increased compared to the pre-experiment. In the control group in which the social studies course was traditional methods processed, there was no significant difference between the attitudes of the students towards the social studies course and the development of the 21st century skills compared to the preliminary test. On the contrary, in the experimental group where the courses were processed according to the authentic learning approach, significant differences were found in the attitudes of the students towards the class and the development of the 21st century skills. In the interviews, the students evaluated the course processes that were processed according to the authentic learning approach. The views of the students were examined in themes and sub-themes. The students stated that they actively participated in the course process, they worked in cooperation with their friends and they obtained permanent learning that they could use in daily life.

Keywords: Social Studies, authentic larning, attitude, achievement, 21st century skills.

[36] Afyon Kocatepe University Scientific Research Projects Commission supported. Project No: 17. SOS. BIL. 19

[37] This study has been developed from the pilot application of the PhD thesis named “A Research on the Implementation of Authentic Learning Approach in Social Studies”

GİRİŞ

Günümüz toplumunda yaşanan bilimsel, teknolojik, kültürel değişimler kaçınılmaz olarak eğitim anlayışında da değişimlere yol açmıştır. Öğrenciler artık geleneksel eğitim anlayışında olduğu gibi salt bilgiyi alan, ezberleyen, depolayan, sorulduğunda tekrarlayan bireyler olmaktan çıkmıştır. En azından günümüz eğitim anlayışında öğrenciden beklenen rol bu değildir. Öğrencilerden beklenen bilgiyi üretmeleri, ürettiği bilgiyi günlük yaşamda kullanmaları, sahip olduğu bilgileri değişik durumlara transfer ederek gerçek yaşamın karmaşıklığı içerisinde karşılaştığı problemleri çözebilmeleri; eleştirel düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme, girişimcilik, empati gibi becerilerle donatılmış bireyler olmaları istenmektedir.

Geleneksel Sosyal Bilgiler öğretimi; olayların tarihi, yer adları, ülkeler arası antlaşmaların maddeleri gibi bilgileri öğrencilere ezberleterek öğretmeyi merkeze alan bir sistem olarak değerlendirilmektedir (Maxim, 2010; Akt: Açıkalın, 2018, s. 155). Bu yönüyle Sosyal Bilgiler dersinin günümüz eğitim anlayışının beklediği öğrencileri yetiştirmesi mümkün değildir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersi çağın gereği olan değişimi gerçekleştirmesi gereken ilk derslerden birisidir. Çünkü Sosyal Bilgiler; tarih, coğrafya, sosyoloji, psikoloji, vatandaşlık gibi sosyal bilimler disiplinlerinden oluşmuş ve bireyleri toplumsal yaşamdaki rollerine hazırlayan önemli bir derstir. Sosyal Bilgiler dersinin bu önemi gerçek yaşam problemlerinin sınıf ortamına getirilmesini gerekli kılmaktadır.

Otantik öğrenme, öğrencilere okulda gerçek dünya sorunlarının, problemlerin ve uygulamaların öğretildiği bir öğrenme tasarımıdır. Otantik öğrenmede, öğrenme deneyimleri, gerçek hayatın karmaşıklıklarını ve belirsizliğini yansıtmalıdır. Otantik öğrenme, öğrencileri temel yaşam becerileri ile donatmayı, öğrenme ile gerçek yaşam arasındaki bağlantıyı göstermeyi ve öğrencilere okulun ötesinde gerekli olan problem çözme becerilerini vermeyi amaçlamaktadır (Pearce, 2016). Otantik öğrenmede bireyin doğrudan bir konuyu öğrenmesi değil, gerçek dünya problemlerine çözüm üretmesi beklenir. Otantik öğrenme tipik olarak gerçek dünyaya, karmaşık problemlere ve onların çözümlerine, rol yapma uygulamalarının kullanımına, problem tabanlı aktivitelere, durum çalışmalarına ve pratikte sanal topluluklara katılıma odaklanmaktadır (Lombardi, 2007).

Otantik öğrenme yaklaşımı geleneksel ders sınıflarından büyük farklılıklar gösterir. Geleneksel ders sınıflarında öğretmenler, öğrenciler tarafından ezberlenmesi ve testlerde tekrar edilmesi umulan ders disiplininin içeriğini ve bilgisini öğrencilere verirler. Otantik öğrenme, keşfetme ve yapma yoluyla anlamayı teşvik eder (Lam, 2013). Otantik öğrenme sürecinde öğretmen rehber, öğrenciler ise aktif katılımcılardır. Otantik öğrenmede öğrenciler ham bilgiyi alırlar ve bu ham bilgiyi anlamlı bilgiye çevirmek için üst düzey düşünme süreçlerini kullanarak bilgiyi yapılandırırlar. Öğrenciler bilgiyi yapılandırmada ilgili disiplinin problemlere yönelik bilgi yapılandırma sürecinden yararlanırlar; ayrıntılı araştırma ve bulguları yazma yoluyla sorgulamalarını detaylandırırlar ve sonucunda okul dışındaki gerçek dünyaya yönelik bir değer olarak öğrenme ürünleri üretirler (Hanley-Maxwell vd., 2000; Akt: Bektaş ve Horzum, 2010).

Araştırmacılar tarafından otantik öğrenmenin özünü temsil ettiğine inanılan 10 tasarım öğesi vardır. Bu araştırmacılara göre, her bir öğrenme deneyiminin sahip olması gerekenler gerçek hayata uygunluk, iyi tanımlanmamış problemler, sürdürülebilir soruşturma, çoklu kaynaklar ve geniş bakış açısı, işbirliği, yansıtma,

disiplinler arası bakış, bütünleşik değerlendirme, parlak ürünler, çoklu yorumlamalar ve çıktılardır. Bu kontrol listesi geniş kapsamlıdır ve otantikliği yüksek düzeyde temsil etmektedir (Pearce, 2016).

Mims (2003) tarafından yürütülen bir öğretim projesinde otantik öğrenme etkinliğinin bütün aşamaları ve özellikleri net olarak ortaya konulmuştur. Bu aşamalar şunlardır:

1-Dersin çerçevesi (Amaç): Bu aşamada işlenen konuda/ünitede öğrencilere kazandırılmak istenen temel beceriler belirlenir. Amaç bu becerileri otantik bir bağlamla ilişkilendirerek kazandırmaya çalışmaktır.

2- Senaryo: Günlük hayattan örnek bir durum, problem çözmeleri için öğrencilere sunulur. Burada öğrenciler, senaryoda verilen rollere göre çalışmalarını yürütürler. Bu roller şehirdeki trafik sorununu çözmek isteyen bir belediye başkanı, iş yerinde tasarruf yaparak kâr elde etmek isteyen bir iş adamı, nesli tükenmekte olan hayvan türlerini korumak için gönüllü çalışan bir hayvan sever olabilir.

3- Uğraşma ve Sorgulama: Öğrenciler senaryoda kendilerine verilen görevin gereğini yerine getirebilmek için örnek durum hakkında bilgi edinmeye çalışırlar. Bu aşamada kaynak kitaplardan, gazete ve dergilerden, uzmanlardan problem ile ilgili birinci elden bilgiler edinmeye çalışırlar. Elde edilen bilgiler raporlaştırılır ve sınıfta tartışılır. Bu aşamanın sonunda öğretmen dâhil sınıftaki herkes problem ile ilgili genel bir bilgiye sahip olurlar. Bu süreçte öğrenciler bilgi toplama ve araştırma yapmayı bir takım temel gerçekleri ezberlemeyi amaçlayan bir görev olarak değil kendilerine senaryoda verilen rolün gereği olarak gerçekleştirmek zorunda oldukları bir görev olarak görürler.

4- Öğrenme Süreci: Bu aşamada öğrenciler gerçek dünya probleminin çözümü için planlar geliştirirler. Mesajlarını iletmek için çeşitli materyaller tasarlarlar. Bu materyaller el ilanı, televizyon reklamı, broşür, web sitesi gibi materyaller olabilir. Bu aşamada öğrenciler üst düzey düşünme becerilerini (analiz, sentez, değerlendirme) geliştirirler.

5- İletişim: Öğrenme süreci aşamasında geliştirilen materyallerin problemin çözümünde kullanılmasıdır. Burada öğrenciler hazırladıkları materyalleri muhataplarıyla paylaşırlar. El ilanlarını dağıtırlar, problemin çözümü için hazırlanan reklam filmini çeşitli sosyal medya araçları vasıtasıyla paylaşırlar, tiyatro etkinliğini bir izleyici grubu önünde gerçekleştirirler.

Sosyal Bilgiler, birey ile toplumsal yaşam arasında köprü vazifesi gören, bireyin toplumsallaşmasını sağlayan bir derstir. Dersin içeriği çoğunlukla soyut kavram ve konulardan oluşmaktadır. Bu derste öğrenilen bilgi, beceri ve değerlerin kalıcılığı gündelik yaşam ile ilişkilendirilmelerine bağlıdır. İlişkilendirilmeyen öğrenmeler zaman içerisinde yok olup gitmektedir. Ayrıca gündelik yaşam ile yapılan ilişkilendirmeler dersi monotonluktan uzaklaştırarak daha eğlenceli hale getirmekte, bilginin kalıcılığını artırmakta ve öğrencilerin derse ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır.

Lombardi'ye (2007) göre, gerçek dünya problemlerini çözmek öğrencileri motive etmektedir. Öğrenciler yaparak öğrenmeyi dinleyerek öğrenmeye tercih etmektedir. Bu nedenle otantik öğrenme yaklaşımının Sosyal Bilgiler

derslerinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, derse ilişkin olumlu tutum geliştirmelerine ve çağın gerekleri olan becerileri kazanmalarına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, otantik öğrenme yaklaşımının Sosyal Bilgiler dersinde uygulanmasının akademik başarıya, derse karşı tutuma ve 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine etkilerini belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, verilerin toplanmasında ve çözümlenmesinde nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılmasına olanak veren iç içe karma yönteme göre desenlenmiştir. Creswell ve Plano-Clark'a (2015, s. 80) göre, bu desende araştırmacı deneysel çalışma gibi nicel bir aşama içerisine nitel bir aşama veya durum çalışması gibi nitel bir aşama içerisine nicel bir aşama ekleyebilir.

Araştırmanın nicel boyutundaki veriler, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak toplanmıştır. Sönmez ve Alacapınar'a göre (2017, s. 60) bu desende gruplar doğal olarak kontrol ve deney grubuna atanırlar. Her iki gruba da ön test aynı anda verilir. Sonra deney grubunda deneysel işlem kullanır; kontrol grubunda kullanılmaz. Her iki gruba da aynı test, aynı anda son test olarak verilir. Her bir grubun ön test son test farkları, yani erişileri bulunur. Bunların ortalaması ve standart sapması alınır. Bulunan iki erişi ortalaması arasında anlamlı farkın olup olmadığına bakılır.

Bu kapsamda aynı sınıf seviyesinde biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere yansız atama ile iki grup oluşturulmuştur. Her iki gruba başarı, tutum ve beceriye yönelik ön-testler yapıldıktan sonra deneysel işlem uygulanmıştır. Deneysel işlem sonrası yine her iki gruba başarı, tutum ve beceriye yönelik son-testler uygulanmış ve sonuçlar karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın nitel verileri deneysel uygulama sonrasında yürütülen yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirmektedir (Büyüköztürk vd., 2010, s. 163). Yıldırım ve Şimşek'e göre (2013, s. 151) bu yaklaşım, görüşmeci yanlılığı veya öznelliğini azaltır. Bu anlamda yarı yapılandırılmış görüşmeler, bir araştırmada birden fazla görüşmecinin kullanılacağı durumlarda etkili bir biçimde kullanılabilir.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu, Kütahya'da bir ortaokulun 5. sınıf seviyesinde öğrenim gören öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubuna dâhil edilecek sınıf ve şubeler yansız olarak atanmış, biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin eşit sayıda ve benzer özelliklere sahip öğrencilerden oluşması için denkleştirme işlemi yapılmıştır. Sönmez ve Alacapınar'a göre (2017, s. 52) ne fen, ne de sosyal bilimlerde grupların, deneklerin, olguların eşitlenmesi olası değildir. Çünkü eşitleme iki nesnenin, bireyin, olgunun tüm özellikleriyle birebir örtüşmesi demektir. Eğitimde bu gerçekleşemez. Onun için

gruplar eşitlenemez, denkleştirilebilir. Denkleştirme işleminde öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders başarıları, sınıf seviyeleri, sosyo-ekonomik düzeyleri ve dersin aynı öğretmen tarafından okutulması dikkate alınmıştır. Nihai olarak kontrol ve deney gruplarında 22'şer öğrenci yer almıştır.

Araştırma sonunda öğrenme sürecini değerlendirmek için sekiz öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan öğrenciler ölçüt örneklemeye göre belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 10). Örneklemedeki temel ölçüt, belirlenen öğrencilerin öğrenme sürecinde farklı etkinliklerde aktif görevler almaları olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda Kızılay, Yeşilay, TEMA ve Altı Nokta Körler Derneği etkinliklerinin her birine katılmış birer erkek birer kız öğrenci olmak üzere toplam 8 odak öğrenci seçilmiştir. Çalışmada, katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılarda gerçek isimler yerine her birine verilen kod isimler kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecindeki işlem basamakları şu şekildedir:

1- Kontrol ve deney gruplarına ön-testlerin uygulanması (Sosyal Bilgiler dersi başarı testi, Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeği, 21. Yüzyıl becerileri ölçeği)

2- Sosyal Bilgiler dersinin deney grubunda otantik öğrenme yaklaşımına, kontrol grubunda ise geleneksel yaklaşımlarla işlenmesi

3- Kontrol ve deney gruplarına son-testlerin uygulanması (Sosyal Bilgiler dersi başarı testi, Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeği, 21. Yüzyıl becerileri ölçeği)

4- Süreci değerlendirmek için odak öğrencilerle görüşmelerin yapılması

5- Veri analizlerinin yapılması ve yorumlanması

Görüşmeler okulun rehberlik servisinde yapılmış ve öğrenciler görüşme odasına teker teker alınmışlardır. Görüşmeler öğrencilerin bilgisi dâhilinde ses kayıt cihazıyla kayda alınmıştır. Bu kayıtlar analize tabi tutulmak üzere yazıya dökülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada Sosyal Bilgiler dersi başarı testi, Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeği ve 21. Yüzyıl becerileri ölçeğinden elde edilen nicel veriler bilgisayar ortamına aktarılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu test etmek amacıyla Shapiro-Wilks testi puanlarına bakılmıştır. Büyüköztürk'e göre (2008, s. 42) normallik konusunda başvurulan testlerden Shapiro-Wilks, grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda kullanılan bir testtir. Analizde p-değerinin α=.05'den büyük çıkması, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma göstermediğini ve normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2008, s. 42).

Tablo 1:Ölçek Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Çalışma Grubu	Ölçüm	N	Shapiro-Wilk	p
Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi	Deney	Ön test	22	.951	.325
		Son test	22	.955	.393
	Kontrol	Ön test	22	.966	.619
		Son test	22	.949	.301
Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği	Deney	Ön test	22	.935	.158
		Son test	22	.973	.776
	Kontrol	Ön test	22	.923	.088
		Son test	22	.929	.117
21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği	Deney	Ön test	22	.972	.748
		Son test	22	.943	.232
	Kontrol	Ön test	22	.974	.801
		Son test	22	.930	.124

Tablo 1 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanan Sosyal Bilgiler dersi başarı testi, Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeği ve 21. Yüzyıl becerileri ölçeğinden elde edilen puanların p-değerinin α=.05'den büyük çıkması, puanlar arasında anlamlı farklılıkların olmadığını ve normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin ön test-son test puanları arasındaki farkın incelenmesine ilişkin yapılan analizlerde parametrik testlerden bağımlı gruplar için t-testi kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerini oluşturan ve ses kayıt cihazıyla toplanıp yazıya aktarılan görüşme verileri, içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 259). Bu bağlamda elde edilen veriler araştırmacılar ve alana ilişkin yetkinliğe sahip doktora eğitimi alan bir öğretmen tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Yapılan kodlamalar üzerinde Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) güvenirlik formülü kullanılarak güvenirlik .81 bulunmuştur. Bulunan değerin .70'den büyük olması nedeniyle kodlamaların güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Daha sonra kodlardan yola çıkılarak temalar bulunmuş, veriler kodlara ve temalara göre yeniden düzenlenmiş ve son olarak elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada nicel verilerin toplanmasında Sosyal Bilgiler dersi başarı testi, Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeği ve 21. Yüzyıl becerileri ölçeği kullanılmıştır. Nitel veriler ise öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır.

Öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için hazırlanan Sosyal Bilgiler dersi başarı testi, çoktan seçmeli test olarak araştırmacı ve ders öğretmeni tarafından birlikte hazırlanmıştır. Test soruları hazırlanırken ders kitabı içerisinde yer alan ölçme değerlendirme sorularından ve MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından öğretmenler ve öğrencilerin yararlanması için hazırlanan kazanım testlerinden yararlanılmıştır. Taslak olarak hazırlanan ilk testte 40 soruya yer verilmiştir. Hazırlanan taslak başarı testi, farklı okullarda görev yapan üç Sosyal Bilgiler öğretmeni tarafından kapsam geçerliğini sağlamak için incelenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, öğrencilerin bulunduğu sınıf seviyesi dikkate alınarak cevaplama süresinin bir ders saatini aşmamasına karar verilmiş ve taslak testteki soru sayısı 25'e indirilmiştir. Hazırlanan başarı testinin 90 öğrenciyle ön uygulaması yapılmış, uygulama sonrasında başarı testi maddelerinin her birinin ayırma gücü ve zorluk indeksleri hesaplanmıştır. Madde analizi yapılırken, başarı testinin puanlanmasında her sorunun doğru yanıtı için "1" puan verilmiştir. Yanlış yanıtlanan ve boş bırakılan sorular puanlanmamıştır. Yanıt kâğıtları en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralandıktan sonra üstten %27 ve alttan %27'si alınmıştır. Böylece alt ve üst gruplardaki 25'er kişi temsili olarak belirlenmiş ve gerekli istatistikî çözümlemeler bu gruplar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda ayırma gücü indeksi p= 0.30'un altında olan 5 madde testten çıkarılmıştır. Geriye kalan 20 maddeden oluşan başarı testi kullanılmak üzere hazır hale getirilmiştir. Ayrıca ön uygulama testinin KR20 güvenirlik katsayısı madde kovaryanslarından yararlanılarak hesaplanmış ve KR20 güvenirlik katsayısı .74 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Gömleksiz ve Kan (2013) tarafından geliştirilen beşli likert tipi "Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmacılara göre, ölçek geliştirme aşamasında öncelikle madde havuzu oluşturulmuş, ardından kapsam geçerliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonrasında 32 maddelik taslak bir ölçek oluşturulmuş ve 651 kişiye uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini sağlamak için faktör analizi yapılmıştır. Alt boyutlar *sevme, fayda, ilgi, istek, güven* biçiminde adlandırılmıştır. Ölçeğin bütününe ait Cronbach Alpha değeri .61 olarak belirlenmiştir. Yine ölçeğe ilişkin Guttman Split Half katsayısı .71; eşit uzunluklu ve eşit uzunluklu olmayan Spearman Brown değerleri ise .71 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans yüzde 55.95'tir. Ölçeğin *sevme* alt boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı .87; açıklanan varyans ise 35.92'dir. *Fayda* alt boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı .88; açıklanan varyans ise 8.94'tür. Ölçeğin *ilgi* alt boyutun ilişkin güvenirlik kat sayısı .77 bu alt boyutun açıkladığı varyans yüzde 4.03 olarak bulunmuştur. Yine ölçeğin i*stek* alt boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı .76; bu bölümün açıkladığı varyans ise yuzde 3.58'dir. Ölçeğin *güven* alt boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı ise .74'tür. Bu bölüm toplam varyansın yüzde 3.49'luk kısmını açıklamaktadır (Gömleksiz ve Kan, 2013).

Öğrencilerin 21. Yüzyıl beceri düzeylerini belirlemek için Kang, Kim, Kim ve You (2012) tarafından geliştirilen ve Karakaş (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan beşli likert tipi "21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından öncelikle ölçeğin kullanımı için izin alınmış, ardından ölçek kaynak dil olan İngilizceden hedef dil olan Türkçeye çevrilmiştir. Ölçeğin dil anlaşılırlığını belirlemek amacıyla öğrencilerle pilot uygulama yapılmıştır. Üçüncü aşamada ölçek uyarlama çalışması olduğundan Türk kültüründe de aynı faktör yapısını gösterip göstermediğini incelemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 32 maddenin üç alt boyutta (bilişsel, duyuşsal ve sosyokültürel) toplandığı görülmüştür. Doğrulayıcı faktör

analizinin ardından alt boyutlara ait iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve Cronbach alfa katsayıları sırasıyla, .77, .70 ve .67 olarak elde edilmiştir (Karakaş, 2015).

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu için öncelikle otantik öğrenme sürecine ilişkin açık uçlu sorular yazılmıştır. Görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular, araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman üç kişinin incelemesine sunulmuş, alınan geri bildirimlere göre yeniden düzenlenmiştir. Görüşme formunda yer alan soruların anlaşılabilir olup olmadığını test etmek için hedef grup içerisinde yer alan bir öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Yeterince anlaşılmayan sorular değiştirilerek görüşme formuna son şekli verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular nicel bulgular ve nitel bulgular olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir. Araştırmanın nicel bulguları Sosyal Bilgiler dersi başarı testi sonuçları, Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeği sonuçları ve 21. Yüzyıl becerileri ölçeği sonuçlarıdır. Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ise araştırmanın nitel bulgularını oluşturmaktadır.

Nicel Bulgular

A- Sosyal Bilgiler Ders Başarısı

Araştırmada, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarı durumlarını belirlemek amacıyla uygulanan çoktan seçmeli başarı testinden elde edilen ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklılıkları belirlemek için bağımlı gruplar için t-testi sonuçlarından yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	Test	N	$\overline{X}$	Standart Sapma	t	p
Deney	Ön	22	52.27	14.69	-6.717	.000*
	Son	22	71.36	9.28		
Kontrol	Ön	22	58.18	21.90	-4.520	.000*
	Son	22	72.04	17.01		

*p≤.05

Tablo 2 incelendiğinde, hem deney grubundaki öğrencilerin ($t(21)= -6.717$; $p\leq.05$) hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ($t(21)= -4.520$; $p\leq.05$) ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, dersin işlenmesinde kullanılan geleneksel yöntemlerin ve otantik öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

B- Sosyal Bilgiler Dersine Karşı Tutum

Araştırmada, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla uygulanan ölçekten elde edilen ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklılıkları belirlemek için bağımlı gruplar için t-testi sonuçlarından yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	Alt Boyut	Test	N	$\overline{X}$	Standart Sapma	t	p
Deney	Sevme	Ön	22	35.95	6.01	-2.115	.047*
		Son	22	39.72	4.92		
	Fayda	Ön	22	25.36	3.30	.923	.367
		Son	22	26.13	3.13		
	İlgi	Ön	22	19.31	2.29	-1.987	.060
		Son	22	20.77	2.02		
	İstek	Ön	22	14.31	2.12	-3.431	.003*
		Son	22	15.95	2.31		
	Güven	Ön	22	14.77	2.91	-1.312	.204
		Son	22	15.68	2.14		
	Toplam	Ön	22	109.72	11.92	-2.432	.024*
		Son	22	118.27	11.88		
Kontrol	Sevme	Ön	22	34.54	10.29	.114	.910
		Son	22	34.22	10.08		
	Fayda	Ön	22	25.04	5.87	.985	.336
		Son	22	22.86	7.51		
	İlgi	Ön	22	19.31	6.40	.236	.816
		Son	22	18.90	6.04		
	İstek	Ön	22	15.13	4.62	.136	.893
		Son	22	14.95	4.08		
	Güven	Ön	22	15.72	3.54	.606	.551
		Son	22	14.90	5.00		
	Toplam	Ön	22	109.77	26.56	.462	.649
		Son	22	105.86	28.59		

*p≤.05

Tablo 3'e göre, kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeği alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından aldıkları ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı

görülmektedir (p>.05). Deney grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeğinin iki alt boyutundan (sevme, istek) ve ölçeğin tamamından aldıkları ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir (p≤.05).

C- 21. Yüzyıl Becerileri

Araştırmada, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 21. Yüzyıl beceri düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan ölçekten elde edilen ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklılıkları belirlemek için bağımlı gruplar için t-testi sonuçlarından yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Çalışma Grubu	Alt Boyut	Test	N	$\overline{X}$	Standart Sapma	t	p
Deney	Bilişsel beceriler	Ön	22	49.00	4.56	-3.271	.004*
		Son	22	52.45	1.96		
	Duyuşsal Beceriler	Ön	22	41.40	2.88	-1.111	.279
		Son	22	42.50	3.18		
	Sosyo-Kültürel Beceriler	Ön	22	34.27	3.80	-2.674	.014*
		Son	22	36.95	2.64		
	Toplam	Ön	22	152.54	7.76	-3.074	.006*
		Son	22	159.27	6.17		
Kontrol	Bilişsel beceriler	Ön	22	48.68	8.08	.060	.953
		Son	22	48.81	7.18		
	Duyuşsal Beceriler	Ön	22	39.13	8.01	-.486	.632
		Son	22	40.36	6.95		
	Sosyo-Kültürel Beceriler	Ön	22	31.90	5.79	-1.235	.230
		Son	22	34.13	5.73		
	Toplam	Ön	22	147.63	19.24	-.580	.568
		Son	22	150.95	17.61		

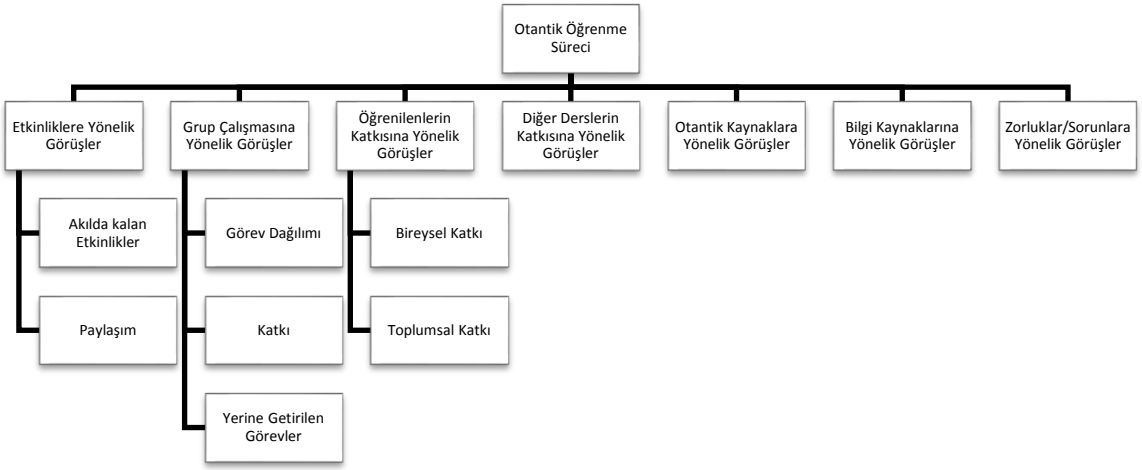
*p≤.05

Tablo 4'e göre, kontrol grubundaki öğrencilerin 21. Yüzyıl becerileri ölçeği alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından aldıkları ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı görülmektedir (p>.05). Deney grubundaki öğrencilerin 21. Yüzyıl becerileri ölçeğinin iki alt boyutundan (bilişsel beceriler, sosyo-kültürel beceriler) ve ölçeğin tamamından aldıkları ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir (p≤.05).

Nitel Bulgular

A- Otantik Öğrenme Süreci

Yapılan içerik analizi sonrasında otantik öğrenme süreci, tema ve alt temalara ayrılarak incelenmiştir. Bulgular katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Katılımcıların her birine kod isimler verilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre otantik öğrenme süreci altında oluşturulan tema ve alt temalar Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1: Öğrencilerin Otantik Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerden alınan görüşler doğrultusunda otantik öğrenme süreci yedi temaya ayrılmıştır. Temalar ile ilgili detaylar ve katılımcı görüşleri şöyledir:

1- Etkinliklere Yönelik Görüşler

Bu tema, *akılda kalan etkinlikler* ve *paylaşım* başlıkları altında incelenmiştir.

Akılda Kalan Etkinlikler

Çalışma sürecinde sivil toplum kuruluşlarından Kızılay, Yeşilay, TEMA ve Altı Nokta Körler Derneği ile ilgili çeşitli etkinliklere yer verilmiştir.

Kızılay etkinlikleri içerisinde Kızılay şube ziyareti, Kızılay kan bağışı tırı ziyareti ve kan bağışı hakkında kendileri tarafından okulun diğer öğrencilerine yapılan bilgilendirme toplantısı en dikkat çekici etkinlikler arasında sayılmıştır. Öğrenciler, etkinliklerin akılda kalma nedenlerini (1) yaşayarak öğrenme, (2) doktordan bilgi alma, (3) kan alma ve vermenin şartlarını öğrenme, (4) Kızılay hakkında bilgi alma ve (5) arkadaşlarını bilinçlendirme olarak belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin görüşleri şöyledir:

"Ben yaşayarak öğrenmeyi daha çok seviyorum. Orada gördük, insanların nasıl kan verdiklerini gördük. Şartlarını öğrendik (Ö2)."

"Kızılay tırına gitmiştik. Orada insanlardan kanın nasıl alındığını öğrendik ve orada doktorumuzdan bilgiler aldık (Ö7)."

"Arkadaşlarımızla birlikte kan bağışının önemiyle ilgili bir bilgilendirme toplantısı hazırladık. Diğer sınıflardaki öğrencileri bilgilendirdik (Ö5)."

Yeşilay etkinlikleri içerisinde Yeşilay şube ziyareti, Yeşilay spor sahalarına yapılan ziyaret ve teknoloji bağımlılığına dikkat çekmek amacıyla yapılan kısa film çekimleri akılda kalan etkinlikler olarak sayılmıştır. Öğrenciler tarafından (1) Yeşilay hakkında detaylı bilgi alma, (2) bağımlılıkla mücadele kapsamında gençlerin spora yönlendirilmesi ve (3) kendi ürünlerini üretme fırsatını bulma bu etkinliklerin akılda kalmasının nedenleri olarak sayılmıştır. Öğrencilerin bazılarının görüşleri şöyledir:

"Yeşilay'da grupça halı sahaya gittik. Orada dolaştık, bilgiler topladık. En çok aklımda kalan oydu. Yeşilay'da konumuz teknoloji bağımlılığı olduğu için biz teknoloji bağımlılığından ayrı olarak top oynuyoruz. O yüzden Yeşilay bağımlılığa karşı sporu öneriyor (Ö8)."

"Arkadaşlarımla birlikte bir parkta buluşmamız ve hepimizin sosyalleşmesi. Kendimizin çekmesi. Yani izlemek yerine ya da bunu her yerden bulup diğerlerine izletmek yerine kendimiz çekip kendimiz izlettik. Neden? Çünkü hep birlikte buluşmamız, sosyalleşmemiz, teknolojiye bağımlı kalmamamız. Bi kısa film çekmemiz çok mutlu etti ondan (Ö4)."

TEMA Vakfı etkinlikleri içerisinde TEMA şube ziyareti, TEMA üye kaydı, ağaç sulama ve çevre temizliği etkinlikleri akılda kalan etkinlikler olarak sayılmıştır. Öğrenciler etkinliklerin akılda kalma gerekçelerini (1) bilgi alma, (2) duvardaki fotoğraflar, (3) ağaç dikmenin önemi (özellikle meşe ağacı), (4) erozyonla mücadele, (5) üye kazandırma, (6) doğa koruyucuları bulma, (7) doğayla iç içe olma şeklinde belirtmişlerdir.

"Tema bürosuna gitmemiz. Tema bürosuna gittiğimizde oradaki nasıl diyeyim orda bulunan şeyler orada yapılan etkinliklerin fotoğrafları veya örneklendirme için yapılan şeyler. Konulan fotoğraflar. Onlar çok dikkatimi çekti. Onlar aklımda kaldı. Şu an hala o fotoğrafların nasıl olduğunu hatırlayabiliyorum. Ormana gittik, ağaçları suladık. Suladığım ağaçların yerlerini bile söyleyebilirim. Çünkü o kadar eğlenceliydi ki. Detayına kadar aklımda şu an. O kadar eğlenceli geçti ki bu bir ay sosyal bilgiler dersi (Ö3)."

"Tema'ya üye kazandırma etkinliğimiz. Sebebiyse arkadaşlarımızla birlikte ağaç kılığına falan girdik. Birçok üye kazandırdık. Doğa koruyucuları bulduk (Ö6)."

"TEMA ziyaretinde meşe ağacının erozyonu önlemek için çok önemli olduğunu öğrendik. Bir meşe ağacı 2 ton mu ne toprağı tutabiliyormuş. Çok etkiledi beni (Ö8)."

Altı Nokta Körler Derneği etkinlikleri içerisinde dernek ziyareti, golbol oyunu, broşür hazırlama ve dağıtma etkinlikleri en akılda kalan etkinlikler olarak göze çarpmaktadır. Öğrenciler bu etkinliklerin akılda kalmasının gerekçelerini, (1) bilgi alma, (2) empati kurma, (3) bilinçlendirme, (4) gazetelere çıkma olarak belirtmişlerdir.

"Oynadığımız golbol oyunuydu. Okulda oynamıştık onu. Sebebiyse hem görsel hem de akılda kalan bir etkinlik olduğundan dolayı bu da benim aklımda bir anı olarak kaldı. Oyunun sonunda broşür dağıttık görmezden gelmeyin diye arkadaşları bilinçlendirdik (Ö1)."

"Golbol oyunu. Çünkü bu oyunu bütün okula izletmiştik ve aynı zamanda gazetelere çıkmıştık. Kendimizi görmeyenler yerine koymamızı sağladı (Ö5)."

"Derneğe ziyarete gitmiştik. Kütüphanenin yanındaymış. Ben kütüphaneye çok gittim ama hiç orayı fark etmemiştim. Körlerle ilgili çok bilgi öğrendim. Orada görme engelli bir öğretmenle tanıştık. Sınıfta asistan öğrencisi varmış. Yaşadığı zorlukları anlattı (Ö3)."

Paylaşım

Öğrenciler düzenledikleri etkinlikleri ve hazırladıkları ürünleri öğretmenleri, okul müdürleri, sınıf arkadaşları, diğer sınıflardaki öğrenciler, kendi arkadaşları ve dışarıdaki insanlar ile paylaştıklarını ifade etmişlerdir.

"Okulumuzla paylaştık. Müdürümüz geldi. Öğretmenlerimizin çoğu geldi (Ö1)."

"Arkadaşlarımla, insanlarla daha çok buradaki okuldaki öğrencilerle paylaştık bilgilerimizi. Onlara daha çok bilgi vermiş olduk ve bu bilgileri verirken kendimi huzurlu, mutlu sanki üzerimden bir yük kalkmış gibi insanlara yardım ediyorum. Öyle hissettim (Ö2)."

"Broşürlerimizi okuldaki arkadaşlarımıza dağıttık. Sonra yaptığımız ağaçları sınıftaki tüm arkadaşlarımızla paylaştık. Onlarda onları giyip şey yaptılar. Arkadaşlarımıza o ağaçlarımızı dağıttık. Tema üye formlarımızı da dağıttık arkadaşlarımıza (Ö3)."

"O fotoğraf, video gibi şeyler ve slaytları gittik farklı sınıflara ve slaytlarımızı tanıttık (Ö4)."

"Ürünleri okulda arkadaşlarımızla paylaştık. Öğretmenlerimizle paylaştık. Dışardaki birçok insanlarla paylaştık (Ö7)."

2- Grup Çalışmasına Yönelik Görüşler

Bu tema; *görev dağılımı, katkı ve yerine getirilen görevler* başlıkları altında incelenmiştir.

Görev Dağılımı

Öğrenciler grup çalışmaları sırasında yerine getirilecek görevleri kendi içlerinde kararlaştırdıkları çeşitli kriterlere ve yöntemlere göre dağıtmışlardır. Bunlardan bazıları şöyledir: Eşit görev dağılımı, imkâna göre dağılım, iyi olduğu alana göre dağılım, kura, grup başkanı tarafından dağılım.

Bazı öğrencilerin görev dağılımları ile ilgili görüşleri şöyledir:

"Kendimiz ikişerli gruplar oluşturduk. Zaten altı kişiydik. Üç tane grup olduk. Üç tane de soru belirledik. Herkes kendine göre araştırma yaptı ki başkasının araştırdığı şey ile başkasının araştırdığı şey arasındaki farkı inceledik. Öyle oldu (Ö1)."

"Dağılımı daha çok hani herkes nasıl gidebilir? Yapabilir misin diye daha çok görüşünü aldık (Ö2)."

"Herkesin alanı neye göre daha iyiyse. Mesela ben güzel resim çizemiyorum. Onun yerine güzel slogan bulabiliyorum diyelim ki. Bi arkadaşım çok güzel resim çiziyor. Ona sloganın resmini, bana sloganı veriyorlar (Ö4)."

"Görev dağılımını genelde grup başkanımız yaptı eşit bir şekilde. Anlaşamadığımız durumlarda kâğıtlara yazdık kime ne çıktıysa o şekilde (Ö5)."

Katkı

Öğrenciler, grup çalışması yapmanın katkılarını zorlanılan konularda yardımcı olma, yardımlaşmayı artırma, destek olma, işi kolaylaştırma, birçok fikir ortaya çıkması, farklı kaynaklardan aynı anda bilgi toplama imkânı, işbirliği içerisinde çalışma imkânı, bir kişinin görevini bir başkasının yerine getirebilmesi şeklinde ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili görüşleri şöyledir:

"Grup arkadaşlarım hep benim arkamdaydı. Bana destek oldular. Bu şekilde birlikte yaptık. Daha kolaylaştı işimiz grup halinde yapınca. Pek çok şeyi aynı anda yapabiliyorduk ve bir sürü fikir yürütebiliyorduk. Bunlardan en faydalı ve en akla yatanı seçip yapıyorduk. Bu şekilde kolaylıklar oldu (Ö5)."

"Mesela bana slayt düştü. Bu slaydı yaparken yapamıyoruz ya hani bilgileri bulamayınca hemen bana destek olup yeni bilgiler atıyorlar. Kısa film düzenliyoruz. Film örnekleri atıyorlar. Bu şekilde yardımcı olduk birbirimize (Ö6)."

"Benim yükümü hafiflettiler. Ben onlara bir görev verdiğimde hepsini yerine getirdiler. Bazen benim görevimde mesela ben yokken dedim arkadaşlar ben gelmeyeceğim bulabilir misiniz veya fotoğrafını çekin tamam dediler. Onlar da benim dediklerimi yerine getirdiler (Ö3)."

Yerine Getirilen Görevler

Öğrenciler etkinlikler sırasında konuşma, röportaj sorusu hazırlama, video çekme, rapor yazma, slogan bulma, fotoğraf birleştirme, dilekçe yazma, broşür/afiş hazırlama, kurumların yerlerini araştırma gibi görevleri yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden bazılarının görüşleri şöyledir:

"Konuşma en çok konuşmayı ben yaptım gibi gözüküyor. Sonra soruları hazırlayıp orda Altı Nokta Körler Derneği'ne gittiğimizde orda konuştum (Ö1)."

"Bana düşen görevler slogan hazırladım. Anket gibi bir şey yazdım. Rapor yazdım. Gezi yazısı yazdım. Onun dışında fotoğrafların hepsini birleştirdim. Zımbalayarak getirdim. Sonra teknolojiyle (bağımlılık) ilgili bilgiler topladım. Nasıl olduğunu, kimlerde görüldüğünü, en fazla kaç yaş veya kaç yaşta çıkabilecek, neden olduğunu… (Ö4)"

"Benim aldığım görevler, rapor düzenlemekti en büyük görevim. Rapor düzenlerken o kadar zorlandım ki. Fotoğrafları ayarlamak, yaptığım röportajı geçirmek falan çok yoruldum onlarda yazarken (Ö3)."

"Bana daha çok video çekme düştü. Video çektim. Orada şiir falan söylemiştim zaten. Bir de Kızılay'ın Kütahya'daki yeri nerde onu araştırmıştım. Bana bu görev düştü (Ö2)."

3- Öğrenilenlerin Katkısına Yönelik Görüşler

Bu tema, *bireysel katkı* ve *toplumsal katkı* başlıkları altında incelenmiştir.

Bireysel Katkı

Öğrenciler geçirdikleri öğrenme sürecinin kendilerine katkılarını bilgilenme, vakti verimli kullanma, doğaya bağlanma, çevreye duyarlı olma, yaşamda kullanılacak bilgiler elde etme, ihtiyaç kadar teknoloji kullanımı, engellilere duyarlı olma, fenomen olma, arkadaşlarımı bilinçlendirme olarak ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili görüşleri şöyledir:

"Daha çok doğaya böyle bağlandım. Arkadaşlarımı da bilinçlendiriyorum mesela. Doğaya bilinçli olmalarını, ona zarar vermemelerini (Ö3)."

"İnsanları bilgilendirdim bu süreçte kendim de bilgilendim (Ö2)."

"Gazetelere çıktık. Fenomen olduk. Herkesin bizim yaptığımız şeyi tanıması daha çok böyle herkesin bilinçlenmesi açısından gazetelere çıktık (Ö1)."

"Tema'nın mesela ağaçların önemini anladım. Kızılay'da insanlara yardım etmeyi, kan bağışının az olduğunu, biraz insanları bilgilendirmemiz gerektiğini, Yeşilay'da da teknolojinin etkilerinin çok olduğunu, Altı Nokta'da da dediğim gibi yani kör insanların görme engelli arkadaşlarımızın dalga geçiyor çoğu arkadaşımız, onları uyarmamız gerektiğini öğrendim. Onları yaşamımda kullanacağım (Ö5)."

"Bana olan katkıları mesela teknoloji bağımlılığı ile alakalı bağımlı olmamamız gerektiğini, çok saatlerce kullanmamız değil, yararlı olarak kullanmamız gerektiği öğrendim (Ö8)."

"Mesela evde boş boş zaman geçireceğime ailemle zaman geçirmeyi tercih ediyorum. Teknolojiyle çok fazla uğraşmamayı, çok fazla sosyal medyada zaman geçirmemeyi ve de bazı arkadaşlarım gibi teknoloji bağımlısı olmamayı verimli zaman geçirmeyi istiyorum artık (Ö4)."

Toplumsal Katkı

Öğrencilere tarafından öğrenme sürecinde yapılan faaliyetlerin toplumsal katkıları bilinçlenme, empati kurma, duyarlı olma, çevre gönüllüsü olma, bağımlılıktan kurtulma, aile ile zaman geçirme, başkalarına yardım etme, verimli zaman geçirme olarak görülmektedir. Bazı öğrencilerin görüşleri şöyledir:

"Teknolojiyi 5-6 saat oynayan bir kişi teknoloji bağımlısı olabilir. Bu afişi okuduğu zaman da teknoloji bağımlılığından 'ben teknoloji bağımlısı olmak istemiyorum' diyerek saatleri yavaş yavaş düşürüp bağımlılıktan kurtulabilir (Ö8)."

"Kan bağışında mesela bazı veliler kan bağışında bulunabilir. İşte o zaman yardım edebilir (Ö7)."

"İnsanlar daha çok kan bağışında bulunabilir bundan sonra, öyle düşünüyorum. Yani empati kurabilirler. Lazım olan insanlarla (Ö2)."

"Onları bilinçlendirdik. Şu anda onlar belki de teknoloji bağımlısı olmasına rağmen belki 4 saat oynamak yerine 2,5 ya da 1 saat oynamayı tercih etmişlerdir (Ö4)."

4- Diğer Derslerin Katkısına Yönelik Görüşler

Öğrenciler süreç içerisinde diğer derslerde öğrendiklerinden de yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu dersler Türkçe, Beden Eğitimi ve Fen Bilimleridir.

Türkçe dersinin katkısı ilişkili bir metnin yer alması (sağlık, görme engelliler ile ilgili), noktalama işaretleri, doğru cümle kurma, dilekçe yazma, rapor hazırlama olarak görülmektedir. Öğrencilerin bazılarının görüşleri şöyledir:

"Türkçe dersinden yararlandım. Türkçede metnimiz vardı. Orda görme engellilerle ilgili etkinlik olduğundan dolayı orda yaptık (Ö1)."

"Türkçe. Bir yandan çünkü sağlık konusunu da işliyorduk o zaman. İnsanların kan bağışının önemi ile ilgili bir konumuz vardı. Ordan biraz yararı oldu (Ö2)."

"Mesela yanlış anlaşılmasın diye virgül, nokta falan koydum. Onun dışında doğru cümleleri kurabildik. Doğru cümleleri kurabilmek için Türkçe dersine gerçekten çok ihtiyacımız oluyor (Ö4)."

"Mesela Türkçe dersinde dilekçe yazmayı öğrenmiştik. Ona uygun olarak dilekçeyi yazdık. Kuralları öğrendik. Bu şekilde kolaylıklar oldu (Ö5)."

"Önce rapor hazırlarken Türkçe dersinden faydalandım (Ö8)."

Beden Eğitimi dersinin katkısı golbol oyunu, Yeşilay ve spor ilişkisi (bağımlılıkla mücadele kapsamında) olarak görülmektedir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

"Spora yönlendirme. Beden eğitimi çok fazla yardımcı oldu aslında. Çünkü mesela televizyon bağımlısı olan kişilerin çevreye kazandırma amacı yani topluma. Ondan dolayı beden eğitiminin de çok yararını gördük (Ö4)."

"Beden eğitiminden oldu. Orda da denedik işte arkadaşlarımla eğer görme engelli biri olsaydık nasıl beden eğitimi yapabilirdik diye. O ders işime yaradı (Ö1)."

Fen Bilimleri dersinin katkısı kan hücreleri, erozyon ve çölleşme, kan bağışı hakkında işlenen konular olarak görülmektedir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

"Kızılay'da kan bağışı, kan hücrelerini fen dersinde öğrendim (Ö7)."

"Daha çok aslında fen dersi. Çünkü Tema ilk başlarda erozyon ve çölleşme ile mücadele ettiği için erozyon ve çölleşme de fen konusu olduğu için fenden yararlandım (Ö3)."

"Çok fazla bir de fen dersinden oldu. Geçen sene çünkü kan bağışının insanlar üzerindeki önemini görmüştük (Ö2)."

5- Otantik Kaynaklara Yönelik Görüşler

Öğrenciler, ders esnasında kendilerine sunulan otantik kaynaklardan en çok ilgilerini çekenlerin afişler (Kan bağışı, Yeşilay), kamu spotu (kan bağışı), fotoğraflar (tema), karikatür (Yeşilay), kısa film (teknoloji bağımlılığı) olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

"Afişlerde grubumuzun adı görmezden gelmeyenler yazıyordu. Orda resimlerimiz falan vardı. Bilgi verme amacıyla çok güzeldi. Biz sınıfımıza da astık. Herkes oradan gelip okuyor. Koridora da asmayı düşünüyoruz. Ama elimizde kalmadı. Fotokopi çektireceğiz (Ö1)."

"Kan bağışıyla ilgiliydi. Orda insanların gösterdiği emekler falan vardı. Bir de kardeşimle çektiğimiz video da bir çocuğun hayatını kurtarmaya çalışmıştık o zaman. O çok ilgimi çekmişti (Ö2)."

"Team vakfına gittiğimizde orada gördüğüm fotoğraflar böyle yarışma etkinlikleri fotoğrafları benim çok ilgimi çekti (Ö3)."

"En çok benim böyle kısa film izlemiştim. Onun dışında karikatürler güzeldi (Ö4)."

"Kızılay ve kan bağışı hakkındaki kamu spotu oldu. Çünkü o benim ilgimi daha çok çekti. Çünkü biz onunla arkadaşlarımıza sunum yapmıştık (Ö7)."

"Yeşilay'dan aldığımız afişler çok ilgimi çekti. Onlardan yararlandım. Biz kamu spotu yapmıştık (Ö8)."

6- Bilgi Kaynaklarına Yönelik Görüşler

Öğrenciler, süreç içerisinde ihtiyaçları olan bilgiyi internet, kütüphane, kurumlar, uzmanlar, evdeki kaynaklar ve afişlerden topladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

"İnternetten topladım. Sonra bazı görevlilerle gittik, konuştuk. Kuruluşlarına gittik. Oradan bilgiler topladım (Ö2)."

"İlk önce TEMA'dan bilgi topladık. TEMA'da aldığımız röportaj çok yardımcı oldu. Ondan sonra doğa da çok yardımcı oldu. Yani bizim raporumuzda fotoğraflar da yer alıyor. Videolarımızda yer alıyor. Çok güzel şeyler yaptık yani (Ö3)."

"Kütüphaneye gittim. Kütüphaneden baktım biraz. Onun dışında evdeki kaynaklara da baktım biraz. Çünkü bazı internet siteleri güvenli olmayabiliyor. Onları önce kitaptan, kütüphaneden en son olarak da internetten baktım. Sonra hepsini birleştirerek bir çıktı haline getirdim (Ö4)."

"Biz Altı Nokta'yı ziyaret etmiştik. Oradaki görme engelli öğretmenlerimizden topladık çoğunu. Ama genelde internetten de bulduk (Ö5)."

"Aslında karışık. Hem TEMA vakfına gittiğimizde bilgi topladık. Hem kütüphaneden hem de internetten bilgi topladık (Ö6).

"Ben internet sitelerinden, afişlerden faydalandım (Ö8)."

7- Zorluklara/Sorunlara Yönelik Görüşler

Öğrenciler süreç içerisinde çeşitli zorluklarla, sorunlarla karşılaşmışlardır. Bu zorluklar sunumlarda konuşma yapma, hata yapma korkusu, röportajı kayda geçirme, çıktı alma, kırtasiye arama, etkinlik seçimi, konu hakkında kütüphaneden veya internetten yeterli bilgiye ulaşamama olarak görülmektedir. Yaşanan zorluklar ile ilgili bazı öğrencilerin görüşleri şunlardır:

"Konuşmalar beni böyle şey oldu. Nasıl diyeyim, stres yaptım kendime konuşurken (Ö1)."

"Çok fazla bir sorun yaşamadım. Ee ama mesela eğer doğru mu yaptım arkadaşlarım beğenecek mi diye düşündüm (Ö2)."

"Röportajı yazarken mesela, Tema vakfına gittiğimizde oradaki bizim rapor yazdığımızı bilmiyordu, çok hızlı söyleyince ben de biraz yazmakta zorlandım (Ö3)."

"Aklıma birçok şey geldi fakat hangisini yapacağımı bilemedim. Bu konuda biraz zorluk çektim. Daha sonra ama uygun bir şekilde karar verdim (Ö5)."

"Mesela bazı bilgiler internette çıkmıyor olabiliyor (Ö8)."

TARTIŞMA ve SONUÇ

Otantik öğrenme yaklaşımının Sosyal Bilgiler dersinde uygulanmasının etkilerinin araştırıldığı bu çalışmada ulaşılan sonuçlar ve çalışmanın sonuçlarıyla örtüşen diğer çalışmalar şunlardır:

1- Sosyal Bilgiler dersinin otantik öğrenme yaklaşımına göre tasarlandığı deney grubunda öğrencilerin akademik başarıları deneysel işlem öncesine göre anlamlı bir biçimde artış göstermiştir. Ancak aynı şekilde dersin geleneksel yaklaşımlara göre tasarlandığı kontrol grubunda da öğrencilerin akademik başarılarının anlamlı bir biçimde arttığı görülmektedir. Ancak deney grubundaki öğrencilerin ön test-son test puan ortalamalarındaki 19.09 puanlık artış kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarındaki 13.86 puanlık artıştan daha fazladır.

Koçyiğit (2011) tarafından yapılan çalışmada deney öncesine göre bütün grupların akademik başarılarında artış olduğu ancak otantik görevlerin verildiği ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak sürecin tasarlandığı deney grubunun başarısındaki artışın diğer gruplara göre daha fazla olduğu sonucu çıkmıştır.

Karakoç (2016) tarafından yürütülen çalışmada, otantik görevlerin öğrenci başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ve başarı düzeylerini arttırmada daha etkili olduğu; deney gruplarındaki öğrencilerin kontrol gruplarındaki öğrencilere göre kendilerini daha yeterli gördüğü; aynı şekilde öğretmenin de deney gruplarındaki öğrencileri kontrol gruplarındaki öğrencilere göre daha yeterli gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

2- Sosyal Bilgiler dersinin geleneksel yaklaşımlara göre tasarlandığı kontrol grubunda, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarında deneysel işlem öncesine göre anlamlı değişiklikler olmazken dersin otantik öğrenme yaklaşımına göre tasarlandığı deney grubunda öğrencilerin derse karşı tutumlarında deneysel işlem öncesine göre anlamlı bir artış meydana gelmiştir. Bu sonuçlar, Sosyal Bilgiler dersinin otantik süreçlerle işlenmesinin öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Özelikle sevme ve istek boyutlarındaki tutum değişimlerinin diğer boyutlardan daha belirgin olduğu söylenebilir.

İneç (2017) tarafından yapılan çalışmada, geo-medya destekli otantik öğrenme ortamında Sosyal Bilgiler dersini işleyen deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının ve öğrenmelerindeki kalıcılığın kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu ve deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarının da olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Horzum ve Bektaş (2012) tarafından yapılan çalışmada, topluma hizmet uygulamaları dersini otantik öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştiren öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik tutumları ve memnuniyet düzeyleri, geleneksel öğrenme etkinlikleriyle yürüten öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

3- Sosyal Bilgiler dersinin geleneksel yaklaşımlara göre tasarlandığı kontrol grubunda, öğrencilerin 21. Yüzyıl beceri düzeylerinde deneysel işlem öncesine göre anlamlı farklılıklar meydana gelmezken dersin otantik öğrenme yaklaşımına göre tasarlandığı deney grubunda öğrencilerin 21. Yüzyıl beceri düzeylerinde deneysel işlem öncesine göre anlamlı farklılıklar meydana gelmiştir. Bu sonuçlar, Sosyal Bilgiler dersinin otantik süreçlerle işlenmesinin öğrencilerin özellikle bilgi yönetim becerisi, bilgi yapılandırma yeteneği, bilgi kullanımı yeteneği, problem çözme yeteneği gibi bilişsel becerilerinin; sosyal üyelik, sosyal hassasiyet, sosyalleşme yeteneği, sosyal ifa gibi sosyo-kültürel becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığını göstermektedir.

4- Öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinde günlük yaşam problemleri ile meşgul olmuşlar, okul ile günlük yaşam arasında bağlantı kurmayı başarmışlardır. Bu süreçte öğrenciler tamamen aktif olarak rol almışlar, kendi öğretim yaşantılarını tasarlamışlardır. Öğrenciler Sosyal Bilgiler öğretim programında da yer alan çeşitli beceri ve değerleri kazanmışlardır. Problemi tanımlamak için internet, kütüphane, kurumlar, uzmanlar, afişler gibi çeşitli bilgi kaynaklarını kullanmaları; bilgilerin doğruluğunu çeşitli kaynaklardan teyit etmeleri ve sınıfta tartışmak üzere raporlaştırmaları öğrencilerin araştırma ve tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama becerilerini geliştirmiştir.

Problemin çözümü için planlar yapmaları, materyaller tasarlamaları, etkinlikler planlamaları öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (analiz, sentez, değerlendirme) geliştirmelerini sağlamıştır. Öğrencilerin problemin çözümü için en iyi yolu bulmaya çalışması, çözüm yolları içerisinden en kullanışlı ve en doğrusunu seçmesi karar verme becerilerini geliştirmiştir. Her öğrenci ders süreci boyunca bir grup ile birlikte çalışmış bu da öğrencilere işbirliği becerilerini geliştirme imkânı vermiştir. Öğrencilerin toplumsal sorunlara duyarlı olması, sorumluluklar alabilmesi, sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapması, grup çalışmalarında arkadaşlarıyla uyum içerisinde çalışabilmesi, dezavantajlı gruplar için çözüm önerileri hazırlaması, bir topluluk önünde sunum ve gösterim yapabilmesi sosyal katılım ve empati becerilerini geliştirmiştir.

Yalvaç-Hastürk (2013) yaptığı çalışmada, otantik öğrenme aktivitelerinin yaratıcılık, üst düzey düşünme, araştırma, inceleme, sorgulama becerisini geliştirme, yaparak yaşayarak öğrenme, sorumluluk alma, gerçek hayat ve günlük yaşamla ilişkili öğrenmeleri gerçekleştirme gibi becerileri geliştirdiği sonucunu bulmuştur.

Doğan-Dolapçıoğlu (2015) yaptığı çalışmada, otantik öğrenme standartlarına dayalı uygulamaların öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Aydın-Aşk (2016) tarafından yapılan çalışmada, otantik görev odaklı öğrenme uygulamaları ile desteklenen öğrenme ortamlarının öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinde olumlu yönde değişme sağladığı, yapılan uygulamalar sonucunda öğrencilerin sınıf içerisindeki uygulamalarda ve problem çözme aşamalarında motivasyonlarının ve özgüvenlerinin arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gündoğan (2017) tarafından yapılan çalışmada, otantik görev temelli öğrenme ortamlarında öğrencilerin, üst düzey düşünme becerilerini işe koştukları, farklı bakış açısı geliştirdikleri, gerçek yaşam deneyimlerini paylaştıkları, yansıtma yaptıkları, birincil kaynaklardan yararlandıkları, işbirliği içinde çalıştıkları, iletişimi sınıf dışına taşıdıkları, çoklu roller üstlendikleri, otantik bağlamı kendi yaşamlarıyla ilişkilendirdikleri ve gerçek yaşamdan uzmanların deneyimlerinden yararlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

5- Otantik öğrenme öğrencilere disiplinler arası bağ kurmalarını sağlamıştır. Öğrenciler çeşitli konularda çalışmalar yürütürken Sosyal Bilgiler dersi ile Türkçe, Fen Bilimleri ve Beden Eğitimi derslerini ilişkilendirmişlerdir.

6- Kamu spotları, afişler, gazeteler gibi gerçekte ders materyali olarak tasarlanmayan otantik ürünlerin derslerde kullanılması öğrencilerin ilgisini çekmiş ve bunların ders materyali olarak kullanılabileceğini göstermiştir.

ÖNERİLER

Ulaşılan sonuçlara dayalı olarak şu öneriler sunulabilir:

1- Sosyal Bilgiler derslerinde veya diğer derslerde otantik görev ve etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.

2- Ders esnasında öğretmenler günlük yaşam ile ilişkilendirmeleri sürekli yapmalıdır. Öğrenciler gerçek dünya problemleri ile karşılaştırılmalı ve öğrencilerden çözüm önerileri sunmaları beklenmelidir. Böylece öğrenciler

bilgi, beceri ve değer olarak elde ettikleri kazanımları gündelik yaşamın hangi alanında kullanabileceğini keşfetme fırsatı bulacaktır.

3- Okul dışı etkinliklerde yaşanan ulaşım, zaman, izin gibi sıkıntıların okullar, belediyeler tarafından çözümlenmesi öğretmenleri bu tür etkinlikleri planlamada daha fazla cesaretlendirecektir.

KAYNAKÇA

Açıkalın, M. (2018). *Araştırmaya Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretimi.* İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Aydın-Aşk, Z. (2016). Matematik Dersinde Otantik Görev Odaklı Öğrenme Süreçlerinin İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Gaziantep: T.C. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bektaş, M., & Horzum, M. B. (2010). *Otantik Öğrenme.* Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (9. b.). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Creswell, J., & Plano-Clark, V. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi.* (Y. Dede, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Doğan-Dolapçıoğlu, S. (2015). Matematik Dersinde Otantik Öğrenme Yoluyla Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması . *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Adana: T.C. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gömleksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2013). Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23*(2), 139-148.

Gündoğan, A. (2017). Hayat Bilgisi Dersinde Otantik Görev Temelli Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Derse Yönelik Tutumlarına ve Öğrenme Süreçlerine Yansıması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hanley-Maxwell, C., Phelps, L. A., Braden, J., & Warren, V. (2000). Schools of Authentic and Inclusive Learning. Madison. Eylül 22, 2017 tarihinde http://archive.wceruw.org/riser/brief%201.pdf adresinden alındı

Horzum, M. B., & Bektaş, M. (2012, Ocak). Otantik Öğrenmenin Topluma Hizmet Uygulamaları Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Derse Yönelik Tutum ve Memnuniyete Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(1), 341-360.

İneç, Z. F. (2017). Sosyal Bilgiler Dersinde Geo-Medya Destekli Otantik Öğrenme Ortamının Öğrenmeye Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Erzincan: T.C. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kang, M., Kim, B., Kim, B., & You, H. (2012). Developing an Instrument to Measure 21st Century Skills for Elementary Students. *The Korean Journal of Eductional, 25*(2).

Karakaş, M. M. (2015). Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimlerine Yönelik 21.Yüzyıl Beceri Düzeylerinin Ölçülmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karakoç, B. (2016). Otantik Görev Odaklı Uygulamaların Yabancı Dil Eğitimine Etkisinin İncelenmesi . *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Gaziantep: T.C. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Koçyiğit, S. (2011). Otantik Görev Odaklı Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğretmen Adaylarının Başarılarına, Derse Karşı Turtumlarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul: T.C. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Lam, B. H. (2013). *Authentic learning.* Aralık 28, 2017 tarihinde The Education University of Hong Kong: http://www.eduhk.hk/aclass/ adresinden alındı

Lombardi, M. M. (2007). Authentic Learning for the 21st Century: An Overview. *Educause Learning Initiative*. Eylül 11, 2017 tarihinde https://library.educause.edu/~/media/files/library/2007/1/eli3009-pdf.pdf adresinden alındı

Maxim, G. W. (2010). *Dynamic Social Studies for Constructivist Classrooms: Inspiring Tomorrow's Social Scientists (9th Edition).* Boston: Allyn&Bacon.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook* (2. b.). California: SAGE Publications:.

Mims, C. (2003). Authentic Learning: A Practical Introduction & Guide for Implementation. *Meridian a Middle School Computer Technologies Journal, 6*(1). Eylül 20, 2017 tarihinde http://www.ncsu.edu/meridian/win2003/ authentic_learning/2.html adresinden alındı

Pearce, S. (2016). Authentic Learning: What, Why and How? *e-Teaching*. Aralık 15, 2017 tarihinde http://www.acel.org.au/acel/ACEL_docs/Publications/e-Teaching/2016/e-Teaching_2016_10.pdf adresinden alındı

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2017). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Yalvaç-Hastürk, H. G. (2013). Öğretmen Adaylarının Bazı Çevre Konularına İlişkin Zihinsel Yapılarındaki Değişimlerin Otantik Öğrenme Ortamlarında İncelenmesi ve Değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: T.C. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ARE BACTERIA USEFUL IN WASTE MANAGEMENT? ENVIRONMENTALLY BENEFICIAL EFFECTS OF BACTERIA FOR WASTE MANAGEMENT

Mustafa Onur ALADAĞ

Selçuk Üniversitesi

Prof. Dr. Fulya ÖZTAŞ

Selçuk Üniversitesi, fullyoztas@yahoo.com

Ayşegül SARIKAYA

Selçuk Üniversitesi

Ayşe ALPTEKİN

Selçuk Üniversitesi

ABSTRACT

There is a tremendous cost to both society and the environment to collect and dispose of waste material. Instead of a useless waste, much of what we once threw away can be used again many times over. From this point, the primary, secondary and higher education may point out the need to incorporate the waste management subjects in school curriculum. In this study we considered how bacteria could be beneficial for waste management.

The bacteria are responsible for the biodegradation of organic materials and nutrient recycling in the natural environment. The microbes are also essential to the fermentation stages of waste recycling, biodegradation of oil in the marine ecosystems, helpful in the treatment of wastewaters and in the production of alternative energy. Microorganisms recycle nutrients in the environment, by decomposing organic materials. Through a process called biodegradation, microbes use nutrients and chemical substances found in the environment for their own survival.

Also, people have used bacteria, yeasts and other microbes to produce many foods and beverages since ancient times. For example, bread is the result of a microbial fermentation of sugars to produce carbon dioxide, which are liberated in the dough making the bread rise. Microbial fermentation is also a step during the chemical process of waste recycling.

Hydrocarbon-consuming microbes, such as *Alcanivorax borkumensis*, are used to clean oil spills, especially in deep waters. The microbes are the only process that breaks down the oil deeper in the water, while physical processes such as evaporation or waves can be applied to surface waters. Oil-consuming bacteria naturally occur in every ocean of the world, from the Arctic to the Antarctic.

When degrading brewery waste and other organic materials, microbes can produce methane gas, the major component of natural gas. Anaerobic microorganisms, which live in oxygen-lacking environments, can also convert a mixture of manure and energy crops, such as sugarcane and maize, into electricity.

The schools play as a waste generator as well as an educational agent sensitizing the future generations on solid waste management. It is vital to demonstrate and teach the potential of schools for waste management. It should be main aim of schools curriculums to teach waste management via through source separation, reuse, and recycling of organic waste. In this study we discussed that “How bacteria is beneficial for waste management in general mean”.

Keywords: Bacteria, waste management, curriculum, environmental issues

BAKTERİLER ATIK MADDELERİN TEKRAR KAZANIM İÇİN FAYDALI MIDIR? ÇEVRESEL ATIK MADDELERİN TEKRAR KAZANIMI İÇİN BAKTERİLERİN FAYDALARI

ÖZET

Atık maddelerin toplanması ve imha edilmesinin topluma ve çevresel değerlere oldukça pahalıya mal olduğu bilinmektedir. Bir defa kullanılarak atılan ürünlerin tekrar üretime kazandırılması bu bakımdan önem kazanmaktadır. Okul müfredat programlarının ilkokuldan itibaren kademeli olarak bu amaçla yapılandırılması ve öğrencilere gerekli becerilen kazandırılması büyük önem kazanmaktadır.

Bilindiği gibi bakteriler doğal ortamda organik maddelerin parçalanmasından sorumlu olup, mikroorganizmalar atık maddelerin fermantasyonundan ve parçalanarak tekrar kullanımında etkilidir. Akarsu ve denizlerde yağların parçalanması ve ekosisteme tekrar kazandırılmaları bakteriler yardımı ile olmaktadır. Atık suların temizlenmesi ve alternatif enerji üretimi için de oldukça faydalıdır.
Ayrıca bakteriler mayaların üretilmesi amacıyla yiyecek ve içecek sektöründe büyük öneme sahiptir. Örneğin şekeri fermente ederek karbondioksit üretimine ve mayalı ekmek yapımında kullanılan hamurun oluşumunu sağlar. Bakteriyel fermantasyon atık maddelerin kimyasal olarak zararsız hale getirilmesi ve ayrıştırılmasında büyük öneme sahiptir.
Alcanivorax borkumensis hidrokarbonla beslenen bir bakteri olup özellikle yağların ayrıştırılması ve temizlenmesi amacıyla kullanılır. Derin sularda biriken yağları parçalayarak deniz yüzeyine dalgalarla temiz suyun ulaşmasını sağlar. Bu bakterinin Kutup bölgelerinde bile yaşadığı, özellikle petrol atıklarının temizlenmesi bakımından önemli olduğu bilinmektedir.

Bakteriler tarafından organik maddelerin temizlenmesi evresinde doğal gaz üretimine sebep olur. Anaerobik ortamlarda ise şekerkamışı, mısır gibi şeker oranı yüksek bitkileri parçalayarak elektrik üretimini sağlar.
Okullar atık maddelerin üretiminde ve çevreye yayılmasında, çevrenin kirletilmesinde önemli bir etkiye sahiptirler. Okullarda çevre eğitimine yönelik olarak verilecek eğitim bu bakımdan büyük öneme sahiptir. Okulların müfredat programlarında atık maddelerin çevreye yeniden nasıl kazandırılacağı ve bakterilerin bu dönüşümdeki etkilerin öğretilmesi çevresel kazanımlar bakımından önemli görülmektedir. Bu çalışmada atık maddeler, çevre ve atık maddelerin tekrar kullanıma nasıl kazandırılmasında bakterilerin fonksiyonları ve çevresel etkileri tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bakteriler, atık yönetimi, müfredat, çevresel sorunlar

1. INTRODUCTION

Bacteria and other microbes are often associated with illnesses, but they have an important role in the waste recycling process. They are responsible for the biodegradation of organic materials and nutrient recycling in the natural environment. In addition to this fundamental role, microbes are also essential to the fermentation stages of waste recycling, biodegradation of oil in the marine ecosystems, helpful in the treatment of wastewaters and in the production of alternative energy.

Decomposition or biodegradation results in the breakdown of complex organic materials to forms of carbon that can be used by other organisms. There is no naturally-occurring organic compound that cannot be degraded by some microbe, although some synthetic compounds such as teflon, styrofoam, plastics, insecticides and

pesticides are broken down slowly or not at all. Through the metabolic processes of fermentation and respiration, organic molecules are eventually broken down to CO2 which is returned to the atmosphere.

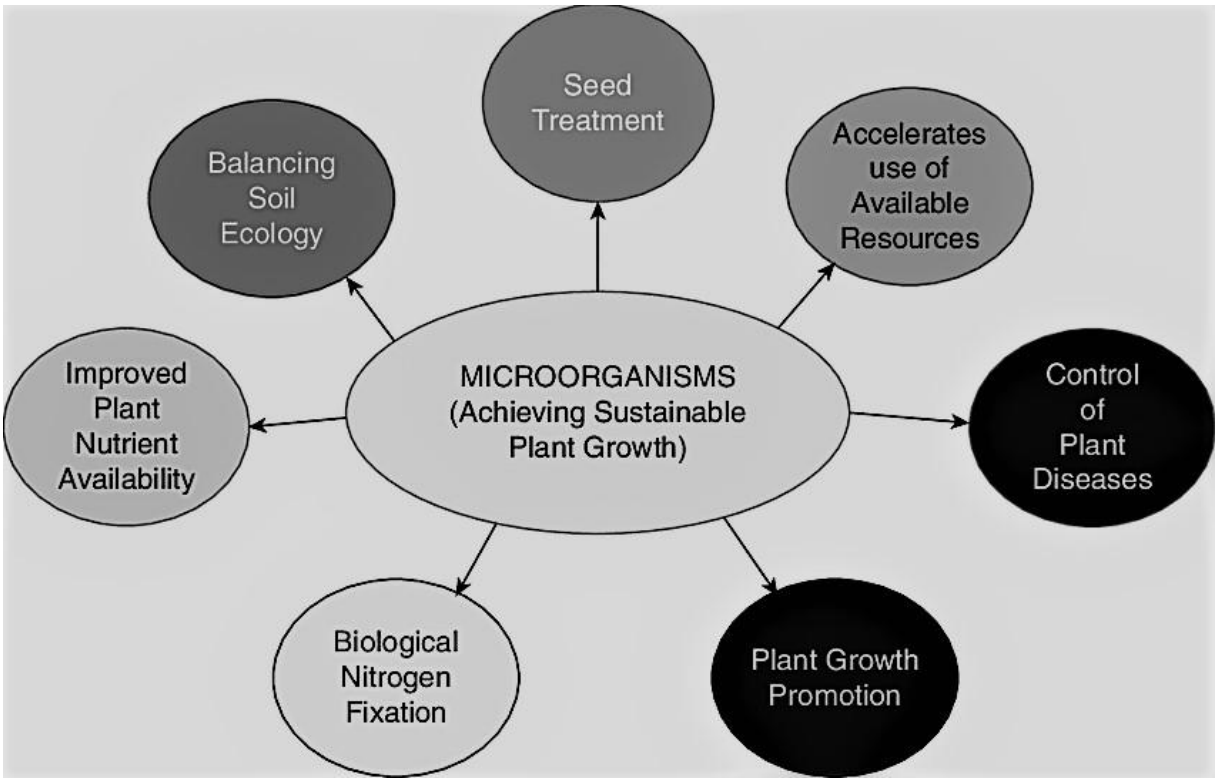


Figure 1. Benefits Of Microorganisms And Bacteria

The urban areas and urban development can cause to the depletion of fossil fuels, generation of carbon dioxide and contamination of water resources, all of which can lead to environmental contamination. Environmental contamination is a major threat to the survival of living organisms in our environment. The contamination can affect soil, loss of productivity and it reason of a decline in productivity and environmental protection (Gautam et al. 2010).

However, there are some beneficial naturally occurring microorganisms that are able to convert organic waste into valuable resources such as plant nutrients, and reduce the C:N ratio to support soil productivity. These microorganisms are also important to maintain nutrient flows from one system to another and to minimize ecological imbalance (Umsakul et al. 2010). The micro flora such as bacteria eventually converts organic waste to humus (Zeng et al. 2011). Large numbers of pathogenic individuals are degraded during this time (Novinsak et al. 2008). During these process, various parameters including the C:N ratio, composting temperature, pH of the finished product, moisture content, and the presence of potential pathogens such as coliform bacteria are used to assess the quality and stability of the compost (Sanmanee et al. 2011).

Oxygenic photosynthesis occurs in plants, algae and *Cyanobacteria*. It is the type of photosynthesis that results in the production of O2 in the atmosphere. At least 50 percept of the O_2 on earth is produced by photosynthetic microorganisms (algae and cyanobacteria), and for at least a billion years before plants evolved, microbes were the only organisms producing O_2 on earth. O_2 is required by many types of organisms, including animals, in their respiratory processes. Methane (CH4) is a useful gaseous by-product of anaerobic conversion, because it can be combusted to produce heat/energy. On the other hand if it is released to the atmosphere without being combusted, it contributes to the greenhouse gas effect.

2. METHODS, Findings and Discussion

Microbes are also fundamental in the production of beer and wine, converting sugars into alcohol. Microbial fermentation is also a step during the chemical process of waste recycling. People have used bacteria, yeasts and other microbes to produce many foods and beverages since ancient times. Bread is the result of a microbial fermentation of sugars to produce carbon dioxide, which are liberated in the dough making the bread rise.

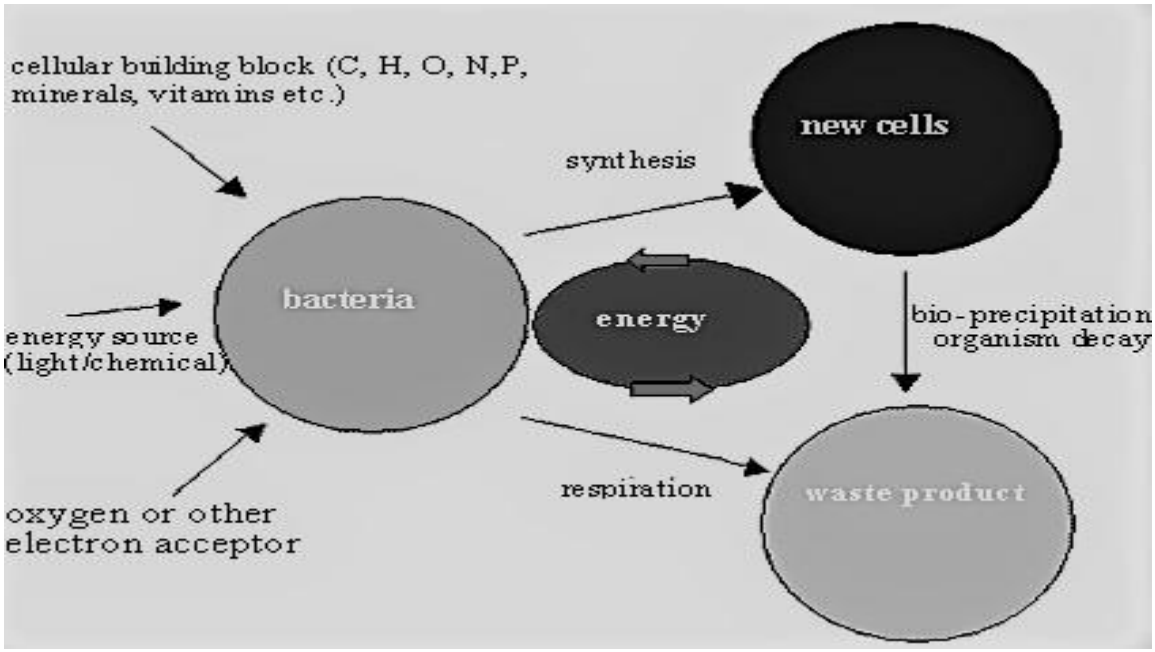


Figure 2. Bacteria And Break Down Process Of Organic Matters.

On the other hand hydrocarbon-consuming microbes, such as *Alcanivorax borkumensis*, are used to clean oil spills, especially in deep waters. According to findings some microbes are the only process that breaks down the oil deeper in the water. The bacteria break down the ring structures of the hydrocarbons in the oil using enzymes and oxygen contained in the seawater. Oil-consuming bacteria naturally occur in every ocean of the world, from the Arctic to the Antarctic. When degrading brewery waste and other organic materials, microbes can produce methane gas, the major component of natural gas. Anaerobic microorganisms, which live in oxygen-lacking

environments, can also convert a mixture of manure and energy crops, such as sugarcane and maize, into electricity.

t an elemental level, the substances that make up living material consist of carbon (C), hydrogen (H), oxygen (O), nitrogen (N), sulphur (S), phosphorus (P), potassium (K), iron (Fe), sodium (Na), calcium (Ca) and magnesium (Mg). The primary constituents of organic material are C, H, O, N, S, and P. An organic compound always contains C and H and is symbolized as CH_2O (the empirical formula for glucose). Carbon dioxide (CO_2) is considered an inorganic form of carbon.

Nitrogen fixation is a process found only in some bacteria which removes N_2 from the atmosphere and converts it to ammonia (NH3), for use by plants and animals. Nitrogen fixation also results in replenishment of soil nitrogen removed by agricultural processes. Some bacteria fix nitrogen in symbiotic associations in plants. Other Nitrogen-fixing bacteria are free-living in soil and aquatic habitats.

The most significant effect of the microorganisms on earth is their ability to recycle the primary elements that make up all living systems, especially carbon (C), oxygen (O) and nitrogen (N). These elements occur in different molecular forms that must be shared among all types of life. Different forms of carbon and nitrogen are needed as nutrients by different types of organisms. The diversity of metabolism that exists in the microbes ensures that these elements will be available in their proper form for every type of life.

Primary production involves photosynthetic organisms which take up CO2 in the atmosphere and convert it to organic (cellular) material. The process is also called CO2 fixation, and it accounts for a very large portion of organic carbon available for synthesis of cell material. Although terrestrial plants are obviously primary producers, planktonic algae and cyanobacteria account for nearly half of the primary production on the planet. These unicellular organisms which float in the ocean are the "grass of the sea", and they are the source of carbon from which marine life is derived.

Without microbes, the earth would be filled with corpses. Bacteria break down (or decompose) dead organisms, animal waste, and plant litter to obtain nutrients. But microbes don't just eat nature's waste, they recycle it. The process of decomposition releases chemicals (such as carbon, nitrogen, and phosphorus) that can be used to build new plants and animals. That is, chemicals that used to be a flower or a vegetable will eventually become part of another living thing.

4. REFERENCES

Gautam SP, Bundela PS, Pandey AK, Awasthi MK, Sarsaiya S. Composting of municipal solid waste of Jabalpur city. Global J Environ Res. 2010;4:43–46.

Umsakul K, Dissara Y, Srimuang N. Chemical physical and microbiological changes during composting of the water hyacinth. Pak J Biol Sci. 2010;13:985–992. doi: 10.3923/pjbs.2010.985.992.

Zeng G, Yu Z, Chen Y, Zhang J, Li H, Yu M, Zhao M. Response of compost maturity and microbial community composition to pentachlorophenol (PCP)-contaminated soil during composting. Biores Technol. 2011;102:5905–5911. doi: 10.1016/j.biortech.2011.02.088.

Sanmanee N, Panishkan K, Obsuwan K, Dharmvanij S. Study of compost maturity during humification process using UV-spectroscopy. World Acad Sci Eng Technol. 2011;80:403–405.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ HALK DANSLARINA YÖNELİK TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ

Gazi Üniversitesi, cdonmez@gazi.edu.tr

Doç. Dr. Salih USLU

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, salihuslu@ohu.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Melek KÖRÜKCÜ

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, melekkorukcu@ohu.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, halk danslarına yönelik tutumlarının; yaş, cinsiyet, sınıf, anne ve baba öğrenim düzeyi, halk dansları ile ilgilenme, ailede halk dansları le ilgilenen biri olup olmadığı değişkenlerine göre incelenmesidir. Araştırma tarama modelindedir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinde, sosyal bilgiler eğitimi bölümünde öğrenimlerine devam eden, 121 erkek 122 kadın olmak üzere toplam 243 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, basit seçkisiz yöntemle ve gönüllük esasına bağlı olarak seçilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" ve "Halk Danslarına Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma verileri IBM SPSS 24.0 programıyla analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS 24.0 programı kullanılmıştır. Araştırma sonunda; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, halk danslarına yönelik olumlu bir tutum içerisinde ve tutumlarının geliştirmeye açık oldukları, kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre halk danslarına daha olumlu bir tutum sergiledikleri, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının halk danslarına yönelik tutum düzeyleri ile anne ve baba eğitim düzeyi arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimler: Sosyal bilgiler, halk dansları, kültür.

THE İNVESTİGATİON OF SOCİAL STUDİES TEACHER CANDİDATES ATTİTUDES TOWARDS FOLK DANCES İN TERMS OF DİFFERENT VARİABLES

ABSTRACT

The purpose of this research; The aim of this course is to examine social studies teacher candidates' attitudes towards folk dances according to their age, gender, class, mother and father education level, folk dances, and family dances. The research is in the screening model. The study group of this study consisted of 243 social studies teacher candidates, 121 male and 122 female teachers who continue their education in the department of social studies education in 2017-2018 academic year in a university in the Central Anatolia Region. The study group was chosen on the basis of simple random method and volunteerism. The data of the study was collected by ”Personal Information Form” and “Attitude Scale towards Folk Dances”. Research data were analyzed with IBM SPSS 24.0 program. IBM SPSS 24.0 program was used in the analysis of the data obtained. At the end of the research; social studies teacher candidates have a positive attitude towards folk dances and their attitudes are open to improvement, female participants have a more positive attitude towards folk dances than male participants. It has been identified.

Keywords: Social information, folk dances, culture.

1. GİRİŞ

İnsanoğlu, tarih boyunca; hayatını etkileyen, kendisi için önemli olan, doğum, ölüm, sevinç, üzüntü, yas, bayram vb. gibi olayları içerisinde yaşadığı topluma ve gelecek nesillere, çeşitli yol ve yöntemlerle anlatma ihtiyacı içerisinde olmuştur. Zaman içerisinde kendini üzen, sevindiren, cesaretlendiren veya korkutan olaylar karşısında duygularını dansla dile getirmeye çalışmıştır. Bu şekildeki dansın ilk örnekleri bireyin ya da bireylerin kendilerini anlatma isteği ile dini ayinler, büyüler, tapınışlar, tanrı ile iletişime geçme isteği ile ortaya çıkmıştır. Bu anlatım biçimi, çeşitli oyun veya dans formları ile bütünleşmiş, var olduğu toplumun kültürel değerlerini, düşüncelerini, duygularını yansıtan kültür ürünlerine dönüşmüştür. Bu kültür ürünleri halk dansı olarak isimlendirilmiştir.

Halk dansları, dünya üzerindeki birçok ülkede var olan geleneksel toplu danslarda, dizinin çok uzun olması sonucu, iki ucun birleşip geniş bir çember oluşturarak yürüttüğü dansların genel adıdır. Bu danslar, ülkenin ve bölgenin özelliğine göre değişmektedir. Bazen el ele tutuşulur, bazen kol kola, omuz omuza olunur ve hesaplı ayak ve beden figürleri sergilenir (Say, 2005: 25). Halk dansları; "Ait olduğu toplumun kültür değerlerini yansıtan, bir olayı, bir sevinci, bir üzüntüyü ifade eden; orijini din ve büyü ilgili (majik ve kültik) olan; müzikli (bir müzik aleti eşliğinde veya bir müzik aleti olmaksızın el, ayak gibi organlar veya bıçak, kılıç-kalkan vb. araçlarla tempo tutarak veyahut şarkı-türkü söylemek suretiyle yaptıkları müzikten tempo alarak) olarak, tek veya guruplar halinde icra edilen; ölçülü, düzenli hareketlerdir" (Eroğlu, 1999: 33). Halk oyunları, Demirsipahi (1975) 'ye göre "Ulusal müziğimizin bünyesine göre oyun kuran kişilerle, adları bilinmeyen halk sanatçılarının kurgularına dayanan düzenlilik, (ritim) kurallarına bağlı olarak müzik eşliğinde yapılan tartımlı hareketlere oyun denir. Oyunlar bir ulusun duygu ve düşüncelerine dayalı ise Ulusal Oyun (Halk oyunları, Milli Oyun) adını kazanır."

Kökeni ritüellere dayanan dans içgüdüsel bir davranıştır. Bireylerin hayat tarzlarından etkilenir, yaşam örüntülerinden beslenir, değişik hareketler ve figürler eklenerek gelişir. Kültürün evrelerini de oluşturan danslar; kültürleşme süreci içerisinde geleneksel, sosyal, sportif ve mesleki boyut kazanmıştır. Kültürel gelişim ve değişimler dansın felsefi işlevini ve önemi arttırmıştır (Nutku, 1998; Çalışkan, 2010). Bilim ve teknolojik üstünlük milletlerin medeni ve çağdaş seviyeye ulaşmasının önemli göstergelerinden birisidir. Kültürel değerlere sahip çıkma ve bu değerleri eğitim sistemi içerisinde kullanabilme ise bu üstünlüğü arttıran önemli bir faktördür (Ertural, 2006).

Doğu ve batı kültürünün geçiş noktası konumunda olan Anadolu, yüzyıllar boyunca, büyük kültürleri içerisinde barındırmıştır. Bu durum Anadolu Türkiye'sine halk dansları konusunda; zengin bir içerik, heterojen bir yapı ve olağanüstü dans hareketleri sunmuştur. Bu hareketlere yeni unsurlar eklenerek karışımlar oluşturulmaya devam edilmiştir. Küresel kimliğe bürünen dünya üzerinde, milli kültür ve güzel sanatlar alanında kendi tarihi köklerimizden beslenmek, millileşerek modernleşmek ve dünyaya bu sesle açılmak değerlerimizin korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması konusunda önemlidir. (Koçkar, 1998; Kılıç, 2002; Akkaş, 2015).

Türk toplumunda halk dansları hayatın önemli bir parçasıdır. Bireyler coşku, sevinç ve üzüntülerini halk dansları ile dile getirir. Halk danslarımız bazen; Askerlik görevini yerine getirmeye giden veya askerden gelen gençleri, düğünleri, bayramları, gurbetteki yaşamları anlatır. Bazen de günlük yaşam içerisinde yer alan uğraşları bizlere aktarır. Bu durumda halk danslarının iki önemli özelliği ortaya çıkmaktadır. Birincisi bireyleri manevi açıdan

topluma bağlamasıdır. İkincisi ise; birlik, beraberlik duygusunu arttırarak, gelenek ve göreneklere uygun bir şekilde ahenkli bir davranım edinmektir (Aydın, 1992,Yanık, 2012).

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, halk danslarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

-Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının halk danslarına yönelik tutumları, cinsiyet değişkenine göre değişmekte midir?

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının halk danslarına yönelik tutumları, yaş değişkenine göre değişmekte midir?

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının halk danslarına yönelik tutumları, sınıf değişkenine göre değişmekte midir?

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının halk danslarına yönelik tutumları, halk dansları ile ilgilenme değişkenine göre değişmekte midir?

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının halk danslarına yönelik tutumları, anne ve baba öğrenim düzeyi cinsiyet değişkenine göre değişmekte midir?

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının halk danslarına yönelik tutumları, ailede halk dansları ile ilgilenen birinin olup olmadığı değişkenine göre değişmekte midir?

2. YÖNTEM

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, halk danslarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, betimsel tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Büyük kitlelerin çeşitli özellikleri ve bu özelliklerden kaynaklanan görüşlerinin tarama araştırmalarında betimlenmesi hedeflenmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Betimsel tarama yöntemi; geçmişte yaşanmış ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda, araştırma konusu içerisinde yer alan olaylar, bireyler, nesneler değiştirme ve etkileme çabası içerisine girilmeden olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2016).

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinde, sosyal bilgiler eğitimi bölümünde öğrenimlerine devam eden, 121 erkek 122 kadın olmak üzere toplam 243 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu, basit seçkisiz yöntemle ve gönüllük esasına bağlı olarak seçilmiştir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, öğrencilerin öğrenme sürecinde yardım isteme düzeylerini belirlemek için "Kişisel Bilgi Formu" ve "Halk Danslarına Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel Bilgi Formu, araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formda, katılımcıların cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim durumu, halk dansları ile ilgilenme durumu ve ailede halk dansları ile ilgilenen birinin olup olmadığı değişkenleri yer almaktadır.

Halk Danslarına Yönelik Tutum Ölçeği: "Halk Danslarına Yönelik Tutum Ölçeği", Yoncalık (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek beşli likert tipindedir. On iki maddeden ve 2 faktörden oluşan ölçeğin tamamının Cronbach Alha güvenilirlik katsayısı .81'dir. "Bilişsel" olarak adlandırılan faktördeki 7 maddenin iç tutarlılık katsayısı .81, "Duyuşsal" olarak adlandırılan faktördeki 5 maddenin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .82'dir. Ölçekte seçilmiş olan madde sayısı 12"dir. Bu nedenle, beş dereceli ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60 puan, en düşük puan ise 12"dir. Bu haliyle ölçekten alınan toplam puan, madde sayısına (12) bölünerek, bireylerin elde ettikleri ortalama madde puanlarına göre halk danslarına ilişkin tutumları hakkında bir yargıya varılabilir.

2.3. Verilerin Analizi

Betimsel tarama modelindeki bu araştırmada, ölçekten elde edilen verilerin, katılımcıların cinsiyetine, yaşına göre farklılaşma durumu, ilişkisiz örneklemler için t-Test' i (Independent Samples t-Test) ile belirlenmiştir. Katılımcıların ölçekten aldıkları puanların sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim durumlarına göre farklılaşma durumu ise ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ile saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri IBM SPSS 24.0 programı kullanılarak yapılmış ve araştırmada anlamlılık düzeyi [p=≤.05] olarak kabul edilmiştir. Halk Danslarına Yönelik Tutum Ölçeğinin çalışma grubuna uygulanmasıyla bu araştırmada elde edilen cronbach alpha değerleri; .61 olarak hesaplanmıştır. Karakaş (2018)'ın yapmış olduğu çalışmada - Cronbach Alha güvenilirlik katsayısı .81"dir.

3. BULGULAR

Öğretmen Adaylarının Halk Danslarına Yönelik Düzeyleri

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Halk Danslarına Yönelik Tutum Ölçek Alt Boyut ve Toplam Puan Düzeyleri Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Halk Danslarına Yönelik Tutum	N	$\bar{x}$	Düzey
Bilişsel Boyut	251	3,30	Kararsızım (Orta)
Duyuşsal Boyut	251	2,68	Kararsızım (Orta)
Toplam	251	3,04	Kararsızım (Orta)

Tablo 1'e ilişkin bulgular incelendiğinde Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının halk danslarına yönelik tutum ölçeği alt boyut ve toplam puan hesaplamasında şu aralıklar temel alınmıştır: Hiç Katılmıyorum ($1.00< \overline{X} \leq 1.80$), Katılmıyorum ($1.81< \overline{X} \leq 2.60$), Kararsızım ($2.61< \overline{X} \leq 3.40$), Katılıyorum ($3.41< \overline{X} \leq 4.20$), Tamamen Katılıyorum ($4.21< \overline{X} \leq 5.00$).

Elde edilen bulgular ışığında katılımcıların halk danslarına yönelik tutumları genel toplamda ve ölçek alt boyutlarında orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının halk

danslarına yönelik tutumlarının geliştirmeye açık olduğu ve geliştirildiği takdirde öğrencilerde halk danslarına yönelik olumlu tutumların oluşacağı söylenebilir.

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Halk Danslarına Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Ölçek Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	Ss	sd	t	p
Bilişsel Boyut	Kadın	173	23.21	2.60	249	.867	.387
	Erkek	78	22.88	3.02			
Duyuşsal Boyut	Kadın	173	12.84	2.56	249	4.911	.000*
	Erkek	78	14.63	2.88			
Toplam	Kadın	173	36.05	3.53	249	2.959	.003*
	Erkek	78	37.53	3.92			

***p< .05**

Tablo 2 incelendiğinde, SBÖA'nın cinsiyetleri ile halk danslarına yönelik tutum düzeyleri ölçeği, Bilişsel Boyut ($t_{(249)}$= .867; p>.05) alt faktör boyutunda anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Duyuşsal ($t_{(249)}$= 4.911; p<.05) faktör boyutunda ve ölçeğin genelinde toplam puan ($t_{(249)}$=1.498; p<.05) açısından anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının halk danslarına yönelik duyuşsal düzeylerinin ve halk danslarına yönelik tutum düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Halk Danslarına Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Ölçek Ortalamalarının Yaş Değişkenine Değişkenine Göre *One-Way ANOVA Sonuçları*

Faktör	Yaş	n	$\overline{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Farkın Kaynağı (LSD)
Bilişsel Boyut	18	31	22.81	2.82	Gruplar Arası	96.139	5	19.228	2.657	.023*	23-18 20-19 21-19 22-19 23-19
	19	39	21.95	2.76	Gruplar İçi	1765.945	245	7.237			
	20	66	23.26	2.37	Toplam	1862.084	250				
	21	57	23.11	2.43							
	22	33	23.55	3.27							
	23	25	24.28	2.95							
	Toplam	251	23.11	2.73							
Duyuşsal Boyut	18	31	12.90	2.62	Gruplar Arası	96.827	5	19.365	2.577	.027*	20-19 21-19 22-19 23-19
	19	39	12.15	2.61	Gruplar İçi	1841.333	245	7.516			
	20	66	13.56	2.97	Toplam	1938.159	250				
	21	57	13.75	2.25							
	22	33	14.09	3.41							
	23	25	13.80	2.47							
	Toplam	251	13.40	2.78							

Toplam	18	31	35.71	3.15	Gruplar Arası	353.089	5	70.618	5.611	.000*	22-18 23-18 20-19 21-19 22-19 23-19
	19	39	34.15	3.33	Gruplar İçi	3083.636	245	12.586			
	20	66	36.82	3.70	Toplam	3436.725	250				
	21	57	36.86	3.03							
	22	33	37.64	4.73							
	23	25	38.08	3.19							
	Toplam	251	36.51	3.71							

***p< .05**

Tablo 3'e ilişkin veriler incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının halk danslarına yönelik tutum düzeyleri ve alt faktör boyutlarında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel Boyut ($F_{(5-245)}$=4.484, p<.05) faktör boyutunda 23 yaş düzeyinde olan öğretmen adaylarının 18 yaş düzeyinde ki öğretmen adaylarına kıyasla halk danslarına yönelik bilişsel tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 19 yaş düzeyine sahip olan öğretmen adaylarının halk danslarına yönelik bilişsel düzeylerinin 20,21,22 ve 23 yaş düzeyindeki öğretmen adaylarına kıyasla daha düşük olduğu görülmektedir. Duyuşsal Boyut ($F_{(5-245)}$=2.577, p<.05) faktör boyutunda ise 20, 21, 22 ve 23 yaş düzeyindeki öğretmen adaylarının halk danslarına yönelik duyuşsal boyut düzeylerinin 19 yaş düzeyindeki öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin genelinde ise toplam puan açısından ($F_{(5-245)}$=2.577, p<.05) 22 ve 23 yaş seviyesine sahip öğretmen adaylarının halk danslarına yönelik tutum düzeyleri 18 yaş seviyesine sahip öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek iken, 20,21,22 ve 23 yaş seviyesine sahip öğretmen adaylarının halk danslarına yönelik tutum düzeylerinin 19 yaş seviyesine sahip öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Halk Danslarına Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Ölçek Ortalamalarının Sınıf Değişkenine Değişkenine Göre *One-Way ANOVA Sonuçları*

Faktör	**Sınıf**	**n**	$\overline{X}$	**Ss**	**VK**	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Farkın Kaynağı (LSD)**
Bilişsel Boyut	1	70	22.48	2.76	Gruplar Arası	62.120	3	20.707	2.830	.039*	3-1 4-1
	2	36	22.64	2.37	Gruplar İçi	1799.964	247	7.317			
	3	78	23.42	2.54	Toplam	1862.084	250				
	4	67	23.64	2.99							
	Toplam	251	23.11	2.73							
Duyuşsal Boyut	1	70	12.63	2.67	Gruplar Arası	119.168	3	39.723	5.394	.001*	2-1 2-3 4-3
	2	36	14.22	2.86	Gruplar İçi	1818.991	247	7.364			
	3	78	13.03	2.38	Toplam	1938.159	250				
	4	67	14.19	3.03							
	Toplam	251	13.40	2.78							
Toplam	1	70	35.13	3.47	Gruplar Arası	256.088	3	85.363	6.629	.000*	2-1 3-1

2	36	36.86	3.40	Gruplar İçi	3180.637	247	12.877	4-1 4-3
3	78	36.45	3.29	Toplam	3436.725	250		
4	67	37.84	4.11					
Toplam	251	36.51	3.71					

***p< .05**

Tablo 4'e ilişkin veriler incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının halk danslarına yönelik bilişsel boyut puan ($F_{(3-247)}$=2.830, p<.05) düzeylerinin 3 ve 4. sınıf düzeyine sahip olan öğretmen adaylarının 1.sınıf seviyesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının halk danslarına yönelik tutum düzeyi duyuşsal alt faktör düzeyinde ($F_{(3-247)}$=5.394, p<.05) 2.sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının tutum düzeylerinin 1.sınıfta öğrenim görmekte olanlarla kıyasla daha yüksek olduğu; ayrıca 2. ve 4.sınıf düzeyinde eğitime sahip olan öğretmen adaylarının 3.sınıf seviyesinde eğitime sahip olan öğretmen adaylarını kıyasla duyuşsal tutum düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin genelinde toplum puan açısından ($F_{(3-247)}$=6.629, p<.05) anlamlılık düzeyinin 2., 3., ve 4.sınıf seviyesinde öğrenime sahip öğretmen adaylarının 1.sınıfa oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca 4.sınıf düzeyinde eğitime sahip olan öğretmen adaylarının halk danslarına yönelik tutum düzeylerinin 3.sınıf düzeyine kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Halk Danslarına Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Ölçek Ortalamalarının Halk Dansları ile İlgilenme Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Faktörler	**Halk Dansları İle İlgilendiniz Mi?**	**n**	$\bar{X}$	**Ss**	**sd**	**t**	**p**
Bilişsel Boyut	Evet	71	23.72	2.44	248	2.286	.023*
	Hayır	179	22.85	2.81			
Duyuşsal Boyut	Evet	71	12.86	2.40	248	1.941	.053
	Hayır	179	13.61	2.91			
Toplam	Evet	71	36.58	3.55	248	.207	.836
	Hayır	179	36.47	3.78			

***p< .05**

Tablo 5 incelendiğinde, SBÖA'nın halk danslarıyla ilgilenme durumu ile halk danslarına yönelik tutum düzeyleri ölçeği, Bilişsel Boyut ($t_{(248)}$= 2.286; p<.05) alt faktör boyutunda halk danslarıyla ilgilenen öğretmen adaylarının bilişsel tutum tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Duyuşsal ($t_{(248)}$= 1.941; p>.05) faktör boyutunda ve ölçeğin genelinde toplam puan ($t_{(248)}$=1.941; p>.05) açısından anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Halk Danslarına Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Ölçek Ortalamalarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre *One-Way ANOVA Sonuçları*

Faktör	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\overline{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Bilişsel Boyut	Okur-Yazar Değil	2	23.00	0.00	Gruplar Arası	63.716	6	10.619	1.435	.202
	Okuryazar	4	20.25	0.96	Gruplar İçi	1798.368	244	7.401		
	İlkokul	61	23.02	2.53	Toplam	1862.084	250			
	Ortaokul	66	23.58	3.23						
	Lise	69	22.91	2.68						
	Yüksekokul	26	22.62	2.50						
	Üniversite	23	23.65	2.17						
	Toplam	251	23.11	2.73						
Duyuşsal Boyut	Okur-Yazar Değil	2	16.00	5.66	Gruplar Arası	39.117	6	6.519	.838	.542
	Okuryazar	4	14.25	5.80	Gruplar İçi	1899.043	244	7.783		
	İlkokul	61	13.52	2.80	Toplam	1938.159	250			
	Ortaokul	66	13.67	2.68						
	Lise	69	13.09	2.67						
	Yüksekokul	26	13.50	2.37						
	Üniversite	23	12.74	3.05						
	Toplam	251	13.40	2.78						
Toplam	Okur-Yazar Değil	2	39.00	5.66	Gruplar Arası	87.824	6	14.637	1.066	.383
	Okuryazar	4	34.50	6.14	Gruplar İçi	3348.901	244	13.725		
	İlkokul	61	36.54	3.77	Toplam	3436.725	250			
	Ortaokul	66	37.26	4.70						
	Lise	69	36.00	2.80						
	Yüksekokul	26	36.12	2.83						
	Üniversite	23	36.39	2.89						
	Toplam	251	36.51	3.71						

Tablo 6'ya ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının halk danslarına yönelik Bilişsel Boyut ($F_{(6-244)}$=1.435, p>.05) , Duyuşsal Boyut ($F_{(6-244)}$=.838, p>.05) alt faktör boyutlarında ve ölçeğin genelinde toplam puan ($F_{(6-244)}$=1.066, p>.05) açısından baba eğitim düzeyi değişkeninde anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının halk danslarına yönelik tutum düzeyleri ile baba eğitim düzeyi arasında bir ilişki olmadığı söylenebilir.

6. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Halk Danslarına Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Ölçek Ortalamalarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre *One-Way ANOVA Sonuçları*

Faktör	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Bilişsel Boyut	Okur-Yazar Değil	20	22.85	2.41	Gruplar Arası	26.988	6	4.498	.596	.734
	Okuryazar	20	22.90	2.71	Gruplar İçi	1835.096	244	7.552		
	İlkokul	81	23.19	2.61	Toplam	1862.084	250			
	Ortaokul	70	23.53	2.87						
	Lise	44	22.64	3.00						
	Yüksekokul	10	22.70	2.67						
	Üniversite	6	22.83	2.14						
	Toplam	251	23.11	2.73						
Duyuşsal Boyut	Okur-Yazar Değil	20	14.20	2.97	Gruplar Arası	76.262	6	12.710	1.666	.130
	Okuryazar	20	12.55	2.21	Gruplar İçi	1861.898	244	7.631		
	İlkokul	81	13.49	2.66	Toplam	1938.159	250			
	Ortaokul	70	13.69	2.86						
	Lise	44	13.14	2.97						
	Yüksekokul	10	13.40	2.80						
	Üniversite	6	10.83	2.14						
	Toplam	251	13.40	2.78						
Toplam	Okur-Yazar Değil	20	37.05	3.61	Gruplar Arası	139.795	6	23.299	1.724	.116
	Okuryazar	20	35.45	3.85	Gruplar İçi	3296.930	244	13.512		
	İlkokul	81	36.69	3.54	Toplam	3436.725	250			
	Ortaokul	70	37.21	3.93						
	Lise	44	35.77	3.52						
	Yüksekokul	10	36.10	3.98						
	Üniversite	6	33.67	2.07						
	Toplam	251	36.51	3.71						

Tablo 7'ye ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının halk danslarına yönelik Bilişsel Boyut ($F_{(6-244)}$=.596, p>.05) , Duyuşsal Boyut ($F_{(6-244)}$= 1.666, p>.05) alt faktör boyutlarında ve ölçeğin genelinde toplam puan ($F_{(6-244)}$=1.724, p>.05) açısından anne eğitim düzeyi değişkeninde anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının halk danslarına yönelik tutum düzeyleri ile anne eğitim düzeyi arasında bir ilişki olmadığı söylenebilir.

7. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Halk Danslarına Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Ölçek Ortalamalarının Ailede Halk Dansları ile İlgilenen Birey Bulunma Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Faktörler	Ailenizde Halk Dansları İle İlgilenen Bireyler Var Mı?	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Bilişsel Boyut	Evet	25	23.52	2.18	248	.784	.434
	Hayır	225	23.07	2.79			
Duyuşsal Boyut	Evet	25	12.36	2.45	248	1.976	.049*
	Hayır	225	13.52	2.81			
Toplam	Evet	25	35.88	3.06	248	.902	.368
	Hayır	225	36.59	3.78			

***p< .05**

Tablo 8 incelendiğinde, SBÖA'nın ailelerinde halk danslarıyla ilgilenen birey bulunma durumu ile halk danslarına yönelik tutum düzeyleri ölçeği, Duyuşsal Boyut ($t_{(248)}$= .784; p<.05) alt faktör boyutunda ailelerinde halk danslarıyla ilgilenen birey bulunan öğretmen adaylarının bilişsel tutum tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bilişsel Boyut ($t_{(248)}$= 1.976; p>.05) faktör boyutunda ve ölçeğin genelinde toplam puan ($t_{(248)}$= .902; p>.05) açısından anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

4. SONUÇ

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının halk danslarına yönelik tutumlarının; yaş, cinsiyet, sınıf, halk dansları ile ilgilenme, anne ve baba öğrenim düzeyi, ailede halk dansları ile ilgilenen birinin olup olmadığı değişkenleri açısından belirlenmesi amaçlanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişisel bilgi formuna ve araştırmada kullanılan ölçek maddelerine verdikleri cevaplar incelendiğinde; öğretmen adaylarının halk danslarına yönelik olumlu bir tutum içerisinde ve tutumlarının geliştirmeye açık oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Halk dansları, ortaya çıktığı toplumun özgün karakterlerini taşıması, bireylerin ortak duygularını yansıtması açısından diğer sanat dallarından ayrılmaktadır. Ritim, melodi ve hareket yapısı açısından biryin bedensel ve ruhsal gelişiminde önemli bir faktördür (Yılan, 2012).Öğretmen adaylarının halk danslarına karşı olumlu bir tutum içerisinde olması öğrencilerine birlikte hareket etme, paylaşma, kendini ifade etme gibi bireysel gelişimlere destek olması açısından önemlidir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının halk danslarına yönelik tutumlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Belirlenen bu farklılık erkek öğretmen adaylarının lehinedir. Karakaş (2018) araştırmasında Kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha olumlu ve baskın bir görüş içerisinde olduklarını tespit etmiştir. Yoncalık (2007) ise kız öğrencilerin dansa yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının halk danslarına yönelik tutumlarında yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre yaş düzeyi 20, 21, 22 ve 23 olan öğretmen adaylarının

halk danslarına yönelik tutum düzeyleri yaş düzeyi 18 ve 19 olan öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksektir. Elde edilen bu bulgu Karakaş (2018)'ın bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan sınıf değişkenine göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının halk danslarına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında, Öğretmen adaylarının halk danslarına yönelik tutum düzeyleri, üst sınıflarda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu Karakaş (2018)'ın bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Ölçeğin genelinde ve duyuşsal faktör boyutunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının halk danslarına yönelik tutum düzeyleri ile halk danslarıyla ilgilenme durumu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Ancak; bilişsel boyut alt faktöründe, halk danslarıyla ilgilenen öğretmen adaylarının, bilişsel tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının halk danslarına yönelik tutum düzeyleri ile anne ve baba eğitim düzeyi arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının halk danslarına yönelik tutum düzeyleri ailelerinde halk danslarıyla ilgilenen birey bulunma durumu düzeyi arasında, ölçeğin genelinde ve bilişssel faktör boyunda anlamlı bir ilişki olmadığı, duyuşsal faktör alt boyutunda, duyuşsal tutum düzeylerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Halk dansları geleneksel Türk kültürünün en önemli ve vazgeçilmez bir unsurudur. Yapılacak olan çalışmalarda farklı branşlardaki öğretmen adaylarının halk danslarına yönelik tutumları tespit edilmesi, öğretmen adaylarına halk dansları ile ilgili bir dersin seçmeli olarak sunulması, üniversitelerde veya okullarda gerçekleştirilecek projelerde halk danslarına yönelik faaliyetlerin yer alması görüşü dile getirilebilir.

5. KAYNAKÇA

Akkaş, S. (2015). Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Kültür ve Müzik Politikaları (1923- 2000) Ankara: Son Çağ Yayınları.

Aydın, C. (1992). Halk Oyunlarında Toplumsal Yapılanma. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çalışkan, H. (2010). Türk Milli Eğitim Sisteminde Türk Halk Oyunlarının İşlevselliği (Sakarya İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirsipahi, C. (1975). Türk Halk Oyunları. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Eroğlu, T. (1999). Halk Oyunları El Kitabı. İstanbul: Mars basım Hizmetleri.

Ertural, M,S. (2006) Gaziantep Halk Oyunları Üzerine Bir İnceleme. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karakaş, M.E. (2018). Spor Bilimleri Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Türk Halk Oyunları Hakkındaki Görüşleri. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlamamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul

Karasar, N. (2016).*Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Kılıç, M. (2002), Geleneksel Köy Seyirlik Oyunları Halk Dansları ve Ezgileri ile Sivas, Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir.

Koçkar, T. M. (1998). Çağlar Boyunca Beden Dilinde Sanat ve Kültür İletişimi Dans ve Halk Dansları. Ankara: Bağırgan Yayınevi.

Nutku, Ö. (1998). Oyun, Çocuk, Tiyatro. İstanbul: Özgür Yayınları.

Say, A. (2005). "Halk Müziği". Müzik Ansiklopedisi. (2, 23-25). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Yanık, E. (2010). Dans ve İletişim. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yoncalık O. (2007). Kültür ve Spor Bağlamında Cinsiyetin "Dans"a Yönelik Tutuma Etkisi (Beden Eğitim ve Spor Alanında Öğrenim Gören Öğrenciler Üzerinde Yapılan Bir Analiz). Milli Eğitim Dergisi, 176; 109-118.

2-6 YAŞ OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ EBEVEYN TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Öğrencisi Ahmet BORA
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, ahmetbora@ogr.mehmetakif.edu.tr

Yüksek Lisans Öğrencisi Ümmü Gül ELMALLI
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, gul.1048@outlook.com

Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, perihanunuvar@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Toplumların geleceğini belirleyecek kuşakların günümüz dünyasının değişken koşullarına uygun ölçülerde yetişmesi son derece önemlidir. Bu yetişmenin temelini oluşturan en önemli kurum ailedir ve aileden çıktığında ilk karşısına çıkan yer okul öncesi eğitimdir. Bu nedenle eğitim ailenin de iş birliği ile olabildiğince erken başlanmalıdır. Bu anlayışla işe koyularak öncellikle okul öncesinden işe başlamaktadır. Bu durumda 2-6 yaş dönemi önem kazanmaktadır ve bu yaş grubunun eğitiminde okulun yanında ebeveyn tutumları da önemli bir faktör olarak görülmektedir. Anne baba tutumlarının çocuğun geleceğinde, gelişiminde, akıl ve ruh sağlığında ve duygusal dengeliliğinde önemli bir etken olduğu bilinmektedir. Çocuk için bu kadar öneme sahip olan ebeveyn tutumlarının hangi özelliklere sahip olduğunu bilinmesi, çocuklar adına hangi ebeveyn tutumunu sergilemenin onların gelişiminde daha olumlu etkiye sahip olacağını belirlemede, doğru ve hatalı ebeveyn tutumları hakkında fikir sahibi olmamızda yardımcı olacaktır. Bu çalışma, ebeveyn tutumlarının cinsiyet, yaş, çalışma durumu, ailenin aylık geliri, eğitim düzeyi ve çocuk sayısına ve cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılmıştır. Ölçekte; otoriter, demokratik, aşırı koruyucu ve izin verici ebeveyn tutumları alt boyut olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri 2-6 yaş arası çocuğu olan toplam 240 anne ve babaya kişisel bilgi formu ile birlikte Karabulut Demir ve Şendil (2007) tarafından geliştirilen Ebeveyn Tutum Ölçeği uygulanarak elde edilmiştir. Araştırmanın veri toplama süreci ve analizi devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn, Çocuk, Ebeveyn Tutumları

EXAMINATION OF PARENTAL ATTITUDES OF CHILDREN 2-6 YEARS OLD ACCORDING TO VARIOUS VARIABLES

Master Student Ahmet BORA
Mehmet Akif Ersoy University, ahmetbora@ogr.mehmetakif.edu.tr

Master Student Ümmü Gül ELMALLI
Mehmet Akif Ersoy University, gul.1048@outlook.com

Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR
Mehmet Akif Ersoy University, perihanunuvar@mehmetakif.edu.tr

ABSTRACT

It is very important that generations who will determine the future of the societies should grow to the extent appropriate to the variable conditions of today's world. The most important foundation of this growth is the family, and when it comes to the family, it is the first place in preschool education. Therefore, education should be started as soon as possible with the cooperation of the family. With this understanding, it starts to work primarily before school. In this case, the age of 2-6 is important and the parent attitudes in the education of this age group are seen as an important factor in the school. Parents ' attitudes are known to be an important factor in the child's future, development, mental and mental health and emotional balance. The knowledge of the characteristics of parental attitudes that are so important to the child will help us to have an idea of the right and wrong parent attitudes in determining which parent attitude will have a more positive impact on the development of the child. The aim of this study was to determine whether parental attitudes differ according to gender, age, working status, monthly income of the family, educational level and number of children and gender. On the scale, authoritarian, democratic, overprotective and allowable parental attitudes have been identified as sub-dimensions. The data were obtained by applying the parental attitude scale developed by Karabulut Demir and Şendil (2007) along with the personal data form to 240 parents with 2-6 years of age. The data collection process and analysis of the research are ongoing.

Keywords: Parent, Child, Parental Attitudes

GİRİŞ

Ebeveyn -çocuk ilişkisi temel olarak anne babanın tutumlarına bağlıdır ve çocuğun anne baba ya da yakın çevresiyle olan ilişkisi, çocuğun diğer bireylere, nesnelere ve tüm yaşama karşı aldığı tavırların, benimsediği tutum ve davranışların temelini oluşturmakla birlikte aynı zamanda çocuğa, aile ve toplumun bir üyesi olduğu bilincini aşılar ve uyum biçimlerinin temelini atar (Dursun, 2010).

Çocuğun eğitim sürecindeki her türlü başarısı, aile, toplum, okul ve arkadaş çevresi gibi geniş bir yelpazedeki değişkenlerden etkilenir. Bu değişkenler içerisinde aile ise kritik bir role sahiptir. Aile, eğitimde çocuklar ve öğretmenler gibi bu sürece ortaktır. Anne-babalar, çocukların sosyalleşme sürecinde "tek" kaynak olmamakla birlikte en temel faktör olarak görülmektedirler (Karabulut Demir, 2008).

Özellikle okul öncesi gibi çocuğun sosyal becerilerini, kişisel özelliklerini ve birtakım değerlerini kazandığı kritik bir evrede aile, ilk iletişimin başladığı yer olarak büyük bir öneme sahiptir. Bu iletişim sürecinde, çocukların da dâhil olacağı karşılıklı bir etkileşiminden bahsedilebilmesi için anne babaların sağlıklı bir çocuk yetiştirme tutumuna sahip olmaları gerekmektedir (Karabulut Demir, 2008)

Son yıllarda, ebeveyn-çocuk arasındaki ilişki, ebeveynden çocuğa doğru olan tek taraflı bir etkilenmeden çok, çocuğun ve ebeveynin karşılıklı olarak birbirini etkilendiği iki yönlü etkileşimli bir süreç çerçevesinde değerlendirilmektedir. Fakat özellikle, ebeveynlerin, çocuklarının yaşı küçük olduğunda, çocuklarının günlük yaşamlarını kontrol ettikleri ve daha olgun kişiliklere ve yapılanmış düşünce ve eylem örüntülerine sahip oldukları ve çocukluk döneminin ise hızlı öğrenme ve esneklik dönemi olduğu gerçeği göz önünde bulundurulursa, ebeveynlerin çocukları üzerindeki etkilerinin daha fazla olması doğaldır (Akt: Şendil; Maccoby, 2002).

Anne babaların çocuklarına karşı tutarlı ve düzenli olarak gösterdikleri davranışlar, çocukların ruhsal uyumu açısından belirleyici rol oynar. Anne ve babanın olumlu ve destekleyici tutumları çocuğun gelişimine katkı sağlarken, olumsuz ve kısıtlayıcı tutumları davranış bozukluklarının ve ruhsal problemlerin ortaya çıkmasına neden olur (Seven, 2018).

Oldukça önemli yer tutan ebeveyn tutumlarının hangi özelliklere sahip olduğunu bilinmesi, çocuklar için hangi ebeveyn tutumunu sergilemenin onların gelişimini daha olumlu etkileyeceğini belirlemede yardımcı olacaktır.

1930'ların başından itibaren, ebeveynlerin çocuklarına karşı davranış ve tutumlarını tanımlama çabasıyla araştırmacılar tarafından çok farklı ebeveyn özellikleri oluşturulmuştur. Bu özellikler; kabullenme, çocuk merkezli, saldırgan, cezalandırıcı gibi pek çok farklılık göstermiştir. Ebeveyn özelliklerini tanımlamak için yapılan ilk ciddi metodolojik çabalar 1940'larda ortaya çıkmıştır. Baldwin, Kalhorn ve Breese (1945) Mussen (1956) Schaefer (1959) Baumrind (1971) ebeveyn tutumları ile ilgili tanımlamak için çeşitli görüşler ortaya atmıştır.

Kullandığımız ölçekte (ETÖ, 2008) Baumrind'in (1966, 1971a) tanımladığı demokratik, otoriter ve izin verici boyutlardan yararlanılmıştır. Ayrıca, bu boyutlara ilave olarak, Batı kültüründe çok yaygın olmayan ama kendi

kültürümüzün ebeveynleri tarafından kullanıldığı bilinen aşırı koruyucu boyut da eklenmiştir (Karabulut Demir, 2008).

Ebeveyn Tutumları

Demokratik Anne Baba Tutumu: Çocuk bağımsız ve özgür olmakla beraber kendine has fikir ve duyguları olan bir birey olarak kabul edilir. Ebeveynler aile içi ve çocuğu ilgilendiren konularda; çocuğun fikirleri alınır, duygu ve düşüncelerine değer verilir. Bu tarz aile ortamında yetişen çocuklar yaratıcı, kendini özgürce ifade eden, girişimci, önceden, kuralları sorgulayıp alternatif çözüm yolları üretebilen, benlik algısı yüksek ve paylaşımcı özelliklere sahip olurlar (Akça, 2012).

Otoriter Anne Baba Tutumu: Cezanın eşlik ettiği bu tutumda ebeveynler, ebeveynler çocuklarına katı kurallar koyarlar. Çocuğun davranışları ve yaşamı üzerinde anne babanın kontrolü ve etkisi fazladır. Bu tür tutum sergileyen ailelerde yetişen çocuklar; korkak, boyun eğen, otoriteden çekinen, kendinden istenilenden fazlasını yerine getiren, otorite kalktığında isyankâr, güçsüzler karşısında saldırgan kişiler olabilirler (Yıldız, 2004). Kişinin duygu ve düşünceleri otoritenin onayını aldığı sürece değerlidir; otoritenin beğenmediğini algılama, duygu ve düşünceler değersizdir. Bu tür aile ortamında çocuk, kendi düşünce ve duygularına güvenmemeyi öğrenirken büyük meziyetin, otorite olan kişiyi memnun etme, onun beklentileri yönünde algılama, düşünme ve duygularını değiştirme olduğunu anlar. Kendi, içi boş, dıştan denetimli biri olma yoluna girmiştir (Cüceloğlu, 2013) .

Koruyucu Anne Baba Tutumu: Bu tutumda çocuk olması gerekenden daha fazla kontrol altındadır ve çocuğa gereğinden fazla özen gösterilir. Anne babalar çocukların üzerlerine çok titrerler. Bu çocuklar, olaylara müdahil olamaz, seyirci kalırlar. Kritik kararlar alma konusunda güçlük çeker, amaçlarına ulaşmada başkalarından destek beklemekte ve problemleri onun yerine bir başkasının çözümlemesini alışkanlık haline getirmektedir (Alisinanoğlu, 2003).

İzin Verici Anne Baba Tutumu: Bu tutumda çocuğa sınırlama getirme veya çocuğun kontrolü konularında bir eksiklik söz konusudur. Çocuk bu tutumda fazlaca özgür hareket etmektedir. Hiçbir denetime tabi değildir. Çocuğun davranışlarına herhangi bir tepki gösterilmemesi, çocukta anne babasının kendisine karşı ilgisiz oldukları düşüncesinin yer almasına neden olabilir. Bu tutumla yetişen çocuklar girdikleri her ortamda bu rahatlığı bulamayacağından tedirginlik ve huzursuzluk yaşarlar. Kendilerini, hayatlarını disipline etmede güçlük yaşarlar. (Sak, 2015) Ebeveyn cezadan kaçınmakta ve ara ara da hoşgörü adı altında çocukları ihmal etmektedirler (Baumrind, 1966).

Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu çalışmada ebeveyn tutumlarının çeşitli ebeveynlerin çeşitli özelliklerinden etkilenip etkilenmediğinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesini "okul öncesi dönem ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları çeşitli değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır? Sorusu oluşturmaktadır.

Bu araştırmada, kullanılan ölçek dört ebeveyn tutumunu ölçtüğünden ebeveyn tutumları demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici alt boyutlarıyla sınırlandırılmış ve aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

Ebeveynlerin ebeveynlik tutumları; cinsiyetlerine, çalışma durumlarına, medeni durumlarına, yaşlarına, eğitim düzeylerine, göre, çocuk sayılarına ve aile gelirlerine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi ve Çalışma Grubu

Araştırma, ilişkisel taramaların yapıldığı nedensel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini, Afyon il merkezinde ikamet eden 2-6 yaş arasında çocuğu olan anne ve babalar oluşturmaktadır. Çalışma örneklemini ise, adı geçen evrenden ulaşılabilirlik dikkate alınarak basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 240 anne ve baba oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil edilen katılımcılar okulöncesi kurumlarında öğrenim gören 2-6 yaş arası çocukların anne-babalarından oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılanların sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen Aile Bilgi Formu ve ebeveynlerin gösterdikleri tutumları ölçmek amacıyla Ebeveyn Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından ebeveynlerin 2-6 yaş arasındaki çocuklarına olan davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 2-6 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlere uygulanabilen ölçek, demokratik (17 madde), otoriter (11 madde), aşırı koruyucu (9 madde) ve izin verici (9 madde) olmak üzere 4 alt boyuttan ve 46 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte maddeler davranış biçimleri şeklindedir ve her bir davranış biçiminin karşısında ebeveynlerin seçecekleri, sıklık oranlarına göre farklılaşan 5 seçenek bulunmaktadır. Her madde için bu seçeneklerden biri işaretlenmektedir “Her zaman böyledir” 5 puan; “Çoğunlukla böyledir” 4 puan; “Bazen böyledir” 3 puan; “Nadiren böyledir” 2 puan ve “Hiçbir zaman böyle değildir” 1 puan almaktadır. Böylece yanıtlayan anne-babaların, söz konusu davranışı ne sıklıkta yaptıklarını ifade etmeleri sağlanmıştır. Her boyuttan alınan puanlar ayrı ayrı hesaplanarak her boyut için bir puan elde edilmektedir. Bir boyuttan yüksek puan almak o boyutun temsil ettiği davranış şeklini benimsemek anlamına gelmektedir.

Ölçeğin güvenirlik düzeyi Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Ebeveyn Tutum Ölçeğinin Ölçekte ve Yapılan Araştırmada Elde Edilen Güvenirliği Sonuçları

Ölçek	Madde sayısı	Ölçek güvenirliği	Bu araştırmadan elde edilen güvenirlik
Demokratik	17	0,83	0,98
Otoriter	11	0,76	0,67
Koruyucu	9	0,75	0,95
İzin verici	9	0,74	0,98

Verilerin Analizi

Veriler SPSS 24.0 programı ile analiz edilmiştir. Öncelikle Ebeveyn Tutum Ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılıp dağılmadığı test etmek amacıyla normallik testleri yapılmıştır. Dağılımın basıklık, çarpıklık katsayıları incelenmiş ve dağılımın normalliği ayrıca yapılan Shapiro-Wilk testi ile de sınanmıştır. Normallik testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Dağılımın Normallik Testi Sonuçları

Ölçek	ortalama	Çarpıklık (se=0,157)	Basıklık (se=0,313)	Shapiro-Wilk	df	p
Demokratik	52,2292	,272	-1,377	,903	240	,000
Otoriter	19,8083	,420	-,542	,968	240	,000
Koruyucu	25,4458	,507	-1,263	,854	240	,000
İzin verici	26,9208	,255	-1,213	,889	240	,000

Dağılımın tüm alt boyutlarda normal dağılımdan anlamlı derecede farklı olduğu ($p<0.05$) Tablo 2'de görülmektedir. Dağılımlar normal olmadığından analizlerde non- parametrik testlerden Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Ebeveyn tutumlarının cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışma durumu, aylık gelir, eğitim durumu ve çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.

Ebeveyn Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Yönelik "Mann Whitney-U" Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	u	p
Demokratik	Kadın	137	117,11	16044,00	6591,00	0,38
	Erkek	103	125,01	12876,00		
Otoriter	Kadın	137	125,82	17237,00	6327,00	0,17
	Erkek	103	113,43	11683,00		
Koruyucu	Kadın	137	120,61	16523,00	7041,00	0,97
	Erkek	103	120,36	12397,00		
İzin Verici	Kadın	137	120,26	16475,50	7022,50	0,95
	Erkek	103	120,82	12444,50		

Tablo 3'te Cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Cinsiyet değişkeninde hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. (p>0,05)

Tablo 4.

Ebeveyn Tutumlarının Medeni Durum Değişkenine Yönelik "Mann Whitney-U" Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	u	p
Demokratik	Evli	185	123,12	22778,00	4602,00	0,28
	Boşanmış	55	111,67	6142,00		
Otoriter	Evli	185	119,92	22185,00	4980,00	0,81
	Boşanmış	55	122,45	6735,00		
Koruyucu	Evli	185	117,65	21765,00	4560,00	0,24
	Boşanmış	55	130,09	7155,00		
İzin Verici	Evli	185	120,76	22340,00	5040,00	0,91
	Boşanmış	55	119,64	6580,00		

Tablo 4'te medeni durum değişkenine göre Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Medeni durum değişkeninde hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. (p>0,05)

Tablo 5.

Ebeveyn Tutumlarının Çalışma Durumu Değişkenine Yönelik "Mann Whitney-U" Testi Sonuçları

Boyutlar	Çalışma Durumu	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	u	p
Demokratik	Evet	144	149,25	21491,50	2772,50	0,00*
	Hayır	96	77,38	7428,50		
Otoriter	Evet	144	114,67	16512,50	6072,50	0,11
	Hayır	96	129,24	12407,50		
Koruyucu	Evet	144	98,70	14213,00	3773,00	0,00*
	Hayır	96	153,20	14707,00		
İzin Verici	Evet	144	96,17	13849,00	3409,00	0,00*
	Hayır	96	156,99	15071,00		

Tablo 5'te çalışma durumu değişkenine göre Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Tablo 5'e bakıldığında demokratik tutum (p<.05), aşırı koruyucu tutum (p<.05), ve izin verici tutum (p>.05) puanlarının ebeveynlerin çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ebeveynlerin otoriter tutum (p>.05) puanları ise bize çalışma durumuna göre anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. Söz konusu farklılıklara bakıldığında, çalışmayan ebeveynlerin izin verici ve aşırı koruyucu tutumlarının, çalışan ebeveynlerin ise demokratik tutumlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 6.

Ebeveyn Tutumlarının Yaş Değişkenine Yönelik Kruskal Wallis Analizi (KW) Sonuçları

Boyutlar	Yaş	n	Sıra Ort.	sd	ki-kare	p	Fark
Demokratik	30 Altı	85	98,64	2	14,16	0,01*	3>1
	31-40	118	129,22				2>1
	41+	37	142,93				
Otoriter	30 Altı	85	131,53	2	4,07	0,13	-
	31-40	118	111,78				
	41+	37	122,99				
Koruyucu	30 Altı	85	133,05	2	4,31	0,11	-
	31-40	118	113,53				
	41+	37	113,89				
İzin Verici	30 Altı	85	137,14	2	8,42	0,01*	1>3
	31-40	118	114,05				1>2
	41+	37	102,84				

Farklı yaş gruplarının ebeveyn tutumları incelendiğinde Kruskal Wallis testinden aldığı puanlar Tablo 6'da gösterilmiştir. Tablo 6'ya bakıldığında Kruskal Wallis testi sonuçları demokratik (p<0,05) ve izin verici (p<0,05) tutumlarda anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; demokratik tutumda en yüksek puanı +41 yaş grubunun aldığı, 31-40 ve 30 yaş altının onu takip ettiği anlaşılmaktadır. İzin

verici tutum alt boyutunda ise en yüksek sıra ortalaması 30 yaş altına aittir. Anlamlı çıkan alt boyutlardaki değişkenlerin kendi içindeki ikili gruplar arasında fark olup olmadığına bakmak için Mann Whitney-U testi uygulanmıştır ve anlamlı ikili gruplar Tablo 6'da gösterilmiştir. Buna göre demokratik tutum alt boyutunda 41+ yaş grubu 30 yaş altına göre demokratik tutum puanı daha yüksektir. Aynı şekilde 31-40 yaş grubu yine 30 yaş altına göre daha yüksek demokratik tutum puanına sahiptir. 31-40 yaş ile 41+ yaş grubu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. İzin verici tutum alt boyutunda ise 30 yaş altı grubu hem 31-40 hem de 41+ yaş grubuna göre daha yüksek izin verici tutum puanına sahiptir. Ancak 31-40 ile 41+ yaş grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 7.

Ebeveyn Tutumlarının Ebeveyn Eğitim Durumları Değişkenine Yönelik Kruskal Wallis Analizi (KW) Sonuçları

1=İlköğretim 2=Ortaöğretim 3=Yükseköğretim 4=Lisansüstü

Boyutlar	Eğitim	n	Sıra Ort.	sd	ki-kare	p	Fark
Demokratik	İlköğretim	85	56,74	3	182,01	0,00*	4>2
	Ortaöğretim	73	106,00				3>1
	Yükseköğretim	71	196,73				4>1
	Lisansüstü	11	217,41				3>2
							4>3
Otoriter	İlköğretim	85	112,98	3	12,08	0,00*	
	Ortaöğretim	73	142,92				2>1
	Yükseköğretim	71	105,49				2>3
	Lisansüstü	11	126,77				
Koruyucu	İlköğretim	85	121,64	3	196,02	0,00*	2>1
	Ortaöğretim	73	202,45				1>3
	Yükseköğretim	71	46,89				1>4
	Lisansüstü	11	43,05				2>3
							2>4
İzin Verici	İlköğretim	85	198,00	3	198,45	0,00*	1>2
	Ortaöğretim	73	111,14				1>3
	Yükseköğretim	71	49,42				1>4
	Lisansüstü	11	42,55				2>3
							2>4

Farklı eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin ebeveyn tutumları incelendiğinde Kruskal Wallis testinden aldığı puanlar Tablo 5'te gösterilmiştir. Tablo 7'ye bakıldığında Kruskal Wallis testi sonuçları, tüm alt boyuta ait tutumlarda anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; demokratik

tutumda en yüksek puanı lisansüstü eğitim düzeyinin aldığı, yükseköğretim ve ortaöğretimin onu takip ettiği anlaşılmaktadır. En düşük puan ise ilköğretim seviyesinde eğitim alan ebeveynlere aittir.

Otoriter tutumda ise en yüksek sıra ortalaması ortaöğretim kademesine aittir. Ancak sıra ortalaması puanları birbirine oldukça yakındır. Aşırı koruyucu ebeveyn tutumuna ait sıra ortalamasında en yüksek puana sahip yine ortaöğretim kademesindedir ve onu ilköğretim kademesi takip etmektedir. Yükseköğretim ve lisansüstü eğitime sahip ebeveynlerin sıra ortalamaları puanı oldukça düşüktür. İzin verici tutumda ise ilköğretim kademesi en yüksek sıra ortalamasına sahiptir ve onu ortaöğretim kademesi takip etmektedir. Yine burada da yükseköğretim ve lisansüstü eğitime sahip ebeveynlerin sıra ortalamaları puanı oldukça düşüktür.

Anlamlı çıkan alt boyutlardaki değişkenlerin kendi içindeki ikili gruplar arasında fark olup olmadığına bakmak için Mann Whitney-U testi uygulanmıştır ve anlamlı ikili gruplar Tablo 7'de gösterilmiştir. Buna göre demokratik tutum alt boyutunda lisansüstü eğitime sahip ebeveynler diğer eğitim kademeleri ile karşılaştırıldığında lisansüstü eğitim lehine bir farklılık vardır. Eğitim seviyesi yükseldikçe demokratik tutum puanı da yükselmektedir. Yükseköğretim kademesi diğer iki alt eğitim kademesi ile teker teker karşılaştırıldığında yükseköğretim lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Otoriter turumda ise ortaöğretim düzeyinde yükseköğretim ve ilköğretim ile karşılaştırıldığında ortaöğretim lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer değişkenler arasında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Aşırı koruyucu tutumda; ortaöğretim ile diğer tüm eğitim düzeyleri ile ikili olarak karşılaştırıldığında ortaöğretim lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Aşırı koruyucu tutumda, ilköğretim düzeyi yükseköğretim ve lisansüstü ile ayrı ayrı karşılaştırıldığında ilköğretim lehine anlamlı bir farka ulaşılmıştır. Yükseköğretim ile lisansüstü eğitim arasında bu boyuta ilişkin anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Son olarak izin verici tutuma baktığımızda ise ilköğretim kademesinde eğitim alan ebeveynler ile diğer tüm eğitim kademelerine mensup ebeveynler ikili gruplar olarak karşılaştırıldığında ilköğretim kademesi lehine anlamı bir farka ulaşılmıştır. Ortaöğretim ise yükseköğretim ve lisansüstü eğitim ile karşılaştırıldığında ortaöğretim kademesi lehine anlamlı bir farka izin verici tutum alt boyutunda ulaşılmıştır. Yükseköğretim ile lisansüstü eğitim arasında bu boyuta ilişkin anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo . 8

Ebeveyn Tutumlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Yönelik Kruskal Wallis Analizi (KW) Sonuçları

Boyutlar	Çocuk Say.	n	Sıra Ort.	sd	ki-kare	p	Fark
Demokratik	1	40	126,23	3	6,05	0,10	-
	2	96	123,34				
	3	74	125,49				
	4+	30	91,48				
Otoriter	1	40	130,75	3	2,15	0,54	-
	2	96	113,55				
	3	74	121,15				
	4+	30	127,48				
Koruyucu	1	40	131,73	3	1,46	0,69	-
	2	96	116,51				
	3	74	118,61				
	4+	30	122,95				
İzin Verici	1	40	119,25	3	3,35	0,34	-
	2	96	113,23				
	3	74	123,08				
	4+	30	139,05				

Tablo 8'de çocuk sayısı değişkenine göre Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Çocuk sayısı değişkeninde hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. (p>0,05)

Tablo . 9

Ebeveyn Tutumlarının Gelir Durumu Değişkenine Yönelik Kruskal Wallis Analizi (KW) Sonuçları

Boyutlar	Aylık Gelir	n	Sıra Ort.	sd	ki-kare	p	Fark
Demokratik	0-2000	64	85,49	2	42,74	0,00*	2>1
	2001-4000	102	113,03				3>1
	4001+	74	161,07				3>2
Otoriter	0-2000	64	115,72	2	0,86	0,64	-
	2001-4000	102	125,22				
	4001+	74	118,14				
Koruyucu	0-2000	64	139,42	2	14,69	0,01*	1>3
	2001-4000	102	126,35				1>2
	4001+	74	96,07				2>3
İzin Verici	0-2000	64	156,34	2	36,68	0,00*	1>2
	2001-4000	102	123,48				1>3
	4001+	74	85,41				

Farklı gelir düzeyine sahip ebeveynlerin ebeveyn tutumları incelendiğinde Kruskal Wallis testinden aldığı puanlar Tablo 9'da gösterilmiştir. Tablo 9'a bakıldığında Kruskal Wallis testi sonuçları, demokratik ($p<0,05$), aşırı koruyucu ($p<0,05$) ve izin verici ($p<0,05$) tutumlarda anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Otoriter ebeveyn tutumunda ise anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır.

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; demokratik tutumda en yüksek puanı yüksek gelir düzeyinin aldığı, orta ve düşük gelir grubunun onu takip ettiği anlaşılmaktadır. Otoriter ebeveyn tutumunda ise anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Aşırı koruyucu ve izin verici tutumda ise düşük gelir grubu en yüksek sıra ortalamasına sahiptir ve onu orta gelir grubu takip etmektedir.

Anlamlı çıkan alt boyutlardaki değişkenlerin kendi içindeki ikili gruplar arasında fark olup olmadığına bakmak için Mann Whitney-U testi uygulanmıştır ve anlamlı ikili gruplar Tablo 7'de gösterilmiştir. Buna göre demokratik tutum alt boyutunda yüksek gelire sahip ebeveynler diğer gelir grupları ile karşılaştırıldığında yüksek gelir grubu lehine bir farklılık vardır. Gelir seviyesi yükseldikçe demokratik tutum puanı da yükselmektedir. Orta gelir kademesi, düşük gelir kademesi ile karşılaştırıldığında orta lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Aşırı koruyucu tutumda; düşük gelir ile yüksek ve orta gelir grupları ayrı ayrı ikili grup olarak karşılaştırıldığında düşük gelir grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aşırı koruyucu tutumda, orta gelir düzeyi yüksek gelir düzeyi karşılaştırıldığında orta gelir grubu lehine anlamlı bir farka ulaşılmıştır.

Son olarak izin verici tutuma baktığımızda ise düşük gelir düzeyine sahip ebeveynler ile orta ve yüksek gelir grubuna mensup ebeveynler ikili gruplar olarak karşılaştırıldığında düşük gelir düzeyi lehine anlamı bir farka ulaşılmıştır. Orta gelir düzeyi ile yüksek gelir düzeyi arasında bu boyuta ilişkin anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada; ebeveyn tutumlarının cinsiyet, yaş, çalışma durumu, medeni durum, aylık gelir, eğitim düzeyi ve çocuk sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeli kullanılan araştırmada, seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 240 ebeveyne Ebeveyn Tutum Ölçeği uygulanmış ve elde edilen bulgular aşağıda belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda ebeveynlerin cinsiyetlerine göre demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici tutumları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Ebeveynlerin medeni durumlarına göre tutumları arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

Ebeveynlerin çalışma durumlarına göre, demokratik tutumda çalışan lehine, aşırı koruyucu ve izin verici tutum alt boyutlarında çalışmayan ebeveynler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer yandan otoriter tutum alt boyutunda, anlamlı fark bulunamamıştır. Buna göre çalışan annelerin, çalışmayan annelere göre daha demokratik tutuma sahip olduğu söylenebilir ve bu bulguyu Bronstein ve arkadaşlarının yaptığı çalışma bunu destekler niteliktedir: Çalışan annelerin çalışmayan annelere göre daha demokratik olduğunu saptamışlardır (Bronstein, 2008).

Ebeveynlerin yaşlarına göre incelendiğinde, Kruskal Wallis testi sonuçları demokratik ve izin verici tutumlarda anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; demokratik tutumda en yüksek puanı +41 yaş grubunun aldığı, 31-40 ve 30 yaş altının onu takip ettiği anlaşılmaktadır. İzin verici tutum alt boyutunda ise en yüksek sıra ortalaması 30 yaş altına aittir.

Anlamlı çıkan alt boyutlardaki değişkenlerin kendi içindeki ikili gruplar arasında fark olup olmadığına bakmak için Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Buna göre demokratik tutum alt boyutunda 41+ yaş grubu 30 yaş altına göre demokratik tutum puanı daha yüksektir. Aynı şekilde 31-40 yaş grubu yine 30 yaş altına göre daha yüksek demokratik tutum puanına sahiptir. 31-40 yaş ile 41+ yaş grubu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. İzin verici tutum alt boyutunda ise 30 yaş altı grubu hem 31-40 hem de 41+ yaş grubuna göre daha yüksek izin verici tutum puanına sahiptir. Ancak 31-40 ile 41+ yaş grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Ebeveynlerin yaşı arttıkça daha çok demokratik tutum sergiledikleri, genç yaştaki ebeveynlerin ise daha izin verici ve fazla hoşgörülü oldukları söylenebilir.

Ebeveynlerin eğitim durumlarına göre tutumları incelendiğinde Kruskal Wallis testi sonuçları, tüm alt boyuta ait tutumlarda anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; demokratik tutumda en yüksek puanı lisansüstü eğitim düzeyinin aldığı, yükseköğretim ve ortaöğretimin onu takip ettiği anlaşılmaktadır. En düşük puan ise ilköğretim seviyesinde eğitim alan ebeveynlere aittir.

Otoriter tutumda ise en yüksek sıra ortalaması ortaöğretim kademesine aittir. Ancak sıra ortalaması puanları birbirine oldukça yakındır. Aşırı koruyucu ebeveyn tutumuna ait sıra ortalamasında en yüksek puana sahip yine ortaöğretim kademesindedir ve onu ilköğretim kademesi takip etmektedir. Yükseköğretim ve lisansüstü eğitime sahip ebeveynlerin sıra ortalamaları puanı oldukça düşüktür.

İzin verici tutumda ise ilköğretim kademesi en yüksek sıra ortalamasına sahiptir ve onu ortaöğretim kademesi takip etmektedir. Yine burada da yükseköğretim ve lisansüstü eğitime sahip ebeveynlerin sıra ortalamaları puanı oldukça düşüktür.

Anlamlı çıkan alt boyutlardaki değişkenlerin kendi içindeki ikili gruplar arasında fark olup olmadığına bakmak için Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Buna göre demokratik tutum alt boyutunda lisansüstü eğitime sahip ebeveynler diğer eğitim kademeleri ile karşılaştırıldığında lisansüstü eğitim lehine bir farklılık vardır. Eğitim seviyesi yükseldikçe demokratik tutum puanı da yükselmektedir. Yükseköğretim kademesi diğer iki alt eğitim kademesi ile teker teker karşılaştırıldığında yükseköğretim lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Otoriter turumda ise ortaöğretim düzeyinde yükseköğretim ve ilköğretim ile karşılaştırıldığında ortaöğretim lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer değişkenler arasında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Aşırı koruyucu tutumda; ortaöğretim ile diğer tüm eğitim düzeyleri ile ikili olarak karşılaştırıldığında ortaöğretim lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Aşırı koruyucu tutumda, ilköğretim düzeyi yükseköğretim ve lisansüstü ile ayrı ayrı karşılaştırıldığında ilköğretim lehine anlamlı bir farka ulaşılmıştır. Yükseköğretim ile lisansüstü eğitim arasında bu boyuta ilişkin anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Son olarak izin verici tutuma baktığımızda ise ilköğretim kademesinde eğitim alan ebeveynler ile diğer tüm eğitim kademelerine mensup ebeveynler ikili gruplar olarak karşılaştırıldığında ilköğretim kademesi lehine anlamı bir farka ulaşılmıştır. Ortaöğretim ise yükseköğretim ve lisansüstü eğitim ile karşılaştırıldığında ortaöğretim kademesi lehine anlamlı bir farka izin verici tutum alt boyutunda ulaşılmıştır. Yükseköğretim ile lisansüstü eğitim arasında bu boyuta ilişkin anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça demokratik tutumlarının arttığını, araştırma sonucu eğitim düzeyleri yüksek olan anne ve babaların demokratik tutumlara sahip olduklarını belirlenmiş. Bir diğer bulgu ise eğitim düzeyi azalan ebeveynler otoriter tutum algılarının arttığını belirtmişlerdir. Bir diğer göze çarpan sonuç ise ilköğrenim mezunu olan annelerin orta ve yükseköğrenime sahip olanlara göre daha olumsuz ebeveyn tutumlarına sahip oldukları söylenebilir.

Çocuk sayısı değişkenine göre Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Çocuk sayısı değişkeninde hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Aylık gelire göre, ebeveyn tutumları arasında, farklı gelir düzeyine sahip ebeveynlerin ebeveyn tutumları incelendiğinde Kruskal Wallis testi sonuçları, demokratik, aşırı koruyucu ve izin verici ($p<0,05$) tutumlarda anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Otoriter ebeveyn tutumunda ise anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır.

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; demokratik tutumda en yüksek puanı yüksek gelir düzeyinin aldığı, orta ve düşük gelir grubunun onu takip ettiği anlaşılmaktadır. Otoriter ebeveyn tutumunda ise anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Aşırı koruyucu ve izin verici tutumda ise düşük gelir grubu en yüksek sıra ortalamasına sahiptir ve onu orta gelir grubu takip etmektedir.

Anlamlı çıkan alt boyutlardaki değişkenlerin kendi içindeki ikili gruplar arasında fark olup olmadığına bakmak için Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Buna göre demokratik tutum alt boyutunda yüksek gelire sahip ebeveynler diğer gelir grupları ile karşılaştırıldığında yüksek gelir grubu lehine bir farklılık vardır. Gelir seviyesi yükseldikçe demokratik tutum puanı da yükselmektedir. Orta gelir kademesi, düşük gelir kademesi ile karşılaştırıldığında orta lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Aşırı koruyucu tutumda; düşük gelir ile yüksek ve orta gelir grupları ayrı ayrı ikili grup olarak karşılaştırıldığında düşük gelir grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aşırı koruyucu tutumda, orta gelir düzeyi yüksek gelir düzeyi karşılaştırıldığında orta gelir grubu lehine anlamlı bir farka ulaşılmıştır.

Son olarak izin verici tutuma baktığımızda ise düşük gelir düzeyine sahip ebeveynler ile orta ve yüksek gelir grubuna mensup ebeveynler ikili gruplar olarak karşılaştırıldığında düşük gelir düzeyi lehine anlamı bir farka ulaşılmıştır. Orta gelir düzeyi ile yüksek gelir düzeyi arasında bu boyuta ilişkin anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Bu bulgular ışığında, çalışan, eğitim seviyesi ve aylık geliri yüksek ailelerin daha demokratik bir tutuma sahip oldukları ve birbirleriyle paralellik gösterdikleri söylenebilir. Aynı şekilde çalışmayan, eğitim seviyesi ve aylık geliri düşük ailelerde ise demokratik tutumdan uzaklaştıkları görülmektedir. Ebeveynlerin aylık gelir düzeyi arttıkça annelerin olumsuz tutum ve davranışlarının azaldığını, gelir düzeyi azaldıkça olumsuz tutum ve davranışlarının arttığını söylenebilir. Araştırma sonuçları gösteriyor ki, gelir düzeyi arttıkça anne-babalarından demokratik tutum sergiledikleri, azaldıkça ebeveynlerin daha aşırı koruyucu veya fazla hoşgörülü bir tutum sergiledikleri anlaşılmaktadır.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki gibi önerilerde bulunulmuştur:

Ebeveynlere ve ebeveyn adaylarına ebeveyn tutumları ve çocuklar üzerindeki etkileriyle ilgili seminerler verilmeli, aile görüşmeleri yapılmalı ve böylece onların çocuklara karşı demokratik tutum ve davranışlarının olumlu yönde gelişmesine katkı sunulmalıdır. Eğitim düzeyi düşük ailelere en olumlu tutum olan demokratik tutumu benimsemeleri için eğitim ve seminerler verilmelidir. Ebeveynlerin tutumlarını etkileyen diğer faktörlerin belirlenmesi için başka araştırmalar ve özellikle nitel yöntemlerin de kullanıldığı başka çalışmalara yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

Akça, R. P. (2012). Ana-babaların çocuk yetiştirmede aşırı koruyucu olmaları. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 29, 1-13.

Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların Denetim Odağı İle Algıladıkları Anne Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Çocukların Denetim Odağı İle Anne Tutumları). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-14.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37 (4), 887-907.

Bronstein, M. &. (2008). Parenting styles and their effects. M. M. Haith ve J.B.Benson (Ed.). *Infant and Early Childhood Development*, 496-509.

Cüceloğlu, D. (2013). *İçimizdeki Çocuk 48. Basım.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Dursun, A. (2010). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranış Problemleriyle Anne-baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi).* İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .

Karabulut Demir, E. v. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), 15-25.

Maccoby, E. (2002). Parenting effects: Issues and controverties.J. G. Borkowski, L. S. Ramey ve M. Bristol-Power, (Ed.),. *Parenting and the child's world: Infl uences on academic,intellectual and social-emotional development*, 35-46.

Sak, R. Ş. (2015). Okul Öncesi Dönem: Anne Baba Tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 972-991.

Seven, S. (2018). *Çocuk ruh sağlığı 5. Baskı.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yıldız, A. S. (2004). Ebeveyn tutumları ve saldırganlık. *Polis Bilimleri Dergisi*, 6(3-4), 134- 150.

TÜRKİYE VE ÇEKYA SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARINDA ÇEVRE EĞİTİMİ

Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, eartvinli@ogu.edu.tr

Arş. Grv. Z. Melis DEMİR
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, mdemir@ogu.edu.tr

ÖZET

Bilim ve teknolojideki hızlı değişme ve gelişmeler toplumların ihtiyaçlarını, karşılaştıkları sorunları, günlük yaşamlarını etkilemektedir. Günümüzde insanların üretimden ziyade tüketime yönelmiş olması doğal çevrenin yıpranmasına, doğal kaynakların tükenmesine, çeşitli canlı türlerinin yaşam alanlarının kısıtlanarak türlerinin yok almasına neden olmaktadır. Yetişen yeni nesillere çevre bilinci kazandırabilmek için ilkokul çağlarından itibaren çevre bilinci kazandırılması ve çevresel farkındalığa sahip bireylerin yetişmesi geleceğimiz için büyük önem taşır. İnsan ihtiyaçlarının değişmesi, yeni nesillerin sahip olması gereken becerileri de değiştirmektedir. İlkokullar öğrencilerin sahip olması gereken bazı becerilerinin kazandırıldığı önemli bir eğitim basamağıdır. Öğrencilere kazandırılması gereken becerilerden biri de çevre bilincidir. İlkokul öğrencilerine bu bilincin kazandırılmasında sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu bilgi ve beceriler önemlidir. Bu noktada hizmet öncesi eğitimlerinde sınıf öğretmenlerin çevre hakkında bilgi ve beceri kazanması için programlarında yer alan derslerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen yetiştirme tüm dünyada güncel bir konudur. Çünkü öğretmenlerin niteliği, eğitim sistemlerinin gelişmişlik düzeyiyle ve dolayısıyla yetiştirilen insan gücünün niteliğiyle doğrudan ilgilidir. Bu nedenle, gelişmiş ve gelişmekte olan tüm ülkeler, öğretmen yetiştirme sistemlerini çağdaş yenilik ve gelişmelere uyarlamayı hedeflemektedir. Bu araştırmada, Türkiye'de ve Çekya'da sınıf öğretmeni yetiştirmede hizmet öncesindeki eğitimlerindeki Çevre Eğitimi ile ilgili derslerin belirlenmesi ve incelenmesi, benzerlik ve farklılıklarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, kuramsal analitik araştırma olarak desenlenmiştir. Kuramsal analitik araştırma, mevcut durumun belirlenmesi ve analiz edilmesine yönelik bir araştırma desenidir. Dolayısıyla araştırma nitel bir çalışmadır. Çalışmada çözümleyici analize ulaşmak için nitel araştırmaya uygun olarak nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin analizidir. Dolayısıyla doküman incelemesinin bu araştırmanın doğasına uygun yöntem olduğu ifade edilebilir. Bu araştırmada 2018 yılında güncellenmiş olan Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Çekya Sınıf Öğretmenliği lisans programı ile Çevre Eğitimi açısından karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan Çevre Eğitimi derslerin Çekya'daki lisans programında yer alan derslerin içeriklerinin karşılaştırılması ile iki ülke arasındaki benzerlik ve farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çevre eğitimi, sınıf öğretmenliği lisans programları, Türkiye, Çekya

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN TURKISH AND CZECH UNDERGRADUATE BASIC EDUCATION CURRICULUM

ABSTRACT

Communities needs, problems and daily lives affected by the changes and developments of science and technology. Nowadays, people prefer consumption instead of production, and this cause the wasting of the natural environment, the depletion of natural resources and the extinction of some species by limiting their living places. Gaininig environmental awareness for growing new generations from the beginning of elemantary school is so important for our future. The changing of human needs also changes the skills that new generations must possess. Elemantary school is an important educational step in which some of the skills that students should possess are gained. One of the skills that student should gained is environmental awareness. The knowledge and skills of primary school teachers are so important for gaining this consciousness to primary school students. In this point, it is aimed to determine the lessons in the programs of pre-service trainings in order for the primary teachers to acquire knowledge and skills about the environment. Teacher training is a current issue all over the world. Because the quality of teachers is directly related to the level of development of education systems and therefore the quality of human power raised. For this reason, all developed and developing countries are aiming to adapt teacher education systems to contemporary innovation and development. In this study, it is aimed to demermine in related courses for Environmental Education, examine the courses and determine the similarities and differences of pre-service primary school teacher training in Turkey and Czech. The research is designed as a theoretical analytical research. Theoretical analytical research is a research design for determining and analyzing the current situation. Therefore, research is a qualitative study. In order to make analytical analysis in the study, it is used the document analysis as one of the data collection methods for qualitative research. A document analysis is an analysis of written and visual materials that contain information about the events that are targeted to be investigated. Therefore, it can be said that the analysis of the document is the proper method for the nature of this research. In this research, it is aimed to compare the Undergraduate Program of Turkey's Primary School Teacher Education which was updated in 2018, with the Czech's Undergraduate Program of Primary School Teacher Education in terms of Environmental Education. As a result of the research, it has been tried to determine the similarities and differences between the two countries undergraduate program for the primary school teacher education by comparing the contents of the courses related to the Environmental Education.

Keywords: Environmental education, undergraduate program of primary school teacher education, Turkey, Czech.

GİRİŞ

Bilim ve teknolojideki hızlı değişme ve gelişmeler toplumların ihtiyaçlarını, karşılaştıkları sorunları, günlük yaşamlarını etkilemektedir. On dokuzuncu yüzyıldan itibaren gelişen teknolojiye paralel olarak sanayileşme, nüfus artışı, kentleşme, farklı kirlilik türleri, orman yangınları, tarla açmalar, aşırı otlatmalar, sulak alanların kurutulması, tarımda kullanılan mücadele ilaçları ile oluşan kirlenmeler, kaynakların aşırı ve bilinçsiz kullanımı gibi insan etkileri sonucunda doğal kaynaklar üzerindeki baskılar artmıştır (Yücel ve Babuş, 2005: 5). Günümüzde insanların üretimden ziyade tüketime yönelmiş olması doğal çevrenin yıpranmasına, doğal kaynakların tükenmesine, çeşitli canlı türlerinin yaşam alanlarının kısıtlanarak türlerinin yok almasına neden olmaktadır. Yetişen yeni nesillere çevre bilinci kazandırabilmek için ilkokul çağlarından itibaren çevre bilinci kazandırılması ve çevresel farkındalığa sahip bireylerin yetişmesi geleceğimiz için büyük önem taşır. İnsan ihtiyaçlarının değişmesi, yeni nesillerin sahip olması gereken becerileri de değiştirmektedir. İlkokullar öğrencilerin sahip olması gereken bazı becerilerinin kazandırıldığı önemli bir eğitim basamağıdır. Öğrencilere kazandırılması gereken becerilerden biri de çevre bilincidir. İlkokul öğrencilerine bu bilincin kazandırılmasında sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu bilgi ve beceriler önemlidir. Öğretmenin niteliği ile yetiştirilecek bireyin niteliği arasında ilişki olduğu düşünülmektedir (Altıntaş ve Yeşiltepe, 2016). Sınıf öğretmenleri çevre bilinci için çevre konusunda bilgili bireylere gereksinim olduğunu ve bunun da erken yaşlarda başlayacak bir eğitimle gerçekleştirilebileceğini düşünmektedir (Aydın ve Ersoy, 2013: 134).

Çekya'da 1990'larda ilkokul öğretmeni yetiştirme programları ilkokul programlarının amaç ve içeriklerindeki değişime paralel olarak önemli ölçüde değiştirilmiştir. Yeni eğitim programı anlayışının en önemli nokta profesyonelleşmesidir. Yeni programın merkezinde yer alan pedagojik-psikolojik disiplinler, öğretim dersleri ve uygulama dersleri programa yansımalar olarak görülmektedir. İlkokul öğretmeni eğitiminin dönüşümünün temel aşamaları, Çek Cumhuriyeti'ndeki dokuz Eğitim Fakültesinin tamamında 1990'ların sonunda tamamlanmıştır. (Eğitim Fakültelerinin yoğun işbirliğiyle, programın çerçeve anlayışına ilişkin ulusal bir anlaşmaya varılmıştır; bunların temelleri, profesyonelleşme, yapılandırmacı ve yansıtıcı öğretmen eğitimi kavramları öğretmen eğitiminde temellerdir. The intense collaboration of the Faculties of Education resulted in a nationwide agreement on the framework conception of the programme, the pillars of which are, apart from professionalisation, constructivist and reflective conceptions of teacher training.) (Vašutová ve Spilková, 2011).

Türkiye'de ilkokullara öğretmen yetiştirme programları Cumhuriyet tarihinden günümüze kadar önemli değişimler yaşamıştır. 1923-1981 yılları arasında İlköğretmen Okulları, Köy Enstitüleri ve İki Yıllık Eğitim Enstitüleri Türkiye'de ilkokullara öğretmen yetiştirmenin temel kaynağı olmuştur. Türkiye'de 1982 yılında üniversitelerin bünyesinde eğitim fakültelerinin açılması ile birlikte öğretmen yetiştirmede yeni bir döneme girilmiştir. Temmuz 1992'de Eğitim yüksekokullarının bazıları Eğitim Fakültesi haline getirilmiştir. Sınıf öğretmenliği, Milli Eğitimi Geliştirme Projesinin yürütülmesi ile birlikte 1998-99 öğretim yılından itibari ile Yükseköğretim Kurulu çatısı altında yer almaya başlamıştır. Yükseköğretim Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın işbirliği ile öğretmen yetiştirme programlarının yeniden yapılandırılarak 1998–1999 yılından itibaren uygulanmaya başlanması, öğretmen

eğitiminin niteliğini artırmıştır (Çoban, 2011). Eğitim fakülteleri çatısı altında devam eden sınıf öğretmenliği lisans programında 2006 ve 2018 yıllarında revizyona gidilmiştir.

Bu araştırmada hizmet öncesi eğitimlerinde sınıf öğretmenlerin çevre hakkında bilgi ve beceri kazanması için lisans programlarında yer alan derslerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen yetiştirme tüm dünyada güncel bir konudur. Çünkü öğretmenlerin niteliği, eğitim sistemlerinin gelişmişlik düzeyiyle ve dolayısıyla yetiştirilen insan gücünün niteliğiyle doğrudan ilgilidir. Bu nedenle, gelişmiş ve gelişmekte olan tüm ülkeler, öğretmen yetiştirme sistemlerini çağdaş yenilik ve gelişmelere uyarlamayı hedeflemektedir. Bu araştırmada, Türkiye'de ve Çekya'da sınıf öğretmeni yetiştirmede hizmet öncesindeki eğitimlerindeki Çevre Eğitimi ile ilgili derslerin belirlenmesi ve incelenmesi, benzerlik ve farklılıklarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma, kuramsal analitik araştırma olarak desenlenmiştir. Kuramsal analitik araştırma, mevcut durumun belirlenmesi ve analiz edilmesine yönelik bir araştırma desenidir. Dolayısıyla araştırma nitel bir çalışmadır. Çalışmada çözümleyici analize ulaşmak için nitel araştırmaya uygun olarak nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin analizidir (Şimşek ve Yıldırım, 2011: 187). Dolayısıyla doküman incelemesinin bu araştırmanın doğasına uygun yöntem olduğu ifade edilebilir. Bu araştırmada 2018 yılında güncellenmiş olan Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Çekya Sınıf Öğretmenliği lisans programı ile Çevre Eğitimi açısından karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan Çevre Eğitimi derslerin Çekya'daki lisans programında yer alan derslerin içeriklerinin karşılaştırılması ile iki ülke arasındaki benzerlik ve farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

Türkiye Sınıf Öğretmenliği lisans programının incelenmesi sonucunda Çevre Eğitimi ile ilişkili olduğu belirlenen dersler Şekil 1'de sunulmuştur.

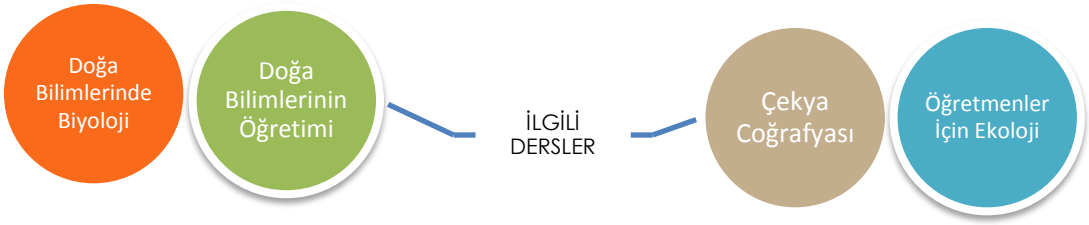
Şekil 1. Türkiye Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Çevre Eğitimi ile İlişkili Dersler

Türkiye Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında yer alan çevre eğitimi ile ilişkili olan dersler "Çevre Eğitimi, Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği, Fen Öğretimi, Okul Dışı Öğrenme Ortamları, Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim, Afetler ve Afet Yönetimi"dir. "Çevre Eğitimi", "Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği", "Fen Öğretimi" dersleri zorunlu dersler; "Okul Dışı Öğrenme Ortamları", "Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim" meslek bilgisi seçmeli dersi; "Afetler ve Afet Yönetimi" dersi ise alan eğitimi seçmeli dersi olduğu belirlenmiştir. Bu derslerin içerikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Türkiye Ders İçerikleri

Dersler	İçerik
Çevre Eğitimi	Temel ekolojik kavram ve ilkeler, ekosistemler, besin zincirleri, be ağı, habitat, rekabet Ortak yaşam ve karşılıklı yaşama, enerji akışı, maddenin dolaşımı, nüfus artışı, ekolojik etki, erozyon, toprak ve su kaynakları, çevre duyarlılığı, dünyada çevre duyarlılığıyla ilgili yapılan çalışmalar, kurum ve kuruluşlar İlkokul programlarında çevre eğitimi
Türkiye Coğrafyası Ve Jeopolitiği	Türkiye'nin fiziki özellikleri (iklim, hidrografik özellikler, toprak yapısı, bitki örtüsü), sosyoekonomik özellikleri (nüfus, yerleşim, tarım, ormancılık, hayvancılık, enerji, sanayi, ulaşım, turizm).
Fen Öğretimi	Fen-teknoloji-toplum-çevre ilişkileri
Okul Dışı Öğrenme Ortamları	Okul dışı öğrenme ortamları (müzeler, bilim merkezleri, hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri, planetaryumlar, sanayi kuruluşları, milli parklar, bilim şenlikleri, bilim kampları, doğal ortamlar vb.)
Sürdürülebilir Kalkınma Ve Eğitim	Sürdürülebilirlik kavramı ve kullanım alanları; sosyal bilimler ve fen bilimleri yönünden sürdürülebilirlik; Toplumsal değişme bağlamında sürdürülebilirlik; eğitim ve sürdürülebilirlik; insanlığın geleceği ve sürdürülebilirlik; Göç yoksulluk ve eşitsizlik; sürdürülebilir çevre; Ekoloji, küresel çevre sorunları ve sürdürülebilirlik;Doğayla uyum içerinde sürdürülebilir toplum; Nüfus, ekonomik sistem ve doğal çevre; Teknolojik gelişmeler, tüketim alışkanlıkları ve çevre; Sosyal sorumluluk çalışmaları, Somut ve somut olmayan kültürel miras yönünden sürdürülebilirlik;İnsan-doğa ilişkilerinin sürdürülebilirlik ekseninde yeniden düşünülmesi.
Afetler ve Afet Yönetimi	Afet ve risk kavramları; afet, risk ve zararlarının azaltılması; Afet eğitimleri ve önemi; Afetlere hazırlık, afetlere müdahale, afet iyileştirmesi; Doğal ve beşeri afetler; Afetlerin sürdürülebilir kalkınmadaki etkileri; İklim değişikliği ve meteorolojik afetler; Türkiye'de ve dünyada afet zararlarını azaltma çalışmaları; Deprem yönetmeliği, afet yönetiminde etkinlik; Afet yönetimi döngüsü, afet terminolojisi; Afet yönetiminde koordinasyon, acil ve afet koordinasyon merkezleri; Afet yönetiminde etik değerler, proje sunumları.

Çekya'daki Çevre eğitimi ile ilişkili olan derslerin içerikleri incelendiği zaman Çevre Bilgisi kazandırmaya yönelik içeriğin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Çekya Sınıf Öğretmenliği lisans programlarının incelenmesi sonucunda Çevre Eğitimi ile ilişkili olduğu belirlenen dersler Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Çekya Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Çevre Eğitimi ile İlişkili Dersler

Çekya Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında "Doğa Bilimlerinde Biyoloji, Doğa Bilimlerinin Öğretimi, Çekya Coğrafyası ve Öğretmenler İçin Ekoloji" dersleri tespit edilmiştir.

Tablo 2. Çekya Ders İçerikleri

Dersler	İçerik
Doğa Bilimlerinde Biyoloji	Canlı ve cansız doğa kavramları, Biyolojik sistemin temelleri ve jeoloji, ekoloji ve doğa koruma ile ilgili temel kavramlar Ekosistem/doğadaki ilişkilerin anlaşılması ve çocuklar ve yaşayan organizmalar arasında pozitif bir ilişkinin oluşturulması üzerinde durulur. Alan gezileri ve doğa yürüyüşleri/Alanda pratik deneyim ve doğa ile doğrudan temas önemlidir. Liberec Botatik parkı ve Hayvanat bahçelerine gezi
Doğa Bilimlerinin Öğretimi	Canlı ve cansız doğa kavramları Biyolojik sistemlerin temelleri Ekosistem / çocuklar ve canlılar arasında pozitif bir ilişki kurulması hedeflenir Araştırma ve proje Çevre eğitim merkezlerine doğa yürüşleri ve geziler, Ekolojik programlar
Çekya Coğrafyası	Doğanın çeşitliliği Yaşadığımız yer Sürdürülebilir kalkınma Sınıf dışı ortamlar
Öğretmenler İçin Ekoloji	Çevrenin temel bileşenleri Çevre koruma Karar alma Bireysel faaliyetler Çevre eğitiminde metodolojiler

Çekya Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında yer alan derslerin içeriği incelendiği zaman çevre bilgisinin yanı sıra uygulamalara, açık alanda eğitime, alan gezilerine ve öğretim yöntemlerine yer verildiği tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Türkiye Sınıf Öğretmenliği lisans programında çevre eğitimi ile ilişkili 6 dersin yer aldığı, bu derslerin: "Çevre Eğitimi", "Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği", "Fen Öğretimi" dersleri zorunlu dersleri "Okul Dışı Öğrenme Ortamları", "Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim" meslek bilgisi seçmeli dersleri, "Afetler ve Afet Yönetimi" dersi ise alan eğitimi seçmeli dersi olduğu belirlenmiştir.

Çekya Sınıf Öğretmenliği lisans programında çevre eğitimi ile ilişkili 4 dersin yer aldığı, bu derslerin "Doğa Bilimlerinde Biyoloji, Doğa Bilimlerinin Öğretimi, Çekya Coğrafyası ve Öğretmenler İçin Ekoloji" (Biology in Natural Sciences", "Didactics of Natural Science", "Geography of Homeland" ve "Ecology for Teachers) olduğu belirlenmiştir. Bu dört ders Çekya'da zorunlu ders olarak programda yer almaktadır.

Dersler içerik olarak incelendiğinde Türkiye'de Çevre Eğitimi dersi içeriğinin teorik bir ders olduğu, Çekya'da Çevre Eğitimi için metodolojiye yer verildiği, Çekya'da zorunlu dersler kapsamında doğa yürüşlerine, alan gezilerine önem verildiği tespit edilmiştir. İlgili ders sayısı Çekya'da daha az olmasına karşılık uygulamaya daha fazla ağırlık verildiği, Türkiye'de ise seçmeli dersler ile uygulamalara yer verildiği görülürken Çevre Eğitimi dersinde uygulama olmadığı tespit edilmiştir.

Aydın ve Ersoy (2013)'un araştırmasında sınıf öğretmenlerinin çevre bilinci geliştirmek için gezi-gözlem kapsamında yaparak yaşayarak öğrenmeyi oldukça önemli görmektedir. Ancak, orta sosyo-ekonomik düzey okullardaki öğretmenler izin alma sürecinin uzunluğu; alt ve orta sosyo-ekonomik düzey okullardaki öğretmenler olanakların yetersizliği nedeniyle bu tür etkinlikleri yapamadıklarını; üst sosyo-ekonomik düzey okullardaki öğretmenler süre yetersizliğinin ve mevcut fazlalığının gezi-gözlem yapmaya engel oluşturduğunu belirtmiştir. Çekya'da öğretmen adayları okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimler kazanmakta iken Türkiye'de sadece Okul Dışı Öğrenme Ortamları seçmeli dersini alması durumunda öğretmen adayları bu deneyimi kazanma imkanı bulabilecektir. Lisans eğitimlerinde öğretmen adaylarına gezi-gözlem yapma ve açık alanda eğitim deneyimleri kazandırılması ile öğretmenlerin göreve başladıklarında gezi-gözlem yapabilmelerine katkı getirebilir.

Ayan ve Budak (2012)'ın araştırması sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının bazıları öğretmenlik mesleği genel yeterliklerin teorik derslerle yeterince kazanılamayacağını, uygulama çalışmalarının bu yeterliklerin kazanılmasında önemli yeri olduğunu düşünmektedir. Öğretmen adaylarının uygulamaya önem verdiği görülmektedir, bu araştırma sonucunda ise çevre eğitimi açısından Türkiye'de uygulama boyutun olmamasının öğretmen adaylarının yeterlilikleri ile ilgili olarak sorun yaşayabileceklerini ön görmeye neden olmaktadır.

Öneriler

Çevre eğitimi dersi teorik bir ders olmaktan çıkıp uygulama boyutu olan bir derse dönüştürülmelidir.

Araştırmacılara öneriler:

İki ülkenin lisans öğrencilerinin görüşlerinin alındığı araştırmalar yapılabilir. Öğretmen adaylarının çevreye yönelik bilgi, davranış ve tutumlarının karşılaştırıldığı araştırmalar yapılabilir.

İki ülkenden sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi için kullandıkları yöntem ve teknikler karşılaştırılabilir.

Çevre eğitimi derslerinin işleyiş biçimlerinin karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir.

Farklı ülkelerdeki çevre eğitimi programlarının karşılaştırması yapılabilir.

KAYNAKÇA

Altıntaş, G. ve Yeşiltepe, M. (2016). Karşılaştırmalı öğretmen yetiştirme. *Western Anatolia Journal of Educational Science*, INOVED ÖzelSayı, 2016333, 225 –250.

Ayan, M. ve Budak, M. (2012). Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırma düzeyi. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı 12, 1-16 .

Aydın, G. ve Ersoy, A. (2013). Fen-teknoloji-toplum-çevre öğrenme alanının çevre bilinci kazandırmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2013) 120-136.

Çoban, A. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (2011) 28-45.*

Tecnical University of Liberec, Course Catologe, http://ects.tul.cz/fakulty/FP/KPV?lang=en Erişim tarihi 01.09.2018

Vašutová, J. ve Spilková, V. (2011). Teacher Educatıon in Czech Republic**.** (Ed. Milena Valenčič Zuljan and Janez Vogrinc). European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences, Slovenia, Ljubljana

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

YÖK (2018). Sınıf öğretmenliği lisans programı. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf Erişim tarihi, 01.09.2018.

Yücel, M. ve Babuş, D. (2005). Doğa korumanın tarihçesi ve Türkiye'deki gelişmeler, *Doğu Akdeniz Ormancılık Araştırma Müdürlüğü Doa Dergisi (Journal Of Doa),* 11, 151 - 175.

COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Prof. Dr. Fatih AYDIN

Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü/ fatihaydin@karabuk.edu.tr

ÖZET

Türkiye'de öğretmen yetiştirme programları, 1982 yılına kadar Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulların bünyesinde yapılmış ve daha sonra üniversitelere devredilmiştir. Günümüze kadar geçen süreçte öğretmen yetiştirme lisans programlarıyla ilgili olarak 1997, 2006 ve 2009 yıllarında yeniden düzenleme çalışmaları yapılmıştır. Öğretmen yetiştirme lisans programlarının güncellenmesinin üzerinden on yılı aşkın bir süre geçmiş ve 2018 yılında yeni bir anlayışla öğretmen yetiştirme lisans programları hazırlanmıştır. Öğretmenlik lisans programlarındaki dersler, Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB), Alan Eğitimi (AE) ve Genel Kültür (GK) dersleri olmak üzere üç gruptan oluşmaktadır. Böylelikle bütün öğretmen yetiştirme lisan programları arasında çekirdek müfredat oluşturulmuştur. Bütün lisans programlarında öğretmenlik mesleğiyle ilgili pedagojik dersler, yeniden düzenlenmiştir. Bu çalışmada Coğrafya Öğretmenliği lisans programı çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada doküman incelemesi kullanılmıştır. Coğrafya Öğretmenliği Lisans Programında Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB) dersleri %34; Genel Kültür (GK) dersleri %18 ve Alan Eğitimi (AE) dersleri de %48 oranında yer almıştır. Güncellenen Coğrafya programında kredi ve ders saatlerinin azaldığı tespit edilmiştir. Derslerin içeriği, dağılımı ve saatlerine ilişkin bir takım öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme, coğrafya, coğrafya öğretmenliği lisans programı.

EVALUATION OF GEOGRAPHY EDUCATION UNDERGRADUATE PROGRAM

ABSTRACT

Teacher training programs in Turkey, schools established under the Ministry of National Education until 1982 and then transferred to universities. Relation to Teacher Training undergraduate the process to date, reorganization studies were carried out in 1997, 2006 and 2009. More than a decade passed has passed since the update of teacher training undergraduate programs and teacher training license programs were prepared with a new idea in 2010. Courses in teaching undergraduate programs, Teaching Profession Information (TPI), Content Training (CT) and General Culture (GC) classes consist of three groups. Thus, core curriculum has been established among all teacher education degree programs. Pedagogical courses related to teaching profession are reorganized in all undergraduate programs. In this study, new Geography Education Undergraduate Program has been examined according to several variables. Document review was used in the research. Teaching Profession Information (TPI) lessons %34, General Culture (GC) lessons%18 and Content Training (CT) lessons %48 included İn Geography Teacher Training Program. In the updated geography program, it was determined that the course credits and course hours were reduced. Some suggestions have been made regarding the content, distribution and hours of the courses.

Keywords: Teacher training, geography, geography education undergraduate program

GİRİŞ

Her alanda büyük değişim ve gelişimin yaşandığı günümüzde, toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri ve içinde bulundukları çağın yaşam koşullarına uyum sağlayabilmeleri ancak nitelikli bir eğitimle mümkün olmaktadır. Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olan eğitimin en genel amacı o toplumun bireylerini faydalı hale getirmektir. Toplumumuzun geleceğini inşa etmede en stratejik konu olan eğitim, kendini oluşturan parçalar olmadan anlaşılabilecek bir kavram değildir. Okul, öğretmen, öğrenci ve aile bu sürecin en önemli parçalarıdır.

Çağın gerektirdiği niteliklere sahip insan gücünü oluşturmak, istendik özelliklere sahip bireyler yetiştirmek için öncelikle eğitim-öğretim programları, eğitim kurumları ve bu kurumlarda görev yapacak olan öğretmen özellikleri ele alınmalıdır. Öğretmenler öğrenenlerin bilhassa yetenekleri, tutumları ve diğer davranış biçimlerini geliştirebilmesi için yol göstermekte ve katkıda bulunmaktadır. Bu sebeple eğitimin belirlenen amaçlarına ulaşmasında hiç kuşkusuz en büyük görev öğretmenlere düşmektedir (Kaptan, 1999). Yapılan çalışmalarda çağdaş öğretmen eğitimi programlarında öne çıkan bazı konularla öğretmenlerden beklentiler, okula ve öğrencilerin ihtiyaçlarına karşı büyük bir sorumluluk duyma; akademik bilgiyle pedagojik beceri ve uygulamaları bütünleştirebilme; öğrenen bir toplumda ve okulda bilgi okuryazarı olma, araştırma yapma kapasitesine sahip olma, araştırma ve uygulama içinde yeni bilgiler üretebilme; kişisel ve mesleki gelişimini sürekli sağlamaya çalışma; eşitlik, farklılık, sosyal adalet ve sosyal kapsam konularında duyarlılık sahibi olma; meslektaşlar, aileler ve toplumla sürekli işbirliği içinde olma; üst düzeyde öğretme becerilerine sahip olarak düzenli bir sınıf ve okul iklimi oluşturma; farklı sosyal, kültürel geçmişlere ve yönelimlere sahip olarak okula gelen öğrencilerden oluşan heterojen sınıflarda farklı ihtiyaç, beklenti ve yetenekleri olan çocuklarla etkili öğretim ve öğrenmeyi gerçekleştirebilme şeklinde özetlenebilir (YÖK, 2018).

Her alanda olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinin de çağın gereklerinin gerisinde kalmaması ve meslekle ilgili anlayış ve yaklaşımların sürekli gelişip yenilenebilmesi, öğretmen yetiştiren programların ve mesleğe hazırlanan bireylerin farklı düşünmelerini ve hareket etmelerini zorunlu kılmaktadır (Mustan, 2002). Türkiye'de 1982 yılına kadar Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulların bünyesinde olan öğretmen yetiştirme programları (*ilköğretmen okulları, Köy Enstitüleri, İki Yıllık Eğitim Enstitüleri, Eğitim Yüksek Okulları*) daha sonra Üniversitelere devredilmiştir. Öğretmen yetiştirme işlevinin üniversitelere devredilmesinden günümüze kadar geçen süreçte öğretmen yetiştirme lisans programlarıyla ilgili olarak 1997, 2006 ve 2009 yıllarında yeniden düzenleme çalışmaları yapılmıştır. 1996-1997 yılında yapılan lisans programları güncelleme çalışmasından sonra, ortaöğretim alan öğretmenliği lisans programları olarak 3,5 yıl alan bilgisi ve 1,5 yıl öğretmenlik meslek bilgisi ve alan eğitim dersleri şeklinde düzenlenmişti. 18.04.2014 yılında YÖK tarafından alınan kararla, 2014-2015 öğretim yılından itibaren ortaöğretim alan öğretmenliği programlarının öğrenim süresi 5 yıldan 4 yıla düşürülmüştür. Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanındaki çağcıl gelişmeler yanında Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen yapısal değişiklikler, toplumsal ihtiyaç ve talepler dikkate alındığında eğitim/eğitim bilimleri fakültelerinin bölüm ve anabilim dalı yönünden yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme lisans programlarının yeniden güncellenmesi, bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda ilkin bölüm ve anabilim dalı şablonu yeniden

oluşturulmuş; **28.02.2017** tarihli YÖK Genel Kurul kararıyla Üniversitelerimize iletilen yeni şablona uygun olarak ilgili fakülte ve enstitüler bünyesinde gerekli dönüşümler yapılmıştır. Örneğin Coğrafya Öğretmenliği Programı Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümüne Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı içerisinde yer almaktadır.

Öğretmen Yetiştirme Lisans Programının yapısı ve getirdiği bazı yenilikler aşağıda verilmiştir (YÖK, 2018);

- ✓ Öğretmenlik lisans programlarındaki dersler, Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB), Alan Eğitimi (AE) Genel Kültür (GK) dersleri olmak üzere üç gruptan oluşmaktadır. Programlarda Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB) dersleri %30-35; Genel Kültür (GK) dersleri %15-20 ve Alan Eğitimi (AE) dersleri de %45-50 oranında yer almıştır.
- ✓ Bütün lisans programlarında öğretmenlik mesleğiyle ilgili pedagojik dersler, yeniden düzenlenmiştir. Örneğin; "Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Eğitimde Araştırma Yöntemleri)", "Eğitim Bilimine Giriş (Eğitime Giriş)", "Ölçme ve Değerlendirme (Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme)" derslerinin adında ve içeriklerinde güncellemeler yapılmıştır. "Okul Deneyimi" dersi, işlevsel ve etkili bir biçimde gerçekleştirilemediğinden kaldırılmış olup bu dersin içeriği birleştirilmek suretiyle Öğretmenlik Uygulaması dersi bütün programlarda "Öğretmenlik Uygulaması 1" ve "Öğretmenlik Uygulaması 2" olmak üzere iki dönemde yer almıştır.
- ✓ Bütün lisans programlarında genel kültür dersleri yeniden düzenlenmiştir. Örneğin; Yabancı Dil 1 ve Yabancı Dil 2 derslerinin içerikleri, gramer öğretimi ağırlıklı olmaktan çıkartılarak işlevsel dil becerileri kazandırma amacına dönük şekilde gündelik hayatla da ilişkilendirilerek güncellenmiştir. "Türkçe 1: Yazılı Anlatım" ve "Türkçe 2: Sözlü Anlatım" derslerinin adları, yeni programlarda "Türk Dili 1 ve Türk Dili 2" şeklinde yer almış olup "Türk Dili 1" dersinin içeriği, yazılı ve sözlü anlatım; "Türk Dili 2" dersinin içeriği ise akademik dilin kullanımı ve metin yazma şeklinde yeniden düzenlenmiştir.
- ✓ Bütün lisans programlarında alan eğitimi dersleri yeniden düzenlenmiştir. Örneğin; Özel Öğretim Yöntemleri 1 ve Özel Öğretim Yöntemleri 2 dersleri lisans programlarında kaldırılmıştır. Bunların yerine ilgili alanın öğretimine dönük dersler açılmıştır.
- ✓ Lisans programlarının toplam kredileri uluslararası standartlar da gözetilerek makul bir seviyeye çekilmiş olup toplam ulusal krediler, 140-150 arasındadır.
- ✓ Programlardaki Meslek Bilgisi (MB), Genel Kültür (GK) ve Alan Eğitimi (AE) seçmeli derslerinin sayısı, adları ve içeriklerindeki dağınıklıklar giderilmiş olup lisans programlarının III. Döneminden itibaren her döneme seçmeli dersler eklenmiştir. Ayrıca bütün programlar için ortak Meslek Bilgisi (MB) ve Genel Kültür (GK) seçmeli ders havuzları oluşturulmuştur.

Bu araştırmanın amacı 2018-2019 öğretim yılından itibaren birinci sınıflardan başlayarak uygulanacak olan Coğrafya Öğretmenliği Lisans Programında yer alan dersleri ve içeriklerini çeşitli değişkenler açısından değerlendirmektir. Bunun yanında, ortaöğretim müfredatı da dikkate alınarak, programın daha da geliştirilebilmesi için neler yapılabileceği konusunda öneriler getirilmeye çalışılacaktır.

YÖNTEM

Nitel araştırma yönteminin temel alındığı bu araştırma, betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. "Coğrafya Öğretmenliği Lisans Programı" incelenmiş ve çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Bu sebeple nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi tercih edilmiş ve elde edilen bulgular üzerinden betimsel ve içerik analizlerine yer verilmiştir.

BULGULAR

Programda Yer Alan Dersler ve İçerikleri

Coğrafya Öğretmenliği Lisans Programında yer alan dersler incelendiğinde (http://www.yok.gov.tr/documents) aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- ✓ Eğitim Fakülteleri Coğrafya Öğretmenliği lisans programı için tasarlanmış program toplam 148 ulusal krediden oluşmaktadır. Programda 71 ulusal kredi Alan Eğitimi, 50 ulusal kredi Meslek Bilgisi ve 27 ulusal kredi ise Genel Kültür kategorilerinde hazırlanmış derslerden meydana gelmektedir. Coğrafya Öğretmenliği Lisans Programı incelendiğinde Meslek Bilgisi %34, Genel Kültür %18 ve Alan Eğitimi %48 oranında yer almaktadır.

- ✓ Güncellenen program genelinde Meslek Bilgisi ders saatleri toplamı 50 saat, Genel Kültür dersleri 18 saat, Alan Eğitimi dersleri 73 saatten oluşmaktadır. Program genelinde teorik ders saati 139, uygulama ders saati ise 18'dir. Mevcut programda ise 165 kredi ve 182 ders saati yer almaktadır. Güncellenen program hem kredi hem de ders saati olarak azaldığı görülmektedir.

- ✓ Programda yer alan **Meslek Bilgisi** dersleri şunlardır: *Eğitime Giriş, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Felsefesi, Türk Eğitim Tarihi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri, Eğitimde Araştırma Yöntemleri, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitimde Ahlâk ve Etik, Sınıf Yönetimi, Öğretmenlik Uygulaması 1, Okullarda Rehberlik, Öğretmenlik Uygulaması 2, Özel Eğitim ve Kaynaştırma, Seçmeli 1, Seçmeli 2, Seçmeli 3, Seçmeli 4, Seçmeli 5 ve Seçmeli 6*. **Meslek Bilgisi Seçmeli Dersler** ise şunlardır: *Açık ve Uzaktan Öğrenme, Çocuk Psikolojisi, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Eğitim Hukuku, Eğitim Antropolojisi, Eğitim Tarihi, Eğitimde Drama, Eğitimde Program Dışı Etkinlikler, Eğitimde Program Geliştirme, Eğitimde Proje Hazırlama, Eleştirel ve Analitik Düşünme, Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi, Kapsayıcı Eğitim, Karakter ve Değer Eğitimi, Karşılaştırmalı Eğitim, Mikro Öğretim, Müze Eğitimi, Okul Dışı Öğrenme Ortamları, Öğrenme Güçlüğü, Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama, Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim, Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme*. Meslek bilgisi dersleri ve seçmeli ders havuzu incelendiğinde tamamen Eğitim Bilimleri üzerine olduğu görülmektedir. Meslek bilgisi seçmeli derslerinin içerisine Coğrafya ile ilgili bir derslerin olmadığı tespit edilmiştir.

- ✓ Programda yer alan **Genel Kültür** dersleri şunlardır: *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1, Yabancı Dil 1, Türk Dili 1, Bilişim Teknolojileri, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2, Yabancı Dil 2, Türk Dili 2, Topluma Hizmet Uygulamaları, Seçmeli 1, Seçmeli 2, Seçmeli 3 ve Seçmeli 4.* **Genel Kültür Seçmeli Dersler** ise şunlardır: *Bağımlılık ve Bağımlılıkla Mücadele, Beslenme ve Sağlık, Bilim Tarihi ve Felsefesi, Bilim ve Araştırma Etiği, Ekonomi ve Girişimcilik, Geleneksel Türk El Sanatları, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi, İnsan İlişkileri ve İletişim, Kariyer Planlama ve Geliştirme, Kültür ve Dil, Medya Okuryazarlığı, Mesleki İngilizce, Sanat ve Estetik, Türk Halk Oyunları, Türk İşaret Dili, Türk Kültür Coğrafyası, Türk Musikisi ve Türk Sanatı Tarihi.* Genel kültür dersleri 4. Sınıfta verilmediği görülmektedir.

- ✓ Programda yer alan **Alan Eğitimi** dersleri şunlardır: *Coğrafyaya Giriş, Harita Bilgisi, Beşerî Coğrafya 1, Ekonomik Coğrafya 1, Fiziki Coğrafya 1, Beşerî Coğrafya 2, Coğrafya Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları, Coğrafi Bilgi Sistemleri 1, Fiziki Coğrafya 2, Siyasi Coğrafya, Ekonomik Coğrafya 2, Coğrafya Öğretim Programları, Coğrafi Bilgi Sistemleri 2, Türkiye'nin Fiziki Coğrafyası, Arazi Çalışmaları, Kıtalar ve Ülkeler Coğrafyası 1, Türkiye'nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası, Coğrafya Öğretimi 1, Kıtalar ve Ülkeler Coğrafyası 2, Coğrafya Öğretimi 2, Çevre Sorunları, Afetler ve Afet Yönetimi, Seçmeli 1, Seçmeli 2, Seçmeli 3, Seçmeli 4, Seçmeli 5*. **Alan Eğitimi Seçmeli Dersleri** ise şunlardır: *Bitki Coğrafyası, Coğrafya Ders Kitabı İncelemesi, Coğrafya Öğretiminde Materyal Tasarımı, Çevre Eğitimi, Eğitimde Harita Uygulamaları, Ekonomi ve Finans Okuryazarlığı, Kültürel Coğrafya, Matematiksel Coğrafya, Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi, Türkiye Turizm Coğrafyası, Yakın Çevrenin Mekânsal Analizi.*

SONUÇ

Program hem biçimsel hem de içerik açısından incelendiğinde genel olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- ✓ Alan eğitimi kapsamında hem Coğrafya Alan Bilgisi dersleri hem de Coğrafya Eğitimi dersleri birlikte verilmiştir. Coğrafya eğitimi dersleri çıkartıldığında programda yaklaşık 50 saatlik bir Coğrafya Alan Bilgisi dersi verilmektedir. Bu sayı Coğrafya öğretmen adayının alan bilgi yeterliliği için oldukça az ve sınırlı düzeydedir.
- ✓ Alan eğitimi kapsamında verilen derslerin dağılımı incelendiğinde Coğrafya biliminin en temel derslerine programda yer verilmediği görülmektedir. Örneğin; *klimatoloji, jeomorfoloji, hidrografya, toprak coğrafyası, nüfus coğrafyası, yerleşme coğrafyası, tarım coğrafyası, sanayi coğrafyası, turizm coğrafyası, ulaşım coğrafyası* gibi dersler güncellenen programda yer almamaktadır. Hem Coğrafya biliminin bilimsel kimliğine hem de öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterliliğine aykırı bir durumdur.
- ✓ Derslerin dönemlere göre dağılımı incelendiğinde bilimsel sistematiğe uymayan bir diziliş görülmektedir. Örneğin "Ekonomik Coğrafya 1" dersi II. Yarıyılda, "Ekonomik Coğrafya 2" dersi III. Yarıyılda verilmektedir. Aynı durum "Fiziki Coğrafya 1" için de geçerlidir.
- ✓ Programda yer alan bazı ders içerikleri (Türkiye'nin Fiziki Coğrafyası, Türkiye'nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası gibi) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı ile benzerlik göstermektedir. Bu durum her iki bilim adına da sorunlar oluşturmaktadır.

- ✓ Alan Eğitimi kapsamında verilen “Coğrafya Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları, Coğrafya Öğretim Programları, Coğrafya Öğretimi 1 ve Coğrafya Öğretimi 2” ders içeriklerinde benzerlikler yer almaktadır.
- ✓ Programda “Coğrafi Bilgi Sistemleri 1” ve “Coğrafi Bilgi Sistemleri 2” derslerinin yer alması sevindirici bir durumdur. Bilindiği üzere Coğrafi Bilgi Sistemleri Coğrafya biliminin en önemli alanlarından birisi haline gelmiştir. Ancak programda uygulama saati verilmemiştir.
- ✓ Alan Eğitimi Seçmeli ders havuzunda yer alan derslerin hem sayıca hem de çeşitlilik açısından yetersiz olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak program hem biçimsel hem de içerik anlamında ciddi problemler içermektedir. Türkiye’deki Coğrafya Eğitimi Anabilim dalları zaten sayıca azdır ve kolaylıkla fikir alınabilir. Geri dönütlere göre program yeniden gözden geçirilmelidir.

KAYNAKÇA

Mustan, T. (2002). Dünyada ve Türkiye’de öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 29:115-127.

Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

YÖK (2018). *Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Coğrafya Öğretmenliği Lisans Programı*.

TARİHSEL DÜŞÜNMENİN ESASLARI VE TARİH ÖĞRETİMİNDE KULLANIM OLANAKLARI

Doktora Öğrencisi Hülya Sadık Yılmaz
Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye
Mehmet Şahingöz
Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

ÖZET

Bu araştırmada tarihsel düşünme ile esasları açıklanmış ve tarih öğretiminde kullanım olanakları değerlendirilmiştir. Böylece öncelikle tarihsel düşünmeyle ilgili tanımlara yer verilmiş, tarihsel düşünmenin temel elemanlarından olan tarihsel önem, tarihsel değişim ve süreklilik ile tarihsel empati kavramları ele alınmıştır. Ayrıca mevcut literatür ışığında dünyada ve ülkemizde tarihsel düşünme becerilerine ilişkin sorunlar ortaya konulmuştur. Tarihsel düşünmek ve esasları temelde öğrencilere tarihsel düşünme becerileri kazandırmayı esas almakta ve eğitim sürecine aktif olarak katılımlarını sağlamaktadır. Tarihsel düşünme, tarih öğretiminde geçmişi anlamada tarihsel olayları/kişileri yorumlarken tarihsel bilgiyi kullanma sürecini ifade etmektir. Bu terim, bir anlamıyla da öğrencilere bir tarihçi gibi düşünmelerini sağlayacak bir öğrenim sürecini açıklamaktadır. Böylece öğrencilerin sadece tarih öğretmenleri ve uzmanları tarafından sunulan bilgiden başka, farklı dokümanlara ulaşabilmelerini, karşılaştırmalar yapabilmelerini, tarihsel olayları önemine göre değerlendirebilmelerini, şimdicilik (presentism) hatasından kurtulmalarını, tarihsel değişim ve sürekliliği kavramalarını, tarihsel empati becerilerini geliştirilebilmelerine önemli katkılar sunmaktadır. Hem dünyada hem de ülkemizde tarih öğretiminde tarihsel düşünme becerileri bakımından önemli eksiklikler olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda tarih öğretiminin öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekecek bir öğrenim süreciyle gerçekleştirilmediği, öğretmen merkezli ve gelenekçi bir anlayışla yapıldığı açıktır .Sonuç olarak oldukça zor bir düşünme pratiği olarak öngörülmekle birlikte, tarihsel düşünme ve esaslarının tarih öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin kendi geleceklerini inşa etme sürecinde önemli katkılar sağlayacağı anlaşılmaktadır.
Anahtar Kelimeler: Tarihsel düşünme, tarihsel önem, değişim ve süreklilik, tarih öğretimi

THE COMPONENTS of HISTORICAL THINKING and USING POSSIBILITIES in HISTORY TEACHING

Hülya Sadık Yılmaz
[1] Gazi UniversityEducationFaculty, Department of Turkish and Social Sciences Education,Division of History Education, PhD student, Ankara, Turkey
Mehmet Şahingöz
[2] Gazi UniversityEducationFaculty, Department of Turkish and Social Sciences Education,Division of History Education, Ankara, Türkiye

ABSTRACT

The aim of this study was to explainthe components of historical thinking and to evaluate the using possibilities in history teaching. Thus, it was previously defined thehistorical thinking, and were also evaluatedthe historical significance, changing and continuity, empathy of historical from elements of historical thinking. Besides, in view in the present literature it was assessed the problems regarding with the historical thinking skills in world and our country. Within their components and historical thinking it is essential to gain the skills of historical thinking into students and effectively provide to participate to this learning process. Historical thinking states the using process of historical knowledge to interpretation the historical accounts/agents. This term, also, states the learning process that students in history teaching thinks like an historian. Thus, a significant contribution will provide for students for reaching of different documents, performing compares between a variety views for historical events, evaluating of the historical events based on historical significance, escaping from presentism mistake, grasping the historical changing and continuity and developing the historical

empathy skills. It has been established that there are important deficiencies for historical thinking skills both world and our country. In this context, it is clear that history education is carried out within teaching process which it has no attraction and relevancy for students, and also with teacher centered instruction and a traditional approach. As a result, it is understood that using of the historical thinking and components in history teaching will provide an important contribution to establish the futures of students, even though it is needed quite a difficult thinking practice.
Keywords: Changing and continuity, historical thinking, historical significance, history teaching

1. Giriş

Tarih öğretiminde tarihsel anlatılar ve argümanlar geliştirme bağlamında kanıta dayalı olarak etkili sorgulama yöntemlerini kullanan tarih disiplini ile daha çok *bir tek doğru tarihsel öykü* üzerinden tarih öğretimini esas alan okul tarihi (scholar history) arasında bir boşluk bulunmaktadır (VanSledright, 2008). Son yıllarda tarih eğitiminde reform çabalarıyla, bu alana bir disiplin çerçevesinde bakılması sağlanarak tarih disiplini ile okul tarihi arasındaki bu boşluğa dikkat çekilmeye çalışılmaktadır. Bu reform çabalarının temel amacı, öğrencilerin tarihsel anlamlar oluşturmalarına yardım etmek, geçmiş hakkında etkili sorgulama yöntemlerinden farklı perspektifler edinmelerini sağlamak, tarihsel kanıt ve nedene dayanarak değerlendirmelerde ve kararlarda bulunabilmelerinin önünü açmaktır (Cochran, 2010: 3). Böylece öğrenci merkezli bir yaklaşımla öğrencilere tarihsel olaylar ve kişiler hakkında kendi tarihsel anlatılarını oluşturacak şekilde beceriler kazandırılmaktadır. Tarihsel düşünme sürecinde öğretmen ve öğrencilerin tarihsel olaylara ve kişilere bir tarihçi davranışıyla bakmaları esas alınmakta ve böylece tarihsel olayların/kişilerin bir disiplin yapısı içinde yeniden tesis edilmesi sağlanmaktadır (Seixas, 1996; Seixas ve Peck, 2004;Wineburg, 2007: Cochran, 2010).Böylece önyargılarımızı teyit etme alanı olarak görülen tarih eğitimi, geleneksel anlayışın tersine geçmiş hakkında bildiğimizi düşündüğümüz şeylere ilişkin soruları tetikleyen yeni bir anlayışı öngörmektedir (Wineburg, 2007). Bu, aynı zamanda, güçlü bir pedagojik stratejidir (Stradling, 2003) .

Tarihsel düşünme bağlamında etkili bir tarih öğretiminin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişmesindeki önemine rağmen, böyle bir tarihsel anlama sürecinin uygulamaya aktarılması sırasında pek çok engelle karşılanması kaçınılmaz görünmektedir. Başta tarihsel miras temelli tarih öğretimi olmak üzere, deneye dayalı alanlardan farklı olarak tarihsel bilgininin kırılganlığı, öğretmen ve öğrencilerin tarihsel düşünmeye ilişkin bir kavramsal çerçeveye sahip olmaması, tarihsel olayların/kişilerin anakronik olarak değerlendirilmesi (presentism), öğretmen ve öğrencilerin geçmiş deneyimlerindeki farklılıklar gibi temel problemlerle karşı karşıya kalınmaktadır (Lee, 1997; Lowenthal, 2000; Lee,2005; Rüsen, 2005; Seixas, 2005; Megill, 2007).

Gelişmiş Ülkelerde tarihsel düşünme becerilerinin tarih öğretim programlarına konulması II. Dünya savaşından sonra olmuştur. İngiltere'de 1960'li yıllarda tarih öğretiminin eğitimdeki yeri ve amacı tartışılmaya başlanmıştır. Bu tartışmalarda tarih öğretiminde neyin amaçlandığı, ne öğretilmesi gerektiği ve öğrencilere ne tür nitelik ve becerilerin kazandırılması gerektiği değerlendirilmiştir (Phillips, 1996; Husbands, 1996). Hatta okullarda tarih derslerine gereksinim duyulup duyulmadığı bile sorgulanmıştır (Nichol, 1984). Öte yandan bu tarihsel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması için buna ilişkin akademik araştırmalara ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaç, tarihin neden öğretilmesi gerektiği konusunun bilimsel olarak araştırılmasını tetiklemiş ve tarih öğretimiyle öğrencilere kazandırılması gereken bir dizi beceri ve niteliğin ortaya konulmasının önünü açmıştır. Bu araştırmalardan biri de Coltham ve Fines (1971) tarafından yapılan 'Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları' adlı çalışma olmuştur. Bu eserde dikkat çekici en önemli husus tarih öğretiminin ayrı bir disiplin olarak tanımlanması ve tarih öğretimiyle öğrencilere kazandırılacak beceri ve yeteneklere yer verilmiş olmasıdır (Coltham ve Fines,

1971). Bu akademik araştırmayı başka akademik araştırmalar takip etmiş ve 1980 yılından sonra İngiltere'de tarih öğretiminin yapısı değişmiştir. Bu "yeni tarih" anlayışı tarihçilerin tarihsel olayları ve kişileri değerlendirirken kullandıkları araştırma, analiz ve yorumlama süreçlerinin aynısının öğrencilere de uygulanması talep edilmekte ve bu yönde beceriler kazandırılmaktadır (Ata, 1999). Tarihsel düşünme ve modellerinin ülkelerin eğitim sistemlerinde yerini bulması, tartışılması sadece İngiltere sınırlı kalmamış, Almanya, Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada gibi ülkelerde de akademik düzeyde yapılan araştırmalarla desteklenmiş ve eğitim sistemlerine entegre edilmesi için çaba sarf edilmiştir (Seixas, 2017).

Ülkemizde tarihsel düşünme becerilerine ilişkin çalışmalar değerlendirildiğinde ise buna ilişkin eksikliklerin eğitim sistemimizin genel problemleriyle ilişkili olduğu açıktır. Tarih öğretiminin öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekecek bir öğrenim süreciyle gerçekleştirilmediği, öğretmen merkezli ve gelenekçi bir anlayışla devam ettirildiği anlaşılmaktadır (Demircioğlu, 2006). Bu problemlerin dışında tarih öğretiminde öğrencilere tarihsel düşünme becerilerinin arzu edilen düzeylerde olmadığı/kazandırılmadığı ve oldukça zor bir öğrenim süreci gerektiren bu Konuya ilişkin akademik araştırmaların yetersiz oluşu konuları da önemlidir (Dilek, 2001; Köksal, 2002; Safran, 2006; Er Tuna, 2014). Ülkemizde bu yönde yapılan araştırmalardan Dilek'in (2001)'Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi' isimli eseri olup, bu çalışmada tarihsel düşünmenin önemi vurgulanmıştır. Başka araştırmalarda da tarihsel düşünme ve tarih öğretiminde eleştirel düşünmenin önemine yönelik değerlendirmelerde bulunulmuştur (Köksal, 2002; Safran, 2006). Ayrıca MEB'in tarih öğretim programlarında doğrudan tarihsel düşünme becerilerine yer verilmediği görülmektedir. Bunun yerine tarihsel düşünmeyi ifade eden kavramlara yer vermekte ancak buna ilişkin becerilerin öğrencilere nasıl kazandırılması gerektiğinden bahsedilmemektedir (MEB, 2012).

2. Tarihsel düşünmek

Tarih çalışmalarının, diğer alanlardan farklı olarak, kendine özgü bir iç mantığı vardır. Bu iç mantık *tarihsel duyu (historical sense)*, tarihsel akıl yürütme (historical reasoning) ve şimdi, tarihsel düşünme (historical thinking) olarak ifade edilir (Lowenthal, 2000; Baron, 2012). Faulkner'in tarihe ilişkin olarak "geçmiş asla ölmedi ve hatta o geçmiş bile değildir" ifadesinde şunlar açıktır: geçmiş hayatlarımızın bir parçasıdır; o, caddelerimizde, binalarımızda, okullarımızda, kişiliklerimizde, hükümetimizde ve düşüncelerimizde yer almaktadır. Farklı bir açıdan Hartley'in "geçmiş yabancı bir ülkedir: Onlar şeyleri orada farklı yapar" ifadesinde ise *geçmiş*, farklı bir ülkedir. O, bizden farklıdır ve tasavvur edilemez bir şeydir. Böylece onu bilmeye çalışmak, başka zamanlarda yaşamış insanları anakronik olarak kendi kavramsal çatımıza göre değerlendirmektir. Dolayısıyla birinci yaklaşımda, kim olduğumuzun cevabını geçmişte ararken, ikincisinde bu bilmeye çalışmanın o kadar kolay bir mesele olmadığı anlaşılmaktadır. Her iki görüşün doğru olduğu düşünüldüğünde tarihsel düşünmenin ne denli zor bir süreç olduğunun yanı sıra bunun öğrencilere kazandırılmasının daha büyük zorluklar içerdiği açıktır (Seixas, 2006). Yine Ayi Kwei Armah'in "Şimdi, biz geçmişimizi unutur ve geleceğin hiçbir vizyonuna sahip olmazsak, kaybolduğumuz yerdir" ifadesinde tarihin şu anımızı ve geleceğimizi kurmamızdaki önemine dikkat çekilmektedir (Fryer, 1989, akt. Cooper, 2011). Güçlükle tanımlanmasına rağmen araştırıcılar arasında tarihsel düşünme sürecinde "geçmişin, tarihsel olayların bir yığını olmadığı "hususunda bir görüş birliği bulunmaktadır. Seixas, tarihsel düşünmenin anlamını bilmenin son derece zor olduğunu belirtir. Ona göre bazı araştırıcılar için tarihsel düşünme teriminin pedagojik alanda yeri yoktur ve sosyal bilimler alanının öğretilmesinde bir metafor olarak

kullanılır. Bazıları için ise, tarihsel düşünme *farklı insanlar için, farklı şeyler anlamına gelir* (Seixas, 2004). Böylece, tarihsel düşünmenin anlamının bilinmesindeki zorlukların bir kısmı, hakkında konuştuğumuz şeylerin farklı bağlamlara sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Anderson ve Day (2005) ile Wineburg'a göre (2001) tarihsel düşünme tabiatı itibariyle doğal olmayan bir eylemdir. Bu eylem karmaşık bir bağlam, reflektif ve yapı söküm bir görev almaya ihtiyaç duyar. Holt'a göre (1990) tarihsel düşünme, geçmiş ile ilgili yorumlar tesis etmek, tarihsel kanıta dayalı analiz etmek ve böylece geçmişi bir tarih disiplini sistematiği içinde sorgulamaktır. Ona göre tarihsel argümanlar geliştirmek bağlamında tarihsel düşünme stratejileri, disiplin-spesifik kavramlar (tarihsel önem, tarihsel değişim ve süreklilik, tarihsel empati) ve disiplin-spesifik yöntemlerden (kaynak kullanımı, bağlamsallaştırma) yararlanır. Bu bir anlamıyla, geçmişi yeniden tesis etmektir (Cochran, 2010). Wineburg'a göre (2001) tarih, derin düşünmeye katkıda bulunan çalışmanın geniş bir alanı iken tarihsel düşünme, eleştirel ve daha üst düzeyde düşünme becerilerini kullanma sürecine işaret eder. Bu bir anlamda, belli bir bakış açısından hareketle alışık olmadığımız bir yoldan bilginin düzenlemesidir (Tokdemir, 2017). Tarihsel düşünmenin tanımlanmasındaki güçlüklerin yanı sıra önemli bir konu da bunun nasıl öğretileceği ve pratiği meselesidir. 1991 yılında Wineburg üç bulgusal metot geliştirmiştir. Bunlardan birincisi tarihsel dokümanların birbirleriyle karşılaştırılması aktivitesidir (corroboration). İkincisi dokümanı incelemeden önce dokümanın kaynağına bakılması eylemidir (sourcing). Son olarak dokümanı zaman ve mekan bağlamında konumlandırması konusudur (contextualization). Bu üç metot, konuyla ilgili çalışan araştırıcılar için de önemli bir yapı (structure) oluşturmuştur (Wineburg, 1991). Geçmişin öğrenilmesinde ve öğretilmesinde iki yol olduğu açıktır. Bunlar geçmişten günümüze ulaşan tarihsel eserler (traces) ve anlatılardır (accounts). Bunların her ikisinin de tarih öğretiminde önemli zorlukları bulunmaktadır. Örneğin tarihsel eserler geçmişte meydana gelen bir olay hakkında direk konuşamaz. Bunların öncelikle bağlamsallaştırılması ve analiz edilmesi gerekir. Geçmişte meydana gelen olaylar/kişiler hakkında çıkarımlarda bulunmamıza yardımcı olurlar ve zamanla değişirler. Aynı şey tarihsel anlatılar içinde söz konusu edilebilir (Seixas ve Peck, 2004). Bütün bu problemlere rağmen, geçmişimizi ve kim olduğumuzu öğrenmek için bu kaynakları kullanmak zorundayız. Burada temel soru bunu nasıl yapacağımız meselesidir. İkinci soru ise tarihsel düşündüğümüzde ne yapacağımız konusudur. Bunun için birbiriyle son derece ilişkili tarihsel düşünmeye katkı sağlayan kavramlar geliştirilmiştir. Bunlar tarihsel düşünmenin esasları/unsurları/kavramları olup etkili bir tarihsel anlamada *kavramsallaştırma* ihtiyacını doğurmaktadır. Bu yaklaşım, tarihin anlamını yapmada yapısal ve sistematik düşünme süreçlerini koordine eder (Seixas ve Peck, 2004). Nihai amacı ise, öğrencilerin tarihsel olaylar hakkında kendi görüşlerini geliştirmelerine yardımcı olmayı öngörür. Aşağıda tarihsel düşünmenin esaslarından tarihsel önem, kanıt, süreklilik ve değişim, tarihsel empatı kavramları tanımlanmış ve tarih öğretiminde kullanım olanakları değerlendirilmiştir.

2.1. Tarihsel Önem

Tarihsel düşünmenin en önemli esaslarından biridir. Tarihsel önem, geçmişte meydana gelen bütün tarihsel olayların bilinemeyeceği ve bir tarihçinin bütün bu tarihsel olayları yazamayacağı gerçeğinde hareketle kurulur. Dolayısıyla tarih öğretiminde öncelikle öğretilecek ve yazılacak tarihsel olayların seçilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Levesque, 2008: 41). Oldukça zor bir süreç olmakla birlikte öğrencilerin önemli (significance) /önemsiz (trivial) tarihsel olaylar/kişiler arasında bir ayrım yapması tarihsel önem kavramının temel ölçütüdür.

En önemli zorluklardan biri, bir tarihsel olayı/kişiyi, eğilimi önemli yapan şey nedir? Sorusudur. Bunun yukarda belirtilen tarihsel kalıntılar ve anlatılar süzgecinden geçirilmesi ve buna göre karar verilmesi gerekmektedir. Gerçekten bu, oldukça zor bir seçimdir ve tarihsel olaylar arasındaki ilişkiler eklendiğinde bu daha da zor hale gelmektedir. O zaman öyle tarihsel olaylar ayırt edilmeli ve düşünülmeli ki bu tarihsel olaylar/kişiler uzun bir zaman süresince insanlar ve çevremiz üzerinde en büyük etkide bulunmuş olsun. Örneğin I. Dünya Savaşı, Fransız Devrimi, politik, ekonomik ve askeri etkileriyle ortaya çıkan *tarihsel şahsiyetler* gibi tarihsel olaylar ve kişiler bu bağlam içinde değerlendirilebilir. Ancak sadece bu ölçüt tarihsel olayları önem derecesi bakımından birbirinden ayırt etmemize yeterli gelmeyebilir. Çünkü tarihsel önem sadece geçmişteki insanların ve olayların ilişkisi olarak değerlendirilmemelidir. Bilakis bu *tarihsel olayların/kişilerin tarihsel düşünmede bulunan bizimle ilişkileri bağlamında değerlendirilmesine* de ihtiyaç duyulmaktadır. Kısaca tarihsel önem, *dünyadaki pozisyonumuz hakkında önemli bir katkı sunan anlatıdaki olayların organize edilmesini* kapsar. Ancak tarihsel olaylar hakkında hiçbir bilgisi olamayan birinin tarihsel düşünme ve önem bağlamında bir ilerleme sağlaması imkânsız görünmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken konu tarihsel olayları bilmekle birlikte bu bilgilerin *organize edilememesine* bağlı olarak ortaya çıkan eksikliklerdir. Gerçekten tarihsel olayların/kişilerin birbirleriyle nasıl uyumlu olduklarını ve niçin önem addedilmesi gerektiğini bilmeksizin sahip olunan bilgi kullanışsız bir bilgidir (Seixas ve Peck, 2004). Tarih öğretiminde tarihsel önemin bu can alıcı önemine rağmen aşılması güç bir sorunsalı de içinde taşımaktadır. Öncelikle tarihsel olarak öneme atfedilen şey zamanla ve toplumdan topluma değişebilir. Tarihsel düşünmenin boyutları değerlendirildiğinde tarihsel önemi olan olay, kişi ve gelişmenin bir değişim yaratma potansiyelini ortaya koyması gerekir. İkincisi bu tarihsel olay, kişi ve gelişmenin çağdaş hayatta ve tarihteki can alıcı konular ile ilgili olması gerekir (Seixas, 2006). Bu iki boyutun her ikisi birlikte gözlenebileceği gibi hiç gözlenmeyebilir de. Burada önemli olan öğrencilerin tarihsel olay ve kişinin önemini bir tarihsel anlatı ve argümanda diğer olaylarla bağlantılandırabilmesi meselesidir. Örneğin, X olayını önemli kılan şey nedir? Bu soru bağlamında en önemli olaylar seçilir ve açıklanır. Tarihsel önemine göre seçilen bu tarihsel olayların/kişilerin zamana ve gruba göre tarihsel önemlerindeki farklılıkları değerlendirilir. Kadınların tarihi örneğinden hareket edilirse tarihsel önemin zamanla bağlantısını ortaya koymak için şu soru sorulabilir: Niçin kadın tarihi 50 yıl öncesine oranla daha önemli olmuştur? Dolayısıyla öğrencilerin seçtikleri tarihsel olayların/kişilerin/gelişmelerin niçin ve nasıl önemli oldukları açıklanmayı gerektirmektedir. Öğrencilerin etnik ve sosyal özelikleri de tarihsel öneme ilişkin tepkilerinde farklılıklara yol açmaktadır. Barton, başta tarihsel eserleri yorumlama olmak üzere öğrencilerin tarihsel kanıtları kullanamadıklarını belirtir. Ancak bu kabiliyetlerin doğal olarak, kendiliğinden gelişen şeyler olmadığı, sistematik düşünmenin bir sonucunda geliştiğinin altını çizmek gerekir (Barton, 1997). Counsell (2004), tarihsel önemin değerlendirilmesinde bazı ölçütler ortaya koymuştur. Bu ölçütler öğretmenlerin sistematik bir yaklaşımla tarihsel önemi öğretmeleri için önemlidir. Bunlardan ilki, tarihsel olay/gelişme zamanında veya o zamandan beri insanlar tarafından dikkate değer bulunmuştur (Remarkable). İkincisi tarihsel olay/gelişme, grup ya da grupların toplumsal hafızasında tarihin bazı evrelerinde önemlidir (remembered). Üçüncüsü insanlar bu tarihsel olaylar üzerinden analojiler yapmayı sever ve böylece geçmişin tecrübe edilmesi sağlanır (Resonant). Dördüncüsü bu tarihsel olay/gelişme geleceğe ilişkin bazı sonuçlar içermektedir (Resulting in change). Bu tarihsel olay/gelişme geçmişe ilişkin bilinmeyen başka boyutları açıklar (Revealing). Burada dikkat edilmesi gereken bir konu da tarihsel önem ölçütlerinin nasıl uygulanacağı konusudur. Bu ölçütler setinin

öğrencilere verilmesi ve öğrencilerin kendi argümanlarını belirlemelerine yardımcı olunması gerekir. Böylece öğrenciler bu ölçütleri kullanarak ders kitaplarında yer alan konuları değerlendirir ve bunların hangisinin çıkarılması veya eklenmesi gerektiğine ilişkin kendi ölçütlerini oluşturur. Bu görev ise öğretmen tarafından gerçekleştirilir (Counsell, 2004; Harcourt vd, 2011). Bu eksersizler aynı zamanda öğrencilerin etkili sorular geliştirmesinin yanı sıra *kanıt kullanma* gibi tarihsel düşünmenin diğer kavramlarına da başvurmasını sağlayacaktır. Ancak öğretmenlerin tarihsel önem ilişkin donanımları son derece kısıtlı olduğu anlaşılmaktadır. Vivances ve Ferrer (2018) İspanya'da geleceğin tarih öğretmenleri üzerinde yaptıkları bir araştırmada öğretmen adaylarının minimum bir tarih bilgisine sahip oldukları, sınırlı bazı tarihsel olayları bildiklerini, bu tarihsel olaylar arasındaki geçişleri algılayamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun da ders kitaplarına bağlı ezbere bir öğretime yol açtığını ifade etmişlerdir. Öte yandan Er Tuna (2014) ortaöğretim öğrencilerinde yaptığı araştırmada; onların siyasi, askeri, sosyal vb. yönleri barındıran, karmaşık olayları diğer bireysel tek yönlü olaylara daha fazla tercih ettiğini, tarihsel önem ilişki ölçütler geliştirebildiklerini, var olan bilgilerini organize edebildiklerini, tarihsel olayları birbirleriyle ilişkilendirebildikleri, nedensellik ve kronolojik düşünmeye eğilimlerinin oldukları, tarihsel empati ve yorum yaptıklarını bildirmiştir

2.2. Tarihsel kanıt

Geçmişi öğrenmek ve anlamak için bazı tarihsel eserlere ve anlatılara sahibiz. Peki, bu tarihsel kanıtlara inanmamızı sağlayan şey nedir? Onu nasıl gerekçelendiriyorum? İnsanlar bir tarihsel roman okuduğunda, anneannesinin geçmiş deneyimlerini dinlediğinde ve bir gazete metnindeki tarihsel anlatıları ve yorumları değerlendirdiğinde ne yapması gerekir (Seixas ve Peck, 2004). Bu, öğrencilerin bu anlatıları değerlendirebilme ve buna ilişkin sorular geliştirebilme kabiliyetlerine bağlıdır. Örneğin "bu anlatılardaki problemler nedir?" Veya "bunlardan hangisini almalıyım", "revizyona ihtiyaç var mı?" gibi sorular sorulabilir. Geleneksel olarak temelde uzmanların ve güvenilir otoritelerin bu konudaki tepkileri dikkate alınır ve doğru olarak kabul edilir. Öncelikle öğrenciler çalışılan bir tarihsel olayda öne sürülen argümanları birbirinden ayırt edebilmeli ve doğruluğuna bakmaksızın tarihi eserleri takip etmeli ve okuyabilmelidir. Gerçekten bunlar yapıldıktan sonra daha ileri evrelerde öğrenciler bu güvenilir olmayan kaynaklardan da çıkarımlarda bulunabilecek ve bunun tamamen farklı bir strateji olduğunu kavrayacaktır. Seixas ve Peck'in (2004) belirttiği gibi tarihsel olayları okuma bir telefon rehberini okumak gibi değildir. Tarihsel olayları okumak kardaki bir ayak izini araştırmak demektir. Bu olayda izin peşinden gitme vardır. Kardaki bu iz nedir? O nedir? Gibi sorulara yoğunlaşır. Bu, tarihsel olayların ve kanıtların değerlendirilmesinde bir disiplin yaklaşımının temel bir ihtiyaç olduğunu gösterir. Öte yandan bu yaklaşım içinde öğrencilerin tarihsel argümanlar geliştirebilmeleri ve iddia modellerine sahip olmaları için etkili ve çeşitli kaynak kullanımına yönlendirilmeleri gerekir (Safran ve Ata, 2003). Maalesef ülkemizde ders kitaplarında bu tür yönlendirmelere rastlanmadığı açıktır. Dolayısıyla Türkiye'de öğrencilerin kanıtlarla çalışmadığı, kanıtlardan yola çıkarak çıkarımlarda bulunmadığı, ders kitaplarında da bunlara yer verilmediği açıktır (Kiriş, 2009).

Tarih disiplini, geçmişten günümüze kadar varlığını devam ettiren tarihsel eserlerin/kalıntıların anlamları hakkında, doğrudan tecrübe etmenin ötesinde, tanımlayarak sorular sorarak yaklaşmayı öngörür (Levesque, 2008: 117). Tarih, çözüm üreten bir disiplindir. Bu yönüyle gelecekle ilgilidir. Tarih araştırmalarında, tarih disiplinin bir özelliği olarak tarihçi, seçilen bir tarihsel olaya ilişkin bir açıklama modeline (explenatory paradigm) ya da modellerine sahiptir. Bu açıklama modelinin değişik formları: genelleştirilmiş bir istatistiksel veri, öykü,

nedensellik modeli, motivasyon modeli, toplumcu bir model veya bir analoji olabilir. Bu modellerin hiçbiri tek başına seçilen bir tarihsel olayı açıklamak için yeterli gelemeyebilir. Dolayısıyla bu açıklama modellerinin bir kombinasyonuna ihtiyaç duyulabilir (Fisher, 1970, akt. Chapman, 2011). Böylece tarih çalışmalarının yapısal bir konu arz ettiği ve bu bağlamda bir değerlendirmenin yapılması gerektiği açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu, aynı zamanda, hem tarihe bir disiplin olarak bakmayı hem de objektif olmaya katkı sağlar. Ayrıca belirtilen bu açıklama modeli/modelleri, seçilen tarihsel olayın/gelişmenin özelliklerine göre, yeniden yapılandırılabilir (Leinhardt ve Young, 1996: 441). Wineburg, Leinhardt ve Young tarihsel olayların araştırılmasında aktif sorgulama, bağlamsallaştırma, doküman ya da metin inceleme, bağlantılar kurabilme, yeniden anlam verme ve sair pratikler geliştirmişlerdir (Wineburg, 1991: 509-10; Leinhardt and Young, 1996: 445;). Wineburg'a göre (1991) tarihsel okuma, arşiv kayıtlarında doğrudan verilmeyen anlamları görmek ve onu yeniden tesis etmektir. Ona göre bu, bir alt metin (sub-text) okumasıdır ve geçmiş eylemleri etkilemekten kaçınarak bir *insan dokümanı (documants of human)* olarak yaklaşmayı gerektirmektedir. Collingwood (1994: 275) modelinde ise tarihsel olayların yanlış ya da doğru olarak ifade edilmesinden çok verilen bir tarihsel ifadenin anlamı önemlidir. Burada tarihsel ifade, bir kanıt özelliği taşımaktadır. Çeşitli ülkelerde tarihsel düşünmeyi ve anlamayı geliştirmek için tarihsel kanıtların nasıl değerlendirileceği konusunda küçük ve büyük ölçekli projeler yürütülmüştür. Bu çalışmalarda hem temel eğitimde hem de ortaöğretimde öğrencilerin tarihsel anlamalarını engelleyen en önemli problemlerden biri onların *kavram yanılgıları* (misconseption) olmuştur. Lee ve Shemilt (2003) bu kavramsal yanılgıların önüne geçmek ve etkili tarihsel kanıt kullanmak için çeşitli *projeler ve modeller* geliştirmişlerdir (Lee and Shemilt, 2003: 114). Bu modelde en dikkat çekici husus bilmenin tarihsel ve deneysel özelliklerinin birbirinden farklı olduğunun altının çizilmesidir (Lee, 2001). Belirtilen modelin uygulandığı araştırmalarda öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişmesinde son derece etkili olduğu görülmüştür (Barca, 2002).

2.3. Değişim ve Süreklilik

Tarihsel düşünmenin önemli kavramlarından olan tarihsel değişim ve süreklilik iç içe kavramdır. Bu iki kavramın birbirinden ayrı düşünülmesi mümkün değildir. Tarihsel düşünmede zamanla olan değişimi görmek ve anlamak merkezi önemdedir. Ancak böyle bir anlama *tarihte sürekliliğin varsayımlarıyla* söz konusu edilebilir. Örneğin bir toplumda sosyal, politik ve ekonomik bakımdan gözlemlenen değişimler ancak, değişmeyenle birlikte tezahür eder. Başka bir örnek üzerinde değerlendirildiğinde ise değişimin anlaşılabilmesinin oldukça zor olduğu görülmektedir. Örneğin öğrencilerin fotoğrafçılık teknolojisindeki gelişmeleri algılaması oldukça zor olacaktır (Seixas ve Peck, 2004). Dolayısıyla değişim ve sürekliliğin bireysel doğrudan deneyimi önemli olup yaş önemli bir faktördür. Örneğin 21. Yüzyılda 60 yaşındaki bir insan tarihsel değişimi 10 yaşındaki bir çocuktan daha iyi algılayacaktır. Çünkü altmış yaş grubundaki insanlar değişimin doğrudan deneyimine sahip olmuşlardır. Yaşla birlikte tarihsel lokasyonda aynı zamanda çok önemlidir. Örneğin savaş tecrübesine sahip bir insanın savaş teknolojisindeki değişimi algılamasıyla bunu algılamayanlar arasında önemli farklılıklar bulunabilecektir. Yine göçmenlik deneyime sahip olan birinin bunun yaratacağı demografik etkileri algılama düzeyi hiç yaşamamış olandan daha iyidir. Öte yandan tarihsel değişime duyarlılık durumu da toplumun etkisine bağlı olarak farklılık gösterebilir. Örneğin istikrarsız toplumlarda bireyler tarihsel değişime daha duyarlı hale gelebilir (Seixas ve Peck, 2004). Barton (1997) tarihsel süreklilik ve değişim konusunda Amerika ve Kuzey İrlanda ülkelerindeki öğrencilerin tepkilerini değerlendirmiştir. Araştırmasında öğrencilerin tarihsel değişime cevaplarının oldukça farklı olduğunu gözleyerek, ülkelerin tarih öğretim müfredatları, sosyal, kültürel ve politik bağlamlarının bunda önemli rol

oynadığını belirtmiştir. Örneğin Amerikalı çocuklar tarihsel değişime çoğunlukla uluslarının ilerlemesi olarak bakmışlardır. Oysa Kuzey İrlanda'daki çocuklar buna daha çok sosyal enstitülerinde ve grup aktivitelerindeki değişimlerle açıklamışlardır. Başka bir araştırmada ise Amerikalı öğrencilerin genellikle tarihsel şahsiyetler ve ilerleme ile ilgilendikleri anlaşılmıştır. Onlara göre tarihsel değişimin en temel dinamiği, büyük adamlar veya ara sıra kadınlardır (Great men and sometimes women) (Kentden, 1997).

Tarihsel değişim ve sürekliliği ölçmek ve tanımlamak oldukça olmakla birlikte buna ilişkin yargılar, geçmiş ve şimdi veya geçmişte iki zaman noktası arasında birkaç noktada karşılaştırmalar yapmak suretiyle geliştirilebilir. Ayrıca değişim ve süreklilik bazı boyutlara sahiptir ve bu boyutlar üzerinden değerlendirilebilir. Değişim ve sürekliliğin bazı boyutları: Değişim ve süreklilik birbiriyle ilişkilidir (1), hayattaki değişimin bazı boyutları diğerlerine oranla daha hızlı olabilir. Dönüm noktaları, hatta dikkate alınmayan bazı noktalar değişimi tanımlamada yardım edebilir (2). İlerleme (progress) ve gerileme (decline), zamanla değişimi değerlendirmenin temel yollarıdır. Değişim her zaman ilerleme anlamına gelmeyebilir (3). Kronoloji, değişim ve sürekliliği anlamamızı organize edebilir. Gerçekten değişim ve süreklilik olayların bir kronolojisi olmaksızın anlaşılamaz (4). Tarihi olayları periyotlarına ayırmak, değişim ve sürekliliği anlamamıza yardımcı olabilir. Seixas ve Peck (2004) tarihte değişim ve sürekliliği anlamak için bazı pratikler geliştirmişlerdir. Böyle bir pratikte öğrencilere: Kronolojik sıra içinde çeşitli resimleri göster ve onların niçin o kronolojik sırada yerleştirildiğini açıkla (1). Farklı periyotlara ait iki veya daha fazla dokümanı karşılaştırması sağlanabilir. Yine aynı zaman diliminde değişen ve aynı kalan şeyleri açıklamaları sağlanabilir (2). Belli bir zaman noktasında çeşitli grupların bakış açısından ilerleme ve gerilemeyi değerlendir (3).

2.4. Tarihsel empati ve Moral boyutu

Tarihsel empati tarih eğitiminin en karmaşık boyutlarından biridir. Geniş anlamlara sahip bu kavram zaman zaman sempati ile de karıştırmaktadır. Oysa empati geçmiş bir olaya/kişiye bağlanmak değildir. Sempati, tarihin yapısal özelliğinden hareketle, tarih araştırmalarında arzu edilen bir konu değildir (Lee ve Ashby, 2001). Bazı araştırıcılara göre empati bilginin kavramsal yapısından ziyade duygusal bir süreçtir (Low-Beer, 1989). Empati, bu karmaşık yapısına rağmen tarih eğitiminde gereksiz bir kavram değildir. Tarihin yabancı bir ülke olduğu düşünüldüğünde bizden farklı tarihsel olaylar/kişilerle entelektüel ilişkimizde karşı karşıya kaldığımız kavramlardan biridir. Bu, geçmişteki insanların farklı çevrelerde yaşadıkları ve dünyayı kendi inanç sistemleri içinde değerlendirdikleri yaklaşımı içerisinde kurulur. Tarih öğretiminde böyle bir yaklaşım geliştirilmediği takdirde bu, "şimdicilik (presentism)" hatasına yol açmaktadır (Lee ve Ashby, 1987: 69). *Empati/tarihsel perspektif*geçmişi kendi bakış açımızdan değil onların bakış açısından görmektir. Bu bir anlamda kendimizi başkasının pozisyonunda tasarlamaktır. Tarih öğretiminde böyle bir yaklaşımın hayata geçirilmesi oldukça zor bir süreç gerektirmesine rağmen bu yaklaşımın rastgele gerçekleştirilen bir süreç olmadığının öncelikle belirtilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla tarihsel perspektif alma *kavramsal bir eylem olup* kanıta dayalı olarak farklı sosyal, kültürel, entelektüel ve hatta duygusal bağlamları anlamayı ifade eder. Bu tarihsel kanıta dayalı olarak gerçekleştirilir(Seixas ve Peck, 2004; Perikleous, 2010).Tarih öğretiminde öğrencilerin tarihsel empatiyi kavrama kabiliyetleri ile ilgili yapılan çalışmalarda genellikle empati kurma kabiliyetinden yoksun oldukları anlaşılmıştır (Barton, 1996, Levstik, 2006). Lee, böyle bir eksikliğin sebebini ebeveynlerin çocuklarına geçmiş ile geleceğin farklılıkları konusunda bir bilinç oluşturmamalarından kaynaklandığını öne sürmüştür (Lee, 2005). Yine şu anın geçmişten daha iyi olduğu algısı da öğrencilerin empati kurma kabiliyetlerinin gelişmesini engelleyebilir

(Perikleous, 2011: 228). Harris ve Foreman'göre (2004) öğrencilerin tarihsel kanıt kullanma, bağlamsallaştırma ve hayat deneyimleri eksiktir ve onlara tarihsel empatiyi öğretmek oldukça zordur. Bir başka yaklaşıma göre ise geçmiş temelde tarihçilerin tesis ettiği bir şeydir. Dolayısıyla empati, geçmiş insanların yaşantılarından ziyade tarihçileri anlama çabası olarak değerlendirilmesi gerekir (Jenkins, 1991). Wineburg'a göre (2001) tarihsel empatiyi hayata geçirmek tarihsel bağlamın derin anlamlarına ulaşmayı gerektirir. Ona göre tarihsel bağlamı anlamak onu keşfetmek değildir. Onu tarihsel kanıta dayanarak yeniden kurmaktır. Aynı araştırıcı başka bir araştırmasında tarihsel empatiyi bir *tavır* (disposition) olarak ifade eder. Ona göre biz geçmişteki insanların duygularını paylaşamaz iken aynı zamanda saygı duymamız gereken bir yaklaşımı benimsemeliyiz. Ona göre bizimle onlar arasındaki mesafenin çok büyük olduğunu onları tam olarak mümkün olduğunu kabul etmemiz gerekmektedir (Lee, 2005: 47).Seixas'e (2006) göre tarihsel perspektifin boyutları şunlardır: tarihsel empati kanıta dayanmalıdır ve kanıta dayanmayan *empatik atılımlar* tarihsel olarak değersizdir (1). Herhangi bir tarihsel aktör veya durum farklı perspektiflere sahip olan insanları kapsar. Tarihsel aktörlerin çoklu perspektifini anlama, olayı anlamada anahtar bir rol oynar (2). Bir tarihsel aktörün perspektifini almak ona benzemek değildir (3).

Tarih araştırmalarında tarihsel olaylar ve kişiler hakkında moral hükümlerde bulunulmakta ve böylece etik sonuçları olan yargılar oluşturuyoruz. Moral hükümler de empati kullanımını gerektirebilir ve geçmişteki standartları dikkate almadan mevcut standartlarımızla geçmişi yargılamak anakronik durumlar yaratabilir. Bunu söylerken bazı tarihsel olayları haklı çıkarmak anlamında düşünmemek gerekir. Bunun daha çok insanlığın ortak değerleri bağlamında değerlendirilmesi olarak anlaşılması gerekir (Seixas ve Peck, 2004). Empati de olduğu gibi bunun da alt boyutları bulunmaktadır: bütün anlamlı tarihsel olaylar açık moral yargılar içerir (1). Geçmişin olaylarıyla ilgili moral yargılarda bulunmak her zaman anakronik çıkarımlara yol açabilir (2).

Sonuç

Bu araştırmada tarihsel düşünme ve esasları tanımlanarak tarih öğretiminde kullanma olanakları değerlendirilmiştir. Tarihsel düşünmeden başlayarak bu tür kavramların tanımlanmasındaki zorluklar açık bir şekilde ortaya çıkmıştır. Sadece bunları tanımlamak değil aynı zamanda bunun öğretimi de aynı şekilde büyük güçlükleri içinde barındırmaktadır. Ancak tarihsel süreçlerin sistematik bir düşünme yaklaşımından hareketle anlaşılabileceği ve geleceklerimizi kurma noktasındaki etkileri kaçınılmaz görünmektedir. Sistematik düşünmede tarihsel düşünme stratejileri, disiplin-spesifik kavramlar (tarihsel önem, tarihsel değişim ve süreklilik, tarihsel empati) ve disiplin-spesifik yöntemler (kaynak kullanımı, bağlamsallaştırma) yaklaşımları esastır. Bu yaklaşım geçmişi yeniden kurmaktır. Tarihsel düşünme, geleneksel anlayışın tersine, bir tarihsel olay hakkında ne bildiğimizden çok nasıl bildiğimizle ilgilidir. Bu da son derece etkili bir pedagojik stratejidir. Bir yönüyle de tarihsel düşünme tarih yoluyla öğrencilere çeşitli beceriler kazandırmayı ve hayata hazırlamayı kapsamaktadır.

Ancak yukarda da belirtildiği üzere tarihsel düşünmeyi öğretmek ve öğrencilerin bu yönde kazanımlar elde etmesini sağlamak oldukça zor bir süreci gerektirir. Tarihsel düşünmede en temel husus kavramsallaştırma konusudur. Kavramlar aynı zamanda bir çerçevedir ve düşünmenin ana ilkelerini oluşturur. Tarih öğretiminde öğrencilerin tarihsel anlamlar oluşturmalarına yardım etmek, etkili soru sorabilme kabiliyetlerini iyileştirmek, derslere katılımlarını sağlamak, eleştirel düşünebilmelerini ve tarihsel olayları ve kişileri bağlantılandırabilmelerini sağlamak, bu konu içinde sadece birkaç başlık olarak ortaya çıkmaktadır. Yine, tarihsel düşünme süreci öğrencilerin kendilerine bilgiden başka farklı dokümanlara ulaşabilmelerini, karşılaştırmalar yapabilmelerini, tarihsel olayları önemine göre değerlendirebilmelerini, şimdicilik (presentism) hatasından kurtulmalarını, tarihsel değişim ve sürekliliği kavramalarını, tarihsel empati becerilerini geliştirilebilmelerine önemli katkılar sunmaktadır.

Burada en önemli görev tarih öğretmenlerine düşmektedir. Tarihsel düşünme ve esaslarında öğretmen sadece bir rehberdir. Tarihsel düşünme stratejileri içinde öğretmenin en temel görevi bu rehberlik görevini en iyi şekilde yapmak ve bu stratejileri uygulamaktır. Bunun için öncelikle öğretmenlerin tarihsel düşünme becerilerine sahip olmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak yukarda da belirtildiği üzere hem dünyada hem de ülkemizde tarihsel düşünme becerilerine sahip olma bakımından önemli eksikliklerin olduğu açıktır. Gerçekten bu yönden öğretmenlerin tarihsel düşünme becerileri bakımından önemli eksiklikler taşıdığı anlaşılmaktadır. Sonuç olarak oldukça zor bir düşünme pratiği öngörülmekle birlikte, tarihsel düşünme ve esaslarının tarih öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin kendi geleceklerini inşa etme sürecinde önemli katkılar sağlayacağı anlaşılmaktadır.

Kaynakça

Ata, Bahri. (1999). "İngiltere'de Piaget ve Bruner'in Görüşlerinin İlköğretimde Tarih Öğretimine Yansıması Üzerine Bir Arastırma". *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6: 44–51.

Anderson, C., K. Day. (2005). "Purposive Environments: Engaging Students in the Aluesand Practice of History." *Higher Education* 49: 319–43.

Ashby, R., Lee, P. J.(1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers.* Lewes: Falmer Press.

Barca, I. (2002). Direct Observation and History: The Ideas of Portuguese Students and Prospective Teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. Retrieved. 1-5 April 2002, **http://www.cshc.ubc.ca/viewpaper.php?id=89**.

Baron, K. C. (2012). History: From Learning Narratives to Thinking Historically. In W. B. Russell (Ed.), *Contemporary social studies: An essential reader,* Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Barton, K. C. (1997). "I Just Kinda Know": Elementary Students Understanding of İndividuals and İnstitutions in History." *Theory and Research in Social Education*, *25*(4): 407–430.

Chapman, A. (2009). *Towards an Interpretations Heuristic: A Case Study Exploration of 16-19 Year Old Students' İdeas About Explaining Variations in Historical Accounts.* Unpublished thesis, University of London.

Chapman, A. (2011). Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts. In L. Perikleous & D. Shemilt (Eds.), *The Future of the Past: Why History Education matters*. Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research.

Cochran, M.M. (2010). Teachıng Historical Thinking: The Challenge of Implementıng Reform-minded Practıces for Three First Year Teachers. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Maryland: Maryland.

Coltham, J. B., Fines, J. (1971). *Educational Objectives for the Study of History*. London: The Historical Association.

Collingwood, R. G. (1994). *The Idea of History.* Oxford: Oxford University Press.

Cooper, B. (2011). *Empathy in education: Engagement, values and achievement.* London:Continuum.

Counsell, C. (2004). "Looking Through a Josephine-Butler-Shaped Window: Focusing Pupils' Thinking on Historical Significance." *Teaching History*, 114, 30-36.

Demircioğlu, İ.D. (2006). Lise Öğrencilerinin Tarih Dersinin Amaçlarına Yönelik Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 4(2): 153-164.

Dilek, D. (2001). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Er Tuna, Y. (2014). Ortaöğretim Öğrencilerin Bazı Tarihsel Olaylardan Hareketle Tarihsel Önem Kavramına İlişkin Algı ve Görüşleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi

Fisher, D. H. (1970). *Historian's Fallacies: Toward a Logic of Historical Thought.* London: Harper and Row.

Harcourt, M., Fountain, G., Sheehan, M. (2011). "Historical Significance and Sites of Memory." New Zealand Council for Educational Research. *set*, 2:26–31.

Harris, R. and Foreman-Peck, L. (2004). "Stepping into Other Peoples' Shoes: Teaching and Assessing Empathy in the Secondary History Curriculum." *Teaching and Research,* 4(2): 1-14

Holt, T. (1990). *Thinking Historically: Narrative, Imagination, and Understanding*. NewYork: College Entrance Examination Board.

Husbands, C. (1996). *What is history teaching?* Buckingham: Open University Press.

Kentden, H. (1997). "Bossed Around by the Queen': Elementary Students' Understanding of Individuals and Institutions in History."*Journal of Curriculum and Supervision,*12: 290-314.

Kiriş, A. (2009). "Tarih Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme: 9. Sınıf Tarih Dersi Sınav Sorularının Bilişsel Açıdan İncelenmesi." *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 29: 1558-1581.

Köksal, H. (2002). "Tarih Öğretimi ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi" *Türk Yurdu*, 22(175): 87-90.

Lee, P. J. (1978). Explanation and Understanding in History. In A. K. Dickinson and P. J. Lee (Eds.), *History Teaching and Historical Understanding.* London: Heinemann Educational Books.

Lee, P. J., Ashby R., Dickinson, A. K. (1997). "Just Another Emperor: Understanding Action in the Past." *International Journal of Educational Research*, 27 (3): 233-244.

Lee P. J. and Ashby R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. In P. Seixas, P. Stearns and S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives.* New York and London: New York Press.

Lee, P. J. and Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. In O. L. Davis Jr., S. Foster and E. Yeager (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies.*Boulder: Rowman and Littlefield.

Lee, P. J., Shemilt, D. (2003). "A scaffold, not a cage: Progression and Progression Models in History." *Teaching History*, 113: 13-23.

Lee, P. J. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. In J. D. Bransford & M. S. Donovan (Eds.), *How Students Learn: History, Math and Science in the Classroom.* Washington, DC: National Academy Press.

Leinhardt, G., Young, K. M. (1996). "Two Texts, Three Readers: Distance and Expertise in Reading History." *Cognition and Instruction*, 14 (4): 441-483.

Levesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students in the 21st century.* Toronto: University of Toronto Press.

Low-Beer, A. (1989). "Empathy and History." *Teaching History*, 55: 8- 12.

Lowenthal, D. (2000). Dilemmas and Delights of Learning History. In P. Sterns, P. Seixas, S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*, (pp. 63-82). New York, NY: New York University Press.

Jenkins, K. (1991). *Re-thinking history.* London: Routledge.

MEB, (2012). otmg.meb.gov.tr/.../..., Erişim Tarihi: 20.05.2012. MEB, (2012c). http://otmg.meb.gov.tr/yeterlikdos/TAR%C4%B0H/TAR%C4%B0H.pdf, Erişim Tarihi: 10 Eylül 2017.

Megill, A. (2007). *Historical Knowledge, Historical Error: A Contemporary Guide to Practice.* Chicago: University of Chicago Press. *Thinking and Other Unnatural Acts.* Philadelphia: Temple University Press.

Nichol, J. (1984). *Teaching History*. London: Macmillan.

Perikleous, L. (2010b). Historical empathy: understanding the strange people in the past. In D. Smart (Ed.), Taking the perspective of the other: intercultural dialogue, teaching and learning history, Euroclio Bulletin 28, Nicosia: EUROCLIO.

Phillips, R. (1996). *The Origins, Creation and Implementation of History in the National Curriculum: A Study in Education Policy*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of Wales.

Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation.* New York and Oxford: Berghahn Books.

Safran, M. (1994). ‘‘Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları”, Belleten, C:LVII (220): 827-842.

Safran, M. ve Ata, B. (2003). Öğrencilerin Tarih Metinlerinden Anlam Çıkarmalarına Yönelik Araştırmalara Bakıs, Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi Kılavuzu. Cemalettin ŞAHİN (Ed), Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Safran, M. (2006) Tarih Programları Nasıl Düzenlenmelidir. Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler, Ankara: Gazi Kitapevi.

Seixas, P. (1996). Conceptualizing the Growth of Historical Understanding. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.) The Handbook of Education and Human Development. Oxford: Blackwell Publishers.

Seixas, P., Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears, I. Wright (Eds.), *Challenges and prospects for Canadian social studies.* Canada: Pacific Educational Press.

Seixas, P. (2005). Historical Consciousness. The Progress of Knowledge in a Postprogressive Age. In J. Straub (Ed.), *Narration, identity, and historical consciousness.* New York/Oxford*:* Berghahn Books.

Seixas, P. (2006). *Benchmarks of historical thinking: A framework for Assessment in Canada*, Canada: Centre for the Study of Historical Consciousness. http://historicalthinking.ca/sites/default/files/Framework.Benchmarks.pdf.

Seixas, P. (2017). “A model of Historical thinking.” Educational Philosopy and Theory, 49(6): 593-605.

Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*, Strasbourg: Council of Europe.

Tokdemir, M.A. (2017). “Divergent Activities in History Teaching: History Teachers perceptions and an Initiative for Evaluation as Preparing Rating Scale.” *Universal Journal of Educational Research*, 5(7): 1268-1277.

VanSledright, B. (2008). Narratives of Nation State, Historical Knowledge, and School History Education. In A. Luke, G. Kelly & J. Green (Eds.), *Review of Research in Education, 32: 1*09-146).

Vivancos, A.E., Ferrer, L.A. (2018). “What is Historically Significant? Historical Thinking through the Narratives of College Students.” Educ. Pesqui., 44: 1-16.

Wineburg, S. S. (1991). “On the reading of Historical Texts: Notes on the Breach between School and Academy.” *American Educational Research Journal,* 28: 495–519.

Wineburg, S. (2000). Making Historical Sense. In P. Seixas, P. Stearns and S. Wineburg (Eds.), *Teaching, Learning and Knowing History.*New York: New York University Press.

Wineburg, S. S. (2001). Historical Thinking and Other Unnatural Acts. In S. S. Wineburg (Ed.), *Historical Thinking and Other Unnatural Acts.,* Philadelphia: Temple University Press.

Wineburg, S. (2007). "Unnatural and essential: the nature of historical thinking." *Teaching History*, 129: 6-11.

YERLİ HALKIN (İNCEKUM/ALANYA) TURİZM FAALİYETLERİNİN DOĞAL ORTAM ÜZERİNDEKİ ETKİSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Akdeniz Üniversitesi, hdemirkaya@akdeniz.edu.tr

Sadık ŞANLI
Akdeniz Üniversitesi, sdksnl07@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, İncekum Mahallesi'nde (Alanya) yaşayan yerli halkın turizm faaliyetlerinin doğal ortam üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Çalışma 2018 yılının Nisan ayında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemine uygun olarak tasarlanmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu vasıtasıyla derlenmiştir. Görüşme formunda sekiz adet açık uçlu soruya yer verilmiştir. Çalışmaya İncekum Mahallesinde ikamet eden 20 vatandaş katılmıştır. Elde edilen veriler nitel betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre bölgenin turizmden pek çok yönden etkilendiği ortaya çıkmıştır. Araştırma sahasında yaşayan halkın yaşam tarzlarındaki radikal değişmeler turizmin etkilerini açıkça yansıtmaktadır. Önceki yıllarda bahçe işleri ve hayvancılıkla geçimini sağlayan vatandaşların bölgeye turizmin gelmesi ile birlikte turizme yönelmeleri bölgedeki ekonomik faaliyetlerin dağılımını değiştirmiştir. Turizmle birlikte doğal ortamda da önemli ölçüde değişimler olmuş ve bundan en olumsuz etkilenenler ise hayvanlar olmuştur. Araştırma sahasında turizm öncesi dönemde yaygın olarak bulunan pekçok bitki ve hayvan türünün sayısı ya çok azalmış ya da ortamdan tamamen kaybolmuştur. Bu durumu deniz canlıları üzerinde gözlemlemek oldukça kolaydır. Örneğin bu bölgeye sıkça gelen caretta-carettaların artık bölgede görülmediği ve Akdeniz'e özgü birçok balık türünün azaldığı ve yok olduğu söylenmektedir. Halkla yapılan görüşmeler sonucunda şu sonuca da ulaşılmıştır; bölgedeki turistik tesislerin katı ve sıvı atıklarının özellikle de sıvı atıklarının yeterli bir biçimde arıtılmadığı ve bu şekilde denize bırakıldığı söylenmektedir. Bu da denizlerdeki balık türlerinin azalması ve yok olmasının nedenlerini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yerli halk, doğal ortam, turizm.

VIEWS OF LOCAL RESIDENTS RELATED TO EFFECTS OF THE TOURISM ACTIVITIES ON NATURAL ENVIRONMENT

ABSTRACT

The purpose of this research is to reveal the opinions of the indigenous people living in the İncekum Neighborhood (Alanya) on the effects of the tourism activities on the natural environment. The study was conducted in April 2018. Qualitative interview research method was used in the study. The data were compiled through a semi-structured interview form developed by researchers. The interview form included eight open ended questions. 20 citizens who reside in the Incekum neighborhood participated in the study. The obtained data were analyzed by qualitative descriptive analysis technique. According to the results obtained, it has been revealed that the region is affected by tourism in many ways. The radical changes in the lifestyles of people living in the research environment clearly reflect the impact of tourism. In the past years, citizens who have lived with gardening and livestock have changed their distribution of economic activities in the region with tourism coming to the region. With tourism, there have also been significant changes in the natural environment, the animals being the most affected. The number of plant and animal species that are common in the pre-tourism period in the field of research is either very low or has completely disappeared from the environment. It is quite easy to observe this on the sea creatures. For example, it is said that caretta-carettas, which is frequently seen in this region, is no longer seen in the region and that many fish species unique to the Mediterranean have decreased and disappeared. As a result of interviews with the local residents, the following result was reached; it is said that the solid and liquid wastes of tourist facilities in the region, especially the liquid wastes, are not adequately purified and left to the sea in this way. This reveals the reasons for the decline and disappearance of fish species in the sea.

Keywords: Local resident, natural environment, tourism.

GİRİŞ

Turizm, dinlenme, eğlenme, görme, tanıma vb. amaçla yapılan gezi demektir. Turist dinlenme, eğlenme, görme ve tanıma gibi gayelerle geziye çıkan kimseye denmektedir (Burgucu, 2013). Turizm günümüzde içerisine pek çok faaliyeti de alan bir uğraşı türü olmuştur. Bu faaliyetler bölgede yaşayan insanların da yaşayışına etki etmiş tarım ve hayvancılıkla geçimlerini sürdüren insanların bu uğraşıları bırakıp daha çok gelir getiren turizme yönelmelerine neden olmuştur. Dünyada turizm sanayi devriminden sonra ekonomik refaha ulaşan ülkelerle başlamış 1950'li yıllardan sonra daha da dikkat çeken bir sektör olamaya başlamıştır. Günümüzün turizm verileri ise artık turizmin çok büyük bir faaliyet olduğunu ortaya koymaktadır. 2016 yılında uluslararası turizm hareketleri %3,9 artarak 1 milyar 235 milyon kişiye ulaşmıştır. Turizmin günümüzde yarattığı ekonomik, sosyal, kültürel ve politik etkiler, özellikle uluslararası alanda ekonomik ve politik ilişkilerde oynadığı rol oldukça önem kazanmaktadır. Bu durum, yalnız uluslararası turizm hareketinden büyük pay alan gelişmiş ülkelerde değil, aynı zamanda gelişmekte olan ülkelerde de turizme verilen önemi artırmaktadır. Turizm, dünya genelinde geniş iş fırsatları sunan büyük bir sektör konumuna gelmiştir ve dünya genelinde yaklaşık olarak 300 milyon insana iş imkânı sağlamaktadır. Başka bir ifadeyle; yeryüzünde çalışan her 16 çalışandan biri turizm sektöründe çalışmaktadır ve uluslararası arenada yapılan yatırımların da yaklaşık %7'si turizm sektörüne yapılmaktadır. Bu yüzden dünyada ve Türkiye'de turizme verilen önem her geçen gün artmakta, turizme yönelik eğilimler de çeşitlilik kazanmakta, yeni turistik bölgeler ve alternatif turizm faaliyetleri insanların ilgisini çekmektedir (Emekli, 2005).

Türkiye'yi ziyaret eden yaklaşık 9 milyon yabancı turiste ev sahipliği yapan Antalya (26 379 845), bu turistleri 914 otelde ağırlamakta olup, bu oteller 154128 oda ve 347105 yatak kapasitesine sahiptir (Akış, 2010). Doğal çevre, insanoğlunun hayatlarını idame ettirebilmek için farklı amaçlar için kullandığı, etkilendiği kadar kendisinin de etkilediği, doğal ve kültürel etmenlerden ve karşılıklı ilişkilerden oluşan bütünsel bir mekândır. Bu mekâna en fazla ihtiyaç duyan sektör ise "turizm"dir (Soykan, 2003). Turizmin bu kadar hızlı gelişmesinin en büyük zararını da çevre görmektedir. Yukarıda anlatılan turizm doğal ve kültürel bağlamda sürdürülebilir bir turistik gelişim olmaktan ziyade, ekonomik gelişmeyi ön plana alan yerli halk için sonsuz bir değer ifade eden doğal ve kültürel yaşam ortamlarına zarar veren ya da tamamen yokeden bir kitle turizm tarzıdır (Biçici, 2013). Akdeniz ve Ege sahillerindeki kıyı alanlarının yoğun kullanımı, aşırı btonlaşma, rant, nüfus yoğunlaşması, ç.arpık kentleşme, tarım ve orman arazilerinin farklı amaçlarla kullanıma açılması, tarih, kültür ve sosyal yapıda birtakım geri döndürülmesi zor yıkımlara neden olmuştur (Şen, 2010).

Turizm yapılmakta olan veya turizmin yeni gelişmekte olduğu ülkelerde ve bölgelerde çevreyi etkilediği kadar, toplumsal yapı ve ekonomik yapı üzerinde de, meydana getirdiği değişimler nedeniyle, olumlu ve olumsuz birçok etkiye sahiptir. Turizm dolayısı ile bir çok iş imkanı ortaya çıkmış belirli bir bölgede olumlu etkileri olmuş fakat o bölgede bir takım toplumsal huzursuzluklar meydana getirmesi, yapılan turizm faaliyetleri ile sonrasında bölgede yaşanan kirlilik turizmin olumsuz sonuçları olmuştur (Özgüç, 2007).

Turizmin çevre açısından başlıca olumlu etkileri doğal, arkeolojik ve tarihi alanların korunması, çevre düzenlemelerinin yapılması, altyapının geliştirilmesi, çevrenin ön plana çıkarılması; başlıca olumsuz etkileri ise su,

hava ve gürültü kirlilikleri, görsel kirlenme, katı atıklar, ekolojik bozulmalar ve biyolojik çeşitliliğin azalması, arkeolojik ve tarihi alanların zarar görmesi ile alan kullanım sorunlarıdır. Sosyo-ekonomik olumlu etkiler ekonomik yararlar, kültürel mirasın korunması, kültürel değerlerin yenilenmesi, karşılıklı kültürel değişim; olumsuz etkiler potansiyel ekonomik faydaların ortadan kaybolması, ekonomi ve istihdam bozulmaları, aşırı kalabalık ve yerlilerin ayrıcalıklarının kaybolması, olumsuz kültürel etkiler ve sosyal problemlerdir (Inskeep, 1991).

Yerel halkın kültürel yapısının da korunması gerektiği amaçlanmalıdır. Çevre sorunlarının geri dönülemeyecek boyuta ulaşması, bölgede yaşayan insanların yaşam kalitesini düşürdüğü gibi, turizmin bölgeye daha fazla gelir getirmesini engelleyecektir. Turizmin hızlı bir şekilde ve dengesiz bir şekilde gelişmesinin yarattığı çevre sorunları arttıkça hem turistler hem de yöre halkının bir takım sorunlar yaşaması kaçınılmaz hale gelecektir (Tekeli, 1992).

Hızlı ve plansız bir biçimde gelişen turizm faaliyetleri, turizm bölgelerinde ekonomik açıdan kısa vadede mutluluk kaynağı olabilir fakat çevresel açıdan ise uzun vadede afete dönüşebilir (Young, 1973). Çevre üzerinde turizmin etkilerinin ne düzeyde olduğunun değerlendirilmesi ve anlaşılması, turizm sektörünün sağlıklı gelişmesi açısından oldukça önemlidir (Ioannides, 1995).

Turizmde temel sorunlardan biri de kaynak kullanımıdır ve kaynakların çevresel bileşenlere zarar vermesinin önlenebilmesi için yöre halkının yaşam tarzında ve sisteminde temel bazı değişiklikler yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Trainer, 1997).

Turizm ve turistik faaliyetler aynı zamanda biyolojik çeşitliliği tehdit eder. Eko-turizm gibi ekolojik olarak sürdürülebilir turistik faaliyetler bile dikkatli bir şekilde yapılmazsa çevreye olumsuz bir çok etki bırakmaları kazçınılmazdır (Panizzon ve Boulton, 2000). Etkili kontrolü sağlanmadan yapılan bir turizm faaliyeti; doğal çevrenin tahribi, doğal manzaranın bozulması, hava, su, toprak kirlenmesi, halk sağlığını tehdit edecek bir biçimde olumsuz yan etkilere neden olmaktadır (Olalı ve Timur, 1988).
Günümüzde doğal çevreyi, bugün olduğu gibi ve gelecekte de çekici kılabilirsek turistik yörelerin beşeri yapısını ve diğer bir taraftan da burada bulunan tesislerin yapısını bozmadan, doğal peyzajını ve mimari yapı özelliklerini dengeli bir şekilde bir araya getirebilirsek turizmin ekonomik olarak bize daha fazla yarar getireceği öngörülmektedir (Usta, 2001:161).

Çevre ve turizm arasındaki ilişki; çevrenin turizmi nasıl oluşturduğu ve turizmin çevreyi nasıl tahrip ettiğini göstermektedir. Bununla birlikte turizm, çevreyi birçok açıdan da koruyucu bir vazife görevi görmektedir. Bu durum, çevre ve turizm ilişkilerinde bir çelişki ortaya koymakla birlikte, aynı zamanda bir birlerinin tamamlayıcısı konumunda olmaktadırlar. Şöyle ki turizmin iyi organize edilmesiyle birlikte, çevreyi de koruyucu bir etki göstermektedir (Olalı ve Timur, 1988:365). Turizmin çevre üzerine olumsuz etkileri özetle şu şekilde sıralanabilir (Inskeep, 1991:344-347): Su Kirliliği, hava kirliliği, gürültü kirliliği, atık sorunu, ekolojik bozulmalar, çevresel tehlikeler, arkeolojik ve tarihi yerlerin tahrip edilmesi, arazi kullanım sorunları.

1972 yılında Stockholm'de Birleşmiş Milletler tarafından yapılan 'human enviroment' adlı konferansta yeryüzündeki doğal kaynakların korunması ile ilgili geniş çaplı ekonomik ve sosyal stratejiler geliştirilmiş ve bu

kararlar evrensel ölçekte bir girişim haline getirilmiştir. 1980'de de Dünya Koruma Stratejisi geliştirilmiş ve daha sonra 1987'de Brundtland Raporu oluşturulmuş ve dünya kamuoyuna duyurulmuştur. Yapılan bu çalışmalarda çevreyi korumanın kalkınmaya herhangi bir engel teşkil etmediği, aksine doğal çevrenin korunmasının kalkınma için önemli bir güç olduğu kabul edilmiştir. Dünya Turizm Organizasyonu'nun Manila Bildirgesi ile birlikte çevreyi korumanın turizminde büyük bir etkisi olacağı ortaya konulmuştur. Bu bildirge, turizm kaynaklarının kontrolsüz bırakılmaması gerektiği, turizmin ihtiyaçları karşılanırken de turizm alanlarında yaşayan nüfusun sosyal ve ekonomik yaşantısına herhangi bir olumsuz etki edilmemesi gerektiği, turistlerin ilgisini çeken tarihi ve kültürel alanlarda ve doğal kaynaklarda da çevreye zararlı olacak faaliyetlerde bulunulmaması gerektiği ve bunun gibi bütün turizm kaynaklarının insanoğlunun mirası olduğunun unutulmaması gerektiği önemle dile getirilmiştir (Dal ve Baysan, 2007).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Turizm sektörünün sahip olduğu faaliyet alanını geliştirebilmesi ve sürdürülebilir olabilmesi için çevresel unsurları dikkate alması günümüzde zorunluluk haline gelmiştir. Günümüzde çevresini tahrip etmeyen turistik işletme, turizm bölgesi, turizm alanı ya da merkezi turistik cazibe açısından en çok aranan ölçütler haline gelmiştir (Issı, 2011). Bu bağlamda turizm faaliyetlerinin gerçekleştiği ortamlarda yaşamını sürdüren yerli halkın doğal çevrenin korunmasına ve sürdürülebilirliğine ilişkin farkındalığı ve duyarlılığının bilinmesi önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Yerli Halkın (İncekum-Alanya) Turizm Faaliyetlerinin Doğal Ortam Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda, aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. İncekum'da yaşayan bireylerin turizm algısı nasıldır?
2. İncekum'da yaşayan bireylerin turist algısı nasıldır?
3. İncekum'da yaşayan bireyler turizmin yörelerine ve kendilerine neleri kazandırdığını düşünmektedirler?
4. İncekum'da yaşayan bireyler turizm faaliyetlerinin yaşadıkları çevrede hangi değişikliklere neden olduğunu düşünmektedirler?
5. İncekum'da yaşayan bireyler yaşadıkları ortamda doğal ortamın turizm faaliyetlerinden etkilendiğini düşünmekte midirler?
6. İncekum'da yaşayan bireyler turizm faaliyetlerinin artması ile geçmişten günümüze yaşam tarzlarında hangi tür değişikliklerin olduğunu düşünmektedirler?
7. İncekum'da yaşayan bireyler yaşadıkları ortamda önceden varolan hangi bitki ve hayvanların varlığının turizm faaliyetleri nedeniyle artık görülmediğini düşünmektedirler?
8. İncekum'da yaşayan bireylerin turizmin doğal çevreye olan olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılması konusundaki önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Yerli halkın turizm faaliyetlerinin doğal ortam üzerine etkilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalar yeryüzündeki sosyal olaylarla ilgilenir. Bireylerin kendi sosyal dünyalarını nasıl şekilendirdiklerini, nasıl oluşturduklarını anlamak ve içinde yaşadıkları sosyal dünyayı nasıl algıladıklarını yorumlamaya çalışmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Antalya İli Alanya İlçesi İncekum Mahallesi'nde ikamet eden 20 birey oluşturmaktadır. Katılımcılardan 3'ü kadın ve 17'si erkektir. Katılımcılardan 9'u ilkokul, 1'i ortaokul, 8'i lise, 1'i lisansüstü ve 1'i okuma yazma bilmeyenlerden oluşmaktadır. Katılımcılardan 2'sinin aylık gelir miktarı 0-1000 TL arasında, 8'i 1000-2000 TL arasında, 6'sı 2000-3000 TL arasında ve 4'ü 3000 TL ve üstü olarak bvelirlenmiştir. Katılımcıların yaptıkları işler incelendiğinde; 1'inin bar şefi, 1'inin bellboy, 2'sinin taşımacı, 1'inin turizm taşımacısı, 2'sinin emekli, 1'inin yüksek lisans öğrencisi, 1'inin market çalışanı, 1'inin tüpçü, 3'ünün kuaför, 2'sinin ev hanımı, 1'inin büfe işletmecisi, 2'sinin çiftçi, 1'sinin mobilyacı ve 1'inin akaryakıt istasyonu çalışanı olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma grubunun belirlemesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örneklemede örneklem problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Araştırmada, uygulamanın yapılacağı kişilerin seçiminde araştırmacılar tarafından belirlenen temel ölçüt, uzun süreden beri İncekum Mahallesi'nde yaşayan vatandaşların seçilmesidir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle, yazmaya ve doldurmaya dayalı testler ve anketlerin sınırlılığını ortadan kaldırması ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye olanak sağlamasına (Yıldırım ve Şimşek, 2013) fırsat vermesi nedeniyle araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. Araştırmanın görüşmeleri, 2018 yılı Nisan ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler betimsel istatistik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen görüşme metinleri sistematik olarak kodlandıktan sonra, temalar oluşturularak tablolarla sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın amacına uygun olarak çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Analize tabi tutulan verilerin sonuçları aşağıda alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Katılımcıların "turizmle ilgili bir iş yapıyor musunuz? sorusuna verilen cevapların betimsel analizi sonucunda evet ve hayır'dan oluşan 2 farklı tanımlama kategorisi ortaya çıkmıştır. Katılımcıların %65'i turizmle ilgili bir işte çalışırken %35'i ise turizmle ilgili bir işte çalışmamaktadır.

a) **Evet: K1,K2,K3,K4,K5,K7,K8,K9,K11,K14,K16,K17,K20**
b) **Hayır: K6,K10,K12,K13,K15,K18,K19**

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Katılımcıların "İncekum'da yaşayan bireylerin turizm algısı nasıldır? **sorusuna cevap bulmak amacıyla kendilerine yöneltilen ''Turizm nedir?" sorusuna verilen cevapların analizi**

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların betimsel analizi sonucunda 3 farklı turizm tanımlama kategorisinin ortaya çıktığı görülmektedir. Aşağıda bu kategoriler ve katılımcıların doğrudan görüşlerine yer verilmiştir.

c) İş imkânı: K1,K2,K3,K7,K9,K10,K11,K14,K19

K1: Yasalarla güvence altına alınmış devletin sağladığı temel hak ve özgürlüklerdir.

K2: Devletin sağladığı belirli haklarla insanların daha iyi yaşamasına olanak sağlayan haklar.

d) Tatil: K4,K8,K12,K13,K15

e) Kalkınma: K5,K6,K17,K20

K1: İş imkânı ve tatil.

K2: İş imkânı insanların gelip bölgemizi gezmesi.

K3: Ekmek kapımız olmazsa olmazımız.

K4: Dış ülkeden gelen ve kendi ülkemizden gelen insanların gezerek görerek meraklarını gidermesi.

K5: Turizm bölgeye gelir demek ve bölgenin kalkınması demek.

K6: Yurtiçinden ve yurt dışındaki insanları bölgemize çekerek gelir elde etmektir.

K7: Bacasız fabrika.

K8: Dışardan gelen misafirlerin gelip yemesi içmesi.

K9: Dumansız baca, fabrika.

K10: İş olanağı.

K11: Ekonomik bir faaliyet.

K12: Dış ülkeden yabancıların gelip gezmesi eğlenmesi.

K13: Yurtdışındaki ve yurtiçindeki insanların tarihi ve turistik yerleri ziyaret etmesi.

K14: Akan musluk milletin geçim kayağı özellikle sahil kesiminin.

K15: Dış ülkeden gelen kişiler yöreyi gezmeye gelen kişiler.

K16: Turizm insanların yoğun iş zamanından kendilerine ayırdıkları zaman ve bu zamanda kendilerine sağladıkları motivasyon.

K17: Yabancı insanların seyahat amacıyla yapılan eylemden kazanılan gelir.

K18: Türkiye'den ve dünyadan memleketimizin tarihi denizi kumunu gelip görmeleridir.

K19: Bacasız sanayi.

K20: Ekstra katkı insanların faaliyet olarak ülkemize gelmesidir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Katılımcıların "İncekum'da yaşayan bireylerin turist algısı nasıldır?" **sorusuna cevap bulmak amacıyla kendilerine yöneltilen ''Turist kime denir?" sorusuna verilen cevapların analizi**

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların betimsel analizi sonucunda 6 farklı turizm tanımlama kategorisinin ortaya çıktığı görülmektedir. Aşağıda bu kategoriler ve katılımcıların doğrudan görüşlerine yer verilmiştir.

a) Misafir: K1

b) Tatilci: K14,K15,K16,K18

c) Müşteri: K2,K9,K11

d) **Kültür ve doğa spor faaliyetlerinde bulunan kimseler: K6,K19**

e) **Gezmeye gelen kimseler: K3,K5,K7,K13,K17**

f) **Yabancı uyruklu insanlar: K4,K8,K10,K12,K20**

K1: Başka bir semt ve dış ülkeden gelen misafire denir. Ülke dışından gelen yabancılardır.

K2: Gelen yerli ve yabancı müşteriler.

K3: Yerli ve yabancı bölgemizin tarihi ve kültürel doğal güzelliklerini gezmeye gelen bireylere denir.

K4: Yabancı uyruklu insanlara denir.

K5: Başka ülkelerden ülkemize tatil amaçlı gelip bölgemize döviz kazandıran kişiye denir. (yerli- yabancı)

K6: Din dil ırk ayrımı gözetmeksizin farklı bölgelere farklı amaçlarla (kültür, doğa, spor) faaliyetlerinde bulunan kimseler.

K7: Yerli ve yabancı gezi amaçlı gelen kimseler.

K8: Seyahate gelen kimseler yabancılar.

K9: Parayla tatil yapan insanlara denir.

K10: Yabancılara, dışardan gelenler.

K11: Para kazandıran insana denir.

K12: Dış ülkeden gelen kimseler.

K13: Gezmek görmek için gelen insanlar.

K14: Yerli ve yabancı gelen tatilcilere turist denir.

K15: Bölgeye dışardan gelen kişiler.

K16: Turist turizm bölgesine gelip gelir getiren tatil yapan her bireye denir.

K17: Ülkemize ve bölgemize gezme amaçlı gelen kimseler.

K18: Yerli ve yabancı gelen insanlardır.

K19: Dışardan memleketimize gelen doğal ortamından tarihi ortamından denizinden kumundan güneşinden faydalanan insana diyoruz.

K20: Ülke dışından gelen yabancılardır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Katılımcıların "İncekum'da yaşayan bireyler turizmin yörelerine ve kendilerine neleri kazandırdığını düşünmektedirler?" **sorusuna cevap bulmak amacıyla kendilerine yöneltilen "Turizmin bölgenize ve size kattığı şeyler nelerdir?" sorusuna verilen cevapların analizi**

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların betimsel analizi sonucunda 4 farklı turizm tanımlama kategorisinin ortaya çıktığı görülmektedir. Aşağıda bu kategoriler ve katılımcıların doğrudan görüşlerine yer verilmiştir.

a) **İş imkânı: K2,K4,K18,K19**

b) **Bölgeye canlılık getirme: K1,K9,K12,K15,K20**

c) **Ekonomik gelir: K3,K6,K7,K8,K10,K11,K16**

d) **Kalkınma: K5,K13,K14,K17**

K1: İş imkânı sağlar bölgeye canlılık kazandırır.

K2: İş imkânı sağlar.

K3: Ekonomik gelir sağlıyor, yeni insanlarla tanışıyoruz, dost kazanıyoruz.

K4: Maddi ve manevi katkısı çok.

K5: Bölgemize ve bize sosyal faaliyetlerimizin gelişmesini ve kalkınmasını sağlar. Sosyal faaliyetlerimiz artıyor. Kalkınmamız artıyor.

K6: Yöremize ekonomik değer sağlamaktadır.

K7: Maddi gelir sağlıyor.

K8: Ülkemize çok büyük geliri var.

K9: Farklı kültürden insanlarla tanışmak alışverişi canlandırıyor, yüzler gülüyor.

K10: Bölgemize gelir kaynağı.

K11: Ekonomik bir değer katıyor.

K12: Oteller yapıldı bana bir şey katmadı.

K13: Ekonomik yönden bölgeyi kalkındırdı.

K14: Hayvancılıktan tarıma kadar her sektörü etkiler ne kadar turist gelirse tüketim o kadar fazla olur ve halkın gelir düzeyi yükselir.

K15: Canlılık, döviz getirir, bize bir şey katmıyor.

K16: Turizm bölgemize ciddi anlamda gelir sağlamaktadır. Bölgemizin yoğun bir nüfusu gelirini turizmden sağlamaktadır. Turizm bizlere gelir harici kattığı bir şey yoktur.

K17: Maddi gelirin artışı kişinin kendisini zihinsel ve vizyonunu geliştirir.

K18: Yöremize iş imkânı sağladı, bize bir katkısı olmuyor.

K19: Yöremize ekonomik katkıda bulunuyor. Kırsaldaki insanlarımıza iş imkanı sağlamaktadır. Bize kattığı toplumda birey olduğum için ekonomik olarak ve sosyal olarak hareketlendiriyor.

K20: Turizm olduğu için yerleşim alanlarımız değerleniyor ve bakımlı oluyor.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Katılımcıların "İncekum'da yaşayan bireyler turizm faaliyetlerinin yaşadıkları çevrede hangi değişikliklere neden olduğunu düşünmektedirler?" **sorusuna cevap bulmak amacıyla kendilerine yöneltilen "Turizm faaliyetleri çevrenizde ne gibi değişikliklere neden oldu?" sorusuna verilen cevapların analizi**

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların betimsel analizi sonucunda 2 farklı turizm tanımlama kategorisi ve alt kategorilerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Aşağıda bu kategoriler ve katılımcıların doğrudan görüşlerine yer verilmiştir.

A-Olumlu

a) **Değişik insanlarla tanışma: K1,K3**
b) **Ekonomik fayda: K2,K5,K9,K12,K13K17,K20**
c) **Daha iyi hayat: K11,K19**
d) **Çevre düzenlemesi: K4,K7,K8,K10,K18,K14**
e) **Katkı yok: K6,K15**

B-Olumsuz

a) **Çevre kirliliği: K6,K14,K15,K18,K19,K20**

b) **Trafik: K1,K7,K14**

c) **Gürültü kirliliği: K12,K14,K1**

d) **Ahlakın bozulması: K17**

e) **Olumsuz değişikliğin olmaması: K4,K5,K8,K10,K11,K13**

K1: Çok turist olunca bölgede aşırı trafik yoğunluğu oluşuyor. Otellerde geç saatlere kadar yüksek sesli müzik çalınması insanları rahatsız ediyor.

K2: Turistik tesisler çoğaldı ve bize iş imkânı sağladı.

K3: Oteller yapıldı ve yeni görüşler kazandık.

K4: Oteller yapılıyor şehrimiz ilgi çekiyor ve insanların dikkatini çekiyor.

K5: Otellerin yapılması bölgede yaşayan insanlara iş imkânı sağlaması taksi dolmuş gibi sektörlerin para kazanması çevre halkına istihdam sağlaması.

K6: Turizm sayesinde sahiller betonlaştı denizlerimiz kirlendi.

K7: Çevre düzenlemesi gibi şeyleri sağladı. Trafik yaz geldiği zaman yerli turistle birlikte trafik artıyor.

K8: Çok iyi oldu hükümet yol yaptı çevreyi geliştirdi.

K9: Ekonomimizi canlandırdı.

K10: Turizm olduğu için devlet bölgemize iyi bakıyor.

K11: Bölge gelişiyor.

K12: İnsanlara iş imkânı sağladı benim oğlanlar otelde çalışıyor. Her yere otel yapıldı eski günlerin keyfi kalmadı otellerin yüksek sesle müzik çalması bizi rahatsız ediyor.

K13: Ekonomik yönden katkısı olduğu için belediye daha çok inceliyor bakıyor.

K14: Çevreye olumlu etki olarak döviz bırakıyorlar, yollar yapıldı. Çevre kirliliği, trafik, hayat pahalılaşması.

K15: Çevre kirliliği.

K16: Olumlu veya olumsuz yanıt yok

K17: Otellerde çalışan kişilere iş kaynağı sağlamıştır. Tarımı yok ediyor. Herkes turizme bel bağlıyor ve insanların ticaret inancını yok ediyor insanları sahtekârlığa sevk ediyor. Helal lokmaları haram kılıyor.

K18: Oteller etrafına ağaçlar dikti ve çevrelerini yeşillendirdiler. Oteller çevreye katı ve sıvı atıklarını atabiliyorlar.

K19: İnsanların yaşamlarında fiziki değişikliklere neden oluyor (iyi ev iyi araba lüks yaşam).mesela otellerin çamaşırlarını yıkayan fabrikaların yerleşim merkezlerinin tam ortasında olması hem çevreye hem de insanlara zarar vermektedir.

K20: Unisex kuaför olduğum için ekonomik olarak faydası oluyor fakat etrafımızdaki yeşillikleri korumamız gerekiyor. Yeşilliğimizi aldı çocukken oynadığımız plajları elimizden aldılar.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Katılımcıların "İncekum'da yaşayan bireyler yaşadıkları ortamda doğal ortamın turizm faaliyetlerinden etkilendiğini düşünmekte midirler?" **sorusuna cevap bulmak amacıyla kendilerine yöneltilen "Yörenizdeki doğal ortamın turizmden etkilendiğini düşünüyor musunuz?" sorusuna verilen cevapların analizi**

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların betimsel analizi sonucunda 2 farklı turizm tanımlama kategorisinin ortaya çıktığı görülmektedir. Aşağıda bu kategoriler ve katılımcıların doğrudan görüşlerine yer verilmiştir.

a) **Evet: K20,K19,K18,K17,K15,K14,K12,K10,K9,K6,K1**

b) **Hayır: K16,K13,K11,K8,K7,K5,K4,K3,K2**

K1: Etkileniyor otellerdeki arıtmaların denize salınması daha fazla turist demek daha fazla çöp demek daha fazla kirliliğe sebep oluyor alkol sigara vb.

K2: Doğal ortamı turizm etkilemedi.

K3: Etkilemiyor.

K4: Etkilemiyor.

K5: Etkilenmiyor aksine turizmle çevremizin daha da güzelleştiğini gözlemledik peyzaj vb.

K6: Kesinlikle etkileniyor bütün kültürel mirasımız baltalandı.

K7: Bu bölgeyi etkilemedi.

K8: Etkilemedi insanlardan medeniyet gördük dışarıya çöp atmıyorlar.

K9: Oteller sahilleri kendi çaplarında kapatmış yerli halk giremiyor.

K10: Biraz etkiliyor ama olacak o kadar.

K11: Etkilemiyor.

K12: Denizi ve çevreyi kirletiyorlar hele yazın yerli turistler geldiği zaman her yere çöp atıyorlar.

K13: Bir zararı yok isi yok dumanı yok.

K14: Sadece sahil şeritlerinin betonlaşması halkın girebileceği plajların azalmasına neden oldu.

K15: Sahildeki ağaçlar kesildi. Denizler kirlendi balıklar ve canlı hayvanlara zarar verdi.

K16: Düşünmüyorum.

K17: Doğayı yok ediyor, tarım alanlarını yok ediyor, düzensiz yerleşmeye neden oluyor.

K18: Doğal ortamı çok etkiliyorlar. Denizleri kirletiyorlar ve sahillere beton döküyorlar.

K19: Etkiliyor. Doğal sahillerimizin işletmeler tarafından beton yığını hale getirilerek (iskele farklı su parkları havuz gibi.) çok fazla doğal dengeyi bozmaktadır.

K20: Mutlaka etkiliyor otellerin denize akıttıkları atıklar denizi kirletiyor. Kalabalık çevreyi kirletiyor.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular: Katılımcıların "İncekum'da yaşayan bireyler turizm faaliyetlerinin artması ile geçmişten günümüze yaşam tarzlarında hangi tür değişikliklerin olduğunu düşünmektedirler?" **sorusuna cevap bulmak amacıyla kendilerine yöneltilen ''Turizm faaliyetlerinin artması ile geçmişten günümüze yaşam tarzınızda hangi değişiklikler oldu?" sorusuna verilen cevapların analizi**

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların betimsel analizi sonucunda 6 farklı turizm tanımlama kategorisinin ortaya çıktığı görülmektedir. Aşağıda bu kategoriler ve katılımcıların doğrudan görüşlerine yer verilmiştir.

a) **Ekip-dikme faaliyetleri ve hayvancılığın yerini turizmin alması: K1,K4,K10,K15**

b) **İş imkânı: K2,K13,K18**

c) **Kültürel katkı: K7,K8,K11,K16**

d) **Hayat standardının yükselmesi: K3,K5,K14,K19**

e) **Önceden kullanılabilen yaşam alanlarının kısıtlanması: K6,K12,K17**

f) **Hiçbir farklılık olmadı: K9,K7,K20**

K1: İş değişikliklerine neden oldu daha önceleri tarımla uğraşırken şimdi turizmde çalışıyoruz.

K2: Turizm bize iş imkânı sağladı.

K3: Ekonomik yönden ferahladık.

K4: Daha önceleri çiftçilikle uğraşırken şimdi turizmde taşımacılıkla uğraşıyorum. Çünkü bana katkısı daha fazla.

K5: Çok değişti insanlar daha rahata kavuştu. Sosyal faaliyetlerimiz gelişti. Yabancı uyruklu insanlarla iletişim kurup daha ferah bir yaşantı sürdürüyoruz.

K6: Eskiden girmiş olduğum sahile otel yapıldığından dolayı artık giremiyorum.

K7: Bizi çok etkilemedi daha öncede taşımacılık yapıyorduk şimdi de taşımacılık yapıyoruz.

K8: Bize katkısı çok oldu ekonomik yönden kültürel yönden turistlerden çok şey öğrendik.

K9: Hiçbir fark olmadı benim için.

K10: Tarım ve hayvancılıkla uğraşan insan sayısı azaldı insanlar otellerde çalışmaya başladı yaşam pahalılaştı.

K11: İnsanların kültürü arttı.

K12: Çok bir değişikliğe neden olmadı ama denize girdiğimiz yerleri işgal ettiler yazın da su sporları bizi rahatsız ediyor.

K13: Tarımla uğraşan insanlara gelir kapısı oldu.

K14: İnsanların yaşam standartları arttı buna bağlı istihdam arttı.

K15: Hayvancılık ve çiftçilik tamamen bitti insanlar turizmde çalışmak için hayvancılık ve çiftçilikten vazgeçtiler.

K16: Yaşam tarzımızda önemli değişiklikler olmadı sadece yeni insanlarla kaynaşma ve birkaç tane dil öğrenmek gibi nedenler kattı.

K17: İnsani değerlerimizi kaybediyoruz istediğimiz gibi denizimize giremiyoruz.

K18: Bizim yaşam tarzımızı değiştirmedi ama etrafımızdaki insanları etkiledi herkes otele girdi çalışıyor kadın erkek çoluk çocuk herkes.

K19: Turizmle uğraşmadığım halde toplumu ekonomik olarak refah yönünde etkilediği için birey olarak beni de ekonomik olarak etkilemiştir.

K20: Fazla bir etkisi olmadı nedeni ise benim sahil yöresinde tarlası olan arkadaşlarımız zengin oldu.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Katılımcıların "İncekum'da yaşayan bireyler yaşadıkları ortamda önceden varolan hangi bitki ve hayvanların varlığının turizm faaliyetleri nedeniyle artık görülmediğini düşünmektedirler?" **sorusuna cevap bulmak amacıyla kendilerine yöneltilen ''Yörenizde önceden yaşayan hangi bitki ve hayvan varlığının turizm nedeniyle artık görülmediğini düşünüyorsunuz?" sorusuna verilen cevapların analizi**

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların betimsel analizi sonucunda 3 farklı turizm tanımlama kategorisinin ortaya çıktığı görülmektedir. Aşağıda bu kategoriler ve katılımcıların doğrudan görüşlerine yer verilmiştir.

a) **Denizde: K20,K17,K6,K2**
b) **Hayvanlarda: K19,K18,K14,K12,K10,K9**
c) **Değişme yok: K16,K15,K13,K11,K8,K7,K5,K4,K3**

K1: Bu konuda fikrim yok.

K2: Balıklar azaldı bitkilerde değişiklik yok.

K3: Yok aynı hayvanlar devam ediyor.

K4: Yok herhangi bir değişiklik yok.

K5: Yok hala devam ediyor turizmden önceki ile kaybımız yok.

K6: Öncelikle bütün balık ırklarında azalma ve yok olmalar başladı (Arap, grida, yunus), caretta carettaların yaşam alanlarına oteller yapıldı. Betonarme yapılar yüzünden kuş ırkları yok oluyor.

K7: Herhangi bir değişikliğe neden olmadı.

K8: Otellerin çevreye bir zararı olmadığı için bitki ve hayvan varlığını etkilemedi.

K9: Keçi koyun inek gibi beslenen hayvanlar artık fazla görülmüyor.

K10: Turizmden dolayı değil de insanların bilinçsizliğinden dolayı bazı hayvan türleri azaldı.

K11: Turizmin bölge bitki ve hayvanlarına zararı yok.

K12: Ağaçlar otlar değişmedi ama hayvancılık azaldı.

K13: Yok öyle bir değişiklik yok.

K14: Bölgede hayvancılık yapılırken şuan hayvancılık daha kırsal bölgelere kaydı, pamuk yetiştiriciliği bırakıldı.

K15: Bitkileri etkilemedi.

K16: Yöremizde turizm dolayısıyla bir bitki ve hayvan türü değişikliği görülmemektedir.

K17: Deniz ürünlerinde azalma (kirlilikten dolayı) hayvancılık ve çiftçilik bitmedi fakat azaldı ilaç kullanmadan yeterli verim alınamıyor.

K18: Bitkileri çok etkilemedi ama hayvanları etkiledi eskiden tilki olurdu karatavuk olurdu bozlak olurdu şimdi görünmüyorlar.

K19: Başta deve at eşek hızlı bir şekilde de büyük baş hayvanlar inek ve küçükbaşlar. Tahmin ederim ki 5 sene zarfında kendi bölgemizde tükeneceğini öngörmekteyim.

K20: Denizlerimizde gelincik balığı azaldı mercan kubbes, mayıs balığı, yunus, grida, carettalar azaldı ve ölüyorlar ve kıyıya vuruyorlar.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Katılımcıların "İncekum'da yaşayan bireylerin turizmin doğal çevreye olan olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılması konusundaki önerileri nelerdir?" **sorusuna cevap bulmak amacıyla kendilerine yöneltilen "Turizmin doğal çevreye olan olumsuz etkileri nasıl ortadan kaldırılabilir?" sorusuna verilen cevapların analizi**

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların betimsel analizi sonucunda 6 farklı turizm tanımlama kategorisinin ortaya çıktığı görülmektedir. Aşağıda bu kategoriler ve katılımcıların doğrudan görüşlerine yer verilmiştir.

a) **Belediyelerin denetimi sıklaştırması: K2,K11,K12,K16,K18**
b) **Arıtma tesisleri: K7,K14,K15**
c) **Ayrışma ve geri dönüşüm tesisleri: K3,K5,K8,K10,K13,K17,K19**
d) **Otellerde bulunan arıtmaların daha aktif kullanımı: K1,K4**
e) **Otel yapımına sınırlama getirilmesi: K9,K20**
f) **Turistik tesislerin işgal ettiği bölge büyüklüğünce yeşil alan oluşturulması: K6**

K1: İşletmelerin arıtmaya yönelik çalışmalarının daha da yoğunlaştırması ve üst düzeylere çıkarması gerekmektedir. Havuzların daha sık temizliğinin yapılması.

K2: Belediye işçilerinin daha faal çalışarak bölgeyi temiz tutmaları yeterlidir.

K3: Tesisler kurarak gerekli olanları ayırmalıyız.

K4: Gerekli büyüklükte çöplüklerin yapılması otellerdeki arıtmaların tam kapasite çalıştırılması ve çalıştırmayanlara gerekli cezaların verilmesi.
K5: Turistik tesislerden çıkan çöpleri geri dönüşüm tesisleri kurarak doğayı ve çevreyi kirletmeden yok etmek.
K6: Her turistik tesis betonarme yapılaşma miktarı kadar doğaya ve çevreye (ağaçlandırma ve doğa koruma) katkı sağlamalı.
K7: Arıtma ve ayrıştırma tesisleri kurarak.
K8: Ayrıştırma tesisleri ile yok edebiliriz.
K9: Otellere artık bir sınırlandırma getirilmeli çok fazla otel yapıldı bunları da iyi denetlemek gerekir.
K10: Otellerden çıkan çöplerin ayrıştırılması gerekli.
K11: Belediyenin daha çok denetleyip kontrol etmesi gerekiyor.
K12: Çöplerin daha sık toplanması olabilir.
K13: Ayrıştırma tesisi kurarak.
K14: Deniz kirliliğini önleyebiliriz arıtma tesislerini yaygınlaştırarak denizde botçuluk yapanlar iyice denetlenmeli otellerdeki atıkların yenilenebilir enerji tesisleri kurarak oralarda değerlendirebiliriz.
K15: Arıtma tesislerini ve sistemlerini arttırarak.
K16: Daha sık denetimler yaparak doğada olan olayları görmezden gelmeyerek daha titiz bir şekilde çalışmalar yapmalıyız.
K17: Katı atık ayrıştırma tesislerinin çoğaltılması sıvı atık tesislerinin daha kaliteli olması otellerin ses kirliliğinin azaltılması.
K18: Onları belediye bakacak denetleyecek.
K19: Mesela bir otel yapılırken beldemizde önce ağaçları yok ediyoruz yapıyı yaptıktan sonra yeşillendirmek için mücadele veriyoruz hâlbuki dünyada ve Türkiye'de örnekleri olduğu gibi doğal yapıya uygun yapıtların yapılması ve buna benzer turizme hizmet veren şeylerin yapılması gerekmektedir. Turizmden çıkan çöpün hızlı bir şekilde ekonomimize geri katkı sağlamsını başarabilirsek olumsuzluğu ortadan kaldırabilir. Aşırı trafik olumsuzluğunu yeni yollar yaparak veya alternatif ulaşım yolları bulunarak yoğun trafik yükünü hafifletebiliriz.
K20:Daha fazla turistik tesis açarak eski turistik tesisleri ağaçlandırarak.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yerel halkın büyük bir çoğunluğu turizmde birinci elden çalışmaktadır, halkın diğer bir kısmı ise turizmle dolaylı yoldan bir ilişki içerisindedir. Şöyle ki turizmle uğraşmıyorum diyen bir çiftçinin ürettiği mal dolaylı olarak aracılar tarafından otellere ve turizme hizmet eden yerlere satılabilmektedir.

Elde edilen diğer veriler ise turizmin bölge halkının yaşayışı üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığı konusuydu katılımcıların büyük kısmı turizmden önce veya sonra yaşamlarında bir değişiklik olmadığını belirtmiştir. Fakat sorulara cevap veren diğer katılımcılar ise turizmin bölge halkının yaşayışını büyük oranda değiştirdiğini söylemişlerdir. Bu bulgular, Biçici'nin (2013) Datça'da yapmış olduğu bir araştırmanın sonuçlarına göre yerli halk turizm faaliyetlerinin yerli halkın sosyal yaşamı üzerinde olumsuz bir etkisinin olmadığını ifade

ettikleri bulgularla benzerlik göstermektedir. Şöyle ki turizmin bölgeye gelmesiyle birlikte sadece İncekum'a 9 tane otel yapılmış ve bu oteller bölgedeki en gözde mekanları seçmiş ve sahilleri kapatmış, halkın kullanımına sahilin sadece bir kısmında izin verilmektedir.

Küçük bir belde olmasına rağmen bu kadar otel yapılması halk için iş kapısı olduğu için olumlu karşılanmış fakat işin doğa ve ekosistem boyutu düşünülmediği için düşünülse de yetersiz kalındığı için çevrede özellikle de deniz yaşamında sıkıntılar baş göstermeye başlamıştır. Özellikle katılımcılara yöneltilen sorularda bitki ve hayvanların etkilenip etkilenmediği sorulduğunda çevredeki bitkilerin etkilenmediği söylenmiştir. Fakat yapılan oteller yerel bitki türleri yerine farklı tropik bitki türlerini bölgeye getirerek bölgenin florasını da etkilemektedirler. Katılımcılardan alınan geri dönüşlerde ise bölgenin yeşillendirilerek daha da güzel hale getirildiği görüşü hakimdir. Diğer bir konu ise hayvan varlığında bir değişim olup olmadığıydı, katılımcılar bölgede görülen vahşi hayvanların artık eskisi kadar görülmediğini belirtmiştir. Diğer hayvan türleri ise bölgede yapılan hayvancılığın azalması sonucunda büyük bir azalma göstermektedir. Bu hayvanlar koyun, keçi, inek, deve gibi hayvanları ve kümes hayvanları.

Bölgede en çok zarar gören ekosistem ise deniz ekosistemidir. Çünkü otellerin katı atıkları belediyeler tarafından bertaraf edilirken otellerin kanalizasyon atıkları otellerde bulunan arıtma tesislerinde arıtılıp denize bırakılmaktadır. Fakat bu arıtmaların yeterince çalıştırılmamasından dolayı deniz yaşamına zarar vermektedirler. Bölgede hobi amaçlı balıkçılık yapan bazı katılımcılar (gelincik, kubbes, grida, yunus, caretta-caretta, mayıs balığı, arap) gibi bazı balık türlerinin azaldığı ve yok olduğu görüşündedirler. Caretta-Carettalar sahillere yumurtlamaya geldiklerinde sahillerde yumurta bırakacak bir yer bulamamaktadır. Bunun sebebi ise deniz kenarlarına yapılan oteller ve otel kullanım alanlarıdır. Deniz canlılarının bölgeden uzaklaşmasının bir diğer sebebi ise bölge sahillerinde yapılan su sporu faaliyetleri olduğu söylenmektedir. Su sporlarında kullanılan motorların çıkarmış olduğu yüksek gürültü deniz yaşamını rahatsız etmekte balıklar kıyılardan açıklara doğru göç etmektedir. Diğer bir neden ise yat turizmi yapan teknelerin denize açıldıkları zaman denize sintine suyu ve çöpleri atmalarıdır.

KAYNAKÇA

Akış, A. (2011). The 2nd International Geography Symposium GEOMED 2010 The effects of mass tourism: A case study from Manavgat (Antalya – Turkey) Procedia Social and Behavioral Sciences 19 (2011) 289–296

Akturan, U. ve Esen, A. (2008). Fenomenoloji. İçinde Baş, T. ve Akturan, U. (Ed.), Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Biçici, F. (2013). Datça yerel halkının sürdürülebilir turizm gelişimine ve turizm işletmelerine yönelik tutumları. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi, 10 (1),* 2013, 19-36.

Burgucu, Z. (2013). Tanıtım Faaliyetlerinin Tuzim Hareketine Etkisi ve Fethiye Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Dal, N. ve Baysan, S. (2007). Kuşadası'nda kıyı kullanımı ve turizmin mekansal etkileri konusunda yerel halkın tutumları. *Ege Coğrafya Dergisi, 16,* 69-85.

Emekli, G. (2005). Avrupa Birliği'nde turizm politikaları ve Türkiye'de kültürel turizm. *Ege Coğrafya Dergisi, 14,* 99-107.

Inskeep, E. (1991). *Tourism Planning: An Integrated and Sustainable Approach.* Van Nostrand Reinhold, New York.

Ioannides, D. (1995). A flawed implementation of sustainable tourism: The experience of akamas, Cyprus. *Tourism Management, 16(8),* 583-592.

Issı, Y. (2011). Türkiye turizminin yapay ve doğal çevre üzerindeki etkileri. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası,* 47 (1-4), 115-131.

Olalı, H. ve Timur, A. (1988). *Turizm Ekonomisi.* İzmir: Ofis Ticaret Matbaacılık Sti.

Özgüç, N. (2007). *Turizm Coğrafyası.* İstanbul: Çantay Kitabevi.

Panizzon, D. and Boulton, A. (2000). Biodiversity in Australia: What, Where and for How Long? *Australian Science Teachers Journal, 46(4),* 17-26.

Soykan, F. (2003). Coğrafi Çevrenin Turizm Amaçlı Değerlendirilmesinde Turizm Potansiyelini Saptamanın Önemi, Coğrafi Çevre Koruma ve Turizm sempozyumu, Ege Üniversitesi Edebiyat Fak. Yayın, İzmir.

Şen, S. D. (2010). *Turizmin Çevresel Etkileri ve Bir Çözüm Olarak Ekoturizm.* Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Enstitüsü, Mersin.

Tekeli, H. (1992). Türk Turizminin Felsefi Sorunları, Öneriler. III. Ulusal Turizm Kongresi, Kuşadası Belediyesi Yayınları, 5, Kusadası.

Trainer, F. E. (1997). The global sustainability crisis: The implications for community. *International Journal of Science Economics, 24(11),* 1219-1240.

Usta, Ö. (2001). *Genel Turizm.* İzmir: Anadolu Matbaacılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştirma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Young, G. (1973). *Tourism: Blessing or Blight.* Middlesex: Penguin Books Ltd.

MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN OLASILIĞA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ*

Arş. Gör. Dr. Selçuk FIRAT

Adıyaman Üniversitesi, selcukfirat@adiyaman.edu.tr

Prof. Dr. Ramazan GÜRBÜZ

Adıyaman Üniversitesi, rgurbuz@adiyaman.edu.tr

ÖZET

Günlük yaşamla ilgili pek çok olayda olasılık kavramlarıyla karşılaşılmakta ve bu kavramlar sıklıkla kullanılmaktadır. Bu sebeple olasılık, gerçek yaşamımızda verdiğimiz kararlarda ve çevremizdeki olayları yorumlamada etkili rol oynamaktadır. Gündelik yaşamımızın önemli bir parçası olan olasılık kavramlarının öğrenme ortamlarına etkili bir şekilde taşınması önem arz etmektedir. Bu süreçte en önemli görev matematik öğretmenlerine düşmektedir. Bu araştırmanın amacı ortaokul ve lise matematik öğretmenlerinin olasılığa ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla öğretmenlerin olasılığa ve olasılıksal düşünmeye ve olasılık konusunun matematik öğretimine katkısına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Güneydoğu Anadolu bölgesinde yer alan bir il merkezindeki 13 ortaokul ve 12 lise olmak üzere toplam 25 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüş olup veriler yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin olasılığı ihtimal ve günlük hayatta karşılaşılan durumlar olarak düşündükleri, olasılıksal düşünmeyi ise ihtimallerin değerlendirilmesi olarak ele aldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin olasılıksal düşünmeyi günlük hayatta karşılaşılan durumlardaki ihtimalleri değerlendirmek olarak algıladıkları saptanmıştır. Öğretmenler olasılık konusunun öğretimiyle ilgili görüşlerinde de sık sık günlük yaşamla bağlantı kurmaya değinmişlerdir. Öğretmenlerin olasılık ve olasılıksal düşünmeyi yaşadıkları sosyal ortamdan bağımsız olarak değerlendirmedikleri söylenebilir. Ayrıca olasılık öğretiminin öğrencilerin muhakeme yapma, olasılıksal düşünme, analitik-mantıksal düşünme gibi düşünme becerilerini geliştirdiğini ve günlük hayatta sıklıkla kullanıldığından dolayı öğrencilerin yaşamlarını kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda olasılık öğretiminin günlük hayatla ilişkili bir şekilde yürütülmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Olasılık, matematik öğretmenleri, öğretmen görüşleri.

*Bu çalışma birinci yazarın "Olasılık öğretme-öğrenme sürecinin matematik öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi" isimli doktora tezinin bir bölümünü kapsamaktadır.

MATHEMATICS TEACHERS' VIEWS REGARDING PROBABILTY*

ABSTRACT

In many cases related to daily life, we encounter the concepts of probability and we frequently use these concepts. For this reason, probability plays an effective role in the decisions we make in our real life and in interpreting the events around us. It is important that the concepts of probability, which is an important part of our daily life, are effectively transferred to learning environments. Mathematics teachers have the most important task in this process. The aim of this research is to determine the views of middle and high school mathematics teachers about probability. For this purpose, the opinions of teachers about probability, probabilistic thinking and the contribution of probability to mathematics teaching were examined. The participants of the study consisted of a total of 25 mathematics teachers, including 13 middle schools and 12 high schools in a city center located in Southeastern Anatolia. The research was conducted by qualitative research method and the data were collected by using semi-structured interview technique. The data were analyzed by content analysis method. According to the results, it was determined that the teachers considered the probabilty as possibilty and the situations encountered in the daily life and the probabilistic thinking was considered as the evaluation of the possibilities. It was found that teachers perceived probabilistic thinking as evaluating the possibilities in the situations encountered in daily life. Teachers often mention about linking to everyday life in their views on teaching of probability. It can be said that teachers do not evaluate probability and probabilistic thinking independently of the social environment they live. They also stated that probability teaching improved students' thinking skills such as reasoning, probabilistic thinking, analytical-logical thinking, and facilitated students' lives as they were frequently used in daily life. According to the results obtained from the study, it can be suggested that the probabilty teaching should be carried out in relation to daily life.

Keywords: Probabilty, mathematics teachers, teacher views.

*This study includes a part of the Ph.D. Thesis "Evaluation of the Probability Teaching-Learning Process based on Mathematics Teachers' Views" prepared by the first author.

GİRİŞ

'Olasılık' terimi, bir olayın meydana geleceğine olan inanç derecesini ortaya koymak ve rastgele bir olayın ortaya çıkmasına matematiksel bir ihtimal kazandırmak için kullanılmıştır (Haller, 1997). Modern dünyada hayatımızın vazgeçilmez bir unsuru olarak kendisine yer bulan olasılığın tarihi çok eskilere dayanıyor olsa da olasılık teorisinin başlangıcı 17. yüzyılda şans oyunlarının fiziksel olarak gözlemlenmesiyle karşımıza çıkmaktadır. Olasılık, günlük hayatımızda kullandığımız kelime dağarcığımızda sıklıkla başvurduğumuz ifadeleri içerir (Njenga, 2010). Örneğin; kesinlikle, muhtemelen, büyük ihtimalle, büyük olasılıkla, herhalde gibi ifadeler yoğun bir şekilde kullandığımız olasılık alanına ait olan kelimelerdir. Fennema ve Franke (1992), olasılığın bir araç olarak belirsizliği ölçmeye çalışmasından dolayı karar verirken sıklıkla kullanıldığını, bu nedenle de toplumdaki öneminin gittikçe arttığını belirtmişlerdir. Eldeki verilerle tahminlerde bulunulan şans oyunlarında, yatırım, sigorta, kariyer ve satın alma kararlarında olasılıktan yararlanılmaktadır. Carlson (2003), olasılıksal düşünme yeteneğine sahip olmayan insanların kendi ve başkalarının hayatlarını etkileyecek hatalar yapabileceklerini belirtmiştir. Özetle, günlük hayatımızı sürdürebilmek için olasılık yeteneklerinin gerekli olduğu bir toplumda yaşamaktayız ancak yapılan çalışmalarda olasılık konusu ülkemizde öğreniminde ve öğreniminde en çok zorluk yaşanan konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yapılan çalışmalarda, konunun etkili bir şekilde öğretilememesinin nedenleri öğretmen ve öğrenci kaynaklı olarak belirlenmiştir. Öğrenciler açısından zorluklar; teorik bilgi eksiklikleri ya da kavram yanılgıları (Barnes, 1998; Fast, 1997; Fischbein ve Schnarch, 1997; Gürbüz ve Birgin, 2012), ön koşul matematik bilgilerinin yetersiz olması(Garfield ve Ahlgren, 1988; Jones, Thornton, Langrall ve Mogill, 1996; Ives 2009), günlük bilgileri ve bilimsel bilgilerini düzgün ilişkilendirememeleri (Gürbüz, 2006); olasılıksal muhakemede zorlanmaları (Erdem, 2011; Fischbein ve Schnarch, 1997; Gürbüz, Çatlıoğlu, Birgin ve Erdem, 2010; Gürbüz ve Erdem, 2017; Munisamy ve Doraisamy, 1998) şeklinde özetlenebilir. Öğretmenler de olasılık konusunda yeterli hazırlığa ve bilgiye sahip olmamaları (Fırat, 2018; Jacobbe & Horton, 2010; Liu & Thompson, 2007), kavram yanılgılarına sahip olmaları (Dollard, 2007; Stolh, 2005; Talawat, 2015), deneyim eksikliği (Jendrazek, 2008) gibi nedenlerden dolayı zorluklar yaşamaktadırlar.

Bu zorlukları gidermek için öğrencilerin öğrenmelerinden sorumlu olan ve öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenler olasılık öğretim sürecinde anahtar roldedir. Çünkü olasılık öğretiminde öğrencilerin sınıf ortamında karşılaşacakları hemen her durum öğretmen etkisinden bağımsız olarak düşünülememektedir(Fırat, 2018). Öğretmenlerin konu hakkındaki bilgi ve tecrübeleri, öğrencilerin ortak bir matematik dili kullanmalarına yardımcı olmaları, konunun öğretimi için uygun öğretim yöntemini kullanmaları, uygun öğretim ortamı hazırlamaları ve konu hakkında olumsuz tutuma sahip olmamaları öğrenciler için önem arz etmektedir (Memnun, 2008). Bu nedenle, öncelikle bir öğretmenin olasılık ile ilgili düşüncelerini yorumlayacak geniş bir merceğe sahip olmak amacıyla öğretmen görüşlerinin araştırılması gerekmektedir (Njenga, 2010). Buradan hareketle bu araştırmada matematik öğretmenlerinin olasılık hakkındaki görüşlerinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada matematik öğretmenlerinin olasılığa ve olasılıksal düşünmeye ve olasılık konusunun matematik öğretimine katkısına ilişkin görüşleri incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma modeli kullanılarak yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda, katılımcılar amaçsal örneklem olarak bilinen kasıtlı bir şekilde seçilmesi muhtemeldir (Yin, 2003). Araştırmanın katılımcılarını amaçsal olarak belirlenen Güneydoğu Anadolu bölgesinde yer alan bir il merkezindeki 13'ü ortaokul ve 12'si lise olmak üzere toplam 25 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüş olup veriler üç açık uçlu sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Bir ortaokul ve bir lise öğretmeni ile pilot görüşmeler sonucunda sorular ile ilgili gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin kendilerini rahat hissettikleri, rahat ifade edebilecekleri ortamlarda ve kendilerinin randevu verdikleri zamanlarda yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır ve bu süreçte temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: s.227).

BULGULAR

Öğretmenlerin olasılığa ilişkin görüşlerinin incelenmesi sonucunda olasılık, olasılıksal düşünme ve olasılık öğretiminin katkıları kategorileri oluşturulmuştur. Tablo 1'de bu kategorilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Olasılığa İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Kodlayan Öğretmenler
Olasılık	Günlük hayatta karşılaşılan durumlar	O2, O3, O4, O5, O6, O8, O9, O11, O13, L1, L6, L8, L10, L11
	İhtimal	O1, O3, O6, O7, O8, O10, O12, L2, L3, L4, L5, L6, L7, L9, L11
	Muhtemel sonuçlar	O13, L9, L12
	Seçme	O7, L7, O13
	Tahmin	O2, L5, L11
Olasılıksal Düşünme	Farklı açılardan bakma	O5, O6, L3, L11
	Günlük hayatta karşılaşılan durumlar	O8, O11, L9, L12
	İhtimallerin değerlendirilmesi	O1, O3, O4, O7, O11, O12, O13, L1, L2, L3, L8, L10, L12
	Tahminde bulunma	O9, O10, L5
Olasılık Öğretiminin Katkıları	Diğer alanlarla bağlantılı olması	O11, O12, L4, L10, L12
	Düşünme becerilerini geliştirme	O1, O3, O4, O5, O6, O8, O12, O13, L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7, L8, L9, L10, L11, L12
	Günlük hayatta kullanma	O3, O4, O8, O10, O11, O12, L1, L2, L4, L7, L10, L11
	Problem çözme becerisini geliştirme	O5, L9

Öğretmenlerin olasılığa ilişkin görüşleri: Araştırmada öncelikle öğretmenlerin olasılık kavramıyla ilgili görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda günlük hayatta karşılaşılan durumlar, ihtimal, muhtemel sonuçlar, seçme ve tahmin kodları oluşturulmuştur. Olasılığı günlük hayatta karşılaşılan durumlar olarak ifade eden görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin olasılık kavramını günlük hayatlarında karşılarına çıkan olaylar, olgular olarak tanımladıkları görülmüştür. Örneğin; O11 olasılığı "*Günlük hayatta olabilecek her şey olasılığın içine girer aslında, iyi şeyler de olabilir kötü şeyler de... Mesela buradan çıktığınız zaman bir araba çarpabilir. Evde otururken hiç beklenmedik bir şey olabilir, günlük hayattaki her şey bir olasılıktır"* şeklinde ifade etmiştir. O11'in ifadesinden olasılığı yaşamında karşılaştığı durumlar olarak algıladığı görülmektedir. O4 ise olasılığın "*bir yaşam biçimi"* olduğunu belirterek insanların olasılıktan haberdar olmaları gerektiğini çünkü günlük hayatımızda muhakeme ve karar verme gücümüzü artırdığını ifade etmiştir. O4' ün olasılığın önemine vurgu yaparak düşünme becerilerini geliştirdiği görüşünde olduğu görülmektedir. O3, O6, L6 ve L11 ise olasılığı hem ihtimal hem de günlük hayatla ilişkilendirmişlerdir. O6 olasılık kavramını özellikle ortaokulda anlatırken günlük hayatla daha çok ilişkilendirmeye çalıştıklarını belirtirken, L6 ise bu konudaki düşüncesini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

> *"Olasılık kavramı bana ihtimal ifade ediyor başka bir şey ifade etmiyor. Bir toplumun içerisinde bir şeyleri belirleme şansı şeklinde söyleyebiliriz. Örneğin günlük hayatta bir yerde yeşil gözlü adam ayıklama şansıdır."*

L6'nın ifadesi incelendiğinde olasılığı günlük hayattan bağımsız olarak düşünmediği görülmektedir. O3'ün ise görüşü şu şekildedir:

> *"Günlük hayatın içinde her yerde var. Yani şuan benim buraya gelmem bile bir olasılık aslında, sizinle tanışmamız bir ihtimal…"*

O3 hayatında karşısına çıkan her şeyi ihtimaller olarak değerlendirirken bu ihtimalleri de olasılık olarak ifade etmiştir. L11 de benzer şekilde aşağıdaki ifadelerde bulunmuştur:

> "*Hayatımızda karşımıza gelebilecek olayların ihtimalleri, dönüşümleri, bize getirileri ne olabilir onları ifade ediyor benim hayat bakışımda çünkü başına bir olay geldiğinde ya da bir şey yaşarken sonuçlarını düşünerek karar vermelisin bu da bir olasılıktır."*

Öğretmenlerin ifadelerinden aslında olasılığı günlük hayatlarında karşılaştıkları ihtimaller olarak algıladıkları söylenebilir. Öğretmenlerin olasılık kavramına ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşturulan diğer bir kategori de ihtimaldir. Olasılığı ihtimal olarak ifade eden öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde çoğu öğretmenin olasılığı "B*ir olayın olma ihtimali"* olarak tanımladıkları belirlenmiştir.

L7'nin ise ifadesinde olasılığı ihtimal ve seçme olarak tanımladığı görülmüştür. L7 bu konudaki görüşünü aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

"Olasılık aslında bana göre çocuklara da anlatırken de genelde ben öyle anlatıyorum; elimizde belirli seçenekler var bu seçeneklerden bize verilen şartlara göre hangisinin en uygun olduğu seçmek.."

L9 ise olasılığı ihtimaller içeren soru çeşitleri olarak algılamaktadır. L9'nin ifadesi şu şekildedir:

"İhtimalli olaylar, hani direkt olarak kesin olarak bilemediğimiz ancak varsayımda bulunduğumuz olaylar için yaptığımız soru çeşitleridir olasılık kavramı..."

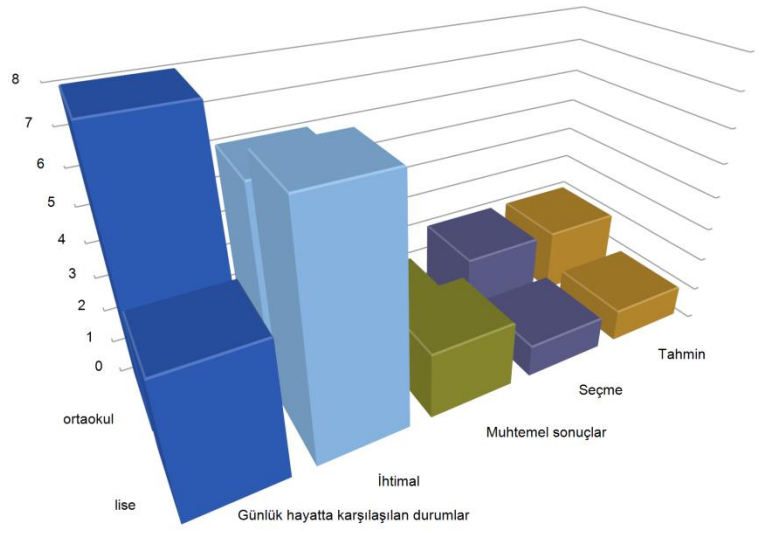
L9 aynı zamanda *"Bu olayın sonucunda "a" da olabilir "b" de olabilir "c" de olabilir, sonuçlar farklı farklı çıkabilir, kesin bir sonuç yoktur. Olasılık bu şekildedir, yani sonucun olasılıklı olması; kesin olmaması ve farklı farklı sonuçlar çıkabilmesidir."* şeklinde görüş bildirerek olasılığın olabilecek muhtemel sonuçlar olduğuna da değinmiştir. Olasılığı muhtemel sonuçlar olarak tanımlayan diğer öğretmenlerden L12 ise görüşünü aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Bir olaydan çıkması beklenen sonuçlardır. Bir şeyin meydana gelmesinin koşulları nelerdir, ihtimal kelimesiyle açıklamak doğru değil ama genel olarak bir olaydan çıkması muhtemel sonuçların değerlendirilmesi diyebilirsiniz."

Diğer öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde olasılığı seçme ve tahmin olarak ifade eden öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Örneğin O13 "*Benim aklımdaki olasılık seçmedir. Seçmenin ne kadar önemli olduğunu ve seçerken ne kadar seçebildiğini ve bütün detaylarını incelemektir. Yani olasılığın en temel şeyi seçme ve detaylardır.*" şeklindeki ifadesinde olasılığın seçme olduğunu belirtmiştir. O2 ise olasılığa "*günlük hayatta çocukların karşılaşabileceği olayların olmasıyla ilgili tahmin yürütmelerine olanak sağlayacak bir konu"* olarak baktığını ifade etmiştir. O10 ise olasılık dendiğinde aklına tahmin geldiğini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Direkt tahmin geliyor. Bir olayın olma ihtimalini hesaplama geliyor."

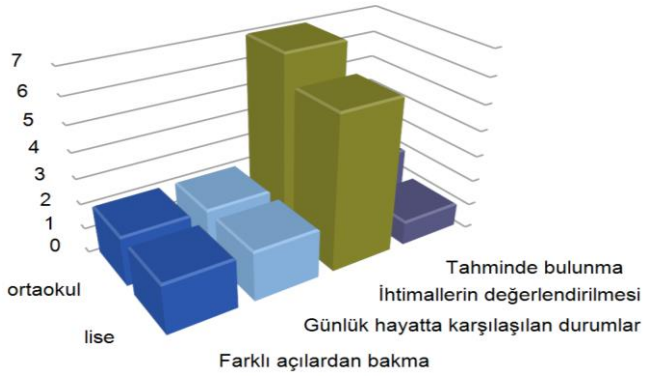
Öğretmenlerin ifadeleri görev yaptıkları okul düzeyi açısından ele alındığında Şekil 1'deki veriler elde edilmiştir.



Şekil 1. Öğretmenlerin Olasılık ile İlgili Görüşlerinin Okul Düzeyleri Açısından İncelenmesi

Şekilde görüldüğü gibi ortaokul öğretmenleri olasılığı en fazla günlük hayatta karşılaşılan durumlar olarak tanımlarken lise öğretmenlerinin çoğunluğu ise ihtimal olarak tanımlamıştır. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin olasılığı en fazla ihtimal ve günlük hayatta karşılaşılan durumlar olarak ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin olasılıksal düşünmeye ilişkin görüşleri: Araştırmada araştırılan diğer bir problem öğretmenlerin olasılıksal düşünme ile ilgili görüşleridir. Öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda günlük hayatta karşılaşılan durumlar, farklı açılardan bakabilme, ihtimallerin değerlendirilmesi ve tahminde bulunma kodları oluşturulmuştur. Şekil incelendiğinde ortaokul ve lise öğretmenlerinin olasılıksal düşünmeyi en fazla ihtimallerin değerlendirilmesi olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca ortaokul ve lise düzeyi açısından görüşleri arasında benzerlik olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni her iki düzeydeki öğretmenlerin de olasılıksal düşünmeyi bir değerlendirme süreci olarak algılamaları olabilir. Şekil 2'de öğretmenlerin olasılıksal düşünme ile ilgili görüşleri görev yaptıkları okul düzeyleri açısından ele alınmıştır.



Şekil 2. Öğretmenlerin Olasılıksal Düşünme ile İlgili Görüşlerinin Okul Düzeyleri Açısından İncelenmesi

Burada dikkat çeken nokta öğretmenlerin olasılığı en fazla ihtimal ve günlük hayatta karşılaşılan olaylar olarak algıladıkları tespit edilirken olasılıksal düşünmeye ilişkin ifadelerinde günlük hayattaki durumlarda azalma olup ihtimallerin değerlendirilmesinde artış olmasıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda olasılık algılarıyla olasılıksal düşünme algıları arasındaki ilişkiler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Örneğin O13 olasılıksal düşünmeyi aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

> *"Olasılıksal düşünme belli olayları düşünürken ondan sonra gelecek olan olayların neyi getireceğini düşünmektir. Sanki bir satranç tahtasında sen bir hamle yaptığında ondan sonra gelecek hamlelerin neler olacağıdır yani. Bir olasılık hesap ederken ondan sonra gelecek olan olayların ne kadar etkileyeceğini belirlemeye çalışmaktır."*

O13 olasılıksal düşünmeyi de olasılık hakkındaki ifadesiyle paralel olarak muhtemel sonuçları, olabilecek ihtimalleri değerlendirme süreci olarak tanımlamıştır. Olasılığı ihtimal olarak ifade eden öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ise olasılıksal düşünmeyi de benzer şekilde tanımladıkları görülmüştür. Örneğin L2 olasılıksal

düşünmeyi "*var olan ihtimalleri değerlendirme sürecidir"* şeklinde ifade etmiştir. O12 ise görüşünü aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

> *"Mesela bir olayla karşılaştığın zaman bunun direkt olmama yüzdesini hesaplayabilirsin ya da gerçekleşme ihtimalini kendi kafanda canlandırabilirsin. Örneğin, bir iş yerine gittiniz ve oradaki idareciyle görüşeceksiniz. 3 gün boyunca gittiniz idareci orada yok, 4. gün gittiğinizde yerinde olma ihtimalini olmama ihtimalinden daha fazla gibi düşünürsünüz çünkü 3. gün olmayınca 4. gün muhtemelen orada olmak zorunda diye..."*

O12'nin görüşünden anlaşılacağı üzere olasılıksal düşünmeyi günlük hayatla ilişkilendirdiği ve önceki sonuçlar doğrultusunda bir sonraki durumdaki ihtimalleri değerlendirdiği görülmektedir. O12 ayrıca olasılıksal düşünmenin bütün olayların rakamlar, ihtimaller üzerine düşünüldüğü olasılıksız kitabını aklına getirdiğini belirtmiştir. Görüşler incelendiğinde öğretmenlerin genellikle günlük hayattaki ihtimaller üzerinde durdukları görülmektedir. L12'nin de benzer şekilde olasılıksal düşünmeyi hem günlük hayatta karşılaştıkları durumlarla hem de ihtimallerin değerlendirilmesi olarak ifade ettiği belirlenmiştir. L12'nin görüşü aşağıdaki şekildedir:

> *"Sadece matematikle ilgili değil hayatın genelinde davranışlarımızın sonuçlarının değerlendirilmesi olarak bakabiliriz olaya. Bence bir insanla sosyal ilişkilerde dahil kuracağın ilişkide bu ilişkinin sonuçları ne olabilir? Bunları değerlendirmek olarak bakabiliriz. Bilimsel olarak bir deney yapılırken o deneyin muhtemel sonuçları üzerindeki çalışmalar olabilir. O deneyin olumlu ya da olumsuz sonuçlanma ihtimalini değerlendirme olarak düşünebiliriz. "*

Olasılığı günlük hayatta karşılaşılan durumlar ve ihtimaller olarak ifade eden O3 ise olasılıksal düşünmeyi aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

> *"Bir konu hakkındaki ihtimaller üzerinde düşünme olabilir. Örneğin, insan hayatındaki gelecek planlarıyla ilgili seçenekler olabilir. Bununla ilgili düşünceler olabilir. Mesela şuan benim bir öğretmenlik hayatım var, belki ileride önümde 3-4 tane seçenek olacak. Acaba bunlar mı olabilir diye düşündüm şu an olasılıksal düşünmeyi."*

O3'ün ifadesinden olasılıksal düşünmeyi bir düşünme yöntemi olarak değil de ihtimaller olarak algıladığı görülmüştür. L1 ise daha farklı bir şekilde olasılıksal düşünmeyi bir olayın olma olasılığı olarak tanımlamıştır. L1 olasılığın günlük hayatta karşılaştığı durumlar olduğunu düşünürken olasılıksal düşünmeyi ise bu durumları tercih etme olasılığı olarak ifade etmiştir. L1'in ifadesi şu şekildedir:

> *"Olasılıksal düşünme çocuğun bir soruyu çözerken 5 tane seçeneği olduğunu bu seçeneklerden herhangi birisini işaretlemesi ya da herhangi birisinin çözümünün doğru çözüm olduğunu tercih etme olasılığıdır."*

O8 ve O11 kodlu öğretmenlerin hem olasılığı hem de olasılıksal düşünmeyi günlük hayatta karşılaşılan durumlar olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. O8'in görüşü incelendiğinde olasılıksal düşünmeyi aşağıdaki şekilde ifade ettiği görülmektedir:

> *"Olasılıksal düşünme günlük hayatla bağdaştırırsak her insanın her işinde bir olasılık giriyor aslında devreye yani sınava girerken, iş başvurusu yaparken, işe girerken her şeyde olasılık var. Her şeyin olma durumunu veya olmama durumunu düşünüyoruz, yani günlük hayatta her şeyle ilişkilendirebiliriz."*

O8'in görüşünü incelediğimizde olasılıksal düşünmeyi günlük hayatta karşılaştıkları durumların olma ya da olmama olasılığı olarak ifade ettiği görülmüştür. L5, O9 ve O10 ise olasılıksal düşünmeyi tahminde bulunma olarak ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden O10 ve L5 olasılığı tahmin olarak ifade ederken O9 ise günlük hayatta karşılaşılan durumlar olarak belirtmiştir. O10 olasılıksal düşünmeyi "*Bir olayın sonuçlarını tahmin etme, çıkabilecek sonuçları kestirebilme diyebiliriz.*" şeklinde ifade etmiştir. Olasılığı günlük hayatla bağdaştıran O9 ise olasılıksal düşünmeyi de günlük hayattaki olaylarda tahminde bulunma olarak belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde genellikle öğretmenlerin olasılık görüşlerinin olasılıksal düşünme hakkındaki görüşleriyle bağlantılı olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin olasılık öğretiminin katkıları ile ilgili görüşleri: Öğretmenlerin olasılık öğretiminin katkıları ile ilgili görüşleri incelendiğinde ise görüşleri doğrultusunda düşünme becerilerini geliştirme, diğer alanlarla bağlantılı olması, günlük hayatta kullanma ve problem çözme becerisini geliştirme kodları oluşturulmuştur. Öğretmenlerim neredeyse tamamı olasılık öğretiminin düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Örneğin O13 olasılığın merak uyandırdığı için düşünmeye sevk ettiğinden bahsetmiştir. L11 ise olasılığın "*ayrıntılı bir düşünme sistemi*" olduğunu ifade etmiştir. L2 de benzer şekilde olasılık öğretimiyle öğrencinin düşünme sisteminde değişiklik meydana geleceğini vurgulamıştır. Öğretmenler olasılık öğretiminin düşünme becerilerini geliştirdiği konusunda hemfikirlerdir; fakat farklı düşünme becerileri üzerine odaklanmışlardır. Tablo 2' de öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda olasılık öğretiminin gelişimine katkıda bulunduğu düşünme becerileri yer almaktadır.

Tablo 2. Olasılık Öğretiminin Gelişimine Katkıda Bulunduğu Düşünme Becerileri

Düşünme becerisi	Kodlayan öğretmenler
Muhakeme becerisi	O1, O4, L2, L3, L5, L6, L7, L9, L10
Olasılıksal düşünme	O3, O6, O12, L4, L8, L10, L11, L12
Analitik-mantıksal düşünme	L4, L5, L10
Çok boyutlu düşünme	O3, O13
Soyut düşünme becerisi	O4, O8, L1

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun olasılık öğretiminin muhakeme ve olasılıksal düşünme becerilerini geliştirdiği görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu öğretmenlerin olasılıksal

düşünmenin muhakeme içerdiğini belirtmeleri ile uyumluluk göstermektedir. Örneğin; O1 olasılığın muhakeme becerisini geliştirmesiyle ilgili olduğu görüşünü aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

> *"Olasılık muhakemeyi geliştirir. Yani artı eksileri, kar zarar durumunu, risk faktörlerini, hangi ihtimalin olma olasılığının daha yüksek olduğunu, ihtimal gerçekleşirse kazanç durumu, kayıp durumu bunları değerlendirebilmeyi sağlar.*

O1'in ifadesi incelendiğinde olasılık ve olasılıksal düşünme hakkındaki görüşüyle paralel olarak olasılığı ihtimalleri değerlendirme süreci olarak algıladığını göstermektedir. Elde edilen diğer görüşler doğrultusunda ise olasılık öğretiminin analitik-mantıksal düşünme, çok boyutlu düşünme ve soyut düşünme becerisine de katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ayrıca olasılık öğretiminin problem çözme becerisini geliştirdiğine de vurgu yapmıştır. Örneğin; O5 olasılığın problem çözme yeteneğini geliştirdiğini belirterek problem çözebilen öğrencinin ise olasılığı anlayabileceğini ifade etmiştir. O5'in ifadesine göre problem çözme ve olasılık karşılıklı olarak birbirini etkilemektedir.

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda olasılık öğretiminin diğer katkıları ele alındığında öğretmenlerin olasılığın günlük hayatın içinde yer aldığını ve bu nedenle günlük hayatta karşılaştıkları durumlarda olasılığın kullanıldığını ifade ettikleri görülmüştür. Örneğin; O10 olasılığın günlük hayattaki işleri kolaylaştırdığından bahsederken O12 günlük hayatında karşılaştığı olayları yorumlamasına yardımcı olduğunu belirtmiştir. O3 ve O4 ise olasılığın günlük hayattaki durumlarda karar vermelerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. O4'ün görüşü şu şekildedir:

> *"Olasılık bence aslında bir yaşam biçimi. İnsanların olasılıktan haberdar olmaları lazım çünkü günlük hayatımızda muhakeme, karar verme gücümüzü arttırıyor ben böyle düşünüyorum. Matematiği günlük hayata dökeceğiniz bir şey.."*

O4 bu görüşünde olasılığın matematiğin günlük hayatta kullanılmasını sağladığına vurgu yapmıştır. O11 benzer şekilde resim yaparken bile matematiği kullandığımızı ve olasılığın da günlük hayatın içerisinde yer alarak matematiğe katkıda bulunduğunu düşünmektedir. L4 de olasılığın sadece matematik konusu olmadığını belirterek günlük hayata entegre edilmesi gerekliliğine ve sosyal bir mantık içerisinde olması gerektiğini söylemiştir. L12 ise olasılığın matematiğin doğasına uygun olduğunu ifade ederek olasılığın diğer alanlarla ilişkili olduğunu belirtmiştir:

> *"Matematiğin hani tanımı nedir? denildiğinde belki yüzlerce tanımı vardır ama bana göre tanımı şudur "Kişilerde doğru düşünme yeteneğini geliştiren bir bilim dalı" sadece bu. Doğru düşünme yeteneğini geliştirmesi diğer konulara da tabi ki yansıyacaktır."*

L12'ün görüşünün aksine L10 ve O12 olasılığın diğer alanlarla ilişkisi olmadığını düşünmektedirler. L10 diğer alanlarla en fazla %10 ilişkili olabileceğini savunurken O12 bu konudaki görüşünü aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

"Yani şimdi düşünüyorum olasılığın diğer konularla ilişkili olduğu bir durum birebir çok fazla yok yani. Çünkü kitaplarda ilişkilendirme olasılık soruları üzerine çok fazla yapılmıyor. Diğer konularla ilişkisi çok fazla yok şuanda hatırladığım kadarıyla. Diğer konuların birbiriyle olan ilişkisi daha fazla, zaten matematik konularının geneli cebir ağırlıklı olduğu için hani olasılık, geometri var ama cebirsel konular daha ön planda oluyor her zaman."

Sonuç olarak bu alt problem doğrultusunda öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin olasılığı günlük hayattan bağımsız olarak görmedikleri, olasılığı ve olasılıksal düşünmeyi en çok ihtimaller, bu ihtimalleri değerlendirme süreci olarak algıladıkları ve olasılık öğretiminin özellikle düşünme becerilerine katkısı olduğuna ilişkin görüşleri olduğu belirlenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmenlerin olasılık kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun olasılığı günlük hayatta karşılaşılan durumlar ve ihtimal olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Olasılığı günlük hayatta karşılaştıkları durumlar olarak değerlendiren öğretmenlerin büyük bir kısmının ortaokul düzeyinde, ihtimal olarak değerlendiren öğretmenlerin çoğunun ise lise düzeyinde görev yaptığı görülmektedir. Ortaokuldaki öğretim programında sadece bir olayın olma olasılığı kazanımının olması (MEB, 2013) ve öğretmenlerin olasılığı bu kazanım odaklı anlatmalarından dolayı ortaokul öğretmenlerinin olasılığı günlük hayatta karşılaşılan durumlar olarak algıladıkları sonucuna ulaşılabilir. Ortaokul öğretmenlerinin olasılığı anlatırken günlük hayatla daha çok ilişkilendirdiklerini ifade etmeleri de bu sonucu desteklemektedir. Baki, Çatlıoğlu, Coştu ve Birgin (2009) da çalışmalarında bilgiyi yapılandırırken bireylerin bazı yolları ve örüntüleri kurmaları için ihtiyaç duydukları ilgiye ve zekâya ulaşabilmelerinde matematik bilgilerini gerçek yaşam durumlarıyla birleştirmelerinin gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Gürbüz ve Erdem (2017), öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda olasılık dersinde günlük hayattan örnekler verilerek gerçekleştirilecek öğretimin konunun öğrenilmesini kolaylaştıracağı sonucuna ulaşmışlardır.

Elde edilen diğer sonuçlara göre, olasılığı günlük hayatta karşılaşılan durumlar ve ihtimaller olarak ifade eden öğretmenlerin çoğunluğunun olasılıksal düşünmeyi ihtimallerin değerlendirilmesi olarak ifade ettikleri görülmüştür. Bu bulgu ortaokul ve lise düzeyinde eşit olarak görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin olasılıksal düşünmeyi günlük hayatta karşılaştıkları durumlardaki ihtimalleri değerlendirmek olarak algıladıkları sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenler olasılık konusunun öğretimiyle ilgili görüşlerinde de sık sık günlük hayatla bağlantı kurmaya değinmişlerdir. Öğretmenlerin olasılık ve olasılıksal düşünmeyi yaşadıkları sosyal ortamdan bağımsız olarak değerlendirmedikleri görülmektedir. Literatürde de matematiksel bilişle sosyal ortam arasındaki etkileşimi araştıran birçok çalışma bulunmaktadır (Amir ve Williams, 1999; Lave, 1988; Lave ve Wenger, 1991; Chaiklin ve Lave, 1993). Bu çalışmalar farklı durumlarda veya ortamlarda olasılıksal düşünmenin yorumlanmasını da etkilemiştir (Amir ve Williams, 1999). Böylece olasılıksal düşünme sosyal ortamla ve günlük hayatla bağlantılı olarak algılanmaya başlamıştır. Mevcut çalışmada da öğretmenlerin olasılık ve olasılıksal düşünmeyi günlük hayattan bağımsız bir şekilde düşünmedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin olasılık öğretiminin muhakeme etme, olasılıksal düşünme, analitik-mantıksal düşünme gibi düşünme becerilerini

geliştirdiğini düşündükleri belirlenmiştir. Gürbüz ve Erdem (2017), yetersiz muhakemede bulunmanın öğrencilerin olasılık konusunu öğrenmelerini zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Fishbein (1984)'e göre olasılığın öğretilmesinin sebebi belirsiz durumlar, farklı olasılıklar arasında karar vermek (eleştirel yorumlama), tahmin etmek, problem çözmek ve deterministik düşünceden farklı düşünme yöntemlerini geliştirmektir (akt. HodnikČadež ve Škrbec, 2011). Öğretmenlerden bazıları olasılık ile ilgili olumsuz görüşler belirtmişler, diğer öğretmenlerin aksine olasılık konusunun matematik içerisinde önemli bir yer teşkil etmediğini ifade etmişlerdir. Gürbüz ve Erdem (2017) ve Memnun (2008) çalışmalarında benzer bulgulara ulaşmışlardır. Ayrıca görüşlerini belirtirken olasılık ve olasılıksal düşünme ile ilgili örnekler veren öğretmenlerden bazıları konu hakkında yanlış ifadelerde bulunmuşlardır. Benzer şekilde yapılan çalışmalarda öğretmenlerin olasılık konusunda yanlış ya da eksik bilgiye sahip oldukları (Fırat, 2018; Dollard, 2007; Kvatinsky ve Even 2002; Stolh, 2005, Talawat, 2015) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında olasılık konusunun günlük hayatla iç içe bir şekilde verilmesi, konunun öğretiminde materyaller kullanılması ve daha düşük sınıf seviyelerinden itibaren olasılık konusuna yer verilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

Amir, G. S. and Williams, J. S. (1999). Cultural influences on children's probabilistic thinking. *The Journal of Mathematical Behavior*, *18*(1), 85-107.

Baki, A., Çatlıoğlu, H., Coştu, S. ve Birgin, O. (2009). Conceptions of high school students about mathematical connections to the real-life. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *1*(1), 1402-1407.

Barnes, M. M. (1998). Dealing with misconceptions about probability. *The Australian Mathematics Teacher, 54,* 17-20.

Carlson, L. F. (2003). Secondary teachers' understanding of probability and sampling in context(Doctoral dissertation, Syracuse University).

Chaiklin, S. and Lave, J. (Eds.). (1996). *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge University Press.

Dollard, C. (2007). *Preservice Elementary Teachers' Thinking about Situations Involving Probability*. ProQuest.

Erdem, E. (2011). *İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel ve Olasılıksal Muhakeme Becerilerinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi *Fen Bilimleri Enstitüsü*, Adıyaman.

Fast, G. R. (1997). Using analogies to overcome student teachers' probability misconceptions. *Journal of Mathematical Behavior*, *16*(4), 325-344.

Fennema, E. and Franke, M. (1992). Teachers' knowledge and its impact. In D. Grouws (Ed.), Handbook of research on mathematics teaching and learning (pp. 147-164). New York: Macm.

Fırat, S. (2011). *Olasılık Öğretme-Öğrenme Sürecinin Matematik Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Fischbein, E. and Schnarch, D. (1997). The evolution with age of probabilistic, intuitively based misconceptions. *Journal of Research in Science Teaching*, *28*, 96-105.

Garfield, J. and Ahlgren, A. (1988). Difficulties in learning basic concepts in probability and statistics: Implications for research. *Journal for research in Mathematics Education*, 44-63.

Gürbüz, R. (2006). Olasılık kavramlarıyla ilgili geliştirilen öğretim materyallerinin öğrencilerin kavramsal gelişimine etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*, 59-68.

Gürbüz, R., Çatlıoğlu, H., Birgin, O. ve Erdem, E. (2010). Etkinlik temelli öğretimin 5. sınıf öğrencilerinin bazı olasılık kavramlarındaki gelişimlerine etkisi: Yarı deneysel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *10*(2), 1021-1069.

Gürbüz, R., and Birgin, O. (2012). The effect of computer-assisted teaching on remedying misconceptions: The case of the subject "probability". *Computers & Education*, *58*(3), 931-941.

Gürbüz, R., & Erdem, E. (2017). Olasılık Konusunun Öğrenilmesini Zorlaştıran Nedenler Hakkında Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri. Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5(2), 361-380.

Haller, S. K. (1997). Adopting probability curricula: The content and pedagogical content knowledge of middle grades teachers.

HodnikČadež, T. and Škrbec, M. (2011). Understanding the concepts in probability of pre-school and early school children. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, *7*(4), 263-279.

Ives, S. E. (2009). *Learning to teach probability: Relationships among preservice teachers' beliefs and orientations, content knowledge, and pedagogical content knowledge of probability*. (Doctoral Dissertation, North Carolina State University).

Jacobbe, T. and Horton, R. M. (2010). Elementary School Teachers' Comprehension of Data Displays. *Statistics Education Research Journal*, *9*(1).

Jendraszek, P. A. (2008). *Misconceptions of probability among future teachers of mathematics*. Columbia University.

Jones, G. A., Thornton, C. A., Langrall, C. W. and Mogill, T. A. (1996). Using children's probabilistic thinking to inform instruction. In *PME Conference* (Vol. 3, pp. 3-137). The Program Committee of the 18th Pme Conference.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.

Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.

Liu, Y. and Thompson, P. (2007). Teachers' understandings of probability. *Cognition and Instruction*, *25*(2-3), 113-160.

MEB (2013). Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. *Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı*.

Memnun, D. S. (2008). Olasılık kavramlarının öğrenilmesinde karşılaşılan zorluklar, bu kavramların öğrenilememe nedenleri ve çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(15), 89-101.

Munisamy, S. and Doraisamy, L. (1998). Levels of understanding of probability concepts among secondary school pupils. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *29*, 39-45.

Njenga, D. N. (2010). Seventh-Grade Curriculum in Probability (A Guide For Teachers).

Stohl, H. (2005). Probability in teacher education and development. *Exploring probability in school*, 345-366.

Talawat, P. (2015). *Thai Secondary School Students' Probability Misconceptions: The Impact of Formal Instruction*. University of California, Santa Barbara.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2003). Case study research: design and methods, Applied social research methods series. *Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.*

UYGULAMA ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNDE YAŞADIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Prof. Dr. Fatih AYDIN

Karabük Üniversitesi/Edebiyat Fakültesi, fatihaydin@karabuk.edu.tr

Doç. Dr. Osman ÇEPNİ

Karabük Üniversitesi/Edebiyat Fakültesi, ocepni@karabuk.edu.tr

Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ

Karabük Üniversitesi/Edebiyat Fakültesi, cagataykilinc@karabuk.edu.tr

ÖZET

Öğretmenlik Uygulaması deri kapsamında yapılan uygulamalar "Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönergeye" dayandırılmaktadır (MEB, 1998). İlgili yönerge uygulama okulu koordinatörü, uygulama öğretmeni ve fakülte uygulama koordinatörü gibi rollerle birlikte uygulama öğretim elamanından da söz edilmektedir. Buna göre uygulama öğretim elemanından öğretmen adayların uygulama çalışmalarının planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi noktasında etkin rol oynaması beklenmektedir. Bu araştırmada öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama öğretim elemanı görevini üstlenenlerin yaşadıkları sorunların ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji deseninde kurgulanan çalışmaya Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde farklı bölümlerde görev yapan ve fakülte bünyesinde yürütülen pedagojik formasyon sertifika programı kapsamında verilen öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama öğretim elemanı görevini üstlenmiş öğretim üyeleri katılmıştır. Araştırma verileri araştırma grubu tarafından ilgili alanyazına ve uzman görüşlerine dayalı olarak oluşturulmuş yarı-yapılandırılmış bir görüşme formuyla toplanmış ve verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretim elemanları, öğretmenlik uygulaması dersini öğretmen adayına uygulama imkânı vermesi bakımından olumlu görmekle beraber, prosedürünün fazla olması, çok fazla sayıda öğretmen adayının olması, disiplin sorunları, öğretmen adayının donanım yetersizlikleri vb. sebeplerle de sorunlu görmektedirler. Bu sonuçlara dayalı olarak öğretmenlik uygulamasının niteliğinin artırılması için okul ve üniversite arasındaki bağın güçlendirilmesi, özellikle her iki kurumda bu iş için oluşturulan kurulların daha etkin işbirliği içinde olmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik uygulaması, Uygulama öğretim elemanı, nitel araştırma

THE PROBLEMS THAT PRACTICE FACULTY MEMBERS ENCOUNTERED IN TEACHING PRACTICE COURSE AND THEIR SOLUTION SUGGESTIONS

Professor Fatih AYDIN

Karabük Üniversity/Faculty of Letters, fatihaydin@karabuk.edu.tr

Associate Professor Osman ÇEPNİ

Karabük Üniversity/Faculty of Letters, ocepni@karabuk.edu.tr

Associate Professor Ali Çağatay KILINÇ

Karabük Üniversity/Faculty of Letters, cagataykilinc@karabuk.edu.tr

ABSTRACT

The activities that were conducted in the framework of teaching practice course depend on the Directive of the Teaching Practice of Pre-service Teachers conducted in educational institutions affiliated with Ministry of National Education (MoNE, 2008). Related directive mentions such role as practice school coordinator, practice teacher, faculty practice coordinator together with practice faculty member. In this respect, the practice faculty member is expected to take an active role in planning, conducting and evaluating the practices of pre-service teachers. The purpose of this study is to determine the problems that practice faculty members experienced during teaching practice and to detect their solution suggestions for these problems. A group of faculty members employed in various departments of Karabuk University Faculty of Letters and taking charge of being practice faculty member in the teaching practice course delivered by the faculty under pedagogical formation certificate program included in the present study designed as a phenomenological one under qualitative research methods. The data of the study were gathered through a semi-structured interview for developed by the researchers depending of the related literature and expert fields and the data were analyzed through content and descriptive analyses. Results revealed that faculty members responded teaching practice course positively as it gave the opportunity of practicing teaching to students, however, they thought that this practicing process had some problems such as complex procedures, the high number of candidate teachers, a line of discipline problems occurred during the process and teacher candidates having limited qualifications. Depending on the results, it is possible to suggest that the link between practice school and university should be strengthened and that the commissions that were formed in both practice school and university to organize the teaching practicing process should conduct a more effective collaboration.

Keywords: Teaching practice, Practice faculty member, Qualitative study

GİRİŞ

Eğitim sisteminin temel ve göz ardı edilemez öğesi olan öğretmenlik, toplumu tüm yönleriyle etkileme gücüne sahip mesleklerin başında gelmektedir (Şimşek, 2005). Sönmez (2000), öğretmenliği davranış mühendisliği olarak ifade etmektedir Kavcar'a göre (1999), öğretmenlik mesleğinin önemi ve değeri; öğretmenin, eğitim sisteminin en kritik öğesi olmasından kaynaklanmaktadır. Genelde eğitim özelde ise öğretmen yetiştirme, Türk eğitim sistemi açısından üzerinde önemle durulan konulardan birisidir (Alkan ve Hacıoğlu, 1997; Açıkalın, 2000).

Öğretmenlik mesleği açısından en önemli konulardan birisi öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri sürecinde etkin bir şekilde yetiştirilmesidir. Türkiye, Cumhuriyet Tarihi sürecinde öğretmen yetiştirme ve uygulama deneyimi kazanmıştır (Çepni, Aydın ve Vedat, 2015). İlk muallim ve köy muallim mektepleri, köy öğretmen okulları, köy enstitüleri, yüksek öğretmen okulları, eğitim fakülteleri ve pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları 169 yıllık öğretmen yetiştirme serüveninin bazı duraklarını oluşturmuştur (Akyüz, 2012; 2013). Bununla birlikte artan öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla özellikle 70'li yıllarda gece öğretimi, mektupla öğretim ve hızlandırılmış eğitim gibi uygulamalarla binlerce öğretmen yetiştirilmiş ve sisteme entegre edilmiştir (Akyüz, 2013). 20 Temmuz 1982 tarih ve 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı öğretmen yetiştiren tüm kurumlar üniversitelere bağlanmış (Güven, 2015), tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin yükseköğrenim görmüş olmalarını sağlamak amacıyla 89.22.876 sayılı Yükseköğretim Kurulu (YÖK) kararıyla iki yıllık Eğitim Yüksek Okullarının süresi 1989-1990 öğretim yılından olmak üzere 4 yıla çıkarılmış ve 1992 yılında bu okullar eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümleri haline getirilmiştir (Dursunoğlu, 2003).

Her ne kadar 1982 yılında yapılan düzenlemeyle tüm eğitim kademlerine öğretmen yetiştirme misyonu üniversiteler aracılığıyla eğitim fakültelerine yüklenmiş olsa da bu süreçte fen ve edebiyat fakülteleri öğrencileri için pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları düzenlenmek suretiyle öğretmen yetiştirme yoluna da gidilmiştir (Güven, 2015). YÖK ün çeşitli yıllarda (1997 / 2007 / 2009 / 2012 / 2013) yaptığı düzenlemelerle pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları bir kapanıp bir açılma sürecine girmiş olup, günümüzde bu eğitim üniversitelerin edebiyat fakültelerinde YÖK'ün belirlediği kontenjanlar nispetinde verilmeye devam edilmektedir (Kılınç, Kılcan ve Çepni, 2018).

Öğretmen yetiştirme programlarının en önemli aşamalarından birisi, öğretmen adaylarını gerçek eğitim ortamlarına hazırlama dönemidir (Sarıtaş, 2007). 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Yasası'nın 43. maddesinde "öğretmenlik mesleğine hazırlık; alan eğitimi, genel kültür ve pedagojik formasyonla sağlanır" hükmü yer almaktadır. Bu madde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yoluyla belirtilen temel yeterlik alanlarında gerekli bilgi, beceri ve uygulama gücüne sahip olarak yetiştirilmesi gereğini vurgulamaktadır. Yasa, uygulama etkinliklerini öğretmen yetiştirme sürecinin önemli bir parçası olarak öngörmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmen eğitiminde niteliğin sürekli geliştirilerek iyileştirilmesi beklenmektedir. Bu amaçla öğretmen yetiştirme programında öğretmen adaylarına kuramsal meslek bilgisi dersleri yanında uygulamalı dersler de verilmektedir (Aydın ve Güngördü, 2015; Sarıtaş, 2007). Bu derslerden birisi de Öğretmenlik Uygulaması dersidir. Öğretmenlik uygulaması eğitim fakültesi öğrencilerinin 8. yarıyılda 2 saati eğitim fakültesinde, 6 saati uygulama okulunda; Edebiyat Fakültelerinde ise pedagojik formasyon öğrencilerinin 2. döneminde aynı şekilde 2 saati fakültede 4

saati uygulama okulunda 6 saat üzerinden yürütülen bir derstir. Öğretmenlik uygulaması dersinde görevli kişiler; yöneticiler, öğretim elemanı, öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve öğrencidir (Çepni, Aydın ve Vedat, 2015).

Öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adaylarının teorik ve pratik bilgilerini harmanlayarak kendilerine özgü bir sınıf yönetimi, disiplin modeli ya da öğretme stili oluşturmaları ve meslekte tecrübe kazanmaları beklenmektedir (Yıldırım ve Vural, 2014). Bu bağlamda öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulamadan sorumlu öğretim üyesinin danışmanlığında öğrendiklerini uygulamaya aktardıkları ve deneyim kazandıkları öğretmenlik uygulaması, öğretmen yetiştirme sürecinin en önemli basamaklarından birini oluşturduğu ifade edilebilir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ya da programa ilişkin algılarına odaklandığı anlaşılmaktadır. Buna karşın öğretmen yetiştirme sürecinin en temel unsurlarından birini oluşturan öğretmenlik uygulamasına yönelik pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları bağlamında yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır (Çepni ve Aydın, 2015; Kılınç, Kılcan ve Çepni, 2018; Tepeli ve Caner, 2014). Oysa pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarında en problemli unsurların başında öğretmenlik uygulaması sürecinin geldiği ve öğretmenlik uygulamalarının etkili bir biçimde yapılamadığına yönelik araştırma bulguları mevcuttur (Yüksel, 2011).

Yukarıda da ifade edildiği gibi öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin ortaya konulan çalışmaların daha çok öğretmenlik uygulaması dersine yönelik öğretmen adaylarının yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri üzerine yoğunlaştığı, öğretmenlik uygulaması dersine yönelik olarak uygulama öğretim elemanının sürece ait görüş ve çözüm önerileriyle alakalı herhangi bir çalışmaya rastlanılmadığı yapılan araştırmalardan anlaşılmaktadır. Oysa uygulama öğretim elemanı, alanında deneyimli ve öğretmenlik formasyonuna sahip, öğretmen adaylarının uygulama çalışmalarını planlayan, yürüten ve değerlendiren yüksek öğretim kurumu öğretim elemanını ifade etmektedir. Bu manada bu sürecin en önemli sac ayaklarından birini uygulama öğretim elemanları oluşturmaktadır. Buradan yola çıkarak bu araştırmada öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama öğretim elemanı görevini üstlenen öğretim elemanlarının yaşadıkları sorunların ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersinde yaşadıkları sorunların ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin ortaya konmaya çalışıldığı bu araştırma, nitel araştırma yöntemi ve fenomenolojik desende kurgulanmıştır. Nitel araştırmalarda fenomenolojik desen katılımcıların belli bir olguya ilişkin yaşadıkları deneyimin altında yatan anlamlara ulaşılmak istendiğinde kullanılmaktadır (Merriam, 2009). Başka bir anlatımla, insanların bir olguyu nasıl deneyimledikleri ve ona nasıl anlam yükledikleri fenomenoloji araştırmaların odsak noktasını oluşturmaktadır (Creswell, 2007; Patton, 2014). Bu araştırmada da öğretim uygulaması sürecini deneyimleyen uygulama öğretim elemanlarının bu süreçte yaşadıkları sorunlar ev bunlara ilişkin çözüm önerileri deneyimlerinden yola çıkılarak ortaya konmak istendiği için fenomenolojik desenin kullanımı araştırma grubu tarafından uygun bulunmuştur.

Katılımcılar

Bu araştırmaya 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi içerisinde, Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde farklı bölümlerde görev yapan ve fakülte bünyesinde yürütülen pedagojik formasyon sertifika programı kapsamında verilen öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama öğretim elemanı görevini üstlenmiş 10 öğretim üyesi katılmıştır. Araştırmaya katılım için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt ve maksimum çeşitlilik örneklemesi birlikte kullanılmıştır. Araştırmaya katılım için belirlenen ölçüt, pedagojik formasyon sertifika programı kapsamında en az 1 defa uygulama öğretmeni olarak görev yapmış ve süreci tamamlamış olmaktır. Bununla birlikte bu kritere uygun öğretim üyeleri arasından gönüllülük esasına uygun olarak farklı cinsiyet, bölüm ve akademik unvandan öğretim üyeleri araştırmaya dahil edilerek maksimum çeşitlilik örneklemesine uygun hareket edilmeye çalışılmıştır. Buna göre araştırmaya 2'si kadın 8'i erkek; 1'de tarih, 1'i İngiliz dili ve edebiyatı, 2'si coğrafya, 1'i Türk dili, 1'i felsefe, 1'i sosyoloji, 1'i sanat tarihi, 1'i arkeoloji ve 1'i beden eğitimi bölümünde öğretim üyesi; 4'ü doktor öğretim üyesi, 4'ü doçent ve 2'si de profesör olmak üzere toplam 10 öğretim üyesi katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştıra grubu tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Bu formda uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin öne sürdükleri çözüm önerilerine ilişkin sorular bulunmaktadır. Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde uzman görüşüne başvurulmuş ve sorulara nihai hali verildikten sonra araştırmacılar çalışma grubundaki kişilerden veri toplamaya başlamıştır. Araştırmacılar çalışma grubunu oluşturan kişilerle irtibata geçerek araştırmanın amacı hakkında kısa bilgiler sunmuşlar ve çalışmaya katılım için gönüllülük göstermeleri halinde görüşme yapmak için uygun bir zamanda kendileri için uygun olan bir mekânda görüşme yapılacağı ifade edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde belli ilke ve prosedürlere uymak suretiyle bir metnin kodlanması ve kategoriler şeklinde özetlenmesi amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Araştırmada elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak görüşmelerden elde edilen verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar belşrledikleri kategoriler ve analiz birimleri doğrultusunda yaptıkları analizden sonra buldukları sonuçları betimlemişlerdir. Bulgular oluşturulurken katılımcıların her bir soruya ilişkin ifade ettikleri görüşler kodlamalar şeklinde bir araya getirilmiş, kodlamalardan yola çıkarak oluşturulmuş olan kategoriler sunulmuştur. Bununla birlikte her bir boyutla ilgili olan kategoriler ve o kategorileri oluşturan kodlamalar katılımcıların görüşlerinden aynen alıntılar yapılarak sunulmuştur. Aynen alıntılanarak yapılan sunumlarda katılımcılara kodlar (K, 2 - K, 3 vb.) verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılık), dış geçerliğini (aktarılabilirlik), iç güvenirliğini (tutarlık) ve dış güvenirliğini (teyit edilebilirlik) sağlamak amacıyla bazı tekniklerden faydalanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada geçerliği sağlamak için uzun süreli görüşme ve ayrıntılı betimleme; güvenirlik için de tutarlılık

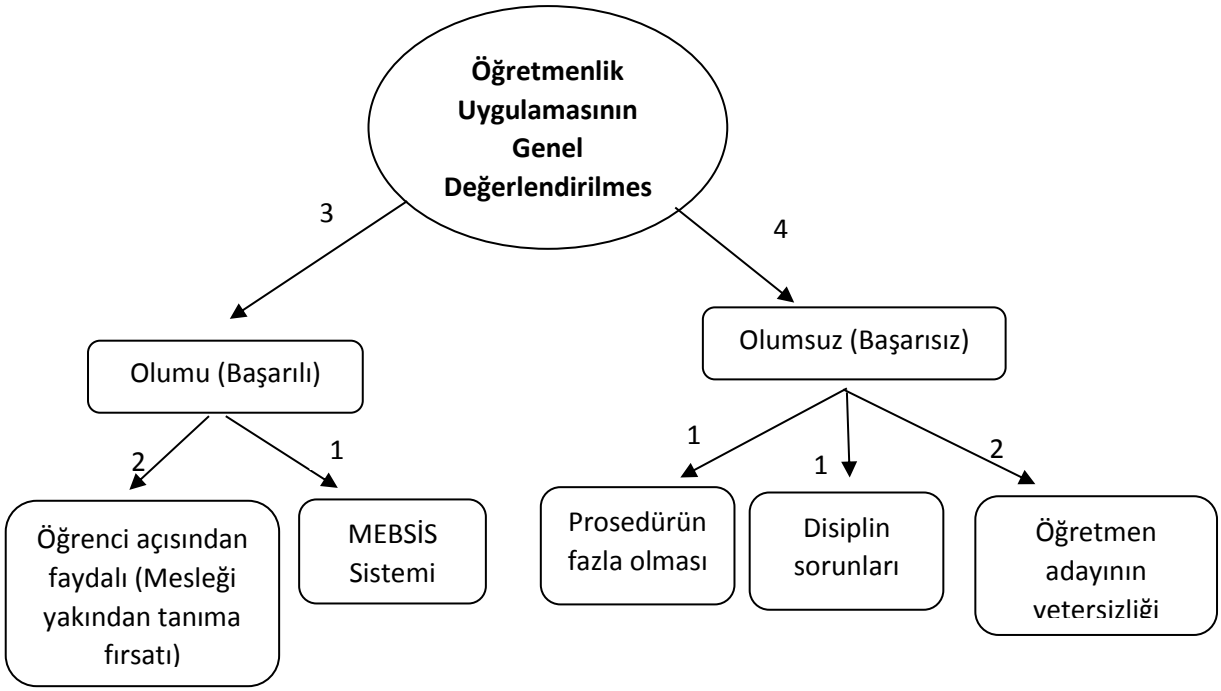
incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Buna göre her bir katılımcıyla yapılan görüşme için görüşmenin yapılacağı ortam önceden katılımcıyla birlikte kararlaştırılmış, görüşme öncesinde her bir katılımcıyla ayrı ayrı bir araya gelinerek araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Görüşmeler görüşme yapılan katılımcının görüşlerini rahatlıkla ifade edebileceği bir ortamda mümkün olduğunca uzun tutulmaya çalışılmış, bu bağlamda mümkün ola en derinlikli veriye ulaşılmaya çalışılmıştır. Görüşmeler 45-50 dakika arasında sürmüştür. Bununa birlikte araştırmanın her bir aşamasında yapılanlar detaylı bir biçimde okuyucuya aktarılmıştır. Araştırmanın güvenirliği sağlamak amacıyla tutarlılık incelemesi tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda nitel araştırmalarda konusunda uzman bir araştırmacıyla araştırma sürecinde yapılanlar ve araştırma sonucu ortaya çıkan bulgular paylaşılmış, uzmandan bir bütün olarak çalışmayı incelemesi ve önerilerini araştırma grubuna iletmesi istenmiştir. Uzman görüşleri sonucunda araştırmaya son hali verilmiştir.

BULGULAR

Araştırma verilerinden hareketle yapılan içerik analizi sonucunda, araştırmanın bulgularının dört temel tema altında toplanmıştır. Bunlardan birincisi "*Öğretmenlik uygulamasının genel değerlendirilmesi",* ikincisi *"Öğretmenlik Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar",* üçüncüsü *"Sorunlara yönelik yapılan çözümler" ve* dördüncüsü "*Nitelikli bir öğretmenlik uygulaması için öneriler*" şeklindedir. Bulgular oluşturulurken katılımcıların her bir soruya ilişkin ifade ettikleri görüşler kodlamalar şeklinde bir araya getirilmiş ve kodlamalardan yola çıkarak oluşturulmuş olan kategoriler arasındaki ilişki görselleştirilerek sunulmuştur. Her bir temayla ilgili olan kategoriler ve o kategorileri oluşturan kodlamalar katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur. Aynen alıntılanarak yapılan sunumlarda katılımcılara kodlar (K, 4 -K, 9 vb.) verilmiştir.

Öğretmenlik Uygulamasının Genel Değerlendirilmesi

Katılımcıların "*Uygulama öğretim elemanı olarak öğretmenlik uygulamasını genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?*" sorusuna ilişkin belirttikleri görüşler ve bunların ifade sıklıkları Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Uygulama Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Genel Görüşleri ve İfade Sıklıkları

Şekil 1'de çalışmaya katılan uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin genel görüşleri iki temel kategori altında toplanmıştır. Bunlar; "*Olumlu (Başarılı)* ve *"Olumsuz (Başarısız)"*

Olumlu (Başarılı) kategorisi *"öğrenci açısından faydalı" ve "MEBSİS Sistemi"* şeklinde iki koda ayrılmıştır. Bu kodlara ilişkin açıklamalar ve örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

***Öğrenci açısından faydalı*.** Katılımcıların bir kısmı öğretmenlik uygulanmasının öğretmen adayı için mesleki açıdan önemini ön plana çıkardığı görülmektedir. Bu durum katılımcıların; "*Öğretmen adayları açısından mesleklerini yerinde inceledikleri ve aslına uygun olarak icra etme fırsatı buldukları bir platform olarak düşünüyorum. Öğrenci profillerini tanıdıkları, alan bilgilerini öğrenci seviyesine göre nasıl aktarmaları gerektiğini tecrübeli meslektaşlarından öğrendikleri bir süreç" (*K, 3) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir.

***MEBSİS sistemi*.** Öğretim elemanları MEBSİS ile okul uygulamalarının daha planlı hale geldiğini ifade etmişleridir. Bu durum katılımcıların; "*Öğretmenlik uygulaması son iki senedir daha önem kazandı. MEBİS sistemine geçilmesi ile daha da sistemli hale geldi. Bir bağlayıcılığı var artık uygulamaların…"* (K, 2) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir.

Olumsuz (Başarısız) kategorisi "prosedürün fazla olması", "disiplin sorunları" ve "öğretmen adayının yetersizliği" şeklinde kodlara ayrılmış ve aşağıda örnek ifadelerle açıklanmıştır.

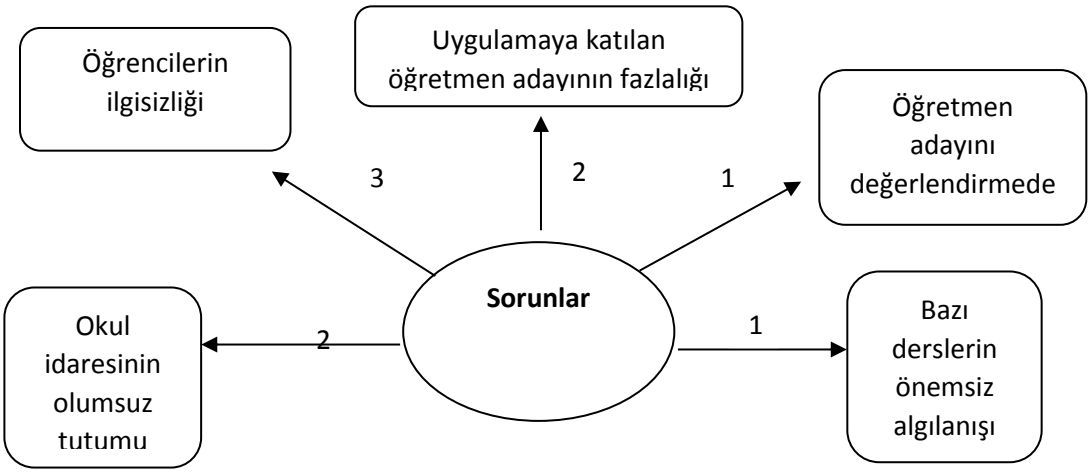
***Prosedürün fazla olması*.** Katılımcıların bir kısmı okul uygulamalarında prosedürün fazla olduğunu ve bu durumum motivasyonlarını düşürdüğünü ifade etmiştir. Bu durum katılımcıların; "*Öğretmenlik uygulaması temelde aday öğretmenin yetişmesi için son derece önemli. Ancak ilerleyen zamanla birlikte gerek uygulama öğretim elemanı gerek öğretmen açısından gereksiz prosedürlerin bulunması motivasyon bozucu bir unsurdur"* (K, 4) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir

Disiplin sorunları. Katılımcıların bir kısmı uygulama okullarında ve öğretmen adaylarında disiplin sorunu olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum katılımcıların; "… *Diğer taraftan uygulama öğretmenlerinin ve okul yönetimlerinin de konuyla ilgili disiplinli bir süreç yönetmesi gerekmektedir."* (K, 5) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir.

***Öğretmen adayının yetersizliği*.** Araştırmaya katılan bazı öğretim elemanları öğretmen adaylarının uygulamada yaşadığı sorunlarını ön plana çıkarmışlardır. Bu durum katılımcıların; "… *Ayrıca öğretmen adaylarının teorik derslerde edindiği bilgilerin uygulamada yetersiz olduğunu gözlemledim."* (K, 6) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir

Öğretmenlik Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar

Katılımcıların "*öğretmenlik uygulamasında karşılaşılan sorunlara*" ilişkin belirttikleri görüşler ve bunların ifade sıklıkları Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Uygulama Öğretim Elemanlarının Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Genel Görüşleri ve İfade Sıklıkları

Şekil 2'de çalışmaya katılan öğretim elemanlarının karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri beş temel kategori altında toplanmıştır. Bunlar; "*okul idaresinin olumsuz tutumu", "öğrencilerin ilgisizliği", "uygulamaya katılan öğretmen adayının fazlalığı", "öğretmen adayını değerlendirmede eşitsizlik"* ve *"Bazı derslerin önemsiz algılanışı"*.

Okul idaresinin olumsuz tutumu. Katılımcıların bir kısmı uygulama okulundaki idarecilerin olumsuz tutumunu ön plana çıkardığı görülmektedir. Bu durum katılımcıların; *"…Staj okullarında karşılaşılan en temel sorun yöneticilerin pek de ilgili olmamalı. Muhtemelen çok gereksiz olarak görüyorlardır*." (K, 1) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir

***Öğrencilerin ilgisizliği*.** Öğretim elemanlarının bir kısmı bu süreçte en büyük sorunlarının uygulama okullarındaki öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışları olduğunu ifade etmişleridir. Bu durum katılımcıların; "*öğrenci profilinin bazı okullarda seviyesiz (ahlaki anlamda) olması ve dolayısıyla hem kendi öğretmenlerini hem de uygulama öğretmenini zor durumlara sokmaları..."* (K,3) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir.

Uygulamaya katılan öğretmen adayının fazlalığı. Katılımcıların bir kısmı uygulamaya katılan öğretmen adayının sayıca fazla olduğunu bu durumun uygulamada sorun oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu durum katılımcıların; *"Bu süreçte yaşanan en büyük sorunlardan biri, bir okulda staja çıkan aday öğretmen sayısının fazla olmasıdır. 20 kişilik bir sınıfa 6 öğretmen adayı ile birlikte gözlem yapmak öğrencilerin motivasyonunun dağıtmaktadır. Bununla birlikte 15 haftalık bir dönemde, adaylarımız daha aktif rol alamsı gerekirken, sadece 1-2 defa ders anlatma fırsatı bulabilmektedirler."* (K,7) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir.

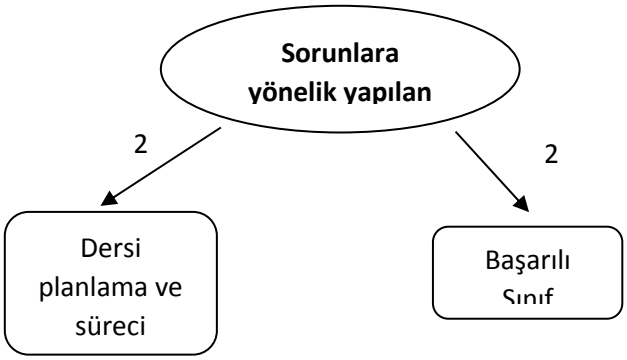
***Öğretmen adayını değerlendirmede eşitsizlik*.** Öğretim elemanlarının bir kısmı öğretmen adayını değerlendirmede objektif davranılmadığını ifade etmişleridir. Bu durum katılımcıların; *"Uygulama öğretmenleri ve bazı öğretim elemanlarının notları çok fazla vermesi; sanki her şey mükemmel gibi yüksek not verip; diğer öğretim elemanları öğrencilerinin yüksek not bekleyişine girip kıyas etmelerine neden olunması…"* (K,4) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir.

***Bazı derslerin önemsiz algılanışı*.** Katılmcıların bir kısmı kimi uygulama okullarında bazı derslerin önemsiz gibi algılandığını ve bu durumun okul uygulamalarında motşvasyonu düşürdüğünü ifade etmişleridir. Bu durum

katılımcıların; "*İngilizce'nin alan dersi olmadığı sınıflarda öğrenciler tarafından önemsenmemesi ve derse ilginin az olması"* (K, 3) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir.

Sorunlara yönelik yapılan çözümler

Katılımcıların "*Karşılaştıkları sorunlara yönelik yapılan çözümlere*" ilişkin belirttikleri görüşler ve bunların ifade sıklıkları Şekil 3'de sunulmuştur.



Şekil 3. Uygulama Öğretim Elemanlarının Sorunlara Ürettikleri Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri ve İfade Sıklıkları

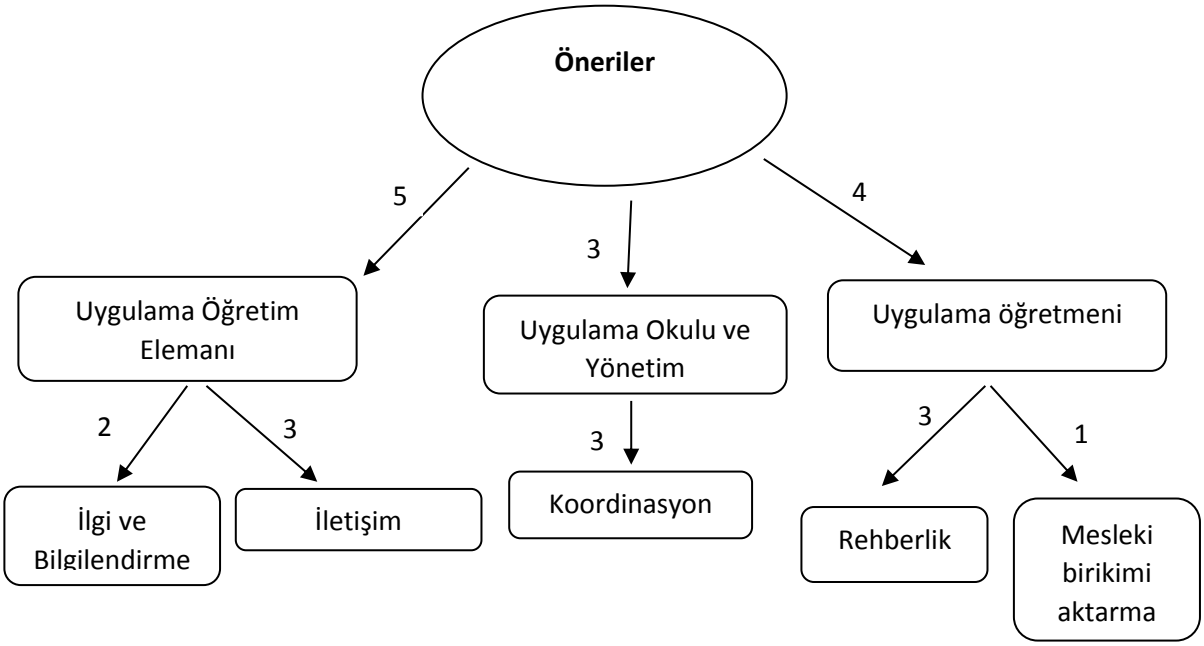
Şekil 3'de çalışmaya katılan öğretim elemanlarının sorunlara ürettikleri çözüm önerilerine ilişkin görüşler iki temel başlık altında toplanmıştır. Bunlar; "*Dersi planlama ve süreci kontrol"* ve *"Başarılı sınıf yönetimi".*

Dersi planlama ve süreci kontrol. Katılımcıların bir kısmı öğretmenlik uygulaması sırasında karşılaştıkları sorunlara dersi doğru planlayarak ve süreci kontrol ederek çözdüklerini belirtmişlerdir. Bu durum katılımcıların; *Aday öğretmenlerin kendilerini daha çok gösterebilmeleri adına, 40 dakikalık bir dersi ikiye bölerek 20'şer dakika şeklinde iki adayın bir derste ders anlatmasını sağladım. Böylelikle öğrenci sadece 1 kez değil, birçok kez tahtanın ve öğrencilerin karşısına çıkarak deneyim ve özgüven kazanması hususuna dikkat ettim.*" (K, 7) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir

***Başarılı sınıf yönetimi*.** Öğretim elemanlarının bir kısmı başarılı bir sınıf yönetimi ve aktif katılım ile çözdüğünü ifade etmişleridir. Bu durum katılımcıların; "*Öğretmen adayları, öğrencilerin ilgileri doğrultusunda derse çekecek alıştırmalar yapmaya hem görsel hem işitsel aktiviteler kullanmaya ve öğrencilere kendi isimleriyle hitap etmeleri yönlendirildi. Öğrencileri alıştırma için önceden örgütlemeleri tavsiye edilerek öğrenciden gelen her bir doğru cevap için çeşitli şekillerde ödüllendirmeleri tavsiye edildi."* (K,3) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir.

Nitelikli bir öğretmenlik uygulaması için öneriler

Katılımcıların "*nitelikli bir öğretmenlik uygulaması için önerilere*" ilişkin belirttikleri görüşler ve bunların ifade sıklıkları Şekil 4'de sunulmuştur.



Şekil 4. Katılımcıların Nitelikli Bir Öğretmenlik Uygulaması İçin Getirdikleri Öneriler

Uygulama öğretim elemanlarının getirdikleri öneriler 3 ana başlıkta toplanmıştır: "*Uygulama Öğretim Elemanı", "Uygulama Okulu ve yönetim"* ve *"Uygulama öğretmeni".*

Uygulama Öğretim Elemanı

İlgi ve Bilgilendirme. Katılımcıların bir kısmı uygulamayı yürüten öğretim elemanının süreç hakkında doğru bilgilendirme yapması gerektiğini ön plana çıkardığı görülmektedir. Bu durum katılımcıların; "*Uygulama öğretim elemanı öğrencilere eğitim boyunca dersle ilgili neler yapacaklarına dair bir plan sunmalıdır. Bunun yanında haftalık olarak aday öğretmenlerden okulda edinilen bütün deneyimlere göre rapor almalıdır" (*K,4) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir.

İletişim: Katılımcıların bir kısmı öğretim elemanının sağlıklı iletişim kurması gerektiğini ön plana çıkardığı görülmektedir. Bu durum katılımcıların; "*Öğretmen adaylarının yanında olduğunu hissettirmeli, öğrencilerin karşılaşabildikleri sorunları çözebilmeli"* (K,3) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir.

Uygulama Okulu ve Yönetim

Koordinasyon: Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının bir kısmı nitelikli bir öğretmenlik için uygulama okulunun ve yönetiminin süreci doğru bir şekilde koordine etmesini vurgulamıştır. Bu durumu *"Uygulama okulu ve koordinatörler, devam konusunda MEB tarafından belirtilen kriterleri disiplinli bir şekilde uygulamalıdır* (K, 6)," şeklinde ifade etmişlerdir.

Uygulama Öğretmeni

Rehberlik. Öğretim elemanları sürecin bir parçası olan uygulama öğretmenlerinin rehberlik yapma durumunu ön plana çıkarmışlardır. Bu durum katılımcıların; "*Öğrencilere daha çok yol göstermek, örnek olmak ve onları okulun bir parçası olduklarını hissettirebilmek, okul ortamına alıştırmak*" (K, 7) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir.

Mesleki birikimi aktarma. Katılımcıların bir kısmı öğretmenlerin mesleki birikimi ve tecrübesini ön plana çıkarması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durum katılımcıların; "*Uygulama öğretmeni dersin daha nitelikli nasıl olabileceği ve öğrenci kontrolünün nasıl sağlanacağı konusunda deneyimlerini aktarmalı.*" (K,6) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmenlik uygulaması öğretmen adayına uygulama imkânı vermesi bakımından olumlu ancak prosedürü fazla olması, disiplin sorunları ve öğretmen adayının donanımının yetersizliği bu sürecin etkililiğini olumsuz yönde etkilemektedir.

Çok fazla öğretmen adayının olması, okul idaresinin bu yetiştirme işini yeterince dikkate almaması, bazı derslerin önemsiz gibi algılanması ve öğrencilerin ilgisizliği süreçte yaşanan sorunlar arasındadır.

Uygulama öğretim elemanlarının görüşlerine göre görüşlerine göre okul ve üniversite arasındaki işbirliğinin artırılması öğretmenlik uygulamasında yaşanan sorunların çözümü noktasında önemli görülmelidir.

Katılımcıların görüşlerine göre bu sürecin daha etkili bir biçimde işletilebilmesi için uygulama öğretim elemanlarının koordinasyon görevini daha etkin bir biçimde yürütmeleri, uygulama okullarının fiziki olanaklarının artırılması ve uygulama öğretmeninin rehberlik faaliyetlerini genişletmesi gerekmektedir**.**

Bu sonuçlara dayalı olarak öğretmenlik uygulamasının niteliğinin artırılması için okul ve üniversite arasındaki bağın güçlendirilmesi, özellikle her iki kurumda bu iş için oluşturulan kurulların daha etkin işbirliği içinde olmaları önerilebilir.

Öğretmen adayının fazla olmasının öğretmenlik uygulamasını olumsuz yönde etkileyen bir durum olarak bulunmasına dayalı olarak öğretmen yetiştirme sürecinin veriye dayalı ve ihtiyacı gidermeye dönük olarak yeniden kurgulanması gerektiği ileri sürülebilir.

Son olarak öğretmen adaylarını yetiştirmeleri beklenen uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeninin bu konuda gerekli eğitimleri almaları gerektiği söylenebilir.

KAYNAKÇA

Açıkalın, A. (2000). Öğretmen yetiştirme sorununa kaotik bir yaklaşım, *II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 10-12 Mayıs, Çanakkale. Bildiriler Kitabı.

Alkan, C. ve Hacıoğlu, F. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları öğretim teknolojisi*. Ankara: Alkım Yayınevi.

Akyüz, Y. (2012). *Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal değişmedeki etkileri (1839-1950) (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi (M.Ö. 1000-M. S. 2013) (25. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi

Aydın, F. ve Güngördü, E. (2015) *Coğrafya eğitiminde özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design*: *Choosing among five approaches.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Çepni, O. ve Aydın, F. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *TSA*, *19*(2), 285-304.

Çepni, O., Aydın, F. ve Vedat, Ş. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, *4*(1), 35-49.

Güven, İ. (2015). *Türk eğitim tarihi (6. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi

Dursunoğlu, H. (2003). Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirmenin tarihi gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.

Kavcar, C. (1999). Nitelikli öğretmen sorunu. *21.yy'ın eşiğinde Türk Eğitim Sistemi sempozyumu*. Ankara: Tekışık Yayıncılık.

Kılınç, A. Ç., Kılcan, B. ve Çepni, O. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin incelenmesi: Fenomenolojik bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *6*(1), 113-132. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s5m.

Merriam, S.B. (2009). Qualitative reseacrh: A guide to design and implementation. San Francisco: Jossey-Bass.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Edt.). Ankara: Pegem Akademi.

Sarıtaş, M. (2007). Okul deneyimi I uygulamasının aday öğretmenlere sağladığı yararlar konusundaki görüşlerin değerlendirilmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(1), 121-143.

Sönmez, V. (2000). *Eğitimin tarihsel temelleri öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şimşek, H. (2005). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 2-26.

Tepeli, Y. ve Caner, M. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması ile ilgili görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *4*(2), 313-328

Yıldırım, İ. ve Vural, Ö. F. (2014). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators*, *3*(1), 73-90

Yüksel, S. (2011). Fen-edebiyat fakültesi öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin düşünceleri (Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(1), 179-198.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEMOKRATİK DEĞER ALGILARININ İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi İhsan ÜNLÜ
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Ihsan-27@hotmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Alper KAŞKAYA
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, alperkaskaya@gmail.com

Muhammet Fatih KIZILKAYA
Bilim Uzmanı, mfatihkizilkaya@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmada; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değer algıları çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, eğitim görülen sınıf, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, başarı notu) göre incelenmiştir. Araştırma nicel nitelikte olup betimsel tarama modelinde yapılmıştır. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 131 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Selvi (2007) tarafından geliştirilen "Demokratik Değerler Ölçeği" kullanılmıştır. Demokratik Değerler Ölçeği 21 maddeden oluşan likert tipinde bir ölçektir. Ölçekte "Eğitim Hakkı, Dayanışma ve Özgürlük" olmak üzere üç alt boyut bulunmaktadır. Demokratik Değerler Ölçeğinin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı α=91,6; Eğitim Hakkı alt boyutunun güvenirlik katsayısı α=85,6, Dayanışma alt boyutunun güvenirlik katsayısı α= 86,7 ve Özgürlük alt boyutunun güvenirlik katsayısı α= 74,1 olarak bulunmuştur. Verilerin çözümlenmesinde nonparametrik testlerden Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testi ve aritmetik ortalama gibi istatistiki teknikler kullanılmıştır. Analizlerde p>0,05 anlamlılık değeri dikkate alınmıştır. Araştırma sonucunda, demokratik değerler ölçeği ve alt boyutlarında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde; yaş,anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, başarı notu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak cinsiyet değişkenine göre ölçeğin tamamı, eğitim hakkı ve dayanışma alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Eğitim görülen sınıf değişkenine göre ise eğitim hakkı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılığın oluştuğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demokratik değerler hakkındaki algıları incelendiğinde; eğitim hakkı alt boyutundaki algılarının ($\overline{X}$=4,59);dayanışma ($\overline{X}$=4,35) veözgürlük ($\overline{X}$=4,03) alt boyutlarındaki algılarına göre daha yüksek çıktığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Öğretmen Adayları, Demokratik Değerler.

THE EXAMINATION OF DEMOCRATIC VALUE PERCEPTIONS OF SOCIAL STUDIES TEACHERS

Assistant Professor İhsan ÜNLÜ
Erzincan Binali Yıldırım University, Ihsan-27@hotmail.com

Assistant Professor Alper KAŞKAYA
Erzincan Binali Yıldırım University, alperkaskaya@gmail.com

Muhammet Fatih KIZILKAYA
Scientist, mfatihkizilkaya@gmail.com

ABSTRACT

This study examines the democratic value perceptions of prospective social studies teachers in terms of various factors (gender, age, the classroom in which they are educated, the education level of their mothers, the education level of their fathers, and grade). The research is quantitative and was carried out through descriptive survey model. The study was carried out on 131 prospective teachers, studying at Education Faculty of Erzincan Binali Yıldırım University, during 2017-2018 academic year. "Democratic Values Scale", developed by Selvi (2007), was employed in the study. The values scale consists of 21 articles and is a Likert type scale. The scale includes three sub-dimensions- "Right to be educated, Solidarity and Independence". The Cronbach's alpha reliability coefficient of the Democratic Values Scale was found to be α=91,6, the sub-dimension of right to be educated α=85,6, the Solidarity α= 86,7 and the Independence α= 74,1. In analyzing the data, Mann-Whitney U test, Kruskal-Walls H test –some of nonparametric tests- and such statistical techniques as arithmetic mean techniques were used. The significance values was taken as p>0,05. Upon the research, when opinions of social studies teachers on the democratic values scale and its sub-dimensions were examined, no statistically significant difference was observed in terms of the factors of age, the education level of mothers, the education level of fathers, and grade. However, within the context of gender factor, the whole scale proved to be statistically different in the sub-dimensions of right to be educated and solidarity. In terms of the factor of classroom in which they are educated, a statistically significant difference was observed in the sub-dimension of the right to be educated. When the perceptions of the prospective teachers, volunteered in the survey, on democratic values were analyzed, the perception in the sub-dimension of right to be educated ($\overline{X}$=4,59) were observed to be higher than solidarity ($\overline{X}$=4,35) and independence ($\overline{X}$=4,03).

Keywords: Social Studies, Prospective Teachers, Democratic Values.

GİRİŞ

Toplumları ayakta tutan temel unsurlardan birisi de bilindiği gibi değerlerdir. Değerler, günlük yaşam içerisinde evde, okulda, sosyal ve siyasal etkinliklerde, işyerimizde bireysel ve toplumsalinsan ilişkilerinde kısacası her zaman ve her yerde bizimle beraberdir. Bu nedenle değerin ne olduğuna kısaca değinmek gerekir. Znaniecki tarafından sosyal bilimler literatürüne kazandırılan değer kavramı, Latince "valere" kökünden türetilmiştir. Değer kavramı temel sosyal bilim alanlarında kullanıldığı gibi bu alanlara bağlı bilim dallarında da kullanılmaktadır.Değerlerin bu denli önemli olmasının nedeni ise doğrudan insan davranışlarını ele alıyor olmasından kaynaklanmaktadır.

İlköğretim Program'ında yer alantanıma göre değer;toplumun veya sosyal grupların sahip oldukları maddi ve manevi bütün öğeleri kapsayan aynı zamanda bu toplumun üyeleri tarafından doğru olduğu kabul edilen amaç, düşünce ve inançlar bütünüdür(Özgüven,1999).Güngör (1993)değeri;istenen veya istenmeyen bir şey hakkındaki inanç olarak ele almaktadır. Yaman' a (2012)göre ise değer, bireylerin herhangi bir kişi, varlık, olay, durum vb. karşısında ortaya koyduğu duyarlılıktır. Değerler, toplumsal olarak istediğimiz ve paylaştığımız soyut fikirlerdir. Sonuç olarak değerler bize, iyi ve kötü olanı, güzel ve çirkin olanı, ahlaki ve gayri ahlaki durumlar hakkında ki ölçütleri sunar (Bozkurt, 2011:93). Bu tanımlar ışığında değeri, herkes tarafından kabul gören ve bizim için maddi ve manevi kıymeti olan,iyi-kötü, güzel-çirkin, ahlaki ve ahlaki olmayan amaç, düşünce ve inançlara yönlendiren ve davranışlarımızı etkilemekle birlikte gelecekte nasıl hareket etmemiz gerektiğini de bizlere bildirenölçütler bütünü olarak tanımlayabiliriz.

Dünyadayer alan bütün topluluklar bir değerler sistemine sahiptir. Bu değerler sisteminin önemli bir bileşeni ise demokrasidir. Demokrasi kelimesi sözlükte, halkın egemenliği temeline dayanan yönetim biçimi olarak tanımlanmaktadır (http://www.tdk.gov.tr, 2018).Kıncal ve Işık (2003:54-58) temel demokratik değerleri; eşitlik, yaşama saygı, özgürlük, adalet, dürüstlük, iyiyi arayış, işbirliği, özgüven, hoşgörü, duyarlılık ve sorumluluk olarakbelirlemişlerdir.Değerler sisteminin en önemli göstergesi bireylerin tutum ve davranışlarıdır.(Akın ve Özdemir, 2009). Banduraya (1986) göre değerler, kişiler arasında yaşanan olumlu veya olumsuz olaylar sonucunda hem gelişebilir hem de değişebilir.Kişiseldeğerler sistemi, bireylerin dünyayı algılayış biçimlerine de etki etmektedir (Rohan, 2000:255-276).

Demokratik değerlerin kişilere kazandırılması, demokratik toplumlardaki eğitim sistemlerinin en temel amaçları arasında yer almaktadır (Sarı, 2007). Çünkü demokrasinin sağlığı, bireylerin demokrasinin değerlerine ne düzeyde sahip olduklarına bağlıdır (Medville, 1992).Bireylerin değer sistemini içselleştirmeleri ailede başlamaktave okulda devam etmektedir.Bu değerler sistemi, eğitim aracılığıyla gelecek kuşaklara aktarılmaktadır. Demokrasi ve eğitim ilişkisi göz önüne alındığında toplumda demokratik bir kültürmeydana getirmedeokulların önemli bir role sahip oldukları yadsınamaz bir gerçektir. Bireylerin demokratik sorumluluk elde etmelerinde eğitim ortamları önemli bir yere sahiptir. (Print, Ornstrom ve Nielsen, 2002).Demokratik bir eğitim ortamının oluşmasını demokratik değerleri içselleştirmiş öğretmenlerin sağlayacağı düşünülmektedir (Karadağ ve diğerleri, 2006). Günümüzde öğretmenlerden demokratik davranışlar sergilemeleri beklenmektedir. Bu nedenle, öğretmen eğitiminde

adaylara demokratik değerlerin kazandırılması sağlanmalıdır (Aytunga, 2011). Bu çerçevede özellikle öğretmen adaylarının demokratik değer algılarının araştırılması önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli (Deseni)

Araştırma, mevcut durumu tespit etmeyi amaçladığı için tarama modeli türlerinden ilişkisel tarama modellidir. Tarama modelleri, geçmişte ya da şu anda olan bir durumu müdahale etmeden olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve müdahale edilmeksizin tanımlanmaya çalışılır. Gözlenen veya çalışılan gruba yönelik herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2014, s.77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise; 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 131 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

		f	%
CİNSİYET	**BAY**	55	42
	BAYAN	76	58
YAŞ	**18–20**	22	16,8
	21_25	98	74,8
	26–30 ve üzeri	11	8,4
EĞİTİM GÖRÜLEN SINIF	**2. SINIF**	48	36,6
	3. SINIF	46	35,1
	4. SINIF	37	28,2
ANNE EĞİTİM DÜZEYİ	**İLKOKUL**	100	76,3
	ORTAOKUL	21	16
	LİSE	5	3,8
	ÜNİVERSİTE	5	3,8
BABA EĞİTİM DÜZEYİ	**İLKOKUL**	67	51,1
	ORTAOKUL	36	27,5
	LİSE	21	16
	ÜNİVERSİTE	7	5,3
BAŞARI NOTU	**2,0-2,5**	34	26
	2,6-3,0	67	51,1
	3,1-3,5	21	16
	3,6-4,0	9	6,9

Tablo 1 de araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demografik özellikleri incelendiğinde; araştırmaya katılanların 55'i (%42,0) bay, 76'sı (%58,0) bayan adaylardan oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının 22'si (%16,8) 18–20 yaş aralığında, 98'i (%74,8) 21–25 yaş aralığında ve 11'i (%8,4) de 26–30 yaş ve üstündedir. 48 öğrenci (%36,6) 2. Sınıfta, 46 öğrenci (%35,1) 3.sınıfta ve 37 öğrenci (%28,2) de 4. Sınıfta eğitim görmektedir. 100 (%76,3) öğrencinin annesi ilkokul mezunu, 21 (%16,0) öğrencinin annesi ortaokul mezunu, 5 (%3,8) öğrencinin annesi lise mezunu ve 5 (%3,8) öğrencinin annesi de üniversite mezunudur. 67 (%51,1) öğrencinin babası ilkokul mezunu, 36 (%27,5) öğrencinin babası ortaokul mezunu, 21 (%16,0) öğrencinin babası lise mezunu ve 7 (%5,3) öğrencinin babası da üniversite mezunudur. 34 (%26,0) öğrenci 2,0-2,5 başarı notuna (Agno), 67 (%51,1) öğrenci 2,6-3,0 başarı notuna, 21 (%16,0) öğrenci 3,1-3,5 başarı notuna ve 9 (%6,9) öğrenci de 3,6-4,0 başarı notuna sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Selvi (2006) tarafından geliştirilen"Öğretmen Adayları Demokratik Değerler Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek "Eğitim Hakkı" (10 madde), "Dayanışma" (8 madde) ve "Özgürlük" (6 madde) olmak üzere üç alt boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, beşli Likert tipi bir ölçek olmakla birlikte derecelendirme sistemi, "KesinlikleKatılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde sıralanmaktadır. Araştırmada kullanılan "Demokratik Değerler Ölçeğinin(Ölçeğin Tamamı)" güvenirlik katsayı değeri α=91,6 ve "Demokratik Değerler Ölçeğinin" alt boyutları olan "Eğitim Hakkı" alt boyutu güvenirlik katsayı değeri α= 85,6, "Dayanışma" alt boyutu güvenirlik katsayı değeri α= 86,7 ile "Özgürlük" alt boyutu güvenirlik katsayı değeri α= 74,1 dir.

Verilerin Analizi

"Öğretmen Adayları Demokratik Değerler Ölçeği" ile elde edilen veriler istatistik programına uygun olarak kodlanmış ve veriler SPSS 24.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Anketlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde genel dağılım özelliklerini belirlemek için tanımlayıcı istatistik tekniklerinden, frekans (f) ve yüzde (%) dağılım tabloları yapılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değer algılarını belirtmek için ilgili maddelerin aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Farklılıkların ortaya çıkarılmasında, non-parametrik Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testi) testler üzerinden analizler yapılmıştır. Verilerin istatistiksel analizi ve yorumlamalarda $p>0.05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değerlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerler Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

DEMOKRATİK DEĞERLER ÖLÇEĞİ MADDELERİ	$\overline{X}$	ss
EĞİTİM HAKKI ALT BOYUTU	**4,59**	**,454**
Öğrencilere bilgiye erişim kolaylığı sağlanmalı	4,50	,826
Öğrencilere bilgiye erişim yolları öğretilmeli	4,63	,571
Öğrencilere kendi potansiyellerini geliştirme yolları öğretilmeli	4,56	,622
Öğrencilere sınavdan neden düşük not aldıkları açıklanmalı	4,53	,747
Yoksul öğrencilere eğitim için gerekli maddi yardım yapılmalı	4,73	,608
Hasta olan bir öğrenci için tedavi olanakları sağlanmalı	4,63	,672
Okuldaki disiplin kuralları öğrencilere açıklanmalı	4,58	,620
Öğrenciler sınav sonuçlarına ilişkin bilgilendirilmeli	4,60	,629
Öğrenciler özellikleri açısından birbiriyle karşılaştırmamalı	4,52	,790
DAYANIŞMA ALT BOYUTU	**4,35**	**,549**
Sınıfta tartışmaları için yeterli zaman ayrılmalı	4,40	,810
Başarı durumları birbirinden farklı olan öğrenciler birlikte çalışma yapmalı	4,30	,874
Öğretmen öğrencilerin bireysel çalışmalarına destek olmalı	4,48	,660
Sınıftaki öğrenciler birbirlerinin farklı özelliklerinden yararlanmalı	4,53	,716
Araç-gereç kullanımını öğretmen ve öğrenciler birlikte planlamalı	4,41	,732
Öğretmen sorunların çözümünde öğrenciyle işbirliği yapmalı	4,51	,672
Sorunların çözümü için öğrenciler teşvik edilmeli	4,47	,705
Başkalarının amaçlarının gerçekleştirilmesine yardımcı olunmalı	4,36	,804
Öğrencilerin okuldaki sorunların çözümü için getirdiği öneriler sınıfta tartışılmalı	3,72	1,254
ÖZGÜRLÜK ALT BOYUTU	**4,03**	**,692**
Öğrenciler kendilerini hazır hissettikleri zaman sınava girmeli	4,35	,850
Derslerle ilgili proje ve ödev konularını öğrenciler belirlemeli	3,97	1,116
Okul kantininin işletilmesi ile ilgili kuralları öğrenciler belirlemeli	3,61	1,180
Sınıf ortamı öğrenci tercihleri doğrultusunda hazırlanmalı	3,94	1,094
Sınav türüne karar verilirken öğrenci görüşleri dikkate alınmalı	4,29	,907
Her öğrenci oturma yerini kendisi belirlemeli	4,02	1,120

Tablo 2 de araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değerler hakkındaki algıları incelendiğinde; eğitim hakkı alt boyutundaki algılarının ($\overline{X}$=4,59); dayanışma ($\overline{X}$=4,35) ve özgürlük ($\overline{X}$=4,03) alt boyutlarındaki algılarına göre daha yüksek çıktığı görülmektedir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Demokratik Değerler Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarının Mann-Whitney U testi Analiz Sonuçları

ÖLÇEK VE BOYUTLARI	CİNSİYET	N	SIRA ORTALAMASI	SIRA TOPLAMI	U	p
EĞİTİM HAKKI	BAY	55	55,89	3074	1534	,008
	BAYAN	76	73,32	5572		
DAYANIŞMA	BAY	55	58,15	3198	1658	,043
	BAYAN	76	71,68	5447		
ÖZGÜRLÜK	BAY	55	60,90	3349	1809	,189
	BAYAN	76	69,69	5296		
DEMOKRATİK DEĞERLER (ÖLÇEĞİN TAMAMI)	BAY	55	56,25	3094	1554	,012
	BAYAN	76	73,05	5552		

Tablo 3'te araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri demokratik değerler ölçeğinde (ölçeğin tamamı) cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; Mann-Whitney U testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluştuğu görülmektedir (U=1554, p<0,05). Araştırmaya katılan bayan ($\overline{\mathbf{X}}$=73,05) öğretmen adaylarının demokratik değerler hakkındaki algıları bay ($\overline{\mathbf{X}}$=56,25) öğretmen adaylarının demokratik değerler hakkındaki algılarından daha olumlu olduğu görülmektedir.Yapılan araştırmada ölçeğin alt boyutlarından eğitim hakkı alt boyutu cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; Mann-Whitney U testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluştuğu görülmektedir (U=1534, p<0,05). Araştırmaya katılan bayan ($\overline{\mathbf{X}}$=73,32) öğretmen adaylarının eğitim hakkı alt boyutundaki algılarının bay ($\overline{\mathbf{X}}$=55,89) öğretmen adaylarının eğitim hakkı alt boyutundaki algılarından daha olumlu olduğu görülmektedir.Yapılan araştırmada ölçeğin alt boyutlarından dayanışma alt boyutu cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; Mann-Whitney U testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluştuğu görülmektedir (U=1658, p<0,05). Araştırmaya katılan bayan ($\overline{\mathbf{X}}$=71,68) öğretmen adaylarının dayanışma alt boyutundaki algılarının bay ($\overline{\mathbf{X}}$=58,15) öğretmen adaylarının dayanışma alt boyutundaki algılarından daha olumlu olduğu görülmektedir.Yapılan araştırmada ölçeğin alt boyutlarından özgürlük alt boyutu cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; Mann-Whitney U testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir (U=1809, p>0,05).

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkenine Göre Demokratik Değerler Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarının Kruskal-Wallis H testi Analiz Sonuçları

ÖLÇEK VE BOYUTLARI	YAŞ	N	SIRA ORTALAMASI	sd	x^2	p
EĞİTİM HAKKI	18-20	22	55,68	2	2,050	,359
	21-25	98	67,86			
	26–30 ve üzeri	11	70,09			
DAYANIŞMA	18-20	22	65,16	2	1,091	,580
	21-25	98	67,43			
	26–30 ve üzeri	11	54,95			
ÖZGÜRLÜK	18-20	22	60,41	2	1,944	,378
	21-25	98	68,55			
	26–30 ve üzeri	11	54,50			
DEMOKRATİK DEĞERLER (ÖLÇEĞİN TAMAMI)	18-20	22	62,09	2	1,213	,545
	21-25	98	67,96			
	26–30 ve üzeri	11	56,32			

Tablo 4'te araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri demokratik değerler ölçeğinde (Ölçeğin Tamamı) yaş değişkenine göre incelendiğinde; Kruskal-Wallis H testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($x^2_{(2)}$=1,213, p>0,05). Yapılan araştırmada ölçeğin alt boyutlarından eğitim hakkı alt boyutu yaş değişkenine göre incelendiğinde; Kruskal-Wallis H testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir($x^2_{(2)}$=2,050, p>0,05).Yapılan araştırmada ölçeğin alt boyutlarından dayanışma alt boyutu yaş değişkenine göre incelendiğinde; Kruskal-Wallis H testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir($x^2_{(2)}$=1,091, p>0,05).Yapılan araştırmada ölçeğin alt boyutlarından özgürlük alt boyutu yaş değişkenine göre incelendiğinde; Kruskal-Wallis H testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir($x^2_{(2)}$=1,944, p>0,05).

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitin Görülen Sınıf Değişkenine Göre Demokratik Değerler Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarının Kruskal-Wallis H testi Analiz Sonuçları

ÖLÇEK VE BOYUTLARI	SINIF	N	SIRA ORTALAMASI	sd	x^2	p	Anlamlı Farklılık
EĞİTİM HAKKI	2. SINIF	48	59,63	2	2,889	,236	
	3. SINIF	46	66,64				
	4. SINIF	37	73,47				
DAYANIŞMA	2. SINIF	48	61,04	2	2,332	,312	
	3. SINIF	46	65,10				
	4. SINIF	37	73,55				
ÖZGÜRLÜK	2. SINIF	48	60,79	2	6,579	,037	2. Sınıf-4.Sınıf
	3. SINIF	46	60,58				3. Sınıf-4.Sınıf
	4. SINIF	37	79,50				
DEMOKRATİK DEĞERLER (ÖLÇEĞİN TAMAMI)	2. SINIF	48	60,51	2	4,379	,112	
	3. SINIF	46	62,93				
	4. SINIF	37	76,93				

Tablo 5'te araştırmaya katılan sosyal bilgiler eğitimi bilim dalında eğitim gören öğretmen adaylarının görüşleri demokratik değerler ölçeğinde (Ölçeğin Tamamı) eğitim görülen sınıf değişkenine göre incelendiğinde; Kruskal-Wallis H testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($x^2_{(2)}$=4,379, p>0,05).

Yapılan araştırmada ölçeğin alt boyutlarından eğitim hakkı alt boyutu eğitim görülen sınıf değişkenine göre incelendiğinde; Kruskal-Wallis H testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir($x^2_{(2)}$=2,889, p>0,05).Yapılan araştırmada ölçeğin alt boyutlarından dayanışma alt boyutu eğitim görülen sınıf değişkenine göre incelendiğinde; Kruskal-Wallis H testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir($x^2_{(2)}$=2,332, p>0,05).Yapılan araştırmada ölçeğin alt boyutlarından özgürlük alt boyutu eğitim görülen sınıf değişkenine göre incelendiğinde; Kruskal-Wallis H testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluştuğu görülmektedir($x^2_{(2)}$=6,579, p<0,05). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda; bu farkın 2. Sınıf ile 4.Sınıfta okuyan öğretmen adayları ve 3. Sınıf ile 4.Sınıfta okuyan öğretmen adayları arasında gerçekleştiği görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda 4. Sınıfta okuyan öğretmen adaylarının özgürlük hakkındaki algıları ($\overline{X}$=79,50) 2. Sınıf ($\overline{X}$=60,78) ve 3. Sınıfta ($\overline{X}$=62,93) okuyan öğretmen adaylarını özgürlük hakkındaki algılarından daha olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Demokratik Değerler Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarının Kruskal-Wallis H testi Analiz Sonuçları

ÖLÇEK VE BOYUTLARI	ANNE EĞİTİM DURUMU	N	SIRA ORTALAMASI	sd	x^2	p
EĞİTİM HAKKI	İLKOKUL	100	67,99	3	3,069	,381
	ORTAOKUL	21	62,38			
	LİSE	5	39,20			
	ÜNİVERSİTE	5	68,20			
DAYANIŞMA	İLKOKUL	100	66,21	3	1,542	,673
	ORTAOKUL	21	63,74			
	LİSE	5	54,50			
	ÜNİVERSİTE	5	82,90			
ÖZGÜRLÜK	İLKOKUL	100	65,12	3	5,367	,147
	ORTAOKUL	21	65,88			
	LİSE	5	49,10			
	ÜNİVERSİTE	5	101,10			
DEMOKRATİK DEĞERLER (ÖLÇEĞİN TAMAMI)	İLKOKUL	100	66,34	3	3,562	,313
	ORTAOKUL	21	62,10			
	LİSE	5	49,50			
	ÜNİVERSİTE	5	92,20			

Tablo 6 da araştırmaya katılan sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında eğitim gören öğretmen adaylarının görüşleri demokratik değerler ölçeğinde (Ölçeğin Tamamı) anne eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde; Kruskal-Wallis H testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($x^2_{(3)}$=3,562, p>0,05). Yapılan araştırmada ölçeğin alt boyutlarından eğitim hakkı alt boyutu anne eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde; Kruskal-Wallis H testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir($x^2_{(3)}$=3,069, p>0,05).Yapılan araştırmada ölçeğin alt boyutlarından dayanışma alt boyutu anne eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde; Kruskal-Wallis H testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir($x^2_{(3)}$=1,542, p>0,05).Yapılan araştırmada ölçeğin alt boyutlarından özgürlük alt boyutu anne eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde; Kruskal-Wallis H testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir($x^2_{(3)}$=5,367, p>0,05).

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Demokratik Değerler Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarının Kruskal-Wallis H testi Analiz Sonuçları

ÖLÇEK VE BOYUTLARI	BABA EĞİTİM DURUMU	N	SIRA ORTALAMASI	sd	x^2	p
EĞİTİM HAKKI	İLKOKUL	67	66,89	3	,379	,944
	ORTAOKUL	36	66,18			
	LİSE	21	65,60			
	ÜNİVERSİTE	7	57,79			
DAYANIŞMA	İLKOKUL	67	69,57	3	1,465	,690
	ORTAOKUL	36	61,53			
	LİSE	21	65,07			
	ÜNİVERSİTE	7	57,57			
ÖZGÜRLÜK	İLKOKUL	67	68,97	3	1,431	.698
	ORTAOKUL	36	65,88			
	LİSE	21	57,95			
	ÜNİVERSİTE	7	62,36			
DEMOKRATİK DEĞERLER (ÖLÇEĞİN TAMAMI)	İLKOKUL	67	69,43	3	1,211	,750
	ORTAOKUL	36	63,61			
	LİSE	21	61,31			
	ÜNİVERSİTE	7	59,57			

Tablo 7 de araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri demokratik değerler ölçeğinde (Ölçeğin Tamamı) baba eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde; Kruskal-Wallis H testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($x^2_{(3)}$=1,211, p>0,05). Yapılan araştırmada ölçeğin alt boyutlarından eğitim hakkı alt boyutu baba eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde; Kruskal-Wallis H testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir($x^2_{(3)}$=379, p>0,05).Yapılan araştırmada ölçeğin alt boyutlarından dayanışma alt boyutu baba eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde; Kruskal-Wallis H testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir($x^2_{(3)}$=1,465, p>0,05).Yapılan araştırmada ölçeğin alt boyutlarından özgürlük alt boyutu baba eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde; Kruskal-Wallis H testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir($x^2_{(3)}$=1.431, p>0,05).

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Başarı Notu (Agno) Değişkenine Göre Demokratik Değerler Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarının Kruskal-Wallis H testi Analiz Sonuçları

ÖLÇEK VE BOYUTLARI	BAŞARI NOTU(AGNO)	N	SIRA ORTALAMASI	sd	x^2	p
EĞİTİM HAKKI	**2,0-2,5**	34	65,74	3	3,607	,307
	2,6-3,0	67	70,51			
	3,1-3,5	21	59,64			
	3,6-4,0	9	48,28			
DAYANIŞMA	**2,0-2,5**	34	65,22	3	1,203	,752
	2,6-3,0	67	65,14			
	3,1-3,5	21	64,31			
	3,6-4,0	9	79,28			
ÖZGÜRLÜK	**2,0-2,5**	34	67,63	3	,422	.936
	2,6-3,0	67	65,68			
	3,1-3,5	21	62,29			
	3,6-4,0	9	70,89			
DEMOKRATİK DEĞERLER (ÖLÇEĞİN TAMAMI)	**2,0-2,5**	34	66,09	3	,320	,956
	2,6-3,0	67	67,05			
	3,1-3,5	21	61,83			
	3,6-4,0	9	67,56			

Tablo 8 de araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri demokratik değerler ölçeğinde (Ölçeğin Tamamı) başarı notu (Agno) değişkenine göre incelendiğinde; Kruskal-Wallis H testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($x^2_{(3)=}$,320, p>0,05). Yapılan araştırmada ölçeğin alt boyutlarından eğitim hakkı alt boyutu başarı notu (Agno) değişkenine göre incelendiğinde; Kruskal-Wallis H testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir($x^2_{(3)=}$3,607, p>0,05).Yapılan araştırmada ölçeğin alt boyutlarından dayanışma alt boyutu başarı notu (Agno) değişkenine göre incelendiğinde; Kruskal-Wallis H testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir($x^2_{(3)=}$1,203, p>0,05).Yapılan araştırmada ölçeğin alt boyutlarından özgürlük alt boyutu başarı notu (Agno) değişkenine göre incelendiğinde; Kruskal-Wallis H testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir($x^2_{(3)=}$422, p>0,05).

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma ile Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeöğrenim görmekte olan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değerler algıları çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, eğitim görülen sınıf, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, başarı notu) incelenmiştir. Budeğişkenler, "Öğretmen Adayları DemokratikDeğerler Ölçeği' nin "eğitim hakkı", "özgürlük" ve "dayanışma" altboyutlarında ve ölçeğin tamamında incelenmiştir. Araştırmaya toplam 131 sosyal bilgiler öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada p>0,05 anlamlılık değeri dikkate alınmıştır. Veriler normal dağılmadığından, non-parametrik(Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testi) testler üzerinden analizler yapılmıştır.

Çalışma sonuçları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; ölçeğin tamamı, eğitim hakkı vedayanışma alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülürken, özgürlük alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.Cinsiyet değişkenine göre elde edilen sonuçlara bakıldığında; araştırmaya katılan bayan

sosyal bilgiler öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre demokratik değer algıları yüksek çıkmıştır. Yapılan çeşitli araştırmalarda bu durumu destekler niteliktedir (Taçman, 2009; Karatekin, Merey ve Kuş, 2012; Büyükkaragöz ve Kesici, 1996;Genç ve Kalafat, 2007; Saracaloğlu, Evin ve Varol,2004, Aydemir ve Aksoy 2010;Akın ve Özdemir, 2009:195, Dilekmen, 2000; Nalçacı ve Ercoşkun, 2006; Gömleksiz ve Kan, 2008). Ancak bununla birlikte bazı araştırmalarda cinsiyet değişkeninin demokratik değerler üzerinde etkiye sahip olmadığı yönündedir (Ektem ve Sünbül, 2011; Zencirci, 2003; Yılmaz, 2010;Topkaya ve Yavuz, 2011, Yazıcı, 2011, Dilekmen, 2000; Kılıç, Ercoşkun ve Nalçacı, 2004; Karahan ve diğerleri, 2006; Ercoşkun ve Nalçacı, 2008; Ektem ve Sünbül, 2011; Aytunga, 2011; Saracaloğlu, vd., 2013). Cinsiyet değişkeninde farklılığın bulunmasının nedeni bayan adayların eğitim ve buna bağlı değerler konusunda erkek adaylara göre daha hassas oldukları olabilir. Bunun yanı sıra bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına nazaran daha sevecen, duygusal ve duyarlı olmaları da demokratik değer algılarını olumlu yönde etkiliyor olabilir.

Çalışma sonuçları yaş değişkenine göre incelendiğinde; ölçeğin tamamı ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Literatür tarandığında bu bulguların tersi yönünde bulgularında bulunduğu gözlenmiştir(Saracaloğlu, Evin ve Varol,2004; Gözütok, 1995, Saracaloğlu, vd., 2013; Yazıcı, 2011).Bu durum, örneklemin yapısındankaynaklanmış olabilir.

Araştırmada eğitim görülen sınıf değişkenine göre incelendiğinde sadece özgürlük alt boyutunda anlamlı farklılığın ortaya çıktığı görülmüştür. Bu farklılık 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylar ile 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören adaylar arasındadır. Özgürlük alt boyutunda öğrencilere daha fazla özgürlük verilmesine ilişkin sorular yer almaktadır. 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının özgürlük alt boyutundaki demokratik değer algılarının yüksek çıkmasının nedeni hâlâ öğrenci statüsünde olmaları olabilir. Mesleğe atılacak olmanın verdiği güven, hazırbulunuşluk ve heyecan da olabilir. Bunun yanı sıra üniversite dönemi boyunca kazandıkları değerlerinde etkisi farkın çıkmasına neden olmuş olabilir. Demoulin ve Kolstad (2000)tarafından ABD'nin üç eyaletinde yapılan çalışmada sınıf düzeyi yükseldikçe öğretmen adaylarının demokratik tutum puanlarının da arttığı ortaya konulmuştur ve bu çalışmayı destekler niteliktedir.Kılıç (2010) ise bu bulguların tersi bulgulara ulaşmıştır ve yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının eğitim aldıkları süre zarfında demokratik algılarında değişim olmadığı saptanmıştır.

Çalışma sonuçları anne-baba eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde; ölçeğin tamamı ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir. AncakSaracaloğlu (2004) yaptığı çalışmada demokratik tutum puanlarının anne-baba eğitimi açısından farklılaştığı sonucuna varmıştır. Saracaloğlu'nun (2004) elde ettiği sonuçlara göre,demokratik tutumları yüksek düzeyde olan öğrencilerin anne ve babaları üniversite mezunudur. Çalışmada başarı notu değişkenine göre de anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Sonuç olarak; araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değerler hakkındaki algıları incelendiğinde; eğitim hakkı alt boyutundaki algılarının dayanışma ve özgürlük alt boyutlarındaki algılarına göre daha yüksek çıktığı görülmektedir. Yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde de bu sonucu destekledikleri görülmektedir (Taştan ve Akın, 2009: Topkaya ve Yavuz, 2011:38, Aytunga, 2011:149).

KAYNAKÇA

Akın, U. ve Özdemir, M. (2009),” Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Eğitim Bilimleri Fakültesi Örneği”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi dergisi*, Cilt:42, Sayı:2, s.183-198

Aydemir, H. ve Aksoy, N. D. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin demokratik tutumlarının bazı değişkenler ile ilişkisi: Malatya örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 265-279.

Aytunga, O. (2011),”Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerleri ile Öğretme ve öğrenme Anlayışları”, *değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt:9, Sayı:22, 139-160

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action, A social cognitive theory,New Jersey, Prentice – Hall, Inc.

Bozkurt, Veysel (2011). *Değişen Dünyada Sosyoloji*. Bursa: Ekin Yayınevi, 6. Baskı.

Büyükkaragöz, S. ve Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Eğitim Yönetimi,* 2(3), 353-365.

Demoulin, D. F., ve Kolstad, R. (2000). Assessing the gains of behavioral dynamics essential for success ina democracy for teacher education students. *College Student Journal*, 34(3), 417-422.

Dilekmen, M. (2000). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 10-12 Mayıs Çanakkale, 438-442.

Ektem, I. S. ve Sünbül, A. M (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*,31,159-168.

Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2007). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 10-22

Gömleksiz, M. N. ve 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. *Milli Eğitim Dergisi*, 37(178), 44-64.

Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.

Karadağ, E. ve Baloğlu N., Yalçınkayalar, P. (2006). “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Demokratik Tutumları ile Öğretmenlerin Demokratik Değerleri Üzerine İlişkisel Bir Araştırma”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4 (12), 65-82.

Karahan, T. F., Sardoğan, M. A., Özkamalı, E. ve Dicle, A. N. (2006). Öğretmen adaylarında demokratik tutum, nevrotik eğilimler ve kendini gerçekleştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 149-158.

Karasar, N. (2014*). Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (26.Baskı) Nobel, Ankara.

KARASAR, Niyazi (2014), *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (26.Baskı), Nobel Akademi, Ankara.

Karatekin, K., Merey, Z. ve Kuş, Z. (2013). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 561-574.

Kılıç, D., Ercoşkun, H. ve Nalçacı, A. (2004). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının demokratik tutumları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2-3), 9-19.

Kincal R.Y., Işik H. , "Demokratik eğitim ve demokratik değerler ", *Eğitim Araştırmaları*, cilt.1, ss.54-58, 2003

Medville, A. (1992). Democracy in the elementary classroom: A curriculum for interdependence, *ESR Journal Educating For Democracy*, 78 – 90.

Nalçacı, A. ve Ercoşkun, M. H. (2006). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Delgisi/ Jurnal of Kâzım Karabekir Education*, 14, 241-257.

Özgüven, İ. E. (1999). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları

Print, M., Ornstrom, S. ve Nielsen, H. S. (2002). "Education for democratic processes in schools and classrooms". *European Journal of Education*, 37(2), 193-210.

Rohan, M. J. (2000). "A rose by any name? The values construct", *Personality & Social Psychology Rewiev*, 4 (3), 255 – 276

Saracaloğlu, A. S., Evin, İ. ve Varol R. (2004). İzmir ilinde çeşitli kurumlarda görev yapan öğretmenler ile öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*,4(2), 356-364.

Saraçaloğlu, A. S., Uça, S., Baydilek, N. B., ve Coşkun, N. (2013). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile değer algılarının incelenmesi.*Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(1), 45-59*

Sarı, M. (2007), *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek "Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Taçman, M. (2009). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CtN3m7CoYQMJ:archives.sproc.org/index.php/cjes/article/download/6/4+&cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=tr Erişim Tarihi: 03.09.2018.

Taşdan, M. ve Akın, U. (2009). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin demokratikdeğerleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 8(16).

Topkaya, E.Z. ve Yavuz, A. (2011). Democratic values and teacher self-efficacy perceptions: A casc ofpre-service English language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8/3), 31-49.

Yazıcı, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değerlerininçeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 165-178.

Yılmaz, K. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9, 147-170

Zencirci, İ. (2003). *İlköğretim okullarında yönetimin demokratiklik düzeyinin katılım özgürlük ve özerklik boyutları açısından değerlendirilmesi(Balıkesir ili örneği),* Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

İnternet kaynakları

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5bfbf5cb3f0261.56706407 2.11.2018 tarihinde erişilmiştir.

LİSANSÜSTÜ ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRETMENLERİN GÖZÜNDEN ÖĞRETİM ÜYESİ PROFİLİNİN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Osman ÇEPNİ

Karabük Üniversitesi/Edebiyat Fakültesi, ocepni@karabuk.edu.tr

Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ

Karabük Üniversitesi/Edebiyat Fakültesi, cagataykilinc@karabuk.edu.tr

Prof. Dr. Fatih AYDIN

Karabük Üniversitesi/Edebiyat Fakültesi, fatihaydin@karabuk.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğretmenlerin gözünden öğretim üyesi profilinin incelenmedir. Öğretmenlik görevine başladıktan sonra lisansüstü öğrenimine devam eden öğretmenler bu süreci öğretim üyesi olmak için bir basamak olarak görme eğiliminde olabilmektedirler. Başka bir anlatımla bazen kendi alanlarında bazen de başka alanlarda yüksek lisans ve doktora eğitimlerine devam eden öğretmenler ilgili süreci başarıyla tamamladıktan sonra bir üniversitede öğretim üyesi olabilmektedirler. Lisansüstü eğitim, ilgili alanda ihtisas sahibi olma süreci olarak değerlendirilebileceği gibi bu dönemde öğretim üyesi adaylarının öğretim üyesi profilini ilişkin bir dizi perspektif geliştirmeleri de beklenmektedir. Bu perspektiflerin ortaya çıkartılması nitelikli öğretim üyesi yetiştirilmesi sürecine katkı sağlayabilir. Bu bakımdan mevcut araştırmada öğretmen üyesi profilinin lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin gözünden incelemeye tabii tutulması amaçlanmaktadır. Nitel araştırma yöntemi ve temel nitel araştırma deseninde gerçekleştirilen bu çalışmaya Karabük il merkezinde bulunan ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve aynı zamanda lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğretmenler katılmıştır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme, maksimum çeşitlilik örneklemesi ve kolay ulaşılabilir örnekleme birbirini izleyen sistematik bir sıra dahilinde kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla ilgili alanyazına ve uzman görüşlerine dayalı olarak geliştirilen yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verileri içerik analizi ve betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla uzun süreli görüşme, katılımcı teyidi, uzman görüşü ve uzman teyidi gibi stratejilerden faydalanılmıştır. Katılımcılar öğretim üyelerinin iletişim becerilerinin sorunlu olduğunu, plansız olduklarını ve iş yüklerinin fazla olduğunu; öğretim üyelerinden girişimci ve yeniliklere açık olmalarını ve kendilerine yol göstermelerini beklediklerini; özellikle öğrenciyi lisansüstü eğitimde doğru yönlendirmeye ilişkin beklentilerinin karşılık bulmadığını; öğretim üyelerinin öğrencilerin araştırma becerilerini kazanma ve teori ve uygulama arasında bağlantı kurma becerilerinin gelişiminde önemli etkileri olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Öğretim üyesi, Öğretim üyesi profili, Nitel araştırma

EXAMINING FACULTY MEMBER PROFILE FROM THE PERSPECTIVES OF GRADUATE STUDENTS

Associate Professor Osman ÇEPNİ

Karabük Üniversity/Faculty of Letters, ocepni@karabuk.edu.tr

Associate Professor Ali Çağatay KILINÇ

Karabük Üniversity/Faculty of Letters, cagataykilinc@karabuk.edu.tr

Professor Fatih AYDIN

Karabük Üniversity/Faculty of Letters, fatihaydin@karabuk.edu.tr

The purpose of this study is to examine the faculty member profile from the perspective of teachers who continue graduate education. Teachers who continue graduate education after being appointed as a teacher are likely to regard graduate education as a step to be a faculty member. In other words, teachers who continue graduate education sometimes in the own field or in other fields may become faculty member after completing graduate education carefully. Postgraduate education may be viewed as a process of being specialized in any field and also faculty member candidates are expected to create perspectives about faculty member profile. To determine these perspectives of teachers who continue postgraduate education about faculty member profile may contribute to the efforts of raising qualified faculty member. Therefore, current study focused on examining the perspectives of teachers continuing graduate education about faculty member profile. This qualitative study designed as a basic qualitative study included primary and high school teachers continuing graduate education and employed in high schools located in Karabuk city center. Criterion, maximum variation and convenient sampling methods under purposeful sampling were conducted in a systematically to choose the participants of the study. The data of the study were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers based on the related literature and expert opinions. The data of the study were analyzed through content and descriptive analyses. Prolonged engagement, member checking, expert opinion and expert checking were performed to ensure the validity and reliability of the current study. The participant thought that faculty members' communication skills were scarce, that they were unplanned and their workload was huge. The participants also declared that they expected faculty members to be enterprising and open to changes and to lead them. Participants further stated that faculty members' efforts on leading them in the graduate education were not enough. Participants thought that faculty members played a significant role to enable their students to forge a link between theory and practice.

Keywords: Teacher, Faculty member, Faculty member profile, Qualitative study

GİRİŞ

Toplumsal gelişme ve ekonomik kalkınma için gerekli bilimsel araştırmaları yapacak olan insan gücünü yetiştirmede, lisansüstü eğitimin önemli bir rolü vardır. Lisansüstü eğitim, üniversitelerde lisansı izleyen derecelere götüren, araştırma yoluyla bilim ve teknoloji üreten ve ülke kalkınmasına yön çizen bilim insanı yetiştirmeyi amaçlayan, planlı, programlı bir eğitim sürecidir (Varış, 1984). Bunu sağlamaya dönük programların, öğrenciyi keşfetmeye, anlamlandırmaya ve öğrenilenleri uygulamaya dönüştürmeye yönelik kazanımları sağlayıcı nitelikte olması beklenir. (Tonbul, 2017).

Lisansüstü eğitim, öğrenme ve araştırma potansiyeli bulunan kişilerin, sadece kendi istekleri doğrultusunda, dâhil oldukları bir süreçtir (Kutluca Canbulat ve 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 eğitim-öğretim yönetmeliği, 1996). Lisansüstü eğitimin ikincil amacı ise; toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek öğretim elemanlarının yetiştirilmesidir (Sayan ve Aksu, 2005; Varış, 1972).

Lisansüstü eğitim, üniversitede lisansüstü derecelere götüren, araştırma yoluyla bilgiye katkıda bulunacak ve gelişen toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak bilim insanı ve öğretim elemanı yetiştirmeyi amaç edinen bir faaliyettir (Varıs, 1972; Bülbül 2003). Başka bir ifade ile lisansüstü eğitim, herhangi bir bilgi alanında derinlemesine çalışarak uzmanlaşılan, lisans eğitiminden daha üst seviyede bilgi ve etkinliğe sahip olan, yüksek ihtisas gücünü yetiştiren eğitim programıdır (Köksalan, İlter ve Görmez, 2010).

Mezuniyet sonrası lisansüstü eğitimler, yaklaşık iki yüzyıl önce Almanya'da başlamış ve bugün üniversite ve yükseköğrenim kurumlarının birincil amacı haline gelmiştir (Türker, 1997). Türkiye'de lisansüstü eğitim kapasitesi 1997 ile 2003 yılları arasında %20 oranında bir artış gösterirken; 2003 ile 2006 yılları arasında %36,8 oranında bir artış göstermiştir (ÖSYM, 1997, 2003, 2007). Bu artş günümüzde 2007 sonrası kurulan üniversitelerin de açtığı lisansüstü programları sayesinde önemli boyutlara ulaşmış durumdadır.

Eğitim kurumlarının öğrenci, öğretmen ve program olmak üzere birbiriyle etkileşimli üç öğesi bulunmaktadır. Bu öğeler içerisinde öğretmenlerin doğru yetiştirilerek, niteliklerinin artırılması onların hem mesleki hem de akademik yaşamlarındaki başarılarını beraberinde getirecektir. Eğitim kurumlarında daha iyi eğitilen öğretmenlerin daha verimli çalışacakları ve gelecek kuşakları daha iyi yetiştirecekleri varsayımı lisansüstü eğitime olan ilgiyi bir kat daha artırmaktadır. Yükseköğretim Kurumu'nun da (1982–2007) belirttiği gibi, öğretmenlik mesleği kendine özgü ilke ve uygulama yöntemleriyle profesyonel statüde bir meslektir. Bundan dolayı, öğretmen eğitiminin, öncelikle nitelikli ve sağlıklı bir lisans eğitimine dayandırılması ve daha sonrasında öğretmenlerin lisansüstü eğitim olanaklarından yararlanmasına imkân sağlanmalıdır (Toprak, 2017).

Özellikle öğretmenlerin, akademik yükselmenin yanı sıra lisans sonrasında da iş başında eğitimini sürdürmelerinde uzmanlaşma, kendi niteliğini yükseltme, eğitim alanındaki yenilikleri takip etme ve sınıf ortamında bunları uygulayabilmeleri bakımından da lisansüstü eğitimin önemine vurgu yapılmaktadır. Millî Eğitim

Bakanlığı'nın, 2010-2014 Stratejik Planında, politika ve strateji olarak iyi eğitilmiş ve yüksek düzeyde motive edilmiş öğretmenlerin kaliteli eğitimin en önemli unsuru olduğu belirtilmekte, bu bağlamda öğretmen eğitiminin geliştirilmesi yanında, öğretmenlerin kendi alanlardaki kariyer gelişimlerinin de destekleneceği belirtilmektedir. Ayrıca açık öğretim programı uygulayan üniversiteler ile iş birliği yapılarak tüm personelin alanlarında yüksek lisans derecesi alması teşvik edileceği (Millî Eğitim Bakanlığı, 2009) ifadesi de öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelmeleri fikrini desteklemektedir. Milli Eğitim Şuraları'nda da öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönlendirilmeleri konusunda kararlara rastlanmaktadır.

Verilen bilgiler ışığında; lisansüstü eğitimin, gelecek nesillerin eğitimlerinde görev alacak olan öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişiminde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin bakış açılarının ortaya konması önemli görülmüştür (Toprak, 2017).

15. Milli Eğitim Şurası'nda yer alan "Öğretmenler yüksek lisans ve doktoraya yönlendirilmeli; hizmet içi eğitimi düzenleyip örgütleyebilmesi ve öğretmenlikle ilgili araştırma ve geliştirmeleri destekleyebilmesi için Millî Eğitim Akademisi hayata geçirilmelidir" (MEB, 1996) ifadesi ile 18. Milli Eğitim Şurası'nda yer alan "Okul yöneticilerinin atamasında, lisansüstü eğitim görme esas alınmalı, mevcut yönetici ve öğretmenlerin kişisel gelişimleri açısından üniversiteler ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında gerekli koordinasyonla uzaktan veya örgün eğitim yoluyla yüksek lisans ve doktora eğitimi almaları sağlanmalı …." (MEB, 2010) ifadesi öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönlendirilmesi düşüncesini desteklemektedir**.**

Eğitim sistemlerinin en önemli ögesi, bilgiyi aktaran konumunda olan öğretmenlerdir. Lisans eğitimi sonrasında göreve başlayan öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları ve bilgiyi aktarmaktan öte üretme ve yaymaya başlamaları, ülkelerin eğitim sistemlerinin niteliğinin artması bakımından beklenen bir durumdur. İyi bir öğretmenle ilgili değerlendirmelere bakıl-dığında, iyi bir öğretmenin "*kendisini mesleki ve kişisel açılardan sürekli olarak geliştiren, kendisini geliştirmeyle ilgili fırsatları ve olanakları araştıran ve de-ğerlendiren öğretmen*" olduğu şeklinde bir tanımlama göze çarpmaktadır (Seferoğlu, 2004). Ancak Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması sonuçlarına göre yüksek düzeyde eğitimli öğretmen oranı Avusturya'da %59, Belçika'da %84, Polonya'da %94, Slovakya'da %96 iken; Türkiye'deki öğretmenlerin yaklaşık %7'si yüksek lisans mezunudur (Sabancı, 2011)**.**

Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin eğitim deneyimlerinin kalitesini belirlemek için kullanılan en önemli faktörlerden biri öğretmen (lisansüstü yapan öğrenci) öğretim üyesi ilişkisidir. Öğretim üyesi-öğrenci danışmanlık ilişkisi, öğretim üyesi ile lisansüstü eğitim gören öğretmenler arasındaki etkileşime odaklanmaktadır (Lechuga, 2011). Akademik danışmanlık ilişkisi lisansüstü yapan öğretmenlerin lisansüstü eğitimdeki başarısı ve memnuniyeti üzerinde önemli bir rol oynamaktadır (Davis, 2010).

Türkiye'de yüksek öğretimin kalitesinin artırılması ve nitelikli öğretim elemanı yetiştirilmesi için lisansüstü eğitimin etkililiği büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, lisansüstü öğrencilerinin yetiştirilmelerinin bir süreç olarak ele alınması ve bu süreçte alanda deneyim sahibi öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri üstlenmeleri gerekmektedir (Sezgin, 2002). Daha deneyimli olan öğretim elemanlarının destekleyici ve gelişimsel bir yaklaşımla lisansüstü yapan öğretmenlerle iyi bir iletişim süreci içinde olmaları önemli görülmektedir. Bu süreçte, akademik

ve sosyal becerilerin geliştirilmesi amaçlanmalıdır (Lyons ve Scroggins, 1990). Yükseköğretimde insan kaynağının temelini oluşturan lisansüstü öğrencilerinin büyük çoğunluğu doktora eğitiminden sonra ya da bu eğitim devam ederken üniversitelerde öğretim elemanı olarak istihdam edilmektedir. Bu bağlamda, lisansüstü öğrencilerinin yetiştirilmesine ve eğitimine, onlara ileride üniversitelerde görev alacak öğretim üyesi gözüyle bakarak gereken önem verilmelidir. Bu bağlamda lisansüstü eğitimin kritik noktasını tez danışmanının lisansüstü yapan öğretmene yapacağı rehberlik oluşturmaktadır.

Lisansüstü yapan öğretmenlerin öğretim üyelerine ilişkin değerlendirmeleri, hem öğrenci-öğretim elemanı ilişkilerini hem de öğrenmeyi kolaylaştıran koşul ve davranışları içermektedir. Eğitim sürecine ilişkin öğrenci memnuniyeti araştırmaları öğrenmenin, çok güçlü bir biçimde dersten ve dolayısıyla sağlanan doyumla ilgili dolayısıyla öğretim üyesiyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle lisansütü öğrenim görem öğretmenlerin gözünden öğretim üyelerine ilişkin neler beklediklerini anlamak, bu sürece ilişkin memnuniyetlerini sağlamada ve değerlendirmede önemli olmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin gözünden akademisyen profilinin nasıl olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Mevcut çalışma nitel araştırma yöntemi ve temel nitel araştırma deseninde kurgulanmıştır. Temel nitel araştırma deseni, bireylerin hayatlarını nasıl yorumladıklarını ve anlam verdiklerini incelenmek için kullanılabilmektedir (Merriam, 2009).

Katılımcılar

Bu çalışmaya 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz dönemi içerisinde, Karabük il merkezinde bulunan ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve aynı zamanda yüksek lisans öğrenimine devam eden toplam 10 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme, maksimum çeşitlilik örneklemesi ve kolay ulaşılabilir örnekleme birbirini izleyen sistematik bir sıra dâhilinde birlikte kullanılmıştır. Buna göre araştırmaya katılım için belirlenen ölçüt, yüksek lisansta ders dönemini tamamlayıp tez dönemine geçmiş olmaktır. Bu bağlamda öğretim üyesi profiline ilişkin belli yaşantı, deneyim, görü ve kavrayış sahip katılımcıların araştırmaya katılımının sağlanmasına çalışılmıştır. Bununla birlikte ölçüte uygun katılımcılar arasında araştırmaya katılıma gönüllü öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Son olarak katılımcıların farklı ana bilin dallarında yüksek lisans öğrenimlerine devam etmeleri hususu göz önünde bulundurulmak suretiyle maksimum çeşitlilik örneklemesine uygun hareket edilmek istenmiştir. Bu bağlamda katılımcıların 5'i kadın, 5'i erkektir. 5'i eğitim yönetimi, 2'si coğrafya, 1'i tarih, 1'i işletme ve 1'de kamu yönetimi alanında yüksek lisans öğrenimin, sürdürmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin gözünden öğretim üyesi profiline ilişkin ilgili sorular belirlenirken uzman görüşüne başvurulmuş ve sorulara nihai hali verildikten sonra araştırmacılar çalışma grubundaki kişilerden veri toplamaya başlamıştır. Araştırmacılar çalışma grubunda yer alan kişilerle irtibata geçerek araştırmanın amacı hakkında kısa bilgiler

sunmuşlar ve çalışmaya katılım için gönüllülük göstermeleri halinde görüşme yapmak için uygun bir zamanda kendileri için uygun olan bir mekânda görüşme yapılacağı söylenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Sosyal bilimlerden en fazla tercih edilen analiz tekniklerinden biri olan içerik analizinde temel amaç, belli ilke ve prosedürlere uymak suretiyle bir metnin kodlanması ve kategoriler şeklinde özetlenmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Bu bağlamda elde edilen veriler, öncelikle bilgisayar ortamına aktarılarak görüşmelerden elde edilen verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar saptadıkları kategoriler ve analiz birimleri doğrultusunda yaptıkları analizden sonra buldukları sonuçları betimlemişlerdir. Bulgular oluşturulurken katılımcıların her bir soruya ilişkin ifade ettikleri görüşler kodlamalar şeklinde bir araya getirilmiş, kodlamalardan yola çıkarak oluşturulmuş olan kategoriler sunulmuştur. Bununla birlikte her bir boyutla ilgili olan kategoriler ve o kategorileri oluşturan kodlamalar katılımcıların görüşlerinden aynen alıntılar yapılarak sunulmuştur. Aynen alıntılanarak yapılan sunumlarda katılımcılara kodlar (K, 3- K, 6 vb.) verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

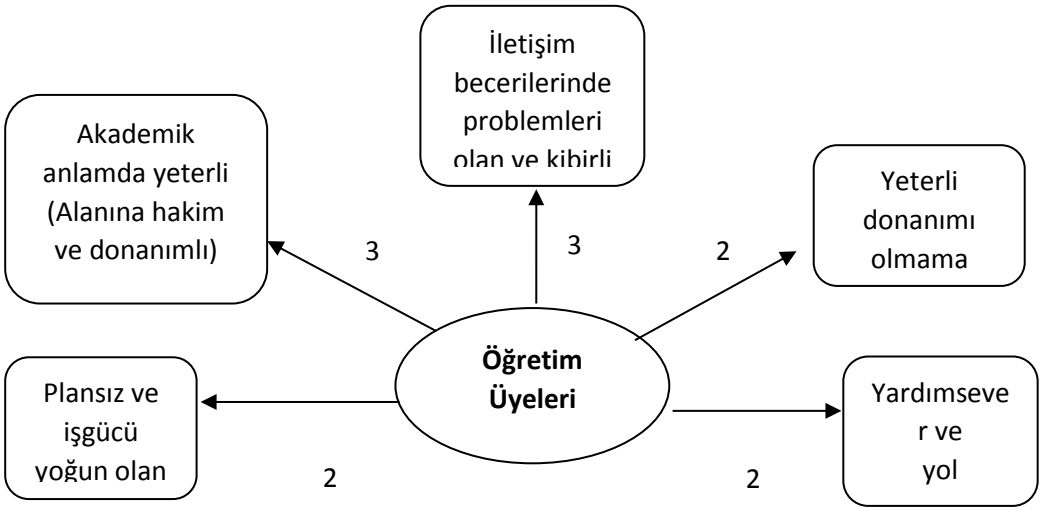
Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılık), dış geçerliğini (aktarılabilirlik), iç güvenirliğini (tutarlık) ve dış güvenirliğini (teyit edilebilirlik) sağlamak amacıyla bazı tekniklerden faydalanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada inandırıcılığı yani araştırmanın mevcut gerçekliği olduğu gibi okuyucuya sunabilme kapasitesini artırmak için tüm görüşmeler ses kaydına alınmış ve bu yolla veri kaybı önlenerek daha yoğun bir veri elde edilmesi sağlanmıştır. Bununla birlikte katılımcı teyidi mekanizması kullanılarak katılımcılara görüşlerini gözden geçirme olanağı sunulmuştur. Araştırmanın tutarlılığını (iç güvenirlik) artırmak için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda araştırma grubu içinde bulunmayan ve nitel araştırmalar konusunda uzman olan araştırmacıdan araştırmanın kendi içinde y-tutarlı bir yağı sergileyip sergilemediğini bir bütün olarak incelemesi ve önerilerini sunması istenmiştir. Bağımsız araştırmacının konuya ilişkin görüşleri alınarak araştırmaya son hali verilmiştir.

BULGULAR

Araştırma verilerinden hareketle yapılan içerik analizi sonucunda, araştırmanın bulgularının beş temel tema altında toplanmıştır. Bunlardan birincisi "*Öğretim üyelerinin genel değerlendirilmesi",* ikincisi *"Öğretim üyelerinden beklentiler",* üçüncüsü *"Öğretim üyelerinin beklentileri karşılama düzeyi",* dördüncüsü "*Öğretim üyelerinin öğrenci üzerindeki etkisi*" ve beşincisi *"Nitelikli bir öğretim üyesinin özellikleri"* şeklindedir. Bulgular oluşturulurken katılımcıların her bir soruya ilişkin ifade ettikleri görüşler kodlamalar şeklinde bir araya getirilmiş ve kodlamalardan yola çıkarak oluşturulmuş olan kategoriler arasındaki ilişki görselleştirilerek sunulmuştur. Her bir temayla ilgili olan kategoriler ve o kategorileri oluşturan kodlamalar katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur. Aynen alıntılanarak yapılan sunumlarda katılımcılara kodlar (Ö, 4- Ö, 9 vb.) verilmiştir.

Öğretim üyelerinin genel değerlendirilmesi

Katılımcıların "*Öğretim üyelerinin genel değerlendirilmesine*" ilişkin belirttikleri görüşler ve bunların ifade sıklıkları Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Lisansüstü Öğrenim Gören Öğretmenlerin Genel Olarak Öğretim Üyelerine Ilişkin Görüşleri Ve Ifade Sıklıkları

Şekil 1'de çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretim üyelerine ilişkin genel görüşleri beş temel başlık altında toplanmıştır. Bunlar; "*akademik anlamda yeterli", "iletişim becerilerinde problemleri olan", "yeterli donanımı olmama", "plansız ve iş gücü yoğun olan"* ve *"yardımsever ve yol gösterici"*

***Akademik anlamda yeterli*.** Katılımcıların bir kısmı öğretim üyelerine ilişkin genel değerlendirmesinde akademik donanım boyutunu ön plana çıkardığı görülmektedir. Bu durum katılımcıların; "*Öğretim üyelerimiz genel itibari ile alanlarına hakimdi. Okuyan, araştıran ve kendilerini geliştiren yönleri vardı. Derslerine gelmeden önce derse hazırlanmaktalar, sunumları esnasında bir çok kaynaktan bilgi vermekte, derslerine karşı güdülemektedirler.* (Ö, 5) ve "*Akademik anlamda bazıları gayet donanımlı, alana hakim, alanla ilgili tüm gelişmelerden haberdar ve en önemlisi de güçlü ifade ve iletişim becerilerine sahipler.*" (Ö, 3) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir

***İletişim becerilerinde problemleri olan ve kibirli*.** Öğretmenlerin bir kısmı öğretim üyelerini iletişim kurma konusunda problemi olduğunu belirtmekte ve bu durumun bir nedeni olarak da kibirli olmalarından kaynaklandığını ifade etmişleridir. Bu durum katılımcıların; "*Kendini geliştirmiş, alana hakim olan öğretim üyeleri maalesef çok azdı. Çoğunun kibirli olduğunu kendilerini kaf dağında gördüklerini düşünüyorum. İnsanlara yukarıdan bakmalarından rahatsız olduğumu ifade etmek isterim.*" (Ö, 2).

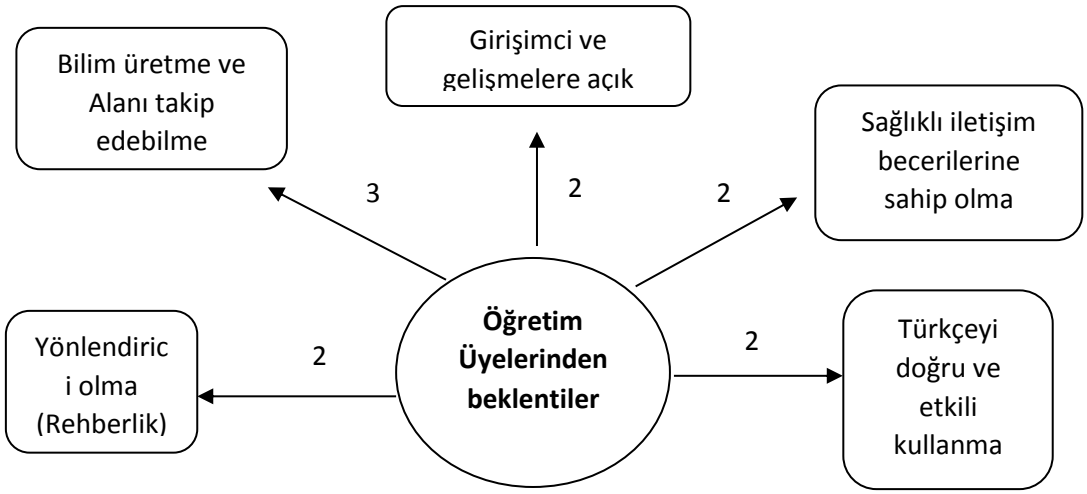
***Yeterli bilimsel donanıma sahip olmama*.** Katılımcıların bir kısmı öğretim üyelerinin alana hakim olmadığını ve bilimsel yönünün zayıf olduğunu ifade etmiştir. Bu durum katılımcıların; "*Öğretim üyelerini tanıdıkça hayal kırıklığına uğradım. Ben üniversiteyi bilim üreten bir yer olarak düşünerek lisansüstü eğitime başladım ancak üniversitenin içine girdiğimde özellikle öğretim üyelerini tanıdıkça hayal kırıklığım büyüdü. Çoğunun alana hakim olmadığını gördüm. Eğitim alanında hem teorik hem de pratik bilgilerinin çoğu öğretmenden daha düşük olduğunu gözlemledim.*" (Ö, 2) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir

Plansız ve işgücü yoğunluğu. Katılımcıların bir kısmı öğretim üyelerinin ders yükü, akademik çalışmaları vb. nedenlerle fazla yoğun olduğu ve lisansüstü öğrencilere zaman ayıramadığını belirtmişlerdir. Bu durum katılımcıların; "*Bazı öğretim üyelerimiz planlı ve programlı olabilirlerdi. Bazı derslerin çok yoğun müfredatı olması da olumsuz bir durum oluşturdu*" (Ö, 5) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir

***Yardımsever ve yol gösterici*.** Araştırmaya katılan bazı öğretmenler öğretim üyelerinin bilimsel katkılarının yanı sıra yardımseverliği, hoşgörülülüğü, kibarlığı vb. insani yönlerini ön plana çıkarmışlardır. Bu durum katılımcıların; "*içerisinde bulunduğumuz her durumda yardımcı olan, alacağımız eğitimde bize yol gösteren anlayışlı öğretim üyeleri ile karşılaştım*" (Ö, 5) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir

Öğretim üyelerinden beklentiler

Katılımcıların "*öğretim üyelerinden beklentilere*" ilişkin belirttikleri görüşler ve bunların ifade sıklıkları Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Lisansüstü Öğrenim Gören Öğretmenlerin Öğretim Üyelerinden Beklentilerine Ilişkin Görüşleri Ve Ifade Sıklıkları

Şekil 2'de çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretim üyelerinden beklentilere ilişkin görüşleri beş temel başlık altında toplanmıştır. Bunlar; "*bilim üretme ve alanı takip edebilme", "girişimci ve gelişmelere açık olma", "sağlıklı iletişim becerilerine sahip olma", "yönlendirici olma"* ve *"Türkçeyi doğru ve etkili kullanma"*.

Bilim üretme ve alanı takip edebilme Katılımcıların bir kısmı öğretim üyelerinden bilim üretmelerini ve alanlarını takip etmeleri gerektiğini ön plana çıkardığı görülmektedir. Bu durum katılımcıların; *"Bir öğretim üyesinin öncelikle alanına hem teorik hem de pratik olarak hakim olmasını beklerim. Alandaki yerli ve yabancı yayınları takip etmesi, belki de en önemlisi üniversitenin gereği olan bilim üretmesi gerekir.* (Ö, 2) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir

***Girişimci ve gelişmelere açık olma*.** Öğretmenlerin bir kısmı öğretim üyelerinin girişimci yönünü öne çıkararak gelişmelere açık olması gerektiğini ifade etmişleridir. Bu durum katılımcıların; "*kendi alanlarındaki son gelişmeleri takip edip kullanılabilir olanları süzerek uygulayabilmeliler, yöre insanı ile öğrenciyi birleştirici olmalılar, yeni alanlara öğrencileri yönlendirmede etkin rol oynamalılar.*" (Ö, 1) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir.

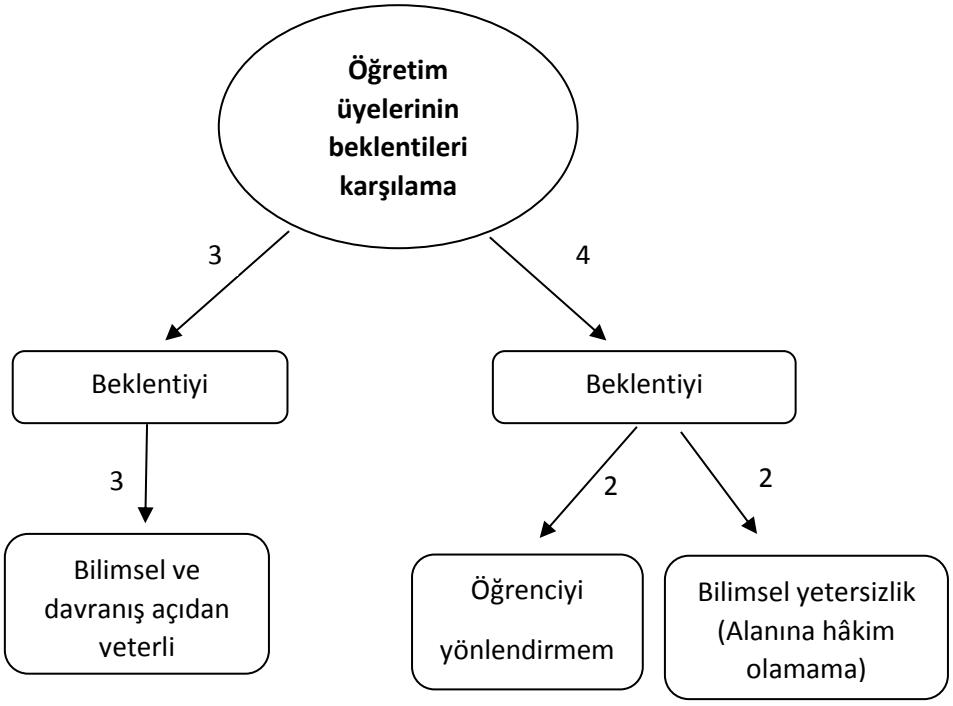
Sağlıklı iletişim becerilerine sahip olma. Katılımcıların bir kısmı öğretim üyelerinin iyi bir iletişim becerisine sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu durum katılımcıların; "*Öğretim üyesi hem bilgili hem de ileri görüşlü olmalı, dünyayı tanımalı alanındaki gelişmelerde sadece Türkiye ile sınırlı kalmayıp dünyadaki gelişmeleri de takip etmeli ve iyi bir iletişim becerisi ile öğrenciye aktarabilmeli ve onları da araştırmaya ve geliştirmeye teşvik etmelidir.*" (Ö, 6) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir.

***Yönlendirici olma*.** Araştırmaya katıla öğretmenlerin bir kısmı öğretim üyelerinden rehberlik yapmasını beklediklerini ifade etmişleridir. Bu durum katılımcıların; "*Öğrencisine yol göstericilik konusunda tam bir usta olmalı, bu olmamış düzelt gel şeklinde bir yönlendirme değil de neyi nasıl yapacağı konusunda bilgilendirme, yanlışı gösterme şeklinde yönlendirme yapabilmelidir.*" (Ö, 2) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir.

***Türkçeyi doğru ve etkili kullanma*.** Öğretmenlerin bir kısmı öğretim üyelerinin Türkçeyi doğu konuşma ve etkili kullanma becerisine sahip olması gerektiğini ifade etmişleridir. Bu durum katılımcıların; "*Öncelikle insanı sevmeleri lazım, Türkçeyi güzel ve etkili kullanmalı, yüzü daima gülmeli, değer yargıları gelişmiş olmalı, mutlu ve umutlu olmalılar*" (Ö, 7) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir.

Öğretim üyelerinin beklentileri karşılama durumları

Katılımcıların "*öğretim üyelerinin beklentileri karşılama durumlarına*" ilişkin belirttikleri görüşler ve bunların ifade sıklıkları Şekil 3'de sunulmuştur.



Şekil 3. Lisansüstü Öğrenim Gören Öğretmenlerin Öğretim Üyelerinin Beklentileri Karşılama Durumlarına İlişkin Görüşleri ve İfade Sıklıkları

Şekil 3'de çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretim üyelerinden beklentilere ilişkin görüşleri iki temel başlık altında toplanmıştır. Bunlar; "*Beklentiyi karşılama" ve "Beklentiyi karşılamama"*

Beklentiyi karşılama

Bilimsel ve davranıl açısından yeterli olma. Katılımcıların bir kısmı öğretim üyelerinin bilimsel açıdan doyurucu ve davranış açısından olumlu olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durum katılımcıların; "*Bugünlerde; beklentilerimin karşılanma düzeyi tatminkâr değil, ancak iyi yolda ve olumlu olduğunu söyleyebilirim. Bundan 15-20 yıl kadar önce Öğretim Üyelerine kolaylıkla ulaşamazdınız, ulaşsanız konuşamazdınız. Günümüzde Öğretim Üyeleri ile "ders dışı" sıkça vakit geçiren öğrencilerin sayılarının arttığını gözlemliyorum. Hatta kaliteli zaman geçirildiğini söyleyebilirim*. (Ö, 5) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir

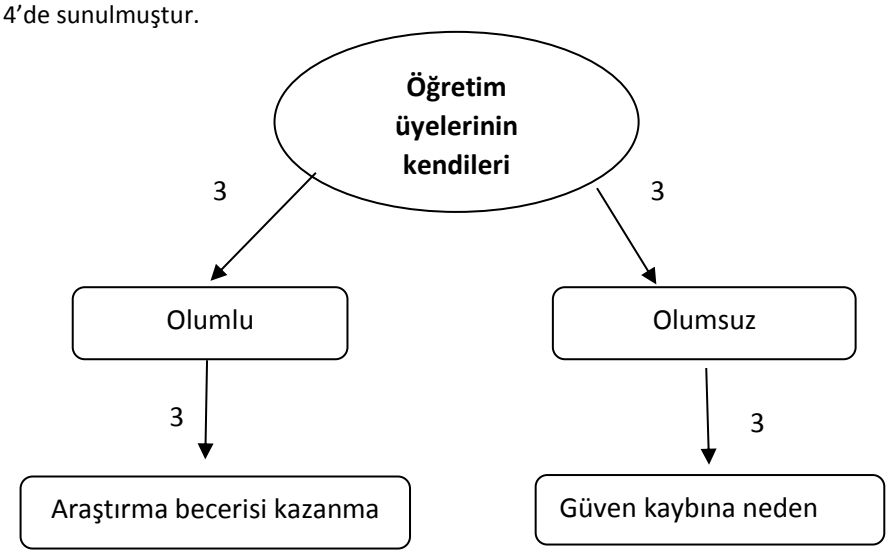
Beklentiyi karşılamama

***Öğrenciyi yönlendirmeme*.** Öğretmenlerin bir kısmı öğretim üyelerinin öğrenciye danışmanlık yapma noktasında beklentilerini karşılamadığını ifade etmişleridir. Bu durum katılımcıların; "*çoğunluğu öğrenci yönlendirme, konusuna hakimiyet vb. konularda yeterli değillerdi.*" (Ö, 3) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir.

Bilimsel yetersizlik. Öğretmenlerin bir kısmı öğretim üyelerinin bilimsel anlamda kendilerine yetmediğini ve yetersiz kaldıklarını ifade etmişleridir. Bu durum katılımcıların; "*Bilimsel olarak hiçbir şey üretmeyen öğretim üyeleri ile tanışmak tam bir hayal kırıklığı yarattı. Bunların yanında sürekli bir şeyler üreten öğretim üyeleri ile de tanıştım ama daha önce de bahsettiğim gibi bunların sayısı oldukça azdı maalesef.*" (Ö, 2) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir.

Öğretim üyelerinin etkileri

Katılımcıların "*öğretim üyelerinin kendileri üzerindeki etkilerine*" ilişkin belirttikleri görüşler ve bunların ifade sıklıkları Şekil 4'de sunulmuştur.



Şekil 4. Lisansüstü Öğrenim Gören Öğretmenlerin Öğretim Üyelerinin Kendileri Üzerine Etkilerine İlişkin Görüşleri ve İfade Sıklıkları

Şekil 4'de çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretim üyelerinin kendileri üzerine etkilerine ilişkin görüşleri *"olumlu*" ve *"olumsuz"* iki temel başlık altında toplanmıştır.

Olumlu

Araştırma becerisi kazanma. Katılımcıların bir kısmı öğretim üyelerinin kendilerinde araştırma becerisi kazandırdığını belirtmiştir. Bu durum katılımcıların; *"Tabi ki beni alanda bilimsel çalışma yapmaya teşvik eden öğretim üyeleri de oldu. Onlar sayesinde bir bilimsel çalışmanın nasıl yapılacağını, hangi basamaklardan oluştuğunu öğrendim. Teorinin yanında pratiği de öğrenmiş oldum. Belki yaparken çok yoruldum ama sonuçta bir şey üretmenin hazzını yaşadım."* (Ö, 2) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir

Olumsuz

***Güven kaybına neden olma*.** Öğretmenlerin bir kısmı öğretim üyelerinin olumsuz davranışları nedeniyle kendilerinde güven kaybı olduğunu ifade etmişleridir. Bu durum katılımcıların; "*Sizden bilimsel bir çalışma*

bekliyorum diyerek bizleri yalnız bırakan öğretim üyeleri kendilerine olan güvenin sarsılmasına ve saygınlıklarını yitirmelerine sebep oldu benim açımdan." (Ö, 3) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir.

Nitelikli bir öğretim üyesinin özellikleri

Katılımcıların "*nitelikli bir öğretim üyesinin özelliklerine*" ilişkin belirttikleri görüşler ve bunların ifade sıklıkları Şekil 5'de sunulmuştur.

Şekil 5. Lisansüstü Öğrenim Gören Öğretmenlerin Nitelikli Bir Öğretim Üyesine İlişkin Görüşleri ve İfade Sıklıkları

Şekil 5'de çalışmaya katılan öğretmenlerin nitelikli öğretim üyesinin özelliklerine ilişkin görüşleri beş temel başlık altında toplanmıştır. Bunlar; "*alana hakim olma", "bilgiyi üretme ve paylaşma", "mütevazi olma", "dış görünüşü ve duruşu ile örnek olma"* ve *"öğrencisi ile sağlıklı iletişim kurabilme"*.

Alana hakim olma. Katılımcıların bir kısmı nitelikli bir öğretim üyesinin bilimsel anlamda yeterli olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durum katılımcıların; "*Nitelikli bir öğretim üyesi öncelikle kendi alana tamamen hakim olmalı, entelektüel bir kişiliğe sahip olmalı diye düşünüyorum.* (Ö, 1) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir

***Bilgiyi üretme ve paylaşma*.** Öğretmenlerin bir kısmı öğretim üyelerinin bilgiyi üreten ve paylaşan yönlerinin olması gerektiğini ifade etmişleridir. Bu durum katılımcıların; "*Nitelikli bir öğretim üyesi araştırır, bilgi üretir, bilgiyi paylaşır*" (Ö, 5) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir.

Mütevazi olma. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı nitelikli bir öğretim üyesinin mütevazi olması gerektiğini ifade etmişleridir. Bu durum katılımcıların; *"Sadece akademik alanda yayın yapmayı, kitaplar yazmayı, alana hakim olmayı kendine görev edinmeyen, aynı zamanda sosyal ortamlarda da insanları her yönde eğitimli olmaya teşvik edebilen, karşılaştığı kitleleri olumlu yönde etkileyip öğrenmeye meraklı hale getiren, anlayışlı, sevecen ve kesinlikle alçakgönüllü kişiler gerçek anlamda nitelikli öğretim üyeleri olabilirler. Öğrencilerin fikirlerini sorar, çok farklı fikirler de olsa hepsine değer verir, saygı gösterir. Kibirli olmaz. Mütevazı olur. Ben çektim onlar da çeksin düşüncesinde olmaz."* (Ö, 3) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir.

***Dış görünüşü ve duruşu ile örnek olma*.** Öğretmenlerin bir kısmı nitelikli bir öğretim üyesinin giyim-kuşam vb. dış görünüşünün önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum katılımcıların; "*Konuşması, davranışları, giyim-kuşamıyla etrafına örnek olmalı, güncel…*" (Ö, 4) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir.

***Öğrencisi ile sağlıklı iletişim kurabilme*.** Öğretmenlerin bir kısmı ……ifade etmişleridir. Bu durum katılımcıların; "*Öğrenci ile arasında sevgi ve saygı içerisinde bir iletişi olmalıdır. Tarafsız ve adil olması ve her öğrencisine eşit mesafede olması da önemlidir*." (Ö, 7) şeklindeki ifadeleriyle de özetlenmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Katılımcılar öğretim üyelerinin iletişim becerilerinin sorunlu olduğunu, plansız olduklarını ve iş yüklerinin fazla olduğunu; öğretim üyelerinden girişimci ve yeniliklere açık olmalarını ve kendilerine yol göstermelerini beklediklerini; özellikle öğrenciyi lisansüstü eğitimde doğru yönlendirmeye ilişkin beklentilerinin karşılık bulmadığını; öğretim üyelerinin öğrencilerin araştırma becerilerini kazanma ve teori ve uygulama arasında bağlantı kurma becerilerinin gelişiminde önemli etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte araştırma sonuçları katılımcıların nitelikli bir öğretim üyesinin bilgi üretme ve ürettiği bilgiyi paylaşma, alan hâkim olma ve öğrenciyle etkili iletişim kurma noktasında başarılı olmaları gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak; Öğretim üyelerinin ders planlarını öğrenciye lisansüstü eğitimde azami yardım ve yönlendirmeyi olanaklı kılacak biçimde yapmaları gerektiğini, Lisansüstü eğitim sürecinde öğrencilerin araştırma ve teori-uygulama ilişkisini çözümleme becerilerini kazanmalarına dönük etkinlikler planlamaları gerektiğini (Ör. Verilen ödevlerde bu tür bir kaygı güdülebilir), Öğretim üyelerinin mesleki gelişimlerini sürdürülebilir bir plan çerçevesinde tasarlayıp uygulamaları gerektiğini söylenebilir.

Kaynakça

Bülbül, T. (2003). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin lisansüstü öğretime öğrenci seçme sürecine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *36*, 1-2.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Davis, D. J. (2010). The academic influence of mentoring upon African American undergraduate aspirants to the professoriate. *The Urban Review, 42*(2),143-158.

Köksalan, B., İlter, İ. ve Görmez, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve lisansüstü eğitim isteklilikleri üzerine bir çalışma (Fırat, Erzincan ve İnönü üniversitesi sınıf öğretmenliği ABD örneği) *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 11*(3) 277–299

Kutluca Canbulat, A. ve Çakmak, E. (2007, Ekim). 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.

Lechuga, V. M. (2011). Faculty-graduate student mentoring relationships: mentors' perceived roles and responsibilities. *Higher Education, 62*(10), 757-771.

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği. (1996). T.C. Resmî Gazete, 22683, 1 Temmuz 1996.

Lyons, W., & Scroggins, D. (1990). The mentor in graduate education. Studies in Higher Education, *15*(3), 277-285.

Merriam, S.B. (2009). Qualitative reseacrh: A guide to design and implementation. San Francisco: Jossey-Bass.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2009). MEB 2010-2014 Stratejik Planı. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. Online: http://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf adresinden 20 Ekim 2015 tarihinde indirilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1996). XV. Millî Eğitim Şûrası. Online: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113559_15_sura.pdf adresinden 20 Ekim 2018 tarihinde indirilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2010). 18. Millî Eğitim Şûrası Kararları. Online: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113646_18_sura.pdf adresinden 20 Ekim 2018 tarihinde indirilmiştir.

ÖSYM, (1997). 1996-1997 öğretim yılı yüksek öğretim yılı istatistikleri. ÖSYM Yayını, Ankara

ÖSYM, (2003). 2002-2003 öğretim yılı yüksek öğretim yılı istatistikleri. ÖSYM Yayını, Ankara.

ÖSYM, (2007). 2005-2006 öğretim yılı yüksek öğretim yılı istatistikleri. ÖSYM Yayını, Ankara.

Sabancı, A. (2011). Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin öğrenimlerine yönelik karşılaştıkları sorunlar, bu sorunlarla baş etme yöntemleri ve beklentileri, V. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Gazi Üniversitesi.

Sayan, Y. ve 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.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim, *Bilim ve Aklın Aydınlığına Eğitim*, 58, 40-45.

Sezgin, F. (2002). Araştırma görevlilerinin yetiştirilmesinde tez danışmanı öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tonbul, Y. (2017). Sosyal Bilimler Enstitülerinin Lisansüstü Eğitimin Niteliğini Artırmadaki Rolü *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *7*(1), 150-162

Toprak, E. ve Taşğın, Ö. (2017). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin incelenmesi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *7*(13), 599-615.

Türker, K. (1997). Bilim insanı yetiştirme: Dünyada ve Türkiye'de lisan-süstü eğitim, TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri, 7, 21-34, Ankara.

Varış, F. (1984). Lisansüstü düzeyde eğitim elemanı yetiştirme. Eğitim Bilimleri Sempozyumu, *Ankara Üniversitesi* Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, *136*, 49-54.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.

YENİ DOÇENTLİK YÖNETMELİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETİM ÜYELERİNİN GÖRÜŞLERİ: NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Doç. Dr. Osman ÇEPNİ

Karabük Üniversitesi/Edebiyat Fakültesi, ocepni@karabuk.edu.tr

Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ

Karabük Üniversitesi/Edebiyat Fakültesi, cagataykilinc@karabuk.edu.tr

Dr. Öğretim Üyesi Bahadır KILCAN

Gazi Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, bahadir@gazi.edu.tr

ÖZET

15 Nisan 2018 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanan yeni doçentlik yönetmeliği özellikle akademik camiada önemli bir tartışma konusu olmuş, bu yönetmelikle gelen bazı değişiklikler uzun süre kamuoyunu meşgul etmiştir. Bunların başında önceki uygulamada doçentlik sürecinin ikinci basamağı olarak görülen sözlü sınavın kaldırılması gelmektedir. Bu araştırmada yeni doçentlik yönetmeliğine ilişkin öğretim üyelerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi ve temel nitel araştırma deseninde kurgulanan çalışmaya Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde farklı bölümlerde görev yapan ve farklı unvanlara sahip öğretim üyeleri katılmıştır. Araştırma verileri araştırma grubu tarafından ilgili alanyazına ve uzman görüşlerine dayalı olarak oluşturulmuş yarı-yapılandırılmış bir görüşme formuyla toplanmış ve verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcılar, doçentlik yönetmeliğinin zorlaştığını, özellikle sözlü sınavın kaldırılmasının akademide ciddi bir belirsizlik ortamı yarattığını, ilgili yönetmeliğinin belli bir zümre için hazırlandığını, yabancı dil puanının düşürülmesinin niteliği olumsuz yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara dayalı olarak özellikle nitelikle ilgili kaygıların giderilmesi noktasında adayların dosyalarını inceleyecek jüri üyelerinin hassasiyetinin önem taşıdığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Doçentlik, Öğretim üyesi, Nitel araştırma

FACULTY MEMBERS' OPINIONS ON RECENT ASSOCIATE PROFESSORSHIP REGULATION: A QUALITATIVE STUDY

Associate Professor Osman ÇEPNİ

Karabük Üniversity/Faculty of Letters, ocepni@karabuk.edu.tr

Associate Professor Ali Çağatay KILINÇ

Karabük Üniversity/Faculty of Letters, cagataykilinc@karabuk.edu.tr

Assist Professor Dr. Bahadır KILCAN

Gazi Üniversity/Faculty of Education, bahadir@gazi.edu.tr

ABSTRACT

Recent associate professorship regulation released April 15, 2018 has widely been discussed in the academic field and some amendment in the regulation have engaged the public for a long time. Foremost among them is the removal of oral examination that was taken place for the second step of the whole examination process of associate professorship in the previous practice. This study aims to shed some light on the perspectives of faculty members on the new regulation. Faculty members employed in various department of Karabuk University Faculty of Letters included in the present study which was designed as a basic qualitative study under qualitative research method. The data of the study were gathered through a semi-structured interview form developed by the researchers depending of the related literature and expert fields and the data were analyzed through content and descriptive analyses. Results of the study revealed that participants stated the regulation of associate professorship became more difficult, the fact that oral exam for the associate professorship was removed caused a climate of serious turbulence in the academia, the related regulation was prepared for the so-called chosen community of academicians, the fact that the score of foreign language exam was decreased affected the quality negatively. Depending of the findings of the current study, it is reasonable to argue that members of juries that are supposed to examine the associate professorship candidates' documents should be more careful and sensitive.

Keywords: Associate Professorship, Faculty member, Qualitative study

GİRİŞ

Türkiye Cumhuriyeti eğitim sistemini örgün eğitim ve yaygın eğitim ismiyle iki ayrı bölümden oluşmuş bir bütün olarak ele almak gerekir. Örgün eğitim okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarından oluşmaktadır. Okulöncesi kurumlar içerisinde kreşler ve anaokulları, ilköğretim kurumları içinde ilkokullar ve ortaokullar, ortaöğretim kurumları içerisinde genel, mesleki ve teknik liseler, yükseköğretim kurumları içerisinde de üniversitelere bağlı fakülteler, yüksekokullar, enstitüler ve konservatuarlar yer almaktadır (Demirel ve Kaya, 2009).

Örgün eğitimin en üst basamağında yer alan yükseköğretimin başlıca görevleri Resmi Gazete (1981)'de yayımlanan Yükseköğretim Kanununda; Çağdaş uygarlık ve eğitim - öğretim esaslarına dayanan bir düzen içinde, toplumun ihtiyaçları ve kalkınma planlarına uygun ve çeşitli düzeylerde eğitim - öğretim, bilimsel araştırma, yayım ve danışmanlık yapmak; Milli eğitim politikası ve kalkınma planları ile Yükseköğretim Kurulu tarafından yapılan plan ve programlar doğrultusunda, ülkenin ihtiyacı olan dallarda ve sayıda insan gücü yetiştirmek; Türk toplumunun yaşam düzeyini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilim verilerini söz, yazı ve diğer araçlarla yaymak; Örgün, yaygın, sürekli ve açık eğitim yoluyla toplumun özellikle sanayileşme ve tarımda modernleşme alanlarında eğitilmesini sağlamak; Ülkenin bilimsel, kültürel, sosyal ve ekonomik yönlerden ilerlemesini ve gelişmesini ilgilendiren sorunlarına ilişkin öneriler sunmak; Yörelerindeki tarım ve sanayinin gelişmesine ve ihtiyaçlarına uygun meslek elemanlarının yetişmesine ve bilgilerinin gelişmesine katkıda bulunmak; Eğitim teknolojisini üretmek, geliştirmek, kullanmak, yaygınlaştırmak şeklinde belirtilmektedir.

Böylesine önemli görevler üstlenen yükseköğretimin bu görevlerini gerektiği gibi yerine getirebilmesi kendisinin de başlıca görevleri arasında yer alan; insan gücü ve insan gücü dışındaki kaynaklarla yeterince donatılmasına ve bu kaynakları etkili ve verimli bir biçimde kullanmasına bağlıdır. Aksi halde yükseköğretim kurumlarının ulusal ve uluslararası düzeylerde varlıklarını sürdürebilmelerinin hem kendi sorunlarına hem de diğer sorunlara bilimsel veriler ışığında çözümler aramaları zorlaşacaktır. Ayrıca bu durum bilgi ve teknoloji üretmeye, nitelikli insan gücü yetiştirmeye mâni olacak ve dolaysıyla yükseköğretim kurumları kendi yaşamlarını sürdüremez hale gelecektir (Oğuz, 2002).

Yükseköğretimin yukarıda sayılan görevlerinin gerçekleştirilmesinde ve yükseköğretimden kaliteli çıktı sağlamada en önemli faktörlerden birisi akademisyen faktörüdür (Tuncer, Dikmen, Tanaş, Bahadır, Temur ve Uluğ, 2018). Akademisyenlerin kaliteli olması yükseköğretim kurumları olan üniversitelerin de kaliteli olmasına katlı sağlayacaktır (Kaptanoğlu ve Özok, 2006).

Türkiye'de akademisyenlerden hem öğretim alanına hem de bilimsel araştırma faaliyetlerine katkıda bulunmaları beklenmektedir. Bilimsel araştırma faaliyetleri akademisyenlerin kariyer basamaklarını atlamasında oldukça önemli bir etkendir (Demir, Göloğlu-Demir ve Özdemir, 2017).

Son veriler ışığında Türkiye'de yer alan yükseköğretim kurumu sayısının 206 olduğu bilinmektedir. Bunlardan 129'u devlet, 72'si vakıf ve 5'i de vakıf meslek yüksek okuludur. Buralardaki öğretim elemanı sayısı 161123'dür. Bunlardan 25560'ı Profesör, 14841'i Doçent, 38372'i Doktor Öğretim Üyesi, 35560'ı Öğretim görevlisi ve 46790'ı ise Araştırma görevlisidir (Yükseköğretim Kurumu, 2018).

Yukarıda yer alan akademik unvanların en önemlilerinden biri, şüphesiz doçentlik unvanıdır. Bu unvan bilimsel yetkinliğin bir göstergesidir. Bahsi geçen yetkinlik, bir meslek dalında, bir kişinin bilimsel araştırma yapma, ders anlatma, tez danışmanlığı yapma, o alanda uygulama yapma ve yenilikler ortaya koyabilme gibi nitelikleri kazanıldığı anlamına gelir. Tıp alanında da aynı şekilde doçentlik unvanının anlamı kabaca budur. Aynı zamanda doçentlik unvanı Türkiye'deki üniversitelerde daimi akademik kadro anlamında değerlendirilmektedir (Doğan, 2001).

Yükseköğretim kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılması hakkında Resmi Gazete (2018)'de yayımlanan kanunda doçent; "*Üniversitelerarası Kurul tarafından verilen doçentlik akademik unvanına sahip kişi*" olarak tanımlanmaktadır. Yükseköğretim Kurulu tarafından sessiz devrim olarak adlandırılan bu kanunla akademisyenlerin özlük hakları, akademik ilerleme ve akademik unvan almalarına yönelik birçok değişikliği beraberinde getirmiştir. Ancak yapılan bu değişiklikler başta akademik çevreler olmak üzere birçok kesimde tartışmalara sebep olmuştur (Tuncer ve diğerleri, 2018). Tartışmalar genel manada doçentlik unvanının kazanılması sürecinde jüri ile aday arasında geçen, adayların çalışmaları çerçevesinde yapacakları bir sunum temelinde kapalı devre sözlü sınavın (Şenses, 2007) kaldırılıp kaldırılmaması ve yabancı dil notunun 65 puandan 55'e düşürülmesine yönelik olmuştur. Ancak yaşanan tartışmalar bununla kalmamıştır. Kanunda yer alan, doçentlik kadrosuna geçişteki sözlü sınavın ve 55'e düşürülen dil puanının yükseköğretim kurumları tarafından değiştirilebileceğine yönelik görüş zaten var olan tartışmaları daha da alevlendirmiştir.

Yaşanan yoğun tartışmalar nihayetinde bir görüş birliğine varılamamıştır. Halen kanunun neler getirdiği, nasıl uygulanacağı, ileride ne gibi sonuçlar doğuracağı tam anlamıyla netliğe kavuşturulamamıştır. Bu doğrultuda yükseköğretim kurumu tarafından hazırlanan ve yasalaşan 7100 sayılı kanunu, akademi camiasında yenilikleri ve tartışmaları beraberinde getirdiğinden dolayı bu durumun yapılacak bilimsel çalışmalarla değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu bağlamda mevcut çalışmanın amacını 7100 sayılı kanundan yola çıkarak oluşturulmuş yeni doçentlik yönetmeliğine ilişkin akademisyen görüşlerini ortaya koymaktır. Bu kapsamda aşağıdaki sorular ile akademisyenlerin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır;

*Genel olarak mevcut doçentlik yönetmeliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?

*Önceki yönetmeliğe göre bu yönetmelikte oluşan değişiklikleri nasıl değerlendiriyorsunuz?

*Bu yönetmelikle gerçekleşen değişiklikleri nitelikli öğretim üyesi yetiştirme bağlamında nasıl değerlendirirsiniz?

*Mevcut yönetmelikle gerçekleşen değişikliklerin akademiye etkileri neler olabilir?

*İlgili sürecin daha nitelikli hale getirilmesi için önerileriniz nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öğretim üyelerinin yeni doçentlik yönetmeliğine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırma deseninde bireylerin hayatlarını nasıl yorumladıkları ve anlam verdiklerine odaklanılmaktadır (Merriam, 2009). Bu bakımdan öğretim

üyelerinin yeni doçentlik yönetmeliğine ilişkin yorumları ve anlamlandırmalarını ortaya koymaya çalışan bu araştırmanın temel nitel araştırma deseninde yürütülmesi uygun bulunmuştur.

Katılımcılar

Bu araştırmaya 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz dönemi içerisinde, Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde farklı bölümlerde görev yapan ve farklı unvanlara sahip 10 öğretim üyesi katılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Buna göre mevcut araştırmanın iki yazarının görev yaptığı Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 10 öğretim üyesi araştırmanın katılımcı grubunu oluşturmuştur. Bununla birlikte katılımcıların farklı unvanlardan ve bölümlerden olması hususuna dikkat edilmiş ve mümkün olduğunca farklı unvan ve bölümden öğretim üyelerinin araşturmaya katılımın sağlanmaya çalışılmıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğretim üyelerinin ikisi İngiliz dili ve edebiyatı, biri tarih, biri eğitim bilimleri, biri Türk dli, biri sosyoloji ve biri de sanat tarihi bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların dördü öğretim üyesi doktor, dördü doçent ve ikisi de profesördür. Son olarak katılımcıların 8'i erkek ve 2'si de kadındır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Yeni Doçentlik Yönetmeliğine ilişkin ilgili sorular belirlenirken uzman görüşüne başvurulmuş ve sorulara nihai hali verildikten sonra araştırmacılar çalışma grubundaki kişilerden veri toplamaya başlamıştır. Araştırmacılar çalışma grubunu oluşturan kişilerle irtibata geçerek araştırmanın amacı hakkında kısa bilgiler sunmuşlar ve çalışmaya katılım için gönüllülük göstermeleri halinde görüşme yapmak için uygun bir zamanda kendileri için uygun olan bir mekânda görüşme yapılacağı söylenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Sosyal bilimlerden en fazla tercih edilen analiz tekniklerinden biri olan içerik analizinde temel amaç, belli ilke ve prosedürlere uymak suretiyle bir metnin kodlanması ve kategoriler şeklinde özetlenmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Bu bağlamda elde edilen veriler, öncelikle Office programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılarak görüşmelerden elde edilen verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar saptadıkları kategoriler ve analiz birimleri doğrultusunda yaptıkları analizden sonra buldukları sonuçları betimlemişlerdir. Bulgular oluşturulurken katılımcıların her bir soruya ilişkin ifade ettikleri görüşler kodlamalar şeklinde bir araya getirilmiş, kodlamalardan yola çıkarak oluşturulmuş olan kategoriler sunulmuştur. Bununla birlikte her bir boyutla ilgili olan kategoriler ve o kategorileri oluşturan kodlamalar katılımcıların görüşlerinden aynen alıntılar yapılarak sunulmuştur. Aynen alıntılanarak yapılan sunumlarda katılımcılara kodlar (K, 3- K, 6 vb.) verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla farklı tekniklerden faydalanılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada geçerliliği ve güvenirliği sağlamak amacıyla uzun süreli görüşme, ayrıntılı

açıklama, katılımcı teyidi ve bağımsız kodlayıcı teknikleri kullanılmıştır. Buna göre her bir katılımcıyla yapılan görüşmeler mümkün olduğunca uzun tutulmuş ve mümkün olan en derinlikli veri toplanmaya çalışılmıştır. Görüşmeler 35-45 dakika arasında sürmüş, katılımcıların istedikleri ortamda görülmeler gerçekleştirilmiş, katılımcılara görülme başlamadan önce istedikleri zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri, soruları istedikleri gibi cevaplayabilecekleri belirtilmiş ve bu şekilde görülmeye uygun bir ortam tesis edilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte araştırmacılar araştırmanın her safhasında ayrıntılı betimlemelere/açıklamalara yer vermişlerdir. Katılımcı teyidi mekanizmasını harekete geçirmek için katılımcıların görüşme sırasında izin alınarak ses kaydına alınan ifadeleri kâğıda dökülmüş ve katılımcılara görüşme sonrası sunularak eklemek ya da çıkarmak istedikleri bir ifade olup olmadığı sorulmuştur. Son olarak araştırma grubundan yer almayan bağımsız bir araştırmacıyla ham veriler paylaşılarak kodlama yapması istenmiş; bağımsız kodlayıcının kodlamaları ile araştırmacıların kodlamaları bir araya getirilerek incelenmiş, benzer ve farklı yönler üzerinden bir tartışma yürütülmüş ve bu şekilde kodlamalar son hali verilmiştir.

BULGULAR

Araştırma verilerinden hareketle yapılan içerik analizi sonucunda, araştırmanın bulguları dört temel boyut altında toplanmaktadır. Bunlardan birincisi "*Genel olarak doçentlik yönetmeliği",* ikincisi *"Gerçekleşen değişiklikler ve öğretim üyesi yetiştirme",* üçüncüsü *"Yönetmeliğin akademiye yansıması"* ve dördüncüsü "*Daha nitelikli doçentlik süreci için*" dir. Bulgular oluşturulurken katılımcıların her bir soruya ilişkin ifade ettikleri görüşler kodlamalar şeklinde bir araya getirilmiş ve kodlamalar ile kodlamalardan yola çıkarak oluşturulmuş olan kategoriler arasındaki ilişki görselleştirilerek sunulmuştur. Her bir boyutla ilgili olan kategoriler ve o kategorileri oluşturan kodlamalar katılımcıların görüşlerinden aynen alıntılar yapılarak sunulmuştur. Aynen alıntılanarak yapılan sunumlarda katılımcılara kodlar (K, 4- K, 9 vb.) verilmiştir.

Genel olarak doçentlik yönetmeliği

Katılımcıların "*genel olarak doçentlik yönetmeliği"* ne ilişkin görüşlerinin üç temel başlık altında toplandığı görülmektedir. Bunlar yeni hazırlana doçentlik yönetmeliğinin "*zorlaşan bir yönetmelik*" olduğu, ayrıca yönetmelikle beraber gelen "*sözlü sınavın kaldırılmasından kaynaklı belirsizlik*" yaşandığı ve yönetmeliğin "*belli bir zümre için hazırlanmış*" olduğu algısıdır.

Zorlaşan bir yönetmelik. Katılımcıların bir kısmı yeni hazırlanmış olan doçentlik yönetmeliğinin eski yönetmeliğe göre zorlaşmış bir yönetmelik olduğunu "*Yeni şartların iki kısmından hiç hoşlanmadım. Birincisi 3 yazarlı yapılan çalışmalarda herkese eşit puan verilmesi ikincisi de doktora tezinden yayın istenmesi. Ben mesela daha önceden yayın yapmıştım eski koşulları sağlıyordu. Değişince tekrar yapmak durumunda kaldım. Bir kez daha değişirse SSCI index isterse hangi veriyle yapacağım mesela. Bence bu çok anlamsız bir durum"* K6 ve "*Yeni doçentlik kriterlerinin hem olumlu hem de olumsuz yönlerinin olduğunu düşünüyorum. Örneğin eskiye oranla daha fazla sayıda yayın yapmamız gerekiyor. Bu zor bir durum."* K3 şeklindeki ifadeleriyle dile getirmektedirler. Bu ifadelerden katılımcıların genel olarak doçentlik yönetmeliğinden memnun kalmadıkları ve eskiye oranla daha zor bir yönetmelikle karşı karşıya kaldıkları sonucu çıkmaktadır.

Sözlü sınavın kaldırılmasından kaynaklı belirsizlik. Katılımcıların bir kısmı ise yeni hazırlanmış olan doçentlik yönetmeliğinde yer alan sözlü sınavın kaldırılmasına karşın bazı üniversitelerin doçentlik kadrosunu vermek için sözlü sınav istemesinin ilerde yaşanabilecek karışıklıklara yol açabileceğini "*Sözlü sınav şartının kaldırılması konusundaki belirsizlik ve isteğe bağlı üniversite yönetimlerinin inisiyatifinde ek kriter haline getirilmesinin sıkıntıları olabileceğini düşünüyorum."* K1 şeklindeki ifadeler ile de açıklanmaktadır.

Belli bir zümre için hazırlanmış. Bazı katılımcılar ise yeni hazırlanmış olan doçentlik yönetmeliğinin bazı zümrelerin işine yarayacak şekilde hazırlandığının altı çizilerek bu yüzden bir takım problemleri bünyesinde barındırdığını "*Belli bir grup için çıkartılmış bir yönetmelik bence. Evrensel ve bilimsel kriterlerden yoksun olduğunu düşünüyorum. Akademideki kalitenin yükseltilmesinden çok, adamı olanların, arkadan iş çevirecek kitlenin işine yarayacağını düşünüyorum. İyi akademisyen istiyorsanız kriterleri tüm yurtta eşit ve bilimsel yaparsınız, dünyadaki gelişmiş ülkelerin atama yükselme kriterlerini baz alırsınız*." K4 şeklindeki ifadelerden anlamak mümkündür.

Gerçekleşen değişiklikler ve öğretim üyesi yetiştirme

Katılımcıların doçentlik yönetmeliğinde "gerçekleşen değişiklikler ve öğretim üyesi yetiştirme*"* programına ne gibi etkilerinin olduğuna yönelik düşünceleri üç temel başlık altında toplandığı görülmektedir. Bunların ikisi yeni hazırlana doçentlik yönetmeliğinde yer alan ve öğretim üyesi yetiştirme sürecine yansıyan olumsuzluklara; "*yabancı dil puanının düşürülmesinden kaynaklı olumsuzluk*", "*niteliksizliğe sebep veren olumsuzluk*" yönelik iken biri ise öğretim üyesi yetiştirme sürecine yansıyan olumlu bir durum; "*yayından kaynaklı olumluluk*" şeklindedir.

Yabancı dil puanının düşürülmesinden kaynaklı olumsuzluk. Katılımcıların bazıları doçentlik yönetmeliğinde gerçekleşen değişikliklerden olan yabancı dil puanının düşürülmesinin öğretim üyesi yetiştirme sürecine olumsuz etki edeceğini "*Hem ulusal hem de uluslararası platform açısından, akademik gelişim için yabancı dilin önemli olduğunu ve puan şartındaki düşmenin ileriki süreçte sıkıntılı olacağını düşünüyorum*" K1. ve "*Nitelikli öğretim üyesinin kriterleri bellidir. Dil becerisini anlamsız bir hale getiren YÖKDİL sınavı ve dil barajının düşürülmesi ile nitelik arasında olumsuz ilişki kurulabilir"* K9 gibi ifadelerden anlamak mümkündür.

Niteliksizliğe sebep veren olumsuzluk. Katılımcıların birkaçı ise doçentlik yönetmeliğinde gerçekleşen değişikliklerin öğretim üyesi yetiştirme sürecine niteliksizliğe sebep olacağından dolayı olumsuzluk olarak değerlendirmiş ve bu düşüncelerini "*Bence kalite düşer. 3-5 yayınla doçentliğe başvurayım diye düşünüyor herkes. Sonra şartlar değişecek, bu birilerine çıkartıldı. Bende aradan sıyrılayım derdinde. Doçentlik sürecindeki hiçbir akademisyenin şuan ne derslerine konsantre olduğunu ne de kaliteli ve sürece yayılan araştırmalar yaptığını düşünüyorum. Kaldı ki böyle yapmak istemeyenlerde de baskı oluşturdu. -Bak onlar bile doçent oldu sen neyi bekliyorsun- diye konuşmalar çoğaldı*." K4 şeklindeki ifadelerinden anlamak mümkündür.

Yayından kaynaklı olumluluk. Bazı katılımcılar ise yukarıdaki katılımcıların aksine doçentlik yönetmeliğinde gerçekleşen değişikliklerden olan eserden kaynaklı oluşan zorluğu öğretim üyesi yetiştirme sürecinde olumlu bir gelişme olarak değerlendirmekte ve bu eserlerin niteliğinin denetlenmesi meselesine "*Mevcut yönetmelikle*

oluşan yayın şartı aşamasının zorlaştırılmasını olumlu bulmakla birlikte, nicelik yanında niteliğe de bakılması gerektiğini düşünüyorum." K1 şeklindeki ifadeyle dikkat çekmektedir.

Yönetmeliğin akademiye yansıması

Katılımcıların "yönetmeliğin akademiye yansıması*"* na *yö*nelik düşünceleri iki temel başlık altında toplandığı görülmektedir. Bunların birincisi yönetmeliğin akademide "*ikileme ve karamsarlığa yol açan durum*" düşüncesi iken ikincisi doçentlikten profesörlüğe geçişteki "*unvan geçiş süresini uzatacak durum*" yönündeki düşüncedir.

İkileme ve karamsarlığa yol açan durum. Bazı katılımcılar yeni hazırlanmış olan doçentlik yönetmeliğinin akademide ikilemlere ve karamsarlığa yol açabileceğine yönelik düşüncelerini "*Belirsizliğe ve karamsarlığa neden olur. Önceden sözlüyü geçen için başka bir prosedür yoktu. Ancak şimdi bir kargaşa var"* K2 ve "*Diyelim ki bu yönetmelik uygulandı. 10 yıl sonra profesörlerden oluşan bir doçentlik jürisinde acaba sözlü sınavdan geçmeyen profesörler de yer alabilecek mi? Bunun gibi binlerce soru var aklımda…Akademide o sözlüden geçmeden doçent oldu vs. denilmesi de ayrı bir sorun olacak. Sürecin etraflıca düşünülüp planlanarak bir yönetmelik çıkartıldığını düşünmüyorum. Cumhurbaşkanın etrafındakiler kendileri/yakınları için yanlış bir şekilde Cumhurbaşkanını yönlendirdi ve hızlı bir şekilde kişilere özel şartlarla bir yönetmelik hazırlandı. Bu da akademide hızlı bir çöküş ve ikilik oluşturuldu....Bu yönetmelikte üniversite yönetimi ile ilişkileri iyi olmayan akademisyenlerin durumu ne olacak? Acaba rektörlük makamı liyakate uygun bir süreç yürütecek mi? Sonuçta aday yayından geçince rektörlük makamı ÜAK'tan sözlü sınav jürisi isteyecek. Acaba herkese adaletli davranılacak mı bu süreçte(?) Kadrolar da yine rektörlükten temin edilecek. Bu konuda liyakatin olacağı konusunda da kuşkularım çok fazla açıkçası"* K4. Şeklindeki ifadelerden anlamak mümkündür.

Unvan geçiş süresini uzatacak durum. Bazı katılımcılar ise yeni hazırlanmış olan doçentlik yönetmeliğinin akademide özellikle doçentlikten profesörlüğe geçişteki süreyi artıracağına değinerek bu durumu "*Sözlünün kaldırılması ve akabininde üniversitelerin tek tek sözlü yaparak doçent alacaklarını açıklamaları süreci lüzumsuz yere uzatarak gereksiz bir iş yükünü beraberinde getirmiştir. Yayından geçen aday sözlü için farklı bir jürinin incelemesine tabi olacak ve bu da en çok vakit kaybı olarak karşımıza çıkmaktadır*." K8 şeklinde ifade etmektedirler.

Daha nitelikli doçentlik süreci için

Katılımcıların "daha nitelikli doçentlik süreci için*"* yapılması gerekenlere yönelik düşünceleri üç temel başlık altında toplandığı görülmektedir. Bunların birincisi yeni yönetmelikle değiştirilen "*yabancı dil puanında ve eser puanlamada eskiye dönülmesi*" gerekiği düşüncesi iken ikincisi *"konacak kriterlerin tüm üniversiteler için aynı olması"* düşüncesi ve üçüncüsü "*sözlü sınavdaki kargaşanın giderilmesi*" yönündeki düşüncedir.

Yabancı dil puanında ve eser puanlamada eskiye dönülmesi. Katılımcılarından bazıları daha nitelikli doçentlik süreci için yabancı dil puanında ve eser puanlama sisteminde eskiye dönülmesini hatta yabancı dil puanının daha da yükseltilmesi gerektiğini ve bu düşüncelerin daha nitelikli bir doçentlik süreci için olmazsa olmaz olduğunu "*Yeni yönetmelik ile birlikte var olan sorunların giderilmesi noktasında dil puanının eski haline dönüştürülmesinin*

olumlu olacağını düşünüyorum. Yayın puanlamasında tüm yazarların ortak puanlama kapsamında eşit puan alması adaletsizlik doğurabilmektedir. Bu açıdan yazar sıralamasına göre eski yönetmelikteki puanlama daha adil diye düşünüyorum." K1 ve "*Dil yeterliliği en az 80 olmalı (Kesinlikle kastettiğim YÖK Dil değil) ki akademisyen kişi dil bilmeden kendini geliştiremez. Alanı ile ilgili yayınları takip edemez*." K4 bu gibi ifadelerle ortaya koymaktadırlar.

Konacak kriterlerin tüm üniversiteler için aynı olması. Katılımcılarından bazıları ise daha nitelikli doçentlik süreci için ortaya konacak kriterlerin Türkiye'de yer alan tüm üniversiteler için aynı olması gerektiğini ve bu durumun ileride yaşanabilecek karışıklıkların ortaya çıkmasının önüne geçmede önemli bir adım olacağı "*Açık net objektif ve tüm üniversiteler için geçerli kriterler getirilmeli, keyfiliğe bırakılmamalı"* K5 ve "*Genel geçer kriterler belirlenmeli ve tüm yurttaki her üniversite için geçerli olmalıdır.*K4 şeklindeki ifadelerden anlaşılmaktadır.

Sözlü sınavdaki kargaşanın giderilmesi. Katılımcıların bir kısmı da daha nitelikli doçentlik süreci için yeni sistemde var olan sözlü sınavı karmaşasının artık son bulması gerektiğinin altını çizmektedirler. Katılımcılara göre sözlü sınav ya her üniversite olmalı ya da hiçbir üniversitede olmamalıdır. Bu kargaşa durumu K1 katılımcısı tarafından "*Sözlü şartı aşaması ya tamamen kaldırılmalı, ya da doçentlik süreci içerisine dahil edilecekse isteğe bağlı olmaktan çıkarılarak merkezi hale getirilirse daha uygun olur kanaatindeyim."* şeklinde ifade edilerek belirtilmek istenmiştir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma verilerinden hareketle yapılan analiz neticesinde, araştırmanın bulguları dört boyut altında toplanmıştır. Bunlardan "*Genel olarak doçentlik yönetmeliği", "Gerçekleşen değişiklikler ve öğretim üyesi yetiştirme", "Yönetmeliğin akademiye yansıması"* ve "*Daha nitelikli doçentlik süreci için*" şeklindedir.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde katılımcılar, doçentlik yönetmeliğinin zorlaştığını, özellikle sözlü sınavın kaldırılmasının akademide ciddi bir belirsizlik ortamı yarattığını, ilgili yönetmeliğinin belli bir zümre için hazırlandığını, yabancı dil puanının düşürülmesinin niteliği olumsuz yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir.

Bu sonuçlara dayalı olarak özellikle nitelikle ilgili kaygıların giderilmesi noktasında adayların dosyalarını inceleyecek jüri üyelerinin hassasiyetinin önem taşıdığı söylenebilir. Dil puanı ile ilgili tartışmalar için yetkili mercilerin doyurucu açıklamalar yapmaları ve dil puanı hususunda yapılan değişiklikleri bilimsel verilere dayalı olarak gerekçelendirmeleri yerinde olabilir. Bununla birlikte bazı üniversitelerin sözlü sınav isteyebileceği bir durumda ilgili sürecin tüm şeffaflığıyla yönetilmesi ve uzun süreli beklemelerin önüne geçilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Demir, E., Göloğlu-Demir, C. ve Özdemir, M. Ç. (2017). Akademik yükseltme ve atama sürecine yönelik öğretim üyesi görüşleri, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 7*(1), 12-23.

Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2009). Eğitim ile ilgili temel kavramlar, Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss.1-21). Ankara: Pegem.

Doğan, O. (2001). Doçentlik sınavı düzenlemesi, *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 2*(4): 243-246.

Kaptanoğlu, D. ve Özok, A. F. (2006). Akademik performans değerlendirmesi için bir bulanık model, *İtüdergisi/d,5*(1), 193-204.

Merriam, S.B. (2009). Qualitative reseacrh: A guide to design and implementation. San Francisco: Jossey-Bass.Oğuz, A. (2002). Üniversitelerdeki öğretim elemanlarının yabancı dili geliştirme güçlükleri, *Eğitim ve Bilim, 27*(125), 17-27.

Resmi Gazete, (1981). Yükseköğretim kanunu http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/ 1.5.2547.pdf, adresinden 28 Ekim 2018 tarihinde erişilmiştir.

Resmi Gazete, (2018). Yükseköğretim kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılması hakkında kanun http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/03/20180306-11.htm adresinden 28 Ekim 2018 tarihinde erişilmiştir.

Şenses, F. (2007). Uluslararası gelişmeler ışığında Türkiye yükseköğretim sistemi: Temel eğilimler, sorunlar, çelişkiler ve öneriler, ERC Working Papers in Economics 07/05 http://www.erc.metu.edu.tr/menu/sayfa.php?icerik=papers07&nav=yes&lang=eng, adresinden 28 Ekim 2018 tarihinde erişilmiştir.

Tuncer, M., Dikmen, M., Tanaş, R., Bahadır, F., Temur, M. ve Uluğ, H. (2018). Doçentlik süreci ve bazı akademik kadrolardaki düzenlemelere yönelik öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi, *Turkish Studies, 13*(11), 1311-1335.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.

Yükseköğretim Kurumu, (2018). Yükseköğretim bilgi yönetimi sistemi, https://istatistik.yok.gov.tr/ adresinden 28 Ekim 2018 tarihinde erişilmiştir.

2018 İLKOKUL HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞER BOYUTUNUN ÖĞRETMEN ADAYI GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Barış ÇAYCI

Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, bcayci@ohu.edu.tr

Kubilay YAZICI

Prof. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kyazici@ohu.edu.tr

Salih USLU

Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, salihuslu@ohu.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, 2018 İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının değer boyutunun, sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi şeklinde belirlenmiştir. Buna göre cevap aranan sorular; 'öğretmen adaylarının programda yer alan kök ve alt değerlerin yeterliliğine ve önem sıralamasına, programda benimsenen değer eğitimi yaklaşımlarına ve tercih edilme nedenlerine, ayrıca programda olması gereken değer eğitimi yaklaşımlarına ve tercih etme nedenlerine yönelik görüşleri' şeklinde belirlenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden 'durum çalışması' kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplandığı çalışma grubunu, 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı'nın son düzeyinde öğrenim gören 40 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde 'kolay ulaşılabilir durum örneklemesi' yöntemi tercih edilmiştir. Diğer yandan veri toplama aracı olarak, araştırmacının geliştirdiği ve toplam üç açık uçlu ve 2 tablolaştırılmış eşleşme sorusundan oluşan 'yarı yapılandırılmış görüşme formu' kullanılmıştır. Görüşme formunun çalışmanın amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından iki dil uzmanına ve üç alan uzmanına başvurulmuş, görüşleri alınmış ve formun iç geçerliği sağlanmıştır. Ayrıca araştırma sürecinden elde edilen veriler, içerik ve betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Buna göre görüşler, belirli kategori ve temalar altında bir araya getirilerek, ayrıca yüzde/frekans şeklinde ifade edilerek, okuyucuların kolaylıkla anlayacağı biçimde düzenlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programı, sınıf öğretmeni adayı, değerler.

EVALUATION OF THE VALUE SIZE OF 2018 PRIMARY SCHOOL LIFE SCIENCE LESSON CURRICULUM ACCORDING TO TEACHER CANDIDATES' VIEWS

ABSTRACT

The purpose of this study was to evaluate the 2018 Primary School Life Science Course Curriculum according to the opinions of the elementary pre-service teachers. This research is seeking answers to the problems; 'what are the opinions of prospective teachers regarding the adequacy of the root and sub-values determined in the program and as an importance order, what are the opinions of the prospective teachers on the value education approaches adopted in the program and their reasons for preference, also what are the opinions of the prospective teachers on the value education approaches should be in the program and their reasons to choose'. In this study, which adopts the qualitative research approach, 'case study' was used in qualitative research designs. The study group of the research constitutes 40 teacher candidates who are educated at the last class level of Niğde Ömer Halisdemir University, Department of Elementary Teaching Education Department during the spring semester of 2017-2018 academic year. The 'easily accessible case sampling' method was chosen for the study group. On the other hand as a data collection tool, developed by researchers and consists of three open-ended and two tabulated match questions 'semi-structured interview form' it is used. Two language experts and three field experts were consulted in terms of the suitability, clarity and intelligibility of the interview form, their views were taken and the internal validity of the form was provided. Also, the data obtained from the research process was analyzed by content and descriptive analysis method.

Keywords: 2018 life science curriculum, class teacher candidate, values.

GİRİŞ

Hayat bilgisi dersi; insan, toplum ve doğa boyutunda ortak yaşamın tüm değerlerini barındıran ve öğrencinin bilinçle oluşturacağı çok boyutlu ilişki örüntüsünün başladığı birinci kademe derslerinin bel kemiği, ikinci kademe derslerinin de temeli olması niteliği ile diğer derslerden farklı ve öncelikli öneme sahiptir (Sabancı ve Şahin, 2005). Bu açıdan bakıldığında hayat bilgisi dersinin, ilkokul öğrencilerinin hem dönem yeterliliklerini hem de bu yeterliliklerle birlikte gerekli temel becerileri (bilişsel - devinişsel) ve temel duyuşsal özellikleri (tutum - değer) kazanmalarında etkin bir rol oynadığı ortadadır.

2018 hayat bilgisi dersi öğretim programında, 'temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmek' (MEB, 2018) şeklinde belirlenen amacı da yukarıda değinilen durumu desteklemekte ve bu tür bireyler yetiştirmek adına, öğrencilerin biliş, duyuş ve beceri alanlarında bütünsel bir donanıma sahip olmaları gereğinin altını çizmektedir.

Anlamlı ve kalıcı öğrenme üzerindeki en büyük payın, duyuşsal giriş özellikleri olduğu; bir derse veya konuya yönelik geliştirilen olumlu tutum ve kazanılan değerlerin hem bilgiye ulaşma için gerekli becerileri hem de bilginin yapılandırılma sürecini, istenen düzeyde şekillendirdiği gerçeğinden hareketle, bu çalışmada değerler üzerine yoğunlaşırmıştır.

Değerler, ideal davranış biçimleri veya hayat amaçları hakkındaki inançlarımız, davranışlarımıza yön gösteren ölçülerdir (Aydın, 2010; Yıldırım ve Turan, 2015). Değerler temelde bir inanca dayanır ve inanç sistemi ile değerler karşılıklı ve çift yönde birbirlerini etkilemektedir. Örneğin Kurtdede Fidan (2009), 'değerler, inançlardır. Ancak tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar; etkinlik kazandıklarında duygularla içi içe geçerler' ifadesiyle bu durumu destekler yönde görüş bildirmektedir.

Değerler birçok disiplinle yakından ilgili ve hatta onların önemli bir tamamlayıcısıdır. Bu sebeple değerlerin tek bir tanımını yapmak yerine neleri etkilediğini veya nelerden meydana geldiğini ifade etmek daha doğru olacaktır. Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı (2008), değerlerin tanımlanırken, değerlerle bağlantısı en çok vurgulanan kavramların; inanç ve eğilimler, normatif standartlar ve amaçlar olduğunu belirtmektedir. Değerlerin sosyal bilimler içine giren disiplinlerle daha çok iç içe olma durumunu, Ulusoy ve Dilmaç (2016), 'sosyal bilimler açısından değerleri bu kadar değerli kılan insan davranışlarını ele alıyor ve yorumluyor olmasıdır' şeklinde açıklamaktadır. Buradan hareketle değerlerin; oluşacak tutumları, geliştirilecek inanç sistemini, şekillenecek eğilim ve amaçları, ayrıca sergilenecek davranışları biçimlendirdiğini söylemek mümkündür.

Anlamlı öğrenme ile öğrenilenleri yaşama transfer etme üzerinde oldukça etkili olan değerler konusunda asıl nokta; hangi değerlerin, kimler tarafından ve ne gibi yaklaşımlarla öğrencilere kazandırılacak olduğudur. Öncelikle belirtmek gerekir ki eğitim sisteminde hangi değerlerin kazandırılacağına, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunun, milli eğitimin genel amaçları bölümünde genel bir çerçevede değinilmiştir. Fakat hayat bilgisi dersi düşünüldüğünde, bu dersin öğretim programının özel amaçları başlığında ifade edilen amaçtan hareketle

belirlenen kök değerlere ulaşılmaktadır. 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan kök değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik' şeklinde sıralanmakta, açık ve net olarak belirtilmektedir (MEB, 2018). İlgili değerler kazandırılırken dikkat edilecek husus ise; bu değerlerin, öğrenme öğretme sürecinde, hem kendi başlarına hem ilişkili olduğu alt değerlerle hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacağıdır.

Doğanay (2009)'a göre, değerlerin ne zaman kazandırılacağı sorusunun cevabı her zamandır. Fakat özellikle küçük yaşlar önemlidir. Çünkü kişilik şekillenmesinin temelleri bu çağlarda atılmaktadır. Diğer taraftan değerlerin nerede ve kimler tarafından kazandırılacağı da oldukça geniş bir yelpazede dağılım göstermektedir.

Aydın (2010)'a göre, değerler öğretilebilen ve öğrenilebilen olgulardır. İnsanlar değerleri bilerek doğmamaktadır. Değerlerin değişik toplumlarda değişik şekiller alması ve farklı olarak değerlendirilmesi de onların sonradan öğrenilmiş olduğunu göstermektedir. Değerler, her an ve her yerde kazandırılabileceğine göre, başta ebeveynler ve diğer aile üyeleri olmak üzere, ev ortamı, arkadaş çevreleri, iş arkadaşları, çalışılan ortam, öğretmenler, okul ve sınıf ortamları ile yazılı ve görsel her türlü medya alanları, değerleri kimlerin kazandırabileceğine örnek olarak sayılabilir.

Bireylerin değerleri kazanma sürecinin önemli bir kısmını okul yaşantısı oluşturur. Aynı zamanda okul, değerler üzerine kurulmuş bir yaşama ve öğrenme alanıdır (Turan ve Aktan, 2008). Bu durumda değer kazandırma süreci her şeyden önce eğitim alanına giren bir konudur. Doğanay (2009)'a göre, değer eğitiminin formal eğitimin bir parçası olarak, planlı öğrenme yaşantılarıyla kazandırılması gerekmektedir. Planlı öğrenme yaşantılarından anlaşılması gereken ise; hem kuralları ve içeriği belli hem de sınıf içi ile okul ortamını kapsayıcı, merkezde çoğunlukla öğretmen ve öğrencilerin olduğu fakat bunlar dışında okul yöneticilerinin, okul çalışanlarının ve elbette anne ve babalarında sürece dahil edildiği değer eğitimi yaklaşımlarının olduğudur.

Bu yaklaşımları, geleneksel anlayıştan modern ve bütüncül yöntemlere doğru, şu şekilde sıralamak mümkündür (Akbaş, 2008; Aydın, 2010; Doğanay, 2009; Zengin, 2018);

- Değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımı
  - Değerlerin telkin edilmesi
  - Davranış değiştirme
- Değer gerçekleştirme/geliştirme yaklaşımları
  - Değer belirginleştirme (değer açıklama)
  - Değer analizi
  - Ahlaki muhakeme (ikilem tartışması)
- Bütüncül yaklaşımlar
  - Karakter eğitimi
  - Adil topluluk okulları

Tümdengelimci bir anlayışa sahip olan doğrudan değer öğretimi yaklaşımında, önceden yetişkinler tarafından belirlenen değerlerin, zamanlanmış ve programlanmış etkinlikler yoluyla kazandırılması esastır. Anlatım, gösteri, alıştırma ve tekrara dayalı bu yaklaşımda doğru ve gerekli olduğu düşünülen değerler, telkin ve empoze yoluyla verilir. Öğretmenin aktif olduğu bu süreç, ilkokul eğitiminde en sık başvurulan yollardan biridir. Bu yaklaşım; öğrenciden, önceden tespit edilen değerin doğruluk ya da yanlışlığını sorgulaması ve fikir yürütmesi yerine değerlerin anlamını ve değer ile ilgili örnekleri bilip takdir etmesinin beklendiği 'telkin' yöntemi ile istenen değerlere uygun davranış gerçekleştiğinde öğrencilerin ödüllendirilerek değerleri benimsemelerinin amaçlandığı 'davranış değiştirme' yöntemlerinden meydana gelir.

Değer gerçekleştirme/geliştirme yaklaşımları ise; bireyin değerleri telkinle değil, olası sonuçlarını inceleyip özgürce karar vermelerini, diğer bir anlatımla düşüncelere saygı çerçevesinde öğrencilerin değerlerini açığa çıkarmalarını içeren 'değer belirginleştirme/değer açıklama', karşılaşılan sorunlar içindeki değerler hakkında, duygulardan uzak, bilimsel araştırma süreçlerini ve akıl yürütmeyi kullanarak karara varmayı barındıran 'değer analizi' ve amacı, öğrencilere verilen ahlaki ikilem içeren hikâyelerle kendi ahlaki yargılarını geliştirmek ve değerlerini ortaya çıkarmak olan 'ahlaki muhakeme/ikilem tartışması' şeklinde sıralanmaktadır.

Bütüncül yaklaşımlardan biri olan 'karakter eğitimi'nde, iyi karakteri sembolize eden temel değerler saptanmış ve bu değerlerin kazandırılması için okul ve sınıfta uygulanması gereken yöntemler önerilmiştir. Önerilen yöntemler, tüm okul yaşamı ile birlikte veli ve çevresel faktörleri de içine alan geniş bir yelpaze oluşturmaktadır. Ahlaki muhakemenin sınırlılıklarından hareketle geliştirilen ve diğer bütüncül yaklaşım olan 'adil topluluk okulları'nda, bilişsel süreçler kadar sosyal çevrede işe koşulur. Burada kural belirleme ile sorumluluk alma, demokratik okul yapısı içinde tüm personelce yürütülür ve öğrencilerin demokrasi ilkelerini içselleştirerek demokratik bir birey olmaları hedeflenir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 19.01.2018 tarihli toplantısında görüşülen ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm sınıf düzeylerinde uygulanmasının kabul edildiği İlkokul Hayat Bilgisi Dersi (1., 2. ve 3. sınıflar) Öğretim Programının değer boyutunun, sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi şeklinde belirlenmiştir. Buna göre cevap aranan sorular şunlardır;

1. Öğretmen adaylarının, programda yer alan kök ve alt değerlerin yeterliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Öğretmen adaylarına göre programda yer alan kök ve alt değerlerin önem sıralaması nedir?

3. Öğretmen adaylarının, programda benimsenen değer eğitimi yaklaşımlarına ve tercih edilme nedenlerine yönelik görüşleri nelerdir?

4. Öğretmen adaylarının, programda olması gereken değer eğitimi yaklaşımlarına ve tercih etme nedenlerine yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden 'durum çalışması' kullanılmıştır. Durum çalışması deseni, nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgunun veya olayın derinliğine incelenmesine olanak sağlayan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırma verilerinin toplandığı çalışma grubunu, 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı'nın 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören 40 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu gruptaki adayların 32'si bayan, 8'i erkek ve hepsi son sınıf öğrencileridir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde 'kolay ulaşılabilir durum örneklemesi' yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme türünde araştırmacı, yakın ya da erişilmesi kolay bir durumu veya bireyleri seçmektedir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, araştırmacının geliştirdiği ve toplam üç açık uçlu ve 2 tablolaştırılmış sıralama sorusundan oluşan 'yarı yapılandırılmış görüşme formu' kullanılmıştır. Görüşme formunun çalışmanın amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından iki dil uzmanı ve üç alan uzmanı değerlendirmesine başvurulmuş, görüşleri alınmış ve formun iç geçerliği sağlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006)'e göre, nitel çalışmalarda önemli olan geçerliktir ve geçerlik, güvenirliği güvence altına almaktadır. Ayrıca araştırma sürecinden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve görüşler, hem belirli kategori ve temalar altında bir araya getirilerek hem de yüzde ve frekans şeklinde ifade edilerek, okuyucuların anlayacağı biçimde düzenlenmiştir.

İşlem Süreci ve Verilerin Analizi

Veri toplama aracı, 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminin son haftasında, çalışma grubuna giren öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Uygulama sürecinde, nitel verilerin toplandığı sınıf öğretmenliği eğitimi lisans programının 4. sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yüz yüze görüşmeler yapılmış ve her bir görüşme ortalama 20 dakika sürmüştür.

Diğer yandan veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analizde yapılan işlem; verileri (görüşleri), önceden belirlenmiş temalara göre işlemek, frekans-yüzde değerleriyle desteklemek ve elde edilen bulguları tanımlayarak yorumlamaktır. Çünkü içerik analizinde yapılan işlem; birbirine benzeyen verileri (görüşleri), belirli kategori ve temalar altında bir araya getirmek, frekans-yüzde ve katılımcı görüşleriyle desteklemek, ayrıca okuyucunun anlayacağı biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Bu nedenle içerik çözümleme süreci; ön hazırlık, kodlama, kategori ve temalara ulaşma, örgütleme ve yorumlayarak raporlaştırma aşamalarından oluşmaktadır.

BULGULAR

Araştırmada dört alt problem belirlenmiştir. Analiz edilen verilerden hareketle ulaşılan bulgular, her bir alt problem için, kategori, tema, frekans, yüzde ve katılımcı görüşleri çerçevesinde sistematik bir biçimde ifade edilmiştir.

1. Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın ilk alt problemi 'öğretmen adaylarının, programda yer alan kök ve alt değerlerin yeterliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?' şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin analizinde, görüşme yapılan katılımcıların, programın değerler bölümünde yer verilen 10 kök ve 22 alt değerin yeterliliğine yönelik düşünceleri toplam 2 kategori altında sınıflandırılmıştır. Bunlar;

1-A. Programda yer verilen değerlerin yeterli olduğunu ifade eden katılımcı sayısı 7 (% 17,5)'dir.

1-B. Programda yer verilen değerlerin yetersiz (eksik) olduğunu ifade eden katılımcı sayısı 33 (% 82,5)'dür.

Belirlenmiş değerlerin yeterli olduğunu belirten % 17,5'lik grubun, yeterlilik nedenlerine dair görüşleri 2 tema altında toplanmıştır. Bu temalar tablo 1'de verilmiştir;

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Programda Yer Verilen Değerlerin Yeterli Oluşuna Yönelik Görüşlerine Ait Temaların Frekans ve Yüzdeleri

Tema	f	Yüzde
Milli ve evrensel değerler açısından doğru ve yeterli sayıda değer belirlenmiş olması	5	71,43
Programda belirlenen değerlerin kazanımlarla uyumlu olması	2	28,57

Tablo 1'e göre, programdaki değerlerin yeterli olduğunu savunan 7 katılımcıdan 5 (% 71,43)'i, milli ve evrensel değerlerin doğru seçildiğini ve yeterli sayıda olduğunu, 2 (% 28,57)'si ise değerlerle ilgili kazanımların belirlenmiş değerlerle uyumluluk gösterdiğini ifade etmişlerdir.

Bu kategori altında ÖA-21 kodlu katılımcı; '*evet yeterli buluyorum çünkü bu değerler çerçevesinde belirlenen kazanımlar, öğrencilerin hem iyi bir vatandaş hem de bir dünya vatandaşı olabilmesi için gerekli milli, kültürel ve evrensel değerlere sahiptir*' ifadesine yer verirken, ÖA-23 kodlu katılımcı ise '*programdaki kazanımlar gerek belirlenen değerleri kazandırmak için gerekli içeriğe ve ifade tarzına gerekse de öğrenciye yönelik, amaca uygunluk, ürün ve süreç açısından yakın ve uzak hedeflere yatkınlık özellikleri göstermektedir*' şeklinde görüş bildirmiştir.

Belirlenmiş değerlerin yetersiz olduğunu belirten % 82,5'lik grubun, yetersizlik nedenlerine dair görüşleri 10 tema altında toplanmıştır. Katılımcıların sunduğu yetersizlik nedenleri ise bazı önemli değerlerin eksik olduğu ve yine bazı değerlerin açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmediği yönündedir. Bu temalar tablo 2'de verilmiştir;

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Programda Yer Verilen Değerlerin Yetersiz Oluşuna Yönelik Görüşlerine Ait Temaların Frekans ve Yüzdeleri

Tema	f	Yüzde
Öz denetim değerinin açık, net ve anlaşılır olmaması	19	57,58
Sağlık ve temizlik değerlerinin yer almaması	15	45,45
Hoşgörü ve tevazu değerlerinin yer almaması	14	42,42
Temel milli değerlerin yer almaması	13	39,39
Atatürkçülük ve barış değerlerinin yer almaması	9	27,27
Yeniliğe açık olma değerinin yer almaması	7	21,21
Özgürlük ve özgür düşünme değerlerinin yer almaması	7	21,21
Empati değerinin yer almaması	6	18,18
Sadakat değerinin yer almaması	5	15,15
Doğa ve hayvan sevgisi değerlerinin yer almaması	4	12,12

Tablo 2'de verildiği üzere, programda belirlenmiş toplam 10 kök, 22 alt değerin yetersiz ve eksik olduğu kanısına varan ve bu değerlere diğer bazı değerlerin eklenmesinin gerektiğini savunan 33 katılımcıdan, % 57,58'lik grup 'öz denetim' değerinin neleri kapsadığının anlaşılamadığını; % 45,45'lik grup 'sağlık' ve 'temizlik' değerlerinin; % 42,42'lik grup 'hoşgörü' ve 'tevazu' değerlerinin; % 39,39'luk grup temel milli değerlerin (bayrak, dil, din, tarih vb.); % 27,27'lik grup 'Atatürkçülük' ve 'barış' değerlerinin; % 21,21'lik iki grup 'yeniliğe açık olma', 'özgürlük' ve 'özgür düşünme' değerlerinin; % 18,18'lik grup 'empati' değerinin; % 15,15'lik grup 'sadakat' değerinin; % 12,12'lik grup ise 'doğa' ve 'hayvan sevgisi' değerlerinin; eklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bu kategori içinde en yüksek frekansın oluşmasına konu olan öz denetim değeri, bireyin belirli bir amaca ulaşmak için kendi davranışlarını, tepkilerini, düşünce, değer ve duygularını yönetmesi ve kontrol altına alması anlamına gelmektedir. Bu anlamda, bireyin kendi kendini yönetme beceri ve algısıdır. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, bünyesinde birçok alt değer barındıran öz denetim değerinin, programda yeterince açıklanıp kazanımlara yansıtılamadığı düşüncesindedir. Örneğin ÖA-25 kodlu katılımcı, *'ilkokulda kazandırılması büyük önem taşıyan öz denetim hem bir değer hem bir beceridir. Çok önemlidir çünkü öğrencinin tüm okul öğrenmelerinde ve günlük yaşam problemlerinin üstesinden gelmede; bireyin kendini motive etmesi, plan oluşturabilmesi, nelerin doğru/yanlış veya gerekli/gereksiz olduğunu belirleyebilmesi gibi birçok özelliği belirleme ve kontrol altına alması gerekir. Yani öz denetim yoksa kişinin hayatında belirsizlik, karmaşa ve amaçsızlık olacaktır. Bu nedenlerle programda geçen bu değerin bileşenleri ve her bir bileşenle ilgili kazanım ve yönlendirmeleri açık ve anlaşılır bir dille yazılmalıydı. Bu eksiklik bir an önce giderilmelidir bence*' diyerek bu temaya destek vermektedir.

Öz denetim değeri ile ilgili tema, diğerlerinin aksine programda olan ama açıklanmaya muhtaç bir değerdir. Hâlbuki diğer temalara yön veren değerler, programda olmayan ve eklenilmesi istenen değerler olarak karşımıza çıkmaktadır.

'*Milli değer olarak, programda sadece vatanseverlik, misafirperverlik ve belki aile birliğine önem verme değerlerinin oluşu bence büyük bir eksiklik. Milli değer denince öncelikle bayrak, dil, din, tarih daha sonra gelenekler, örf ve adetler gibi birçok değer akla gelmelidir. Bunlar programda yok. Yani bunların sevgi, saygı gibi değerler altında geçmemesi, ayrı değerler olarak ele alınması önceliğimiz olmalıdır*' ifadesinde bulunan ÖA-9

kodlu katılımcı, bu sözleriyle temel milli değerleri, önemini ve ilgili öğretim programına eklenmesi gerektiğini açık bir dille ortaya koymuştur.

2. Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi 'öğretmen adaylarına göre programda yer alan kök ve alt değerlerin önem sıralaması nedir?' şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin analizinde, katılımcılardan, programda yer alan 10 kök ve 22 alt değeri kendilerine göre önem sırasına koyması istenmiştir.

Sıralamalarda kök değerler için 1'den 10'a puanlama yapılmış ve 1 rakamı en çok önemli değeri, 10 rakamı ise en az önemli değeri göstermek için kullanılmıştır. Diğer yandan alt değerler içinde 1'den 22'ye puanlama yapılmış ve 1 rakamı en çok önemli değeri, 22 rakamı ise en az önemli değeri göstermek için kullanılmıştır. Bu sıralamalar tablo 3 ve 4'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarına Göre Programda Yer Verilen 10 Kök Değerin Önem Sıralamasına Ait Frekans ve Yüzdeler

Değerlerin Programda Yer Alış Sırası	**Katılımcıların Değer Sıralaması**	**f**	**Yüzde**
Adalet	Adalet	115	2,875
Dostluk	Saygı	157	3,925
Dürüstlük	Dürüstlük	159	3,975
Öz Denetim	Sorumluluk	181	4,525
Sabır	Vatanseverlik	184	4,6
Saygı	Öz Denetim	212	5,3
Sevgi	Sevgi	252	6,3
Sorumluluk	Dostluk	285	7,125
Vatanseverlik	Sabır	308	7,7
Yardımseverlik	Yardımseverlik	347	8,675

Tablo 4. Öğretmen Adaylarına Göre Programda Yer Verilen 22 Alt Değerin Önem Sıralamasına Ait Frekans ve Yüzdeler

Değerlerin Programda Yer Alış Sırası	**Katılımcıların Değer Sıralaması**	**f**	**Yüzde**
Adalet	Vatanseverlik	177	4,425
Aile Birliği	Adalet	182	4,55
Bağımsızlık	Bağımsızlık	232	5,8
Bilimsellik	Saygı	261	6,525
Çalışkanlık	Doğruluk	263	6,575
Dayanışma	Dürüstlük	282	7,05
Duyarlılık	Sorumluluk	298	7,45
Doğruluk	Sevgi	393	9,825
Dostluk	Güven	447	11,175
Dürüstlük	Duyarlılık	460	11,5
Estetik	Merhamet	475	11,875
Güven	Aile Birliği	477	11,925
Merhamet	Çalışkanlık	514	12,85
Misafirperverlik	Bilimsellik	515	12,875
Paylaşma	Dayanışma	516	12,885
Sabır	Vefa	571	14,275
Saygı	Paylaşma	586	14,65

Sevgi	Yardımseverlik	594	14,85
Sorumluluk	Sabır	667	16,675
Vatanseverlik	Dostluk	680	17
Vefa	Misafirperverlik	730	18,25
Yardımseverlik	Estetik	801	20,025

Tablo 3 ve 4 birlikte incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır;

a) Katılımcıların kök ve alt değerlerle ilgili olarak yaptıkları önemlilik sıralaması paralellik göstermektedir. Örneğin adalet, saygı, dürüstlük, sorumluluk, sevgi, dostluk, sabır ve yardımseverlik sıralamasında olduğu gibi. Sadece vatanseverlik değeri, kök değer sıralamasında 5. sıradayken alt değer sıralamasında 1. sıraya yerleştirilmiştir.

b) Programın kök değer listesinde 9., alt değer listesinde de 20. sırada bulunan vatanseverlik değerinin, katılımcıların kök değer sıralamasında 5'e, alt değer sıralamasında ise ilk sıraya yerleştirilmesi, öğretmen adaylarının eksik olduklarını düşündükleri milli değerlere öncelik verdiğini göstermektedir.

c) Türk toplumunun günlük yaşamında önemli bir yer teşkil ettiği düşünülen misafirperverlik alt değeri, katılımcılar tarafından 21. sıraya yerleştirilmiştir.

ç) Toplumda yine önemli bir değer olarak karşımıza çıkan ve program listesinde 2. sırada olan aile birliğine önem verme alt değerinin, katılımcılar tarafından 12. sıraya yerleştirildiği ve diğer bazı değerleri bu değerin önüne koydukları belirlenmiştir.

d) Programın kök ve alt değer listesinde ilk sırada olan adalet değerinin, katılımcılar tarafından yapılan kök değer sıralamasında ilk, alt değer sıralamasında ikinci sıraya koymuş oldukları ve aynı durumun bağımsızlık değeri içinde ortaya çıkarak katılımcıların bu değeri 3. sıraya yerleştirdikleri görülmektedir.

e) Daha çok bireyler arasında oluşan ve kişilerarası ilişkileri şekillendiren saygı, doğruluk, dürüstlük, güven ve merhamet gibi değerleri, katılımcıların kendi önemlilik sıralamalarında listenin ilk yarısına koymuş oldukları saptanmıştır.

f) Bir üst bulgu ile ilişkili olduğu düşünülen bir diğer bulgu ise bireysellikten çok toplumun önemli özellikleri arasında sayılan aile birliğine önem verme, paylaşım, yardımseverlik ve misafirperverlik gibi değerlerin, katılımcılar tarafından oluşturulan listenin ikinci yarısında yer alıyor olmasıdır.

g) Çalışkanlık ve bilimsellik gibi bireyi kendi mesleğinde ilerletecek ve toplumu üreten bir yapıya dönüştürecek değerlere, katılımcılar tarafından yine listenin ikinci sırasında, diğer bir ifadeyle önemlilik açısından orta seviyede yer verilmiştir.

h) Son olarak da sanat veya güzellik felsefesi olarak bilinen ve kişinin daha çok güzellik olgusuna dair duygu ve düşüncelerini şekillendiren estetik değerinin, katılımcılar tarafından yapılan önemlilik sıralamasında en son sıraya yerleştirilmiş olduğu görülmektedir.

3. Alt Probleme Ait Bulgular

'Öğretmen adaylarının, programda benimsenen değer eğitimi yaklaşımlarına ve tercih edilme nedenlerine yönelik görüşleri nelerdir?' şeklinde belirlenen üçüncü alt problemin analizinde, görüşme yapılan katılımcıların, programın öngördüğü değerleri hangi yaklaşımlarla kazandırmaya çalıştığı ve belirtilen yaklaşımların neden tercih edildiğine yönelik düşünceleri toplam 2 kategori altında sınıflandırılmıştır. Bunlar;

3-A. Programda, değerlerin doğrudan değer öğretimi yaklaşımı (DDÖ) ile kazandırılmasının benimsendiğini ifade eden katılımcı sayısı 34 (% 85)'dür.

3-B. Programda, değerlerin değer belirginleştirme/açıklama yaklaşımı (DB) ile kazandırılmasının benimsendiğini ifade eden katılımcı sayısı 6 (% 15)'dır.

Programdaki değerlerin, doğrudan değer öğretimi yaklaşımı ile kazandırılmaya çalışıldığını belirten % 85'lik grubun, bu yaklaşımın benimsenme nedenlerine dair görüşleri 5 tema altında toplanmıştır. Bu temalar tablo 5'de verilmiştir;

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Programda DDÖ Yaklaşımının Benimsendiğine Yönelik Görüşlerine Ait Temaların Frekans ve Yüzdeleri

Tema	f	Yüzde
İlkokul eğitimi için en uygun yaklaşım olması	23	67,65
Değer kazandırma sürecinde zaman tasarrufu sağlaması	11	32,35
Kazandırılacak değerlerin programda belirlenmiş olması	8	23,53
Değer kazandırma sürecinde mevcutların fazla olması	4	11,76
Programdaki kazanımların ifade ediliş şekli	4	11,76

Tablo 5'teki bulgulara göre, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu (% 67,65), değer kazandırma sürecinde doğrudan değer öğretimi yaklaşımının, ilkokul eğitim anlayışına en uygun yaklaşım olduğu için benimsendiğini ifade etmektedir. Bu ifadeler; ilkokul çocuğunun gelişimsel özelliklerinden, hazırbulunuşluk düzeylerinden, somut işlemler döneminde olmalarından hareketle, somutlaştırarak yapılandırma ihtiyacında oldukları ve bazı beceri alanlarında henüz yetersizlik gösterdikleri gibi yargılara dayanmaktadır.

Doğrudan değer öğretimi yaklaşımının ilkokul eğitim anlayışına en uygun yaklaşım olduğunu, beceri alanından değerlendiren ve bu kategorinin en yüksek frekansına sahip olan temasıyla ilgili olarak ÖA-36 kodlu katılımcı şu düşüncelere yer vermiştir;

'*İlkokul öğrencilerinin özellikle hayat bilgisi dersi ile karşılaştıkları ilk üç sınıfta araştırma, akıl yürütme, muhakeme yapma, yorumda bulunma, kendini tam ifade etme ve karşıdakini anlayarak dinleme gibi bazı becerilerinin henüz yeni kazanıldığını ve geliştirildiğini biliyorum. Bu nedenlerle ve diğer değer kazandırma yaklaşımlarının da bu tür becerileri gerektirmesinden dolayı, hayat bilgisi dersi öğretim programında, daha çok telkine ve davranış şekillendirmeye yönelen ayrıca öğretmenin merkeze alındığı doğrudan değer öğretimi yaklaşımı benimsenmiştir*'.

Diğer taraftan, genel olarak sınıflarda mevcudun fazla olması sebebiyle, daha öğretmen odaklı bir sürece yoğunlaşılmasının zorunluluğundan (% 11,76), ilkokul eğitiminde genellikle zaman sıkıntısı yaşanmasından dolayı zamanı ekonomik kullanma kaygısından (% 32,35), kazandırılacak değerlerin zaten önceden belirlenmiş olmasından (% 23,53) ve kazanım ifadelerinde kullanılan cümle yapılarından (% 11,76) dolayı, doğrudan değer öğretimi yaklaşımının benimsendiği görüşleri de bulunmaktadır.

Dikkat çekici bir ifade olarak karşımıza çıkan ÖA-10 kodlu katılımcının, '*programda öğretmenlerin hangi değerlere yoğunlaşacağı ve hangi değerleri kazandıracağı hem liste olarak verilmiş hem de kazanım ifadeleri buna göre düzenlenmiş. Bu durumda yani kazandırılacak değerler belli ise öğrencinin merkezde olduğu veya bütüncül olduğunu bildiğimiz yaklaşımlar zaten kullanılamaz. Verilecek değer belliyse, öğrenci bu değeri kazanıp ona göre davranacaksa bahsi geçen yaklaşım tabiki doğrudan değer öğretimidir*' sözleri, bu kategorinin üçüncü temasına işaret etmekte ve değerlerin önceden belirlenmiş olmasına eleştirel bir yaklaşım getirmektedir.

Programdaki değerlerin, değer belirginleştirme/açıklama yaklaşımı ile kazandırılmaya çalışıldığını ifade eden % 15'lik grubun, bu yaklaşımın benimsenme nedenlerine dair görüşleri 2 tema altında toplanmıştır. Bu temalar tablo 6'da verilmiştir;

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Programda DB Yaklaşımının Benimsendiğine Yönelik Görüşlerine Ait Temaların Frekans ve Yüzdeleri

Tema	f	Yüzde
Değerlerin empoze edilmeden daha içselleştirici bir anlayışta kazandırılma çabası	4	66,67
İlkokul eğitiminde tartışmaya ve işbirliğine dayalı öğretim yöntemlerinin sıklıkla kullanılması	2	33,34

Tablo 6'ya göre, programın değer kazandırma süreci için değer belirginleştirme/açıklama yaklaşımını benimsediğini savunan öğretmen adaylarından % 66,67'lik grup, programın değer kazandırma anlayışında empozeden uzak durulduğunu ve bu yüzden değerlerin, öğrencilerin kendi deneyimleri ile ilişkilendirilerek daha çok içselleştirilmesini sağlayacağını savunmaktadır. % 33,34'lük grup ise yapılandırmacı anlayışla yürütülen ilkokul eğitiminde tartışmanın ve işbirliğine dayalı öğrenmenin vazgeçilmez olduğunu, bu iki yönteminde değer kazandırma sürecinde değer belirginleştirme/açıklama yaklaşımına işaret ettiğini belirtmektedir. Örneğin ÖA-31 kodlu katılımcı aşağıdaki ifadelere yer vererek ve bu kategorinin tüm temalarına işaret ederek, programın, değer kazandırma sürecinde değer belirginleştirme/açıklama yaklaşımını benimsediğinin altını çizmektedir.

'*Bu yaklaşımda grupla çalışma ve tartışma esası var. Öğrenciler bu sayede kendi için önemli ve yaşamında yer alan değerleri tartışarak öne çıkarıyorlar. Değerleri birbirlerine empoze etmiyorlar veya öğretmende bunu yapmıyor. Birlikte tartışıp ve düşünce paylaşıp kendi seçim ve kararlarını veriyorlar. Program ifadelerinde bu söylediklerim var bence ve kazanımlarda da. Üstelik işbirliğine dayalı öğrenme ve tartışma vazgeçilmezimiz. Program bunlara yol açarak, öğrencilerin kendilerine daha yakın değerleri daha çok içselleştirmesini ve davranışa yansımasını sağlıyor.*'

4. Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi 'öğretmen adaylarının, programda olması gereken değer eğitimi yaklaşımlarına ve tercih etme nedenlerine yönelik görüşleri nelerdir?' şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin analizinde görüşme yapılan katılımcıların, programda olması gereken değer kazandırma yaklaşımlarının neler olduğuna ve ifade ettikleri yaklaşımları neden tercih ettiklerine yönelik düşünceleri toplam 3 başlık ve 6 kategoride sınıflandırılmıştır. Bunlar;

4-A. Değerlerin, değer gerçekleştirme/geliştirme yaklaşımları ile kazandırılmasını ifade eden katılımcı sayısı 23 (% 57,5)'tür. Bu başlığa ait kategoriler ise şunlardır;

4-A-I. Değer belirginleştirme/açıklama (DB) yaklaşımını tercih eden katılımcı sayısı 12 (% 52,17)'dir.

4-A-II. Değer analizi (DA) yaklaşımını tercih eden katılımcı sayısı 8 (% 34,78)'dir.

4-A-III. İkilem tartışması (İT) yaklaşımını tercih eden katılımcı sayısı 3 (% 13,04)'dür

4-B. Değerlerin, bütüncül yaklaşımlar ile kazandırılmasını ifade eden katılımcı sayısı 9 (% 22,5)'dur. Bu başlığa ait kategoriler ise şunlardır;

4-B-I. Karakter eğitimi (KE) yaklaşımını tercih eden katılımcı sayısı 5 (% 55,56)'tir.

4-B-II. Adil topluluk okulları (ATO) yaklaşımını tercih eden katılımcı sayısı 4 (% 44,44)'dür.

4-C. Değerlerin, doğrudan değer öğretimi (DDÖ) yaklaşımları ile kazandırılmasını ifade eden katılımcı sayısı 8 (% 20)'dir. Bu başlığa ait herhangi bir kategori oluşmadığı için doğrudan değer öğretimi başlığı, kategori bazında incelenmiştir.

Programdaki değerlerin, değer gerçekleştirme/geliştirme yaklaşımlarından değer belirginleştirme/açıklama (DB) yaklaşımı ile kazandırılması gerektiğini savunan % 52,17'lik grubun, bu yaklaşımın tercih edilme nedenlerine dair görüşleri 4 tema altında toplanmış ve tablo 7'de sunulmuştur;

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Programda DB Yaklaşımının Olması Gerektiğine Yönelik Görüşlerine Ait Temaların Frekans ve Yüzdeleri

Tema	f	Yüzde
Bu yaklaşımda, öğrencilerin özgür seçim ve özgür kararlar verme özelliği bulunduğu için	7	58,33
Bu yaklaşımda, öğrencilerin kendi yaşamını düzenleme özelliği bulunduğu için	6	50
Bu yaklaşımda, öğrencilerin değerleri içselleştirme düzeyleri yüksek olduğu için	5	41,67
Bu yaklaşımda, öğrencilerin grupla tartışma olanağı ve yansızlık ilkesi bulunduğu için	4	33,33

Tablo 7'de, ilkokul hayat bilgisi dersinde geçen değerlerin, değer belirginleştirme/açıklama yaklaşımı ile kazandırılması gerektiğini savunan katılımcıların yarısı, ilgili yaklaşımda öğrencilerin özgür seçimlerde bulunarak kararlar verdiği (% 58,33) ve kendi sahip oldukları değerleri açığa vurarak yaşamlarını düzenlediği (% 50)

ifadelerinde bulunmuşlardır. Ayrıca yine bu yaklaşımın, öğrencilerin değerleri içselleştirme ve yaşamlarına yansıtma düzeylerini yükselttiğini (% 41,67) ve öğrenme süreçlerinin vazgeçilmezi olan tartışma ile grupla çalışma esaslarına dayandığını (% 33,33) belirten katılımcı grupları da bulunmaktadır.

Hayat bilgisi dersi öğretim programının değer kazandırma sürecinde kesinlikle değer belirginleştirme/açıklama yaklaşımını içermesi gerektiğini, bu kategori altında şekillenen dört temanın hepsine birden değinerek savunan ÖA-31 kodlu katılımcı, '*bu yaklaşım, öğrencileri, kendi yaşamlarında neyin önemli olduğuna ve nasıl belirlediklerine yansız bir şekilde tartışarak ulaştırdığı için önemlidir. Bu sayede öğrenciler, alternatifleri ve bunların olası doğurgalarını inceleyerek hem özgür kararlar alma hem kendi kararları sonucunda daha çok içselleştirme hem de davranışlarına bu değerleri daha etkili yansıtarak günlük yaşamlarını düzenleme gücüne sahip oluyorlar*' sözleriyle ilgili yaklaşımın altını bir kez daha çizmektedir.

Programdaki değerlerin, değer gerçekleştirme/geliştirme yaklaşımlarından değer analizi (DA) yaklaşımı ile kazandırılması gerektiğini savunan % 34,78'lik grubun, bu yaklaşımın tercih edilme nedenlerine dair görüşleri 3 tema altında toplanmış ve tablo 8'de sunulmuştur;

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Programda DA Yaklaşımının Olması Gerektiğine Yönelik Görüşlerine Ait Temaların Frekans ve Yüzdeleri

Tema	f	Yüzde
Bu yaklaşımın bilimsel araştırma yöntemlerini (BSB) içermesinden dolayı	7	87,5
Bu yaklaşımda öğrencilerin, bilimsel araştırma yöntemlerine (BSB) dayanarak çözümler üretmesinden dolayı	4	50
Bu yaklaşımda, öğrencilerin özgür seçim ve özgür kararlar verme özelliği bulunduğundan dolayı	4	50

Tablo 8, ilkokul hayat bilgisi dersinde geçen değerlerin, değer analizi yaklaşımı ile kazandırılması gerektiğini savunan katılımcıların çoğunluğunun, ilgili yaklaşımın bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak duygusallıktan uzak akılcı bir biçimde değer kazandırdığına (% 87,5), öğrencilerin değer ile ilgili sorunlara veya olaylara bilimsel çözüm önerileri getirdiklerine (% 50) ve öğrencilerin değerlerle ilgili seçim yapma ve karar alma yargılarında özgür davrandıklarına dayalı ifadelerini ortaya koymaktadır.

ÖA-3 kodlu katılımcı, '*program yapıcısı olsaydım değer analizi yaklaşımını tercih ederdim. Çünkü ilkokuldan itibaren çocuklara kazandırmamız gereken en önemli yeterlilik bilimsellik ve bilimsel bilgiye, sonuca ulaşmadır. Bu yeterlilik değer kazandırma sürecinde de olmalıdır. Öğrenci hem bilimsel düşünerek hem de bilimsel çözümler üreterek değerlere ulaşmalıdır*' ifadelerini vererek, değer analizi yaklaşımının hayat bilgisi dersi öğretim programının ayaklarından biri olması gerektiğini, bilimsel metotlar üzerinden açıklamaya çalışmıştır.

Programdaki değerlerin, değer gerçekleştirme/geliştirme yaklaşımlarından ikilem tartışması (İT) yaklaşımı ile kazandırılması gerektiğini savunan % 13,04'lük grubun, bu yaklaşımın tercih edilme nedenlerine dair görüşleri 2 tema altında toplanmış ve tablo 9'da verilmiştir;

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Programda İT Yaklaşımının Olması Gerektiğine Yönelik Görüşlerine Ait Temaların Frekans ve Yüzdeleri

Tema	f	Yüzde
Gerçek olaylar üzerinden iki farklı değeri çatıştırarak ahlaki değer ve yargılara ulaşmayı sağladığı için	3	100
Öğrencilerin özgür seçim ve özgür kararlar verme özelliği bulunduğu için	2	66,67

Tablo 9 incelendiğinde, bu kategorideki (ikilem tartışması) öğretmen adaylarının tamamının, ilgili yaklaşımın genellikle zıt iki değeri çarpıştırarak yaşanmış veya yaşanma ihtimali olan örnek olaylar üzerinden öğrencilerin ahlaki ilkeler içeren değerleri kazandığını ifade ettikleri görülmektedir. ÖA-16 kodlu katılımcı, *'ahlaki muhakeme yani ikilem tartışması, gerçek yaşama uzanarak ve hatta gerçek yaşamı sınıf ortamına taşıyarak iki farklı değeri, özellikle ahlaki değerleri çatıştırır. Bu sayede hem okul ortamı gerçek yaşama dönüşür hem de öğrenciler özellikle bilişsel becerileri kullanarak olaya dair çözüm üretirler. Sonuçta kazanılacak değer için bir yargılama olur ve öğrenci sunduğu çözüme değil, niye bu çözüm yolunu tercih ettiğine ilişkin anlayış kazanır*' sözleriyle, ikilem tartışmasının ilkokuldaki önemine dikkat çekmiştir.

Diğer yandan değer kazanma sürecinde, değer belirginleştirme/açıklama ile değer analizi yaklaşımlarında ortaya çıkan 'öğrencilerin değerlerle ilgili özgür seçimlerde bulunma ve özgür kararlar alma' teması, ikilem tartışmasında da % 66,67'lik bir oranla karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda denilebilir ki özgür seçimde bulunma ve özgür karar alma olgularının, değer gerçekleştirme/geliştirme yaklaşımlarının tümünde yer alan önemli bir özelliktir.

Programdaki değerlerin, bütüncül yaklaşımlardan karakter eğitimi (KE) yaklaşımı ile kazandırılması gerektiğini savunan % 55,56'lık grubun, bu yaklaşımın tercih edilme nedenlerine dair görüşleri 3 tema altında toplanmış ve tablo 10'da sunulmuştur;

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Programda KE Yaklaşımının Olması Gerektiğine Yönelik Görüşlerine Ait Temaların Frekans ve Yüzdeleri

Tema	f	Yüzde
Bu yaklaşım, iyi (ahlaki) karakteri oluşturan değerleri kazandırır ve onların davranışa dökülmesini sağlar	3	60
Bu yaklaşım, öğretmen ve öğrenci odaklı değer kazandırma yaklaşımlarının bir bileşkesidir	2	40
Bu yaklaşım, ahlaki değerleri kazandırmada okul, öğretmen ve veli gibi çevresel tüm faktörleri içine alır	2	40

Tablo 10'a göre, özellikle ahlaki değerlerin, karakter eğitimi yaklaşımı ile kazandırılması gerektiğini savunan katılımcıların yarısından çoğu, bu yaklaşımın iyi insan ve iyi vatandaş özelliklerini oluşturan değerleri hem kazandırmada hem de davranışa dökmede etkili olduğunu belirtmektedir (% 60). Diğer taraftan aynı yaklaşım için aynı oranda (% 40) görüş bildiren iki gruptan biri, karakter eğitimi yaklaşımının ahlaki değerleri kazandırma sürecinde okul ve öğretmenlerin etkin rol alması gerektiğini savunarak tüm çevresel faktörlere atıfta bulunmuş, diğer grup ise öğretmen ve öğrenci merkezli değer kazandırma yaklaşımlarının özelliklerini birlikte taşıdığını belirtmiştir.

Hayat bilgisi programında karakter eğitiminin olması gerektiğini savunan ÖA-28 kodlu katılımcı, şu saptayıcı görüşlere yer vermiştir;

'*Karakter eğitimi yaklaşımı ikilem tartışması olarak bilinen ahlaki muhakemenin bir devamıdır aslında. Yine özellikle ahlaki değerler üzerine yoğunlaşan ama bu kez ahlaklı bir insanda olması gereken değerleri, sadece sınıf ortamında öğretmen ve öğrencinin dahil olduğu değil, yöneticisine ve hademesine kadar tüm okulun hatta ebeveynlerinde dahil olacağı bir ortamda kazandırmaya çalışır. Yani öğretmen veya öğrenci merkezli demek doğru olmaz. Bütüncül bir yapısı vardır bu yaklaşımın. Bu nedenle söz konusu olan ahlaki değerler ise karakter eğitimi akla gelmelidir.*'

Programdaki değerlerin, bütüncül yaklaşımlardan adil topluluk okulları (ATO) yaklaşımı ile kazandırılması gerektiğini savunan % 44,44'lük grubun, bu yaklaşımın tercih edilme nedenlerine dair görüşleri de 3 tema altında toplanmış ve tablo 11'de verilmiştir;

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Programda ATO Yaklaşımının Olması Gerektiğine Yönelik Görüşlerine Ait Temaların Frekans ve Yüzdeleri

Tema	f	Yüzde
Bu yaklaşım, demokratik değerleri kazandırma ve uygulamada oldukça etkilidir	3	75
Bu yaklaşımda, sorumluluk tüm okul personeli tarafından paylaşılır ve sorumluluk değerinin gelişiminde etkilidir	3	75
Bu yaklaşımda okul yapısı, öğrencilerin karar alma ve uygulama sürecine göre düzenlenir	2	50

Tablo 11, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (% 75), özellikle demokrasi ve sorumluluk değerlerinin adil topluluk okulları yaklaşımı ile kazandırılmasını, uygulamaya dökülerek alışkanlık haline dönüştürülmesini ve bu süreçte tüm okul personelinin sürece dahil olması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca ilgili yaklaşımın uygulandığı süreçte okulun genel yapısının, öğrencilerin demokratik kararlar alma, uygulama ve sorumluluk çerçevesinde sonuçlarına katlanma gibi davranışlarına hizmet edecek şekilde düzenlenmesi gerektiği de savunulmaktadır (% 50).

Bütüncül yaklaşım kategorisinden adil topluluk okulları (ATO) yaklaşımını tercih eden ÖA-29 kodlu katılımcı, '*nasıl ki ahlaki değer denince akla ikilem tartışması ve karakter eğitimi geliyor. Demokrasi ve sorumluluk denince de akla adil okul toplulukları gelmelidir. Çünkü bence değer kazandırma süreci özellikle okul başta olmak üzere tüm sosyal çevreyi kapsamalıdır. Tabiki önce okul. Öğrencinin sosyalleştiği ilk yer. Bu nedenle özellikle seçme, seçilme gibi demokratik davranışlar, tüm okulu ve okul yapısını içeren bir biçimde şekillendirilmeli ve demokrasi ile ilgili tüm anlayışlar böyle kazandırılmalıdır*' ifadeleriyle demokrasi, sorumluluk, okul, tüm personel ve çalışanlar gibi kavramları değer kazandırma süreci ile ilişkilendirmiştir.

Programdaki değerlerin, doğrudan değer öğretimi (DDÖ) yaklaşımı ile kazandırılması gerektiğini savunan % 20'lik grubun, bu yaklaşımın tercih edilme nedenlerine dair görüşleri 2 tema altında toplanmıştır. Bu noktada dikkat edilecek husus, öğretmen adaylarının doğrudan değer öğretimi yaklaşımını, değerlerin telkin edilmesi yöntemi ve davranış değiştirme yöntemi olarak ayırmamış olmalarıdır. Diğer bir anlatımla, doğrudan değer öğretimi

yaklaşımı, bu çalışmada kendi temalarını içeren hem bir başlık hem de bir kategoridir. Doğrudan değer öğretimi yaklaşımına dahil olan temalar tablo 12'de sunulmuştur;

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Programda DDÖ Yaklaşımının Olması Gerektiğine Yönelik Görüşlerine Ait Temaların Frekans ve Yüzdeleri

Tema	f	Yüzde
Bu yaklaşım, ilkokul öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine en uygun yaklaşımdır	8	100
Bu yaklaşım, ilkokul öğrencileri için daha gerekli olan öğretmenin rol modelini etkin şekilde içerir	4	50

Tablo 12'ye göre, değer kazandırma sürecinde doğrudan değer öğretimi yaklaşımını tercih eden öğretmen adaylarının tamamı; ilkokul çağındaki öğrencilerin tartışma, iletişim, muhakeme, bilimsel düşünme ve araştırma gibi becerilerinin, değerlere ait önbilgilerinin ve ilgi, dikkat, motivasyon gibi özelliklerinin henüz yeni yeni şekillendiğini ve geliştiğini ifade ederek, onlar için en uygun değer kazanma yaklaşımının taklit ve gözlem içeren bu yaklaşım olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin; ilkokuldaki öğrenci özellikleriyle doğrudan değer öğretimi (DDÖ) yaklaşımının ilişkisini irdeleyen ÖA-36 kodlu katılımcı '*ilkokulun ilk üç sınıfında henüz yeni kazanılan ve geliştirilen; araştırma, akıl yürütme, muhakeme yapma, yorumda bulunma, kendini tam ifade etme ve karşıdakini anlayarak dinleme gibi bazı becerilerin değer kazanmadaki yetersizliği, bizi bu becerileri gerektirmeyen doğrudan değer öğretimi yaklaşımına yönlendirmektedir*' diyerek, bu yaklaşımın ilkokul programlarında olması gerektiğini açıkça belirtmiştir. Bu kategorideki katılımcıların yarısı ise yine bu yaş grubu çocukların, öğretmenin rol model olma özelliğine ve öğretmenin aktif olduğu süreçlere daha ihtiyaç duyduğuna dikkat çekerek, doğrudan değer öğretimi yaklaşımının ilkokul eğitimine uygunluğuna dikkat çekmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

2018 ilkokul hayat bilgisi dersi öğretim programının ayaklarından biri olan değer boyutunun, sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirildiği bu çalışma, durum çalışması esasına göre yürütülmüştür. 2017-2018 öğretim yılı bahar dönemi sonunda, 40 son sınıf lisans öğrencisinin katılımcı olarak sağladığı görüşlerden oluşan ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan ve alt problemlere ait olan bulgular, belirli bir sistematikte ve katılımcı görüşleri desteğinde raporlaştırılmıştır.

İlk olarak, öğretmen adaylarının % 82,5 (33 katılımcı)'i, 2018 programında verilen 10 kök ve 22 alt değerin gerek anlaşılır olmamasından gerekse de eksiklikler olmasından dolayı yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Bu durum; 'öz denetim' değerinin içeriğinin tam olarak belirlenmeyişi ile 'sağlık', 'temizlik', 'hoşgörü', 'tevazu', temel milli değerler, 'atatürkçülük', 'barış', 'yeniliğe açık olma', 'özgürlük', 'özgür düşünme', 'empati', 'sadakat', 'doğa sevgisi' ve 'hayvan sevgisi' değerlerinin eklenmesi yönündedir.

İkinci olarak, tüm öğretmen adaylarının kendilerine göre yaptıkları değerlerin önem sıralaması, kök değerler için; adalet, saygı, dürüstlük, sorumluluk, vatanseverlik, öz denetim, sevgi, dostluk, sabır ve yardımseverlik iken, alt değerler için; vatanseverlik, adalet, bağımsızlık, saygı, doğruluk, dürüstlük, sorumluluk, sevgi, güven, duyarlılık,

merhamet, aile birliği, çalışkanlık, bilimsellik, dayanışma, vefa, paylaşma, yardımseverlik, sabır, dostluk, misafirperverlik ve estetik şeklindedir.

Üçüncü olarak, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 85 (34 katılımcı)'i, ilgili öğretim programının değer kazandırma sürecinde, doğrudan değer öğretimi yaklaşımını benimsendiğini ve bununda % 67,65 ile en büyük görüş birliği olan, ilkokul eğitimi için en uygun yaklaşım olduğunu dile getirdikleri saptanmıştır. Diğer taraftan % 15 (6 katılımcı)'lik grup ise yine değer kazandırma sürecinde, değer belirginleştirme/açıklama yaklaşımının benimsendiğini ve bu saptamanın da % 66,67'yle, ilgili programın değerleri empoze etmeden daha içselleştirici bir anlayışta kazandırmaya çalıştığını ifade etmişlerdir.

Son olarak da 'siz bir program yapıcı olsaydınız, ilkokul hayat bilgisi programına hangi değer kazandırma yaklaşımını veya yaklaşımlarını, niye dahil ederdiniz?' sorusuna, %57,5 (23 katılımcı) ile değer gerçekleştirme/geliştirme yaklaşımlarından; değer belirginleştirme/açıklama (% 52,17), değer analizi (% 37,78) ve ahlaki muhakeme/ikilem tartışması (% 13,04) yaklaşımlarını tercih ederek cevap verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca katılımcı grubunun % 22,5 (9 katılımcı)'i, bütüncül yaklaşımlar olarak bilinen karakter eğitimi (% 55,56) ile adil topluluk okulları (% 44,44)'nı tercih etmişlerdir. İlgili öğretim programında doğrudan değer öğretimi yaklaşımının olması gerektiğini savunan ve bu yüzden doğrudan değer öğretimi yaklaşımını tercih eden katılımcı sayısı ise 8 (%20)'dir.

Yapılan çalışmanın bulgularından biri olan, barış, atatürkçülük, hoşgörü, tevazu ve temel milli değerlerin 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programında eksik bırakıldığı sonucu, benzer değerlerin hayat bilgisi programlarında ve ders kitaplarında mutlaka olması gerektiğini vurgulayan bazı araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Örneğin; Güzel Candan ve Ergen (2014)'in çalışmasında, hayat bilgisi dersi öğretim programından şekillenen ders kitaplarında barış değerinin en az işlenen değer olduğu, Yaşaroğlu (2013)'nun çalışmasında da barış ve ahlak değerlerine, hayat bilgisi kazanımlarında çok az yer verildiği ifade edilmektedir. Ayrıca Öztürk ve Kalafatçı (2016)'nın araştırmasında ise katılımcıların yaklaşık yarısının, hayat bilgisi programının atatürkçülük konularında yetersiz olduğu ve milli duyguları pekiştirecek etkinlikleri içermesi gerektiği belirtilmektedir.

Kurtdede Fidan (2009), 'öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri' adlı çalışmasındaki sonuçlardan hareketle; öğretmen adaylarının çoğunluğunun, değer öğretimi için en önemli şeyin değerleri yaşamak olduğunu, değer öğretiminin bilgi kadar önemli olduğunu, bireylerin değere verdikleri anlamların farklı olduğunu ve bu yüzden sorunlar yaşandığını belirttikleri görülmektedir.

Bu noktadan hareketle yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının çoğunluğunun, öğrenciyi merkeze alan, kararı ve sorumluluğu öğrenciye bırakan, özgür seçim ve tercihlerin olduğu ayrıca akıl yürütme, tartışarak kendini ifade etme ve karşıdakini saygıyla dinleme gibi özellikleri barındıran değer gerçekleştirme/geliştirme yaklaşımlarını tercih ettikleri saptanmıştır. Bu sonuç, yukarıda verilen araştırma sonucuyla birbirini destekler niteliktedir.

Diğer yandan, Yıldırım ve Turan (2015)'nın, sınıf öğretmenlerinin değer kazandırma sürecindeki görüşlerini inceleyen araştırmasında ortaya çıkan, değerler eğitiminde öğretmenin bilgi ve becerilerinin yanı sıra

davranışlarının da son derece önemli olduğu, öğrencilerin öğretmenleri rol model olarak gördükleri, değerlerin çok soyut kavramlar olduğu sonuçları, yapılan çalışmada, değer kazandırma sürecinde bütüncül yaklaşımları tercih eden öğretmen adaylarının görüşlerinden doğan temalarla uyumluluk göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının, kendi çalışma alanlarına giren hayat bilgisi dersinin öğretim programındaki değerlere ve değer kazandırma süreçlerine dayalı bildirdikleri görüşlerinden çıkan sonuçlar ışığında; öğretim programın, belirtilen değerler açısından tekrar gözden geçirilmesi ve hem milli hem de evrensel değerler açısından yeniden düzenlenmesi, yeniden düzenlenen öğretim programındaki değerlerin, kazanımlarda ele alınış şekliyle ilgili olarak özellikle sınıf öğretmeni, sınıf öğretmeni adayı ve akademisyenlerden görüş alınması, ilgili öğretim programında özellikle doğrudan değer öğretimi gibi klasik yaklaşımların benimsendiği sonucundan hareketle, yeniden düzenlenen programda öğrenciyi merkeze alan daha çağdaş değer kazandırma yaklaşımlarının, kazanım ifadelerinde yer alması, adı geçen değer kazandırma yaklaşımları için, öğretmen ve öğretmen adaylarına yol gösterici örnek etkinliklere yer verilmesi gerektiği, önerilerinde bulunulabilir.

KAYNAKÇA

Akbaş, O. (2008). "Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış." *Değerler Eğitimi Dergisi,* 6 (16): 9-27.

Aydın, M. Z. (2010). "Okulda Değerler Eğitimi." *Eğitime Bakış,* 18: 1-7.

Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çıkılı, Y. (2008). *"Öğretmen Adaylarının Değer Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi." Değerler Eğitimi Dergisi,* 6 (16): 69-91.

Doğanay, A. (2009). Değerler Eğitimi. *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Editör: Cemil Öztürk. Ankara: Pegem Akademi.

Güzel Candan, D. ve Ergen, G. (2014). "3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Temel Evrensel Değerleri İçermesi Bakımından İncelenmesi." *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 7 (1): 134-161.

Kurtdede Fidan, N. (2009). *"Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri."* Kuramsal Eğitimbilim, 2 (2): 1-18.

MEB. (2018). *2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı.* Ankara: Ders Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Öztürk, T. ve Kalafatçı, Ö. (2016). "İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi." *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 1 (1): 58-74.

Sabancı, A. ve Şahin, A. (2005). Öğretmenin Etkinlik Odaklı Hayat Bilgisi Öğretiminde Sınıf Yönetimi Değişkenleri Açısından Değerlendirilmesi: Bilen Öğretmenden Bulduran Öğretmene Doğru. *Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı.* Ankara: Sim Matbaası.

Turan, S. ve Aktan, D. (2008). "Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler." *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6 (2): 227-259

Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2016). *Değerler Eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Yaşaroğlu, C. (2013). "Hayat Bilgisi Dersi Kazanımlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi." *Turkish Studies,* 8 (7): 849-858.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, N. ve Turan, S. (2015). "Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki Değerlerin Kazandırılma Sürecine Yönelik Görüşleri." *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 11 (2): 420-437.

Zengin, M. (2018). Değerler Eğitiminde Yaklaşımlar ve Uygulama. Erişim Tarihi: 01.11.2018, https://docplayer.biz.tr/22426020-Degerler-egitiminde-yaklasimlar-ve-uygulama-yrd-doc-dr-mahmut-zengin-sakarya-universitesi-egitim-fakultesi.html

ORTAOKUL 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ''CANLILAR DÜNYASINI GEZELİM VE TANIYALIM'' ÜNİTESİNDE YAPTIKLARI ÇEVRE PROJELERİNDE KAZANDIKLARI DEĞERLERİN TESPİT EDİLMESİ

Doç.Dr. Mevlüt GÜNDÜZ
Süleyman Demirel Üniversitesi/mevlutgunduz@sdu.edu.tr

Tuğba ULUSOY
Süleyman Demirel Üniversitesi, tubayesiltepe@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmada, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin ''Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım'' ünitesinde, yaptıkları çevre projelerinde kazandıkları değerlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2016–2017 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, Isparta il merkezinde yer alan Kamile Gürkan Ortaokulu'nda öğrenim görmekte olan 5. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada; proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulandığı çalışma grubunun kazandığı değerleri belirlemek amacıyla, tek grup ön test ve son test modeli uygulanmıştır. Araştırmada veriler, nicel ve nitel araştırma tekniklerine uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilen, 19 ifadenin yer aldığı ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,88 bulunan Çevre Tutum Ölçeği, 10 ifadenin yer aldığı Değer Gözlem Formu, 13 ifadenin yer aldığı ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,88 bulunan Kazanılan Değer Ölçeği ve yarı yapılandırılmış 8 açık uçlu sorudan oluşan Öğrenci Görüşme Formu araçlarıyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde, aritmetik ortalama, frekans, standart sapma ve t testi ve ANOVA kullanılmıştır. Öğrencilerin proje tabanlı öğretime ve projelere ilişkin görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla "görüşme" tekniğinden faydalanılmış, toplanan nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Tüm bulgular analiz edildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır; proje tabanlı öğretim etkinliklerinin ve yapılan projelerin sonunda öğrencilerin; sevgi, saygı, hoşgörü, adalet, yardımlaşma, işbirliği, sabır, dürüstlük ve demokrasi gibi temel değerleri kazandıkları belirlenmiştir. Ayrıca betimsel analizler sonucunda çevreye, doğaya ve içindeki canlılara karşı farkındalıklarının arttığı da belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Proje tabanlı öğrenme, fen, çevre sorunları, değer, tutum

DETERMINING THE VALUES THAT THE 5TH GRADE STUDENTS EARN IN ENVIRONMENTAL PROJECTS THEY DO IN THE UNIT NAMED “LET'S EXPLORE THE WORLD OF LIVINGS AND GET TO KNOW IT”

ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine the values that the 5th grade students of the junior high school have won in the environmental projects they have made in the "Let's explore the world of livings and get to know it" section. The research was carried out on the 5th grade students who are studying at Kamile Gürkan Secondary School located in the city center of Isparta in the second term of 2016-2017 academic year. In the study; a single group pre-test and post-test model was applied in order to determine the values that the study group using the project-based learning method had. In the research, data were gathered with the tools developed by the researcher in accordance with quantitative and qualitative research techniques. These instruments included the Environmental Attitude Scale, which was included in 19 statements and had a Cronbach Alpha reliability coefficient of 0.88, The Value Observation Form, which is included in 10 statements, Scale of Earned Values, which is included in 13 statements and had a Cronbach Alpha reliability coefficent of 0,88 and finally the Student Interview Form which is included in 8 semi-structured questions.In the analysis of quantitative data, arithmetic mean, frequency, standard deviation and t test and ANOVA were used.In order to determine the opinions and thoughts of the students about the project-based teaching and projects, the "interview" technique was used and the descriptive analysis approach was used in the analysis of the collected qualitative data.In this research, “Determining the Values that the 5th Grade Students Earn In Environmental Projects They Do in the Unit Named “Let's Explore the World of Livings and Get to Know It”, the following results were obtained when all the findings were analyzed: At the end of project-based teaching activities and projects, it has been determined that students gain basic values such as love, respect, tolerance, justice, cooperation, patience, honesty and democracy. It has also been identified that, as a result of descriptive analyzes, awareness of the environment, nature, and life inside is increased.

Keywords: Project based learning, project, science, environment problems, value

GİRİŞ

Çevre, insanların yaşamları boyunca ilişkide oldukları ve etkileşimlerini sürdürdükleri doğal ortamdır. Bu nedenle çevre, insan ve diğer canlı türleri için önemli bir unsurdur (Genç ve Genç, 2013). İnsan-çevre ilişkileri, başlarda herhangi bir soruna neden olmuyormuş gibi görünse de zaman içinde insanın kendini çevreden ayrı bir unsur gibi düşünmesi, içinden çıkılması zor çevre sorunlarının oluşmasına neden olmuştur (Çelikkıran, 1997).

Çevre sorunları, insanların doğaya ve çevrelerine verdikleri zararın sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Demirkaya, 2006).Bu yüzden insanların en önemli görevlerinden biri çevreye karşı duyalı olmak ve çevreyi korumaktır (Yalçınkaya, 2012). Çevreyi koruma bilinci, insanlara bir değer olarak kazandırıldığında, çevre sorunlarının büyük ölçüde engellenebileceği düşünülmektedir. Çünkü insanlar değer verdikleri şeyleri korurlar ve onlara zarar vermekten çekinirler (Çetin, Tahiroğlu ve Yıldırım, 2010). Bu anlayış da insanda bir takım değer yargılarının oluşmasına katkı sağlar. İnsanın toplumdaki diğer insanlara karşı sorumluluğu ve duyarlılığı ne kadar önemliyse doğa ve çevreye olan tutumu da başka bir önem arz etmektedir. Netice de insan sağlıklı bir çevrede mutlu olacaktır.

Mutlu olunacak çevre şartlarının oluşması, bir takım değerlerin insanlar tarafından benimsenmesiyle oluşabileceği için değer kavramı bu anlamda önemli hale gelmektedir. Nitekim "Değer" tarif edilmesi zor bir kavramdır (Çengelci ve Yaşar, 2012). Değerler; arzulanan ve istenilen durumlar için kullanılan olgulardır (Samur, 2011). Halstead ve Taylor (2000) değerleri "kendi davranışlarımıza iyi, kötü, istenilmeyen ve istenilen gibi yargılarla rehberlik eden temel inançlar" olarak tanımlamışlardır.

Değerlerin oluşması insanlar üzerinde olumlu tutumlar gelişmesine katkı sağlayacağı için ailede başlayan değer eğitimi serüveninin okullarda planlı bir şekilde yürütülmesi, öğrencilerin tutumlarının daha sağlam temellere oturmasını kolaylaştıracaktır. Nitekim tutumların oluşması duyuşsal anlamda uzun bir süreç gerektirir. Kısa sürede öğrencilere bir takım değerleri kazandırmak ve bu değerler üzerinden gelişecek olumlu tutumların bir anda istenilen seviyeye gelmesi de zordur. Bu anlamda aile ve okul işbirliği de gerekmektedir.

Değerlerin kazanımı ailede başlamasına rağmen okulların da bu konudaki rolü oldukça büyüktür (Gündüz, 2014). Okullarda öğrencilerin sadece akademik ve temel becerilerinin geliştirilmesi fikri toplum sağlığı açısından endişe verici bir durumdur. Bu nedenle değerlerin ailenin yanında okullarda da öğretilmesi, sağlıklı ve bilinçli bir toplum oluşturulması açısından oldukça önemlidir (Kurtdede Fidan, 2013). Okul değer eğitiminin ailede yapılan İnformal boyutuna formal anlam katan bir teşekkül olduğu için önemlidir.

İlköğretimde çevre ile ilgili konular genellikle hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerinde geçmektedir (Alım, 2006). Ancak, çevre kavramına ve sorunlarına yönelik daha kapsamlı bilgilerin ise fen bilimleri dersinde verildiği görülmektedir (Özmen ve Özdemir, 2016). Fen bilimleri dersinin temel amaçlarından biri de bireylerin, içinde yaşadıkları çevreyi ve doğayı anlamalarını sağlamaktır (Kaptan, 1999). Öğrencilerin çevreye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesini sağladığı için fen bilimleri dersi bu açıdan oldukça önemlidir (Aksu, 2009).

Günümüz eğitim sisteminde, fen bilimleri dersi kapsamında, bilginin öğrenci tarafından aktif olarak işlendiğinde kalıcılığının arttığı düşünülmektedir. Bu nedenle aktif öğrenme ortamların oluşturulması oldukça önem arz etmektedir (Ayvacı ve Çoruhlu, 2010). Bu anlayışa uygun bir yapıya sahip olan eğitim yaklaşımlarından biri de proje tabanlı öğrenme yaklaşımıdır (Çıbık ve Emrahoğlu, 2008). Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin aktif olarak öğrenme ve öğretme sürecinde yer aldıkları, problem çözme becerilerini geliştirdikleri, kalıcı öğrenmenin sağlandığı sürece odaklanan bir yaklaşımdır. Proje tabanlı öğrenme ortamı, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirdikleri ve yaratıcılıklarını geliştirebildikleri; günlük hayatta karşılaştıkları sorunları işbirliği içinde çözmeye çalıştıkları, ailenin de aktif olarak öğrenme sürecine katıldığı teknoloji tabanlı bir öğrenme ortamıdır (Erdem, 2002).

Öğrenciler yaptıkları projeler sayesinde, fen bilimleri dersi öğretim programının amaçlarından biri olan sosyal, ekonomik ve etik değerleri benimsemiş olacaklardır. Değerler, sorumluluk, saygı, sevgi, yardımlaşma ve dayanışma, hoşgörü, özgüven, doğruluk ve dürüstlük, adalet ve demokrasi gibi başlıklar altında toplanmıştır. Toplumu ayakta tutan ve toplumun gelişmesine önemli katkılar sağlayan bu değerlerin çocuklar okula başlar başlamaz kazandırılması gerekmektedir (Gündüz, 2014). Bu değerlerin çocuğa kazandırılmasında da en önemli yöntemlerden biri projedir. Bu sebeplerden dolayı araştırma sonuçlarının fen eğitimi ve değerler eğitimi ile ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Isparta il merkezinde öğrenim gören ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin ''Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım'' ünitesinde yaptıkları çevre projelerinde kazandıkları değerlerin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmak için aşağıda belirlenen alt problemlere cevaplar aranmıştır:

1. Çalışma grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test tutum puanları arasında, anlamlı bir fark var mıdır?
2. Çalışma grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test tutum puanları arasında, cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Çalışma grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test tutum puanları arasında, anne eğitim durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?
4. Çalışma grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test tutum puanları arasında, baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?
5. Çalışma grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test tutum puanları arasında, anne mesleğine göre anlamlı bir fark var mıdır?
6. Çalışma grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test tutum puanları arasında, baba mesleğine göre anlamlı bir fark var mıdır?
7. Çalışma grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test tutum puanları arasında, sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı bir fark var mıdır?
8. Proje tabanlı öğrenme eğitiminde proje öğretim sürecine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

9. Proje tabanlı öğrenme eğitiminde proje öğretim sürecinde kazanılan değerlere ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

10. Proje tabanlı öğrenme öğretiminin sonunda kazanılan değerler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma karma yöntem olarak tasarlanmıştır. Karma yöntemde, hem nitel hem de nicel yöntemler beraber kullanılarak gerçekliğe ilişkin daha sağlıklı ve çoğulcu verilere ulaşmak amaçlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda deneysel tek gruplu ön test-son test modeli kullanılmıştır. Bu modelde tek bir grup alınır, bu gruba program uygulanmadan önce ön test ve program uygulandıktan sonra da son test uygulanır (Büyüköztürk, 2001; Karasar,2012). Nitel boyutunda ise gözlem ve görüşme yapılarak nicel bulgular desteklenmeye çalışılmıştır.

Örneklem

Araştırma, 2016–2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Isparta il merkezinde yer alan Kamile Gürkan Ortaokulu'nda öğrenim görmekte olan 5. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada çalışma grubu olan 5-A sınıfı tesadüfî olarak seçilmiştir. Kamile Gürkan İlkokulu'nda yapılan çalışmanın örneklemini, % 53,8'inin (n=14) erkek, % 46,2'sinin (n=12) ise kız öğrenciler olmak üzere toplam 26 kişi oluşturmaktadır.

Deneysel İşlem Basamakları

Araştırmanın başlangıcında, geniş bir alan yazın taraması yapılmış, Türkiye ve dünyada proje tabanlı öğretim uygulamaları incelenmiştir. Elde edilen bilgiler ışığında, "Proje Tabanlı Öğrenme'' yaklaşımı ile çevre sorunları ile ilgili projelerde kazanılan değerlerin tespit edilmesine yönelik fen bilimleri dersi kapsamında ders planı hazırlanmıştır.

Araştırmada yapılmış tüm işlemler aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir:

i- İlk aşamada ilköğretim 5. sınıf fen bilimleri dersinde çevre projelerine yönelik kazanımlar tespit edilmiştir.

ii- Daha sonra çalışmada kullanmak üzere araştırmacı tarafından veri toplama araçları hazırlanmış ve ön test uygulaması yapılmıştır.

iii-Çalışma grubundaki öğrenciler, proje çalışmalarının daha sağlıklı yürütülmesi için işbirlikli öğrenme gruplarından "grup araştırması" tekniğine göre gruplara ayrılmıştır.

Çalışma grubunda, proje tabanlı öğrenmeye dayalı fen bilimleri dersi kapsamında, çevre sorunları ile ilgili projelerde kazanılan değerlerin tespit edilmesine yönelik yapılan öğretim, 8 hafta, 32 ders saati sürmüştür. Bu süreçte 5 proje çalışması (sokak hayvanları barınağı yapma, çevre kirliliği münazarası, atık pil toplama

kampanyası, atık yağ toplama kampanyası ve çevre sorunları panosu) yapılmıştır. Çalışma grubunda yapılan çalışmaların uygulama süreci tablo 1'de aşağıda gösterilmiştir:

iiii- Uygulamanın yapılmasının ardından son test uygulanmıştır.

iiiii- En son aşamada ise çalışma grubu öğrencilerinin proje çalışmaları ve kazanılan değerler ile ilgili görüşleri, öğrenci görüşme formunda yer alan sorular aracılığıyla değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Uygulama Süreci

Hafta	Yapılan Çalışma	Proje Kapsamında Yapılacak Etkinlikler
1. Hafta	Öğrencilerle tanışma, onları proje konusunda bilgilendirme	-
2. Hafta	Öğrencilerin gruplara ayrılması, yapılacak projelere karar verilmesi, yapılacak etkinlikleri belirleme ve projelerin amaçları hakkında beyin fırtınası yapma	Çevre hikâyesi okuma Çevre animasyonu izleme
	1.grup (Sokak hayvanları barınağı yapma) Amaç: İnsanda, doğaya ve hayvanlara karşı duyarlılık oluşturarak görev bilinci aşılamak	Yakın çevrede sokakta yaşayan hayvanları tespit etme
	2.grup (Münazara) Amaç: Çevre sorunları hakkında araştırma yapmak, tartışmayı öğrenmek, grup üyelerine karşı saygılı davranma	Okulda ve evde münazara konusu ile ilgili röportaj yapma
	3.grup (Atık Pil Toplama Kampanyası) Amaç: Atık pillerin zararlarını kavrayarak çevredeki insanları bu konuda bilinçlendirmek	Okulda, mahallede ve evde atık pil toplama broşürleri dağıtma Atık pil toplama kutusu yapma
	4.grup (Atık Yağ Toplama Kampanyası) Amaç: Atık yağların çevreye verdiği zararlarını kavrayarak çevredeki insanları bu konuda bilinçlendirmek	Okulda, mahallede ve evde atık yağ toplama, broşürleri dağıtma
	5.grup (Çevre Sorunları Panosu) Amaç: Çevre sorunları hakkında çarpıcı bilgiler paylaşarak farkındalık oluşturma	-
3.Hafta	Grupların kendi içinde işbölümü yapması	
4.Hafta	Konuyla ilgili araştırmaların yapılması	
5.Hafta	Gerekli malzemelerin temin edilmesi	
6.Hafta	Projenin yapılması	
7.Hafta	Projenin yapılması	
8.Hafta	Projenin sunumu, değerlendirmelerin yapılması ve raporların teslimi	

Veri Toplama Süreci

Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının ikinci yarıyılında araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verilerin toplanması, nicel ve nitel araştırma tekniklerine uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilen çevre tutum ölçeği, görüşme formu, değer gözlem formu ve kazanılan değer ölçeği aracılığıyla yapılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin başlangıçtaki çevre tutumlarını ölçmek amacıyla ''çevre tutum ölçeği'', proje çalışmaları hakkında öğrencilerin görüşlerini tespit etmek amacıyla ''görüşme formu'', öğrencilerin kazandıkları değerleri tespit etmek amacıyla ''kazanılan değer ölçeği'' ve ''değer gözlem formu'' kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çevre tutum ölçeği

Araştırmada, çalışma grubunun çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından bir çevre tutum ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçeğin geliştirilmesi sırasında 5.sınıf fen bilimleri ders kitabının "Canlılar Dünyasını Gezelim ve Tanıyalım" ünitesine ait çevre sorunlarıyla ilgili kazanımlar göz önünde tutulmuş, ayrıca öğrenci çalışma kitabı ve temayla ilgili 5.sınıf fen bilimleri dersi kaynaklarından da faydalanılmıştır. Çalışma başlamadan önce, deneme amacıyla, başka bir grup üzerinde çevre tutum ölçeği ön uygulama olarak yapılmıştır. Yapılan ön uygulama sonucunda ölçeğin güvenirliği 0,88 olarak bulunmuştur. Çevre tutum ölçeğinde toplamda 19 ifade yer almaktadır. Ölçekte yer alan ifadeler ''hiçbir zaman'', ''nadiren'', ''bazen'', ''sıkça'' ve ''her zaman ''şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek, ön uygulama amaçlı olarak deney grubunun dışındaki öğrencilere uygulanmış ve ölçeğinin geçerliğini tespit etmek için faktör analizi yapılmıştır. Analize başlamadan önce ölçeğin faktörleştirmeye uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO ve Bartlett's test sonuçlarına bakılmıştır. Analiz sonucunda KMO (.677) ve Bartlett's değerleri, ölçeğe ait verilerin faktörleştirmeye uygun olduğunu göstermektedir.

Kazanılan değer ölçeği

Araştırmada proje tabanlı öğrenme eğitimi sonunda, çalışma grubunun kazandığı değerleri tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından ''Kazanılan Değer Ölçeği'' geliştirilmiştir. Çalışma başlamadan önce, deneme amacıyla, başka bir grup üzerinde “kazanılan değer ölçeği” ön uygulama olarak yapılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach Alfa değeri 0,88 olarak bulunmuştur. Kazanılan değer ölçeği toplam 13 ifadeden oluşmaktadır. Kazanılan değer ölçeğinin geçerliğini tespit etmek için faktör analizi yapılmıştır. Analize başlamadan önce ölçeğin faktörleştirmeye uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO ve Bartlett's test sonuçlarına bakılmıştır. Analiz sonucunda KMO (.653) ve Bartlett‟s değerleri, ölçeğe ait verilerin faktörleştirmeye uygun olduğunu göstermektedir.

Değer gözlem formu

Araştırmada proje tabanlı öğrenme eğitimi sırasında çalışma grubunun kazandığı değerleri tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından ''Değer Gözlem Formu'' geliştirilmiştir. Değer gözlem formu toplam 10 ifadeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan ifadeler '' Çok iyi'', ''İyi'', ''Kısmen'', ''Kötü'' ve ''Çok kötü'' şeklinde derecelendirilmiştir.

Öğrenci görüşme formu

Araştırmada, çalışma grubundaki öğrencilerin yaptıkları projelere ve kazandıkları değerlere ilişkin görüşlerini almak üzere araştırmacı tarafından "Öğrenci Görüşme Formu" geliştirilmiştir. Görüşme soruları hazırlanırken önce literatür taraması yapılmıştır. 5.sınıf fen bilimleri dersi çevre projeleri kazanımları dikkate alınarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları, üniversitenin eğitim fakültesinde görev yapan alan uzmanlarına sunulmuş, uzman görüşleri de alındıktan sonra gereken düzeltmeler yapılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde hem nicel hem de nitel analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin analizinde aritmetik ortalama, frekans, standart sapma, t testi ve anova kullanılmıştır. Toplanan nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde, görüşülen öğrencilerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara çok defa yer verilmiştir. Betimsel analiz yapılmasındaki amaç, elde edilen bulguları düzenleyerek yorumlamak ve anlam bütünlüğü içinde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu amaçla elde edilen veriler, önce mantıklı ve anlaşılır bir biçimde betimlenmiş, daha sonra bu betimlemeler yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, veri toplama araçlarının uygulanması sonucu elde edilen bulgular, araştırmanın amaçları dâhilinde alt problemlere göre analiz edilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini test etmek için çalışma grubunun ön-test ve son-test tutum düzeyleri arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Çalışma grubunun çevre tutum ön-test ve son-testinden almış oldukları puanların bağımlı gruplar t-testi sonuçları, Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ön Test ve Son Test Tutumları Arasındaki Fark Tablosu

Grup	N	X	Std. Sapma	t
Çalışma Ön Test	26	3,80	,72	-5,35
Çalışma Son Test	26	4,50	,42	

(P< 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.)

Tablo 2 incelendiğinde, çalışma grubundaki öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamalarına uygulanan t testi sonuçlarına göre, çalışma grubundaki öğrencilerin ön teste verdikleri cevapların ortalaması 3,80; standart sapması 0,72 iken son teste verdikleri cevapların ortalaması 4,50; standart sapması0,42 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki maddelere verilen cevapların toplamına uygulanan t testi sonucu ise -5,35 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre ön test - son test arasındaki fark 0,05 düzeyinde (*p<0,05*) anlamlıdır. Diğer bir deyişle; çalışma grubundaki öğrencilerin proje tabanlı öğretim uygulamalarından sonra, tutumlarının olumlu yönde değiştiği söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini test etmek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Bağımsız gruplar t-testi sonuçları tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Gruplar Arasındaki Fark Tablosu

Grup	Cinsiyet	N	X	Std. Sapma	t
Çalışma Ön Test	Kız	12	3,75	0,92	
	Erkek	14	3,84	0,52	0,30
Çalışma Son Test	Kız	12	4,59	0,27	
	Erkek	14	4,41	0,51	-1,08

Tablo 3 incelendiğinde, çalışma grubundaki kız ve erkek öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamalarına uygulanan bağımsız t testi sonuçlarına göre çalışma grubundaki kız öğrencilerin ön teste verdikleri cevapların ortalaması 3,75; standart sapması 0,92 olarak bulunmuştur. Erkek öğrencilerin ön teste verdikleri cevapların ortalaması 3,84; standart sapması 0,52 olarak bulunmuştur. Kız öğrencilerin son teste verdikleri cevapların ortalaması 4,59; standart sapması 0,27 olarak hesaplanmıştır. Erkek öğrencilerin ise son teste verdikleri cevapların ortalaması 4,41; standart sapması 0,51 olarak hesaplanmıştır. Ön test ölçeğindeki maddelere verilen cevapların toplamına uygulanan t testi sonucu 0,30; son test ölçeğindeki maddelere verilen cevapların toplamına uygulanan t testi sonucu ise -1,08 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre cinsiyet açısından ön test - son test arasındaki fark 0,05 düzeyinde (*p>0,05*) anlamlı değildir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemini test etmek için çalışma grubuna tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Çalışma Grubunun Anne Eğitim Durumuna Göre Ön test ve Son test Sonuçları

Grup	Anne Eğitim Durumu	N	X	Std. Sapma
Çalışma Ön test	Okur-yazar değil	1	3,31	.
	İlkokul mezunu	12	3,61	0,90
	Ortaokul mezunu	7	3,78	0,39
	Lise mezunu	5	4,31	0,47
	Üniversite	1	4,15	.
	Toplam	26	3,80	0,72
Çalışma Son Test	Okur-yazar değil	1	4,63	.
	İlkokul mezunu	12	4,44	0,40
	Ortaokul mezunu	7	4,37	0,58
	Lise mezunu	5	4,75	0,15
	Üniversite	1	4,57	.
	Toplam	26	4,50	0,42

ANOVA Sonuçları

Grup		KT	Std. Sapma	KO	F
Çalışma Ön test	G. Arası	2,09	4	0,52	
	G. İçi	10,90	21	0,51	
	Toplam	12,99	25		1,00
Çalışma Son Test	G. Arası	0,49	4	0,12	
	G. İçi	3,98	21	,190	
	Toplam	4,47	25		0,65

Tablo 4 incelendiğinde, çalışma grubu ön test - son test aritmetik ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, anne eğitim durumu açısından ön test - son test arasındaki fark 0,05 düzeyinde (*p>0,05*) anlamlı değildir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemini test etmek için çalışma grubuna tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Çalışma Grubunun Baba Eğitim Durumuna Göre Ön test ve Son test Sonuçları

Grup	Baba Eğitim Durumu	N	X	Std. Sapma
Çalışma Ön test	Okur-yazar değil	1	3,31	.
	İlkokul mezunu	15	3,68	0,81
	Ortaokul mezunu	3	3,59	0,43
	Lise mezunu	6	4,22	0,55
	Üniversite	1	4,15	.
	Toplam	26	3,80	0,72
Çalışma Son Test	Okur-yazar değil	1	4,63	.
	İlkokul mezunu	15	4,50	0,36
	Ortaokul mezunu	3	4,05	0,84
	Lise mezunu	6	4,67	0,27
	Üniversite	1	4,57	.
	Toplam	26	4,50	0,42

ANOVA Sonuçları

Grup		KT	Std. Sapma	KO	F
Çalışma Ön test	G. Arası	1,77	4	0,44	
	G. İçi	11,21	21	0,53	
	Toplam	12,99	25		0,83
Çalışma Son Test	G. Arası	0,80	4	0,20	
	G. İçi	3,66	21	0,17	
	Toplam	4,47	25		1,58

Tablo 5 incelendiğinde, çalışma ön test-son test aritmetik ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, baba eğitim durumu açısından ön test -son test arasındaki fark 0,05 düzeyinde (*p>0,05*) anlamlı değildir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemini test etmek için çalışma grubuna tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Çalışma Grubunun Anne Mesleğine Göre Ön Test ve Son Test Sonuçları

Grup	Anne Mesleği	N	X	Std. Sapma
Çalışma Ön test	Ev Hanımı	19	3,68	0,78
	İşçi	6	4,12	0,40
	Doktor	1	4,15	.
	Toplam	26	3,80	0,72
Çalışma Son Test	Ev Hanımı	19	4,44	0,48
	İşçi	6	4,66	0,12
	Doktor	1	4,57	.
	Toplam	26	4,50	0,42

ANOVA Sonuçları

Grup		KT	Std. Sapma	KO	F
Çalışma Ön test	G. Arası	0,99	2	0,49	
	G. İçi	11,99	23	0,52	
	Toplam	12,99	25		0,95
Çalışma Son Test	G. Arası	0,23	2	0,17	
	G. İçi	4,24	23	0,18	
	Toplam	4,47	25		0,63

Tablo 6 incelendiğinde, anne mesleği açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, anne mesleği açısından ön test -son test arasındaki fark 0,05 düzeyinde (*p>0,05*) anlamlı değildir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemini test etmek için çalışma grubuna tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Çalışma Grubunun Baba Mesleğine Göre Ön test ve Son test Sonuçları

Grup	Baba Mesleği	N	X	Std. Sapma
Çalışma Ön test	İşçi	15	3,73	0,84
	Esnaf	4	4,01	0,41
	Memur	4	3,97	0,72
	Doktor	1	4,15	.
	Emekli	2	3,39	0,40
	Toplam	26	3,80	,72
Çalışma Son Test	İşçi	15	4,51	,37
	Esnaf	4	4,63	0,06
	Memur	4	4,56	0,36
	Doktor	1	4,57	.
	Emekli	2	3,94	1,19
	Toplam	26	4,50	0,42

ANOVA Sonuçları

Grup		KT	Std. Sapma	KO	F
Çalışma Ön test	G. Arası	0,81	4	0,20	
	G. İçi	12,17	21	0,58	
	Toplam	12,99	25		0,35
Çalışma Son Test	G. Arası	0,70	4	0,17	
	G. İçi	3,77	21	0,18	
	Toplam	4,47	25		0,98

Tablo 7 incelendiğinde, baba mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, baba mesleği açısından ön test -son test arasındaki fark 0,05 düzeyinde (*p>0,05*) anlamlı değildir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemini test etmek için çalışma grubuna tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Çalışma Grubunun Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Ön Test ve Son Test Sonuçları

Grup	Sosyo-Ekonomik Durum	N	X	Std. Sapma
Çalışma Ön test	500 -1000 TL	8	3,48	1,06
	1000-1500 TL	7	3,87	0,55
	1500-2000 TL	7	3,96	0,50
	2500-3000 TL	2	4,10	0,59
	3500 TL ve Üzeri	2	3,97	0,26
	Toplam	26	3,80	0,72
Çalışma Son Test	500 -1000 TL	8	4,50	0,49
	1000-1500 TL	7	4,41	0,61
	1500-2000 TL	7	4,57	0,21
	2500-3000 TL		4,47	0,37
	3500 TL ve Üzeri	2	3,57	0,00
	Toplam	26	4,50	0,42

ANOVA Sonuçları

Grup		KT	Std. Sapma	KO	F
Çalışma Ön test	G. Arası	1,26	4	0,31	
	G. İçi	11,73	21	0,55	
	Toplam	12,99	25		0,56
Çalışma Son Test	G. Arası	0,10	4	0,02	
	G. İçi	4,37	21	0,20	
	Toplam	4,47	25		0,12

Tablo 8 incelendiğinde, sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, baba mesleği açısından ön test -son test arasındaki fark 0,05 düzeyinde (*p>0,05*) anlamlı değildir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Proje tabanlı öğrenme eğitiminde proje öğretim sürecine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

Araştırmanın sonunda; çalışma grubu öğrencilerine proje tabanlı yaklaşıma yönelik görüşme formu" uygulanmıştır. Öğrencilere proje yöntemi ile ilgili olarak 5 tane soru sorulmuştur. Görüşmelerde öğrencilere proje çalışmaları hakkında ne düşündükleri, proje hazırlarken nelere dikkat ettikleri, bu süreçte keyif alıp almadıkları, süreçte ne tür sıkıntılar yaşadıkları, grup çalışmasına yönelik algıları hakkında sorular yöneltilmiştir. Her bir soruya ilişkin analiz sonuçları aşağıdadır.

Proje çalışmaları hakkında ne düşünüyorsunuz?

Bu soruya, çalışma grubunda yer alan 23 öğrenci cevap vermiştir. Öğrencilerin hemen hepsi projeyi yaparken çok mutlu olduğunu belirtmiştir. Öğrencinin öğrenme sürecine istekli katılması ve eğlenceli bulması, öğrenmenin kalıcılığı açısından çok önemlidir.

Öğrencilerin bu soruya ilişkin cevapları doğrudan verilmiştir:

1.Öğrenci: Seviyorum
2.Öğrenci: Eğlenceli
3.Öğrenci: Güzel
4.Öğrenci: Keyifli, sıkıcı değil
5.Öğrenci: İyi, güzel bir şey
6.Öğrenci: Güzel şeyler, katkı sağladı
7.Öğrenci: Bence çevreyi daha temiz tutmaya yardım eder
8.Öğrenci: İyi, güzel bir şey
9. Öğrenci: Eğlenceli ve çok güzel bir şey
10.Öğrenci: Çok güzel, eğlenceli bence
11.Öğrenci: Çok güzel, çok sevdim proje yapmayı
12.Öğrenci: Eğlenceli, güzel ve çok keyifli
13.Öğrenci: Güzel bence, hep yapmak isterim
14.Öğrenci: Güzel
15.Öğrenci: Değişik güzel ve eğlenceliydi. Bundan sonra hep yapmak isterim
16.Öğrenci: Çevreye duyarlı olmamızı sağlar, bilinçlendiriyor
17.Öğrenci: Güzel, eğlenceli, her ders yapmak isterim
18.Öğrenci: Eğlenceli, çok seviyorum projeleri
19.Öğrenci: Güzel, çok eğlendik
20.Öğrenci: İyi, güzel bir şey. Hep yapmak isterim
21.Öğrenci: Eğlenceli, güzel. Keşke hep yapsak
22. Öğrenci: Eğlenceli, proje yapmayı sevdim
23.Öğrenci: Güzel, eğlenceli

"Proje çalışmaları hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusuna yönelik öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Öğrencilerin proje yöntemine yönelik vermiş oldukları cevaplara bakıldığında, genel olarak eğlendikleri, keyif aldıkları ve tekrar yapmak istedikleri görülmektedir. Öğrencilerin bu soruya deneysel işlem sonrası cevap verdikleri göz önüne alınırsa, yapılan proje tabanlı öğretim uygulamalarının öğrencilerde istenilen yönde olumlu katkı yaptığı söylenebilir.

Bu projeyi hazırlarken nelere dikkat ettiniz?

Bu soruya, çalışma grubunda yer alan 21 öğrenci cevap vermiştir. Öğrencilerin hemen hepsi projeyi yaparken özenli davranmaya ve düzgün yapmaya dikkat ettiklerini belirtmiştir. Öğrencinin öğrenme sürecinde gerekli özeni göstermeleri, derse olan ilgi ve heyecanlarından kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin bu soruya ilişkin cevapları doğrudan aşağıda verilmiştir:

1.Öğrenci: Düzgün olmasına
2.Öğrenci: Afişleri herkese dağıtmaya
3.Öğrenci: Düzgün olmasına
4.Öğrenci: Düzgün yapmaya dikkat ettik
5.Öğrenci: Hayvanlara, doğaya dikkat ettim
6.Öğrenci: Düzgün olmasına
7.Öğrenci: Çevremize daha çok ilgi göstermeye dikkat ettim
8.Öğrenci: Araştırma yapmaya dikkat ettim
9. Öğrenci: Düzgün konuşmaya ve rakiplerimi etkilemeye dikkat ettim
10.Öğrenci: Düzgün kesip yapıştırmaya ve bayamaya dikkat ettim
11.Öğrenci: Kötü olmamasına dikkat ettim
12.Öğrenci: Bana verilen görevi düzgün yapmaya
13.Öğrenci: Düzenli olmaya dikkat ettim
14.Öğrenci: Yerlere çöp atmamaya
15.Öğrenci: Dikkatli yaptık, düzgün olmasına dikkat ettik
16.Öğrenci: Önemli olan yerlere dikkat ettim.
17.Öğrenci: Malzemelerin yeterli olmasına ve düzgün yapmaya
18.Öğrenci: Düzgün olmasına dikkat ettim
19.Öğrenci: Rakiplerimi etkilemeye dikkat ettim
20.Öğrenci: Düzgün olmasına dikkat ettik
21.Öğrenci: Düzgün olmasına dikkat ettim

"Bu projeyi hazırlarken nelere dikkat ettiniz?" sorusuna yönelik öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplara bakıldığında, genel olarak sorumlu, istekli ve özenli davrandıkları gözlemlenmiştir.

Bu projeyi hazırlarken keyif aldınız mı?

Bu soruya, çalışma grubunda yer alan 23 öğrenci cevap vermiştir. Öğrencilerin hemen hepsi projeyi yaparken çok keyif aldıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin bu soruya ilişkin cevapları doğrudan, hiç değiştirilmeden aşağıda verilmiştir:

1.Öğrenci: Aldım
2.Öğrenci: Almadım, grup üyeleri yüzünden
3.Öğrenci: Aldım
4.Öğrenci: Evet
5.Öğrenci: Evet çok güzeldi
6.Öğrenci: Evet
7.Öğrenci: Aldım
8.Öğrenci: Evet
9. Öğrenci: Evet çok güzeldi
10.Öğrenci: Evet, aldım
11.Öğrenci: Evet, çok keyif aldım
12.Öğrenci: Evet, çok iyiydi
13.Öğrenci: Evet, keyif aldım
14.Öğrenci: Evet, çok keyif aldım
15.Öğrenci: Evet, çok keyifliydi
16.Öğrenci: Evet, çok keyifliydi
17.Öğrenci: Evet çok iyiydi
18.Öğrenci: Evet çok güzeldi
19.Öğrenci: Aldım, çok keyifliydi
20.Öğrenci: Evet, çok keyif aldım
21.Öğrenci: Evet, keyifliydi
22. Öğrenci: Evet, aldım
23.Öğrenci: Evet, çok keyif aldım

"Bu projeyi hazırlarken keyif aldınız mı?" sorusuna yönelik öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımının proje yöntemine yönelik vermiş olduğu cevaplara bakıldığında, öğrencilerin neredeyse hepsinin çok keyif aldıklarını söylemeleri proje tabanlı öğretim etkinliklerinin yararlı olduğuna dair ipuçları vermektedir.

Bu projeyi hazırlarken ne tür sıkıntılar yaşadınız? Nasıl çözdünüz?

Bu soruya, çalışma grubunda yer alan 22 öğrenci cevap vermiştir. Öğrencilerin çoğu projeyi yaparken çok fazla sıkıntı yaşamadığını belirtirken birkaç öğrenci araç-gereç sıkıntısı yaşadığını, grup seçiminde ve grup işbirliğinde sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir.

Öğrencilerin bu soruya ilişkin cevapları doğrudan, hiç değiştirilmeden aşağıda verilmiştir:

1.Öğrenci: Yaşamadım
2.Öğrenci: Bu proje bize geldiği için arkadaşlarım memnun olmadı
3.Öğrenci: İpek hep kendi istediğini yaptı. Çözemedik
4.Öğrenci: Yapıştırırken yanlış bant yapıştırdılar. Düzelttik
5.Öğrenci: Yaşamadım
6.Öğrenci: Görev dağılımı konusunda. Adaletli davranıp çözdük
7.Öğrenci: Yaşamadım
8.Öğrenci: Yaşamadım
9. Öğrenci: Yaşamadım
10.Öğrenci: Emine ve Tuğba tartıştı. Sonradan anlaştılar
11.Öğrenci: Yaşamadım
12.Öğrenci: Yaşamadım
13.Öğrenci: Yaşamadım
14.Öğrenci: Başkandan şikâyetçiyim, çözemedik
15.Öğrenci: Yaşamadım
16.Öğrenci: Görev dağılımında sıkıntı yaşadım. Sonra çözdük
17.Öğrenci: Bant bitti. Başka sıkıntı yaşamadık
18.Öğrenci: Yaşamadım
19.Öğrenci: İnternet kesiliyordu. Çok araştırma yapamadım
20.Öğrenci: Sıkıntı ile karşılaşmadım. Grupla sıkıntı olmuyor
21.Öğrenci: Yaşamadım
22. Öğrenci: Hiçbir sıkıntı yaşamadım

"Bu projeyi hazırlarken ne tür sıkıntılar yaşadınız? Nasıl çözdünüz?" sorusuna ilişkin öğrenci görüşme formundan elde edilen bulgular incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplara bakıldığında, öğrencilerin genel olarak çok fazla sıkıntı yaşamadıkları görülmektedir. Araştırmacı, bu durumda araç-gereç teminini yaparak olumsuz durumların oluşmamasına katkı sağlamıştır.

Grupla çalışma hakkında ne düşünüyorsunuz?

Bu soruya, çalışma grubunda yer alan 23 öğrenci cevap vermiştir. Öğrencilerin neredeyse hepsi beraber çalışmaktan mutlu olmuştur. Öğrencilerin gerek projeyi yaparken gerekse proje sonrası davranışları gözlemlendiğinde, işbirlikli öğrenmenin ne kadar etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bu soruya ilişkin cevapları doğrudan, hiç değiştirilmeden aşağıda verilmiştir:

1.Öğrenci: Güzel
2.Öğrenci: Eğlenceli, güzel
3.Öğrenci: Çok sevmedim
4.Öğrenci: Grupla çalışmak güzel
5.Öğrenci: Çok iyi bir şey
6.Öğrenci: Sevdim
7.Öğrenci: Güzel bir şey
8.Öğrenci: Yardımlaşma duygum arttı
9. Öğrenci: Güzel ama bazen tartışma oluyor
10.Öğrenci: Gayet güzel bir şeydi, eğlendim, sevdim
11.Öğrenci: Güzel çok eğlendik
12.Öğrenci: Güzel bir şey
13.Öğrenci: Yardımlaşma olduğu için güzel
14.Öğrenci: Güzel ama bazen sıkıntılar oldu
15.Öğrenci: Güzel bir şey
16.Öğrenci: Güzel
17.Öğrenci: Bence çok iyi çalıştık
18.Öğrenci: Güzel bir şey çünkü daha yakınlaştık
19.Öğrenci: Güzel
20.Öğrenci: İyi, güzel bir şey. İşler çok çabuk bitiyor.
21.Öğrenci: Sevdim, güzel. Bazen tartışsak da iyiydi.
22. Öğrenci: Güzel, sevdim. İşbirliği yapıyoruz
23.Öğrenci: Güzel grupla çalışmak

"Grupla çalışma hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusuna yönelik öğrenci görüşme formundan elde edilen bulgular ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplara bakıldığında, ortaya koymuş oldukları projeler ve geliştirdikleri tutumların istenilen yönde çıkması, grup çalışmalarının verimli olduğuna dair ipucu niteliğindedir.

Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Proje tabanlı öğrenme eğitiminde proje öğretim sürecinde kazanılan değerlere ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

Araştırmanın sonunda çalışma grubu öğrencilerine proje tabanlı öğretim yaklaşımının proje yönteminde kazanılan değerlere ilişkin "görüşme formu" uygulanmıştır. Öğrencilere "proje yöntemi" ile ilgili olarak 3 tane soru sorulmuştur. Görüşmelerde öğrencilere, projeyi hazırlarken arkadaşlarına nasıl davrandıkları, projeyi hazırlamanın nasıl katkıları olduğu ve bu tarz projeleri sürekli yapmanın ne gibi faydaları olacağını hakkında sorular yöneltilmiştir. Her bir soruya ilişkin analiz sonuçları aşağıdadır.

Bu projeyi hazırlarken arkadaşlarına nasıl davrandın?

Bu soruya, çalışma grubunda yer alan 22 öğrenci cevap vermiştir. Öğrencilerin neredeyse hepsi arkadaşlarına iyi, adaletli, hoşgörülü ve saygılı davrandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin gerek projeyi yaparken gerekse proje sonrası davranışları gözlemlendiğinde, bu değerleri kazandıkları görülmektedir.

Öğrencilerin bu soruya ilişkin cevapları doğrudan aşağıda verilmiştir:

1.Öğrenci: Hoşgörülü, sevgi ile davrandım
2.Öğrenci: Adaletli, saygılı
3.Öğrenci: Adaletli, sabırlı
4.Öğrenci: İyi, sabırlı, sakin
5.Öğrenci: Sosyal ilişkide bulundum
6.Öğrenci: İyi, hoşgörülü, saygılı
7.Öğrenci: İyimser, sevgi, saygı, sabırlı
8.Öğrenci: Sevgi, saygılı davrandım
9. Öğrenci: Tartışma yaptık. Sabırlı ve adaletli davrandım
10.Öğrenci: Güzel, hoşgörülü ve saygılı davrandım
11.Öğrenci: İyi, hoşgörülü, sabırlı ve nazik davrandım
12.Öğrenci: İyi, hoşgörülü, saygılı davrandım
13.Öğrenci: Güzel, yardımsever, hoşgörülü, sabırlı davrandım
14.Öğrenci: Saygılı, sabırlı, sevgili, adaletli davrandım
15.Öğrenci: İyi, yardımlaştım. Daha saygılı davrandım
16.Öğrenci: Saygılı, hoşgörülü, disiplinli davrandım
17.Öğrenci: Sabırlı, hoşgörülü, saygılı davrandım
18.Öğrenci: İyi, hoşgörülü, saygılı ve sabırlı davrandım
19.Öğrenci: Güzel davrandım. Daha saygılı ve bağırmadan konuştum
20.Öğrenci: Hoşgörülü, sevgi ile adil ve saygılı davrandım
21.Öğrenci: İyi, yardımsever, hoşgörülü ve adil davrandım

22. Öğrenci: İyi, hoşgörülü, saygılı, adaletli davrandım

"Bu projeyi hazırlarken arkadaşlarına nasıl davrandın?" sorusuna yönelik öğrenci görüşme formundan elde edilen bulgular incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplara bakıldığında; öğrencilerin toplumun temel taşı olarak görülen sevgi, saygı, hoşgörü, adil olma ve sabır gibi değerleri kazandıkları söylenebilir. Bu sonuçlara bakıldığında proje tabanlı öğrenme yaklaşımının bazı değerleri kazandırmakta olumlu yönde katkı yaptığı görülmektedir.

Bu projeyi hazırlamanın size ne gibi katkıları oldu?

Bu soruya, çalışma grubunda yer alan 21 öğrenci cevap vermiştir. Öğrencilerin hemen hepsi, proje çalışmalarının hem kendilerine hem de çevreye çok faydalı olduğunu düşünmektedir. "Doğa, çevre bilincim gelişti, sevgi duygum arttı, atık yağlar değerlendi, atık pil değerlendi" gibi ifadeler, çalışmanın öğrencilere olumlu katkı sağladığının somut göstergesidir.

Öğrencilerin bu soruya ilişkin cevapları doğrudan aşağıda verilmiştir:

1.Öğrenci: Doğa, çevre bilincim gelişti. Sevgi duygum arttı
2.Öğrenci: Atık yağlar değerlendi. Daha çok sosyalleştim
3.Öğrenci: Atık pil değerlendi. Sabırlı olmayı öğrendim
4.Öğrenci: Hayvanlara yardım ettik. Sosyal ve hoşgörülü oldum
5.Öğrenci: Hayvanları nasıl seveceğimi öğretti. Daha hoşgörülü ve adil oldum
6.Öğrenci: Yardımseverlik duygum gelişti. Çevreye duyarlılığım arttı.
7.Öğrenci: Çevreye daha duyarlı olduk. Sabır duygumu geliştirdi. Hiç sabırlı değildim.
8.Öğrenci: Arkadaşlarımdan daha iyi şeyler öğrendim
9. Öğrenci: Daha sabırlı ve saygılı olmayı öğrendim
10.Öğrenci: Yardımseverlik, hoşgörü duygumu geliştirdi
11.Öğrenci: Yardımseverlik, dürüstlük duygumu geliştirdi
12.Öğrenci: Sabırlı olma duygumu geliştirdi
13.Öğrenci: Atık yağların dökülemeyeceğini öğrendim. Sosyalleştim ve daha hoşgörülü oldum
14.Öğrenci: Sosyalleştim
15.Öğrenci: Hayvanları sevdim. Sabır ve yardımseverlik duygum arttı
16.Öğrenci: Çevreye duyarlılığım arttı. Daha çok sabrettim
17.Öğrenci: Çevreye duyarlı, hayvanlara duyarlı olmayı olmayı öğretti. Sorumluluk duygum gelişti
18.Öğrenci: Sabırlı, hoşgörü ve çevreyi koruma duygum gelişti
19.Öğrenci: Çevreyi kirletmemeyi öğrendik, yardımlaşmayı ve işbirliğini öğrendik
20.Öğrenci: El becerimiz gelişti. Sosyalleştik ve sabretmeyi öğrendik
21.Öğrenci: Düşünme, araştırma, sabırlı olma, saygılı olma duygularım arttı

"Bu projeyi hazırlamanın size ne gibi katkıları oldu?" sorusuna yönelik öğrenci görüşme formundan elde edilen bulgular ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplara bakıldığında, çalışmayı yaparken çok eğlenmeleri, mutlu olmaları, arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurmaları, doğaya, çevreye ve hayvanlara bakış açılarının değişmesi gibi durumlar göz önünde bulundurulduğunda, tutumlarının olumlu yönde değiştiği görülmektedir.

Bu tarz projeleri sürekli yapmanın ne gibi faydaları olacağını düşünüyorsun?

Bu soruya, çalışma grubunda yer alan 23 öğrenci cevap vermiştir. Öğrencilerin hemen hepsi, proje çalışmalarının çevreye, doğaya, topluma ve kendilerine çok faydalı olacağını düşünmektedir. "Geri dönüşümün önemimi anlarız, daha saygılı ve adaletli davranırız, doğaya tüm insanlara faydası olur." gibi ifadeler, çalışmanın öğrencilere olumlu katkı sağladığının somut göstergesidir.

Öğrencilerin bu soruya ilişkin cevapları doğrudan, hiç değiştirilmeden aşağıda verilmiştir:

1.Öğrenci: Geri dönüşümün önemimi anlarız. Daha saygılı ve adaletli davranırız
2.Öğrenci: Doğaya faydalı olur. Atık yağlar değerlenir. Grupla çalışıyorken adaletli olmayı öğreniriz
3.Öğrenci: Çevre daha temiz olur. Sabırlı ve adaletli olmayı sağlar
4.Öğrenci: El becerisi gelişiyor. Yardımseverliği geliştiriyor
5.Öğrenci: Doğaya tüm insanlara faydası olur. Yardımlaşırız ve işbirliği yaparız
6.Öğrenci: Arkadaşlık duygusu, sabır, adalet, hoşgörü gelişir
7.Öğrenci: Çevreye bakmak, yerlere çöp atmamak
8.Öğrenci: Sevgi, saygı, yardımseverlik, adalet, hoşgörü, sabır hepsi gelişir
9. Öğrenci: Sevinç, yardımseverlik, adalet duygularımız artar. Hoşgörülü oluruz. İşbirliği daha çok yaparız
10.Öğrenci: Çevreyi temiz tutarız. Geri dönüşüme katkı sağlarız. Daha saygılı ve hoşgörülü oluruz
11.Öğrenci: Adalet, yardımseverlik duygum gelişir. Daha hoşgörülü olurum
12.Öğrenci: Eğlenceli olur. Hoşgörü, adalet, yardımseverlik gelişir. Daha çok işbirliği yapmış oluruz
13.Öğrenci: Sosyalleşme duygum gelişir
14.Öğrenci: Yardımseverlik, temiz olma, adalet duygum gelişir
15.Öğrenci: Adalet, saygı, sevgi gelişir. Daha çok yardımlaşırız ve işbirliği yaparız
16.Öğrenci: Sorumluluk, disiplin, yardımlaşma duygularım artar
17.Öğrenci: Sabır ve adalet duygum gelişir. Daha çok işbirliği yaparım. Daha çok yardımlaşırım
18.Öğrenci: Sabır, sorumluluk duygum gelişir. Daha çok işbirliği yaparım
19.Öğrenci Gelecek nesillere daha faydalı olur. Arkadaşlığımız gelişir. Sosyalleşiriz, daha çok işbirliği yaparız
20.Öğrenci: İyi olur herkes çöpleri yere atmaz, hayvanlara iyi davranır. Yardımlaşırız ve daha adil oluruz
21.Öğrenci: Sosyalleşiriz, adalet duygumuz artar
22. Öğrenci: Notlarımız yükselir. Daha sosyalleşiriz. Sabrımız artar ve daha sabırlı oluruz
23.Öğrenci: Hayvanlara karşı iyi davranırız. Yardımseverlik artar. Sosyalleşiriz, hoşgörü ve sabrımız artar

"Bu tarz projeleri sürekli yapmanın ne gibi faydaları olacağını düşünüyorsun?" sorusuna yönelik öğrenci görüşme formundan elde edilen bulgular ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplara bakıldığında, proje yapmanın başta kendilerine, topluma hatta tüm dünyaya faydalı olacağı görüşündedirler. Bu tarz projeleri hem eğlenmek hem de bilinçlenmek için yapmak istedikleri verdikleri cevaplardan belli olmaktadır.

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, hem öğrencilerde kalıcı öğrenmelerin yaşaması hem de fen bilimleri dersine ilginin artması için proje çalışmaları ve değer eğitiminin önemli bir yere sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ''Proje tabanlı öğrenme öğretiminin sonunda kazanılan değerler nelerdir?'' şeklinde ifade edilen onuncu alt problemini test etmek için frekans analizi yapılmıştır. Frekans analizi sonuçları , tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Proje Tabanlı Öğrenme Eğitiminde Proje Öğretim Süreci Sonunda Uygulanan ''Kazanılan Değer Ölçeği'' Tablosu

	Tamamen		Çok Fazla		Kısmen		Çok Az		Hiç		X
Maddeler	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Yaptığım projeler yardımseverlik duygumu geliştirdi.	18	69,2	7	26,9	1	3,8	-	-	-	-	4,65
Yaptığım projeler esnasında çok fazla sosyalleştim	18	69,2	7	26,9	-	-	1	3,8	-	-	4,80
Yaptığım projeler sorumluluk duygumu geliştirdi	5	19,2	21	80,8	-	-	-	-	-	-	4,80
Yaptığım projeler arkadaşlarıma ve çevreme daha saygılı olmayı öğretti	22	84,6	4	15,4	-	-	-	-	-	-	4,84
Yaptığım projeler işbirliği duygumu geliştirdi.	22	84,6	3	11,5	1	3,8	-	-	-	-	4,80
Yaptığım projeler hoşgörü duygumu geliştirdi.	20	76,9	5	19,2	1	3,8	-	-	-	-	4,73
Yaptığım projeler özgüvenimi geliştirdi	21	80,8	5	19,2	-	-	-	-	-	-	4,80
Yaptığım projeler sayesinde doğruluk ve dürüstlüğe daha çok önem veriyorum.	20	76,9	5	19,2	-	-	-	-	1	3,8	4,65
Yaptığım projeler adaletli olma duygumu geliştirdi	21	80,8	4	15,4	1	3,8	-	-	-	-	4,76
Yaptığım projeler demokrasi duygumu geliştirdi.	15	57,7	11	42,3	-	-	-	-	-	-	4,57
Yaptığım projeler sevgi duygumu geliştirdi.	17	65,4	9	34,6	-	-	-	-	-	-	4,65
Yaptığım projeler dayanışma duygumu geliştirdi.	21	80,8	4	15,4	-	-	1	3,8	-	-	4,73
Yaptığım projeler sabır duygumu geliştirdi.	22	84,6	3	11,5	1	3,8	-	-	-	-	4,80

Tablo 9 incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan altı değerin; sorumluluk, işbirliği, özgüven, sabır, saygılı olma ve sosyalleşme olduğu görülmektedir. Bu değerlerin analizleri aşağıda verilmiştir.

''Yaptığım projeler sorumluluk duygumu geliştirdi'' maddesinde öğrencilerin %19,2' si ''tamamen'', %80,8'i ''çok fazla'' seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu maddenin ortalaması ise 4,80 olarak hesaplanmıştır. ''Yaptığım projeler işbirliği duygumu geliştirdi'' maddesinde öğrencilerin %84,6'sı ''tamamen'', %11,5 'i ''çok fazla'', %3,8' i ise ''kısmen'' seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu maddenin ortalaması ise 4,80 olarak hesaplanmıştır. ''Yaptığım projeler özgüvenimi geliştirdi'' maddesinde öğrencilerin %80,8'i ''tamamen'', %19,2'si ''çok fazla'' seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu maddenin ortalaması ise 4,80 olarak hesaplanmıştır. ''Yaptığım projeler sabır duygumu geliştirdi'' maddesinde ise öğrencilerin %84,6'sı ''tamamen'', %11,5'i ''çok fazla'', %3,8'i ise ''kısmen'' seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu maddenin ortalaması ise 4,80 olarak hesaplanmıştır. ''Yaptığım projeler esnasında çok fazla sosyalleştim'' maddesinde öğrencilerin %69,2' si ''tamamen'', %26,9' u ''çok fazla'',%3,8'i ise ''çok az'' seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu maddenin ortalaması ise 4,80 olarak hesaplanmıştır. ''Yaptığım projeler arkadaşlarıma ve çevreme daha saygılı olmayı öğretti'' maddesinde öğrencilerin %84,6'sı ''tamamen'' ve %15,4'ü ''çok fazla'' seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu maddenin ortalaması ise 4,84 olarak hesaplanmıştır.

Yapılan bu analiz öğrencilerin neredeyse hepsinin yardımseverlik, sosyallik, sorumluluk, saygı, işbirliği, hoşgörü, özgüven, doğruluk, dürüstlük, adalet, demokrasi, sevgi, dayanışma ve sabır gibi çok önemli olan değerleri kazandıkları görülmektedir. Bu ölçeğe öğrencilerin çalışma sonrasında cevap verdikleri düşünüldüğünde proje tabanlı öğrenme ve değer eğitiminin, fen eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Öğrencilerin yaptıkları projeler neticesinde, kazandıkları değerleri ve tutumlarındaki değişiklikleri tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmanın sonuçlarına baktığımızda;

Çalışma grubunun deneysel işlem sonucunda, tutum puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Buna göre, çalışma grubundaki öğrencilerin yapılan etkinlikler sonucunda, tutumlarının olumlu yönde değiştiği söylenebilir. Değer eğitiminde yaparak yaşayarak öğrenmenin tutum değişikliği oluşturması, kalıcılık açısından önem arz ettiği gibi aynı zamanda da tutumların oluşması açısından gereklilik oluşturabilir. Kunduroğlu (2010), İşcan (2007) ve Dilmaç (2007) da çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Cinsiyet açısından ise, anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum araştırma açısından; öğrencilerin tutum düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmadığı şeklinde açıklanabilir. Bazı araştırmalarda ise cinsiyet açısından anlamlı farklar çıkmıştır. Örneğin, Akbaş (2004), Sarı (2005) ve Aladağ (2009) cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklar bulmuştur. Bu durum cinsiyetin sadece kendi başına değil bazı faktörlerden de etkilenebileceğini göstermektedir.

Anne-baba eğitim durumları arasında da yine anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak, Çakır (1999) yaptığı çalışmada öğrencilerin değer sıralamasının anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Aladağ (2009)'ın araştırmasında ise, öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin, anne eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak baba eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir fark bulamamıştır. Eğitim durumu değer eğitiminde bazı durumlarda etkili olurken bazı durumlarda ise olmamaktadır. Bu durum ailenin ve çevrenin değere yüklediği anlamlardan kaynaklanabilir. Anne-baba meslekleri ve sosyo-ekonomik durum açısından da anlamlı bir fark bulunamamıştır (Akbaş,2004; Budak, 2012; Gündüz, 2014) .

Öğrencilere yaptırılan projelerin cinsiyet, anne- baba eğitim düzeyi, mesleği ve ailenin sosyo ekonomik düzeyi açısından anlamlı bir farklılık arz etmediği, sadece ön test puanlarını artırdığını söyleyebiliriz. Bu durum çevreye yönelik yapılan projelerin bu grup üzerinde çok fazla değişkenden etkilenmeyip sadece grubun tutumlarını artırdığını söyleyebiliriz. Nitekim ortak değerlerin bazı değişkenlerden etkilenmemesi de doğal karşılanabilir. Yardımseverliğin, dürüstlüğün, sorumluluğun, hoşgörünün ve sabrın oluşması ve bu değerlerin sergilenmesi daha çok kişinin kendi karakteri ile ilişkilendirilebilir.

Proje tabanlı değer eğitiminin öğretim sürecine ilişkin sonuçlarına baktığımızda; 2 ay süren uygulama eğitimi sürecinde yapılan projelerin, eğitim - öğretim sürecini somutlaştırdığı, eğlendirdiği, çevre sorunları hakkında öğrencilerde farkındalık oluşturduğu ve öğrenciler üzerinde pozitif etkiler bırakarak tutumlarının olumlu yönde değişmesine katkı sapladığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin neredeyse hepsinin çok eğlenmeleri ve tekrar yapmak istemeleri, tutumlarında olumlu yönde bir değişme olduğunun göstergesidir.

Öğrencilerin çoğunun kendini sorumlu hissetmesi, istekli ve özenli davranmaya dikkat etmesi, yapılan proje tabanlı öğretim uygulamalarının öğrencilere olumlu yönde katkı yaptığını göstermektedir. Bu durum, proje yönteminin öğretmen tarafından gerekli tedbirler alındığında ve öğrencilerle ortak hareket edildiğinde, sürecin daha da kolaylaştığını göstermektedir. Atıcı ve Polat (2010), ''Web Tasarımı Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Görüşlerine Etkisi'' isimli çalışmalarında, genel olarak öğrencilerin, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı sayesinde ilgi ve yetenek alanları keşfettiklerini, araştırma yeteneklerinin geliştiğini, araştırma konusu için gerekli bilgileri seçmeyi öğrendiklerini ifade ettiklerini belirtmiştir. Gömleksiz (2010) de yaptığı çalışmada, öğrencilerin proje ve performans görevlerini etkili bulduklarını belirtmiştir.

Çalışma esnasında; öğrencilerin neredeyse hepsi arkadaşlarına iyi, adaletli, hoşgörülü, sabırlı ve saygılı davrandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin gerek projeyi yaparken gerekse proje sonrası davranışları gözlemlendiğinde, bu değerleri kazandıkları görülmektedir. "Doğa, çevre bilincim gelişti, sevgi duygum arttı, atık yağlar değerlendi, atık pil değerlendi" gibi ifadeler, çalışmanın öğrencilere olumlu katkılar sağladığını göstermektedir. Dilmaç (2007), ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada insanı değerler eğitim programının öğrencilerin insani değerleri kazanımlarını artırmada etkili olup olmadığını incelemiştir. Yaptığı bu araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında olumlu yönde

anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kunduroğlu (2010) ve İşcan (2007) da yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Yapılan ''İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım Ünitesinde Yaptıkları Projelerde Kazandıkları Değerlerin Tespit Edilmesi'' isimli araştırma sonunda, tüm bulgular analiz edildiğinde şu genel sonuca ulaşılmıştır: Proje tabanlı öğretim etkinliklerinin, öğrencilere sevgi, saygı, hoşgörü, adalet, yardımlaşma, işbirliği, sabır, dürüstlük ve demokrasi gibi temel değerleri kazandırdığı gibi, bunun yanında da çevreye, doğaya ve içindeki varlıklara karşı duyarlılığını artırmıştır.

KAYNAKÇA

Akbaş, O. (2004). ''Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademede Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi''(Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Aksu, Y. (2009). ''Fen ve Teknoloji İle Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi (Burdur İli Örneği''(Yüksek lisans tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Alım, M. (2006). ''Avrupa Birliği Üyelik Sürecinde Türkiye'de Çevre ve İlköğretimde Çevre Eğitimi'' Kastamonu Eğitim Dergisi, 14(2), 599– 616.

Aladağ, S. (2009). ''İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi'' (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Atıcı, B. ve Polat, H. (2010). ''Web Tasarımı Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Görüşlerine Etkisi'' Turkish Journal of Computer and Mathematics Education. 1 (2), 122-132.

Ayvacı, H.Ş ve Çoruhlu, T.Ş. (2010). ''Fen Ve Teknoloji Dersi Proje Tabanlı Öğretim Uygulamasında İlköğretim Öğrencilerinin Karşılaştıkları Güçlükler'' *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 43-59.

Budak, F. (2012). "Sosyal Bilgiler Dersinde (7.Sınıf) Doğal Ve Kültürel Varlıklar Aracılığı İle Estetik Değer Eğitimi Tokat Örneği", (Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Büyüköztürk, Ş.(2001). ''Deneysel Desenler'' Ankara: Pegem A Yay.

Çıbık, A. ve Emrahoğlu, N. (2008). ''Proje Temelli Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi'' Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi, (17) 2, 51-66.

Çabuk, B. ve Karacaoğlu, Ö.C.(2003). ''Üniversite Öğrencilerinin Çevre Duyarlılıklarının İncelenmesi''. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36(1-2), 189-198.

Çakır, A. (1999). ''Sınıf Öğretmenliği Bölümüne Devam Eden Öğrencilerin Değer Sıralamalarının Bazı Değişkenlerle Olan İlişkisinin İncelenmesi''(Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Çelikkıran, A. (1997). ''Çevre Sorunları ve Eğitim''(Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Çetin,T., Tahiroğlu,M., ve Yıldırım,T. (2010). ''Değer Eğitimi Yöntemlerine Uygun Geliştirilen Çevre Eğitimi Etkinliğinin, İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye İlişkin Tutumlarına Etkisi'' Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 231-248

Çıbık, A.S. ve Emrahoğlu, N. (2008). ''Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi'' Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(2), 51-66.

Demirkaya, H. (2006). '' Çevre Eğitiminin Türkiye'deki Coğrafya Programları İçerisindeki Yeri ve Çevre Eğitimine Yönelik Yeni Yaklaşımlar'' Fırat üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16 (1), 209.

Dilmaç, B. (2007). ''Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği ile Sınanması''(Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Erdem, M. (2002). '' Proje Tabanlı Öğrenme'' Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 22,172-179.

Genç, M. ve Genç, T. (2013). ''Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi''Asya Öğretim Dergisi[Asian Journal of Instruction]. 1(1), 9-19

Gömleksiz, M.N. (2010). ''İlköğretim Türkçe Dersi Proje ve Performans Görevlerinin Gerçekleştirilme Sürecine Yönelik Öğrenci Görüşleri'' (Malatya ili Örneği). Turkish Studies. 5(3), 1320-1349.

Gündüz, M. (2014*).* ''İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde "Sorumluluk" Değerinin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile Öğretiminin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi''(Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Halstead, J.M and Taylor, M.J.(2000*).* ''Learning and Teaching About Values: A Review of Recent Research'' Cambridge Journal of Eucation, 30(2), 169-202

İşcan Demirhan, C. (2007). ''İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği''(Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Kaptan, F. (1999). ''Fen Bilgisi Öğretimi'' Öğretmen Kitapları Dizisi, İstanbul: M.E.B. Yayınevi.

Karasar. N. (2012). ''Bilimsel Araştırma Yöntemi'' Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Kunduroğlu, T. (2010). '' 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programıyla Bütünleştirilmiş 'Değer Eğitimi' Programının Etkililiğinin İncelenmesi''(Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Kurtdede-Fidan, N. (2013). ''Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi: Nitel Bir Araştırma'' The Journal of Academic Social Science Studies, 6(3), 361-388.

Özmen H. ve Özdemir S. (2016). ''Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitimine Yönelik Düşüncelerinin Tespiti'' Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi. 24, 1691-1712

Samur, A.Ö. (2011). ''Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi''(Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Sarı, E. (2005). ''Öğretmen Adaylarının Değer Tercihler'' Giresun Eğitim Fakültesi Örneği. Değerler Eğitimi Dergisi, 3(10), 11-18.

Yalçınkaya, E. (2012). ''İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Sorunları Farkındalık Düzeyleri''Marmara Coğrafya Dergisi. 25, 137-151

Çengelci, T. ve Yaşar, Ş. (2012). ''Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimine İlişkin Bir Durum Çalışması'' Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi. 3, (9), 1-23

Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2005). ''Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Teknikleri'' Ankara: Seçkin Yayınları.

Yontar, A. (2013). ''Sosyal Bilgiler Programında Kazandırılması Hedeflenen Sorumluluk Değeri Ve Empati Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi''(Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

DEĞİŞMEYEN DEĞİŞİM: SOSYAL DEĞİŞME

Dr. Öğrt. Üyesi Melike FAİZ

Kastamonu Üniversitesi, mfaiz@kastamonu.edu.tr

Dr. Öğrt. Üyesi Emine KARASU AVCI

Kastamonu Üniversitesi, eavci@kastamonu.edu.tr

ÖZET

Sosyal değişme, sosyal yapıların alışkanlıkların ya da toplum yapısının daha önceki duruma göre gözlemlenebilir bir farklılık göstermesidir. Değişmenin tek bir kaynağı yoktur, hemen hemen sosyal hayatın tüm yönleri bazı zamanlarda geri dönülmesi mümkün olmayan bir değişim göstermektedir. Ekolojik değişimler ve nüfusun değişmeleri ya da iklim ve topografide meydana gelen kısa ve uzun vadeli değişimler sosyal değişmeyle alakalıdır. Sosyal değişmeyi anlamak için toplumların ekolojik, siyasi, iktisadi ve kültürel tarihleri arasındaki karmaşık etkileşimleri incelemek gerekir. Bu çalışmada öğretmen adayların sosyal değişme kavramından ne anladıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma grubu seçilirken ölçüt örnekleme yöntemi seçilmiştir. Öğretmen adaylarının Bilim Teknoloji ve sosyal değişme dersini almış olmaları ölçütü belirtmektedir. Böylece çalışma grubunu sosyal bilgiler eğitimi 2.sınıfta öğrenim görmekte olan 77 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre dizayn edilmiştir. Durum çalışmasında önemli olan bireylerin durumu olduğu gibi ortaya koymalarıdır. Çalışmada veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre kategorileştirme ve temalaştırmaya gidilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmen adayları sosyal değişmeyi toplumsal hayattaki değişimler, gelişim göstermek, alışılagelmişin değişmesi, insanın değişmesi, insanın düşüncesinin değişmesi ve farklılıklara uyum sağlamak olarak açıklamışlardır. Bilim ve teknoloji, sosyal, siyasal, ekonomik, kültürel, eğitim ve din alanlarında sosyal değişmenin yaşandığını belirtmişlerdir. Sosyal değişmemin toplumu ve bireyi etkilediğini kaynağının ise toplumsal ve çevresel gelişmeler, ihtiyaçlar olarak ifade etmişlerdir. Gelişmede ilerleme olacağı gibi gerilemenin de olacağını, değişim ile zaman arasında süreklilikten kaynaklanan bir ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal değişme, öğretmen adayı, durum çalışması.

UNCHANGED CHANGE: SOCIAL CHANGE

Asst. Prof. Dr. Melike FAİZ

Kastamonu University, mfaiz@kastamonu.edu.tr

Asst. Prof. Dr. Emine KARASU AVCI

Kastamonu University, eavci@kastamonu.edu.tr

ABSTARCT

Social change means that the habits of social structures or the structure of society show an observable difference from the previous situation. There is no single source of change, almost all aspects of social life show a change that can not be reversed at some time. Ecological changes and population changes or short and long-term changes in climate and topography are relevant to social change. In order to understand social change, it is necessary to examine the complex interactions between the ecological, political, economic and cultural histories of societies. In this study, it was tried to determine what the teacher candidates understood from the concept of social change. The study group was selected as the criterion sampling method. Teacher candidates must have taken Science Technology and social change course. Thus, the study group is composed of 77 social science teachers who are studying in the second grade of social studies education. The study was designed according to the case study from qualitative research methods. The important thing in the case study is that individuals should put it as it is. In the study, data were analyzed by content analysis method. According to the answers given by the students, categorization and themeization were done. As a result of the study, prospective teachers have explained social change as social change in life, development, change of tradition, change of man, change of human mind and adaptation to differences. Science and technology, social, political, economic, cultural, educational and religious areas have stated that social change is alive. Social change has affected society and individual, and social and environmental improvements have been expressed as needs. They stated that there will be progress as well as progress, and that there is a continuity between change and time.

Key words: Social change, teacher candidate, case study.

GİRİŞ

Sosyal değişme bütün toplumlar için kaçınılmaz bir kavramdır. Gerek mekânsal gerek zamansal olarak sosyal değişmeler yaşanmaktadır. Sosyal değişme sosyoloji biliminin konusudur. Sebepleri ve sonuçları ile oldukça karmaşık olgular ve süreçlerle ilişkili olan sosyal değişme bir çok konuda tarih, felsefe ve bilim dalının doküman ve verileri sosyolojiye kaynak oluşturmaktadır. Sosyal değişme hem toplumu etkileyen hem de toplum tarafından etkilenen bir kavaramdır. Bu aşamada öncelikle toplumun ne olduğunun tanımı yapılmalıdır. Toplum kavramının çeşitli tanımlarına literatürde rastlanmaktadır. Hançerlioğlu (1986) toplumu tarihsel gelişme içinde biçimlenmiş bulunan, belirli bir üretim biçimini temel alan ve insanoğlunun gelişmesinde bir aşama olarak ortaya çıkan toplumsal bağlantılar ve büyük insan kümeleri arasındaki ilişkiler olarak tanımlamıştır. Ozankaya (1984)'ya göre toplumdaki bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri ve temel çıkarlarını gerçekleştirebilmeleri için işbirliği halinde bulunan, aynı toprak üzerinde yaşayan ve ortak hedef ve ülküleri olan insan kümesidir. Kongar (1981) ise toplumu; insan yaşamından daha uzun yaşayan, göreceli bir kararlılığa sahip olan ve kendi kendini devam ettiren bir yapı olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere toplum belli bir toprak parçası üzerinde yaşayan aynı çıkarlar altında birleşmiş insanüstü bir varlık olarak tanımlanabilir.

Literatürde sosyal değişme toplumun herhangi bir dönemdeki düzenine özgü yerleşik maddi ve manevi öğelerinde yeni özelliklerin meydana gelmesi (Ozankaya, 1984), toplumsal yapının ve onu oluşturan toplumsal ilişkilerin ve bu ilişkileri belirleyen toplumsal kurumların değişmesi olarak tanımlanmaktadır (Tezcan, 1981). Sosyal değişme kavramı ilerleme ve gerileme olarak iki yönlü olarak ele alınabilir (Kurtkan, 1976). Sosyal değişme, sosyal hayattaki ilişkiler ve etkileşimlerde meydana gelen değişikliklerdir. Toplumsal değişim ve toplumsal yapı söz konusu olduğunda yapı veya sistem öğeleri arasında değişiklik söz konusu olabilir. Bu açıdan değişim sürekli ilerleme olarak ele alınmamalı ve tek yönlü olduğu düşünülmemelidir (Yılmaz, 2014). Sosyal değişme, farklı zaman dilimlerinde, sosyal yapı unsurları arasında ortaya çıkan nitelik ve niceliklerin farklılaşmasıdır. Sosyal değişme, sosyal gelişme ve ilerleme kavramları birbirinden farklıdır. Değişmede, iyiye ya da kötüye doğru bir farklılaşma söz konusu değildir. Sosyal ilerleme ya da sosyal gerileme de bir değişme olarak görülmelidir. Gelişme ise daha çok olumlu bir farklılaşma ile ilgilidir (Berber, 2003). Parsons (1991) sosyal değişmeyi yapı bakımında sosyal değerlerde değişme, kurumsal değişme ve kişiler üzerinde değişme olmak üzere üçe ayırmıştır. Sosyal değerlerde değişimler toplumun değerler sistemindeki uzun sürede meydana gelen değişiklikleri ifade eder. Toplumun içinde statüler, roller ve bunların içeriği olan normlar ve öteki kurum şekillerinde meydana gelen değişiklikler kurumsal değişmelerdir. Toplumsal sistemin içindeki mevkiler ve rolleri üstlenen kişilerdeki değişiklikler ise kişiler üzerinde olan değişmelerdir. Bu değişmeler, yapısal değişmeler olarak görülmezler (akt Yılmaz 2014). Sosyal değişme; nüfus, politika, teknoloji, ekonomi ve benzeri etkenler ile birlikte, bunların etkileşimine dayalı oldukça karmaşık ve dinamik bir olgudur. Bütün toplumlar daima değişim geçirmekte ve değişim kesintisiz bir süreç olarak farklı alanlarda ve birbirleriyle ilişkili olarak aynı hızla devam etmektedir (Erol, 2011).

Bu çalışmada toplumsal değişime eğitimsel açıdan bakılmaktadır. Eğitim toplumsal bir süreçtir. Bu süreçte bireylerin değişmesi eğitimle sağlanır. Eğitimin de toplum gibi birçok tanımı yapılmıştır. Tezcan (1981) eğitimi bireyin davranışında istendik yönde değişiklik oluşturma süreci ve bireyin toplumsal yeteneğininim en iyi düzeyde

gelişmesini sağlayan süreç olarak tanımlamıştır. Büyükdüvenci (1987) ise eğitimi, toplumun kendini daha iyi bir şekilde kanıtlaması ve daha iyi noktalara ulaşması için kullandığı bir araç olduğunu belirtmektedir. Yani aslında eğitimle birlikte bireylerde olumlu yönde davranış değişikliği sağlanması amaçlanmaktadır.

Tezcan (1981)'a göre eğitimin sosyolojik işlevleri mevcuttur. Bunlar:

1. Toplumun kültürel mirasının birikimi ve sürekliliğini sağlamak,

2. Bireye, toplumun yapılması ve yapılmaması gereken değerlerinin verilmesi,

3. Yetenekli çocukların seçilmesi, onlara tam bir eğitim olanağı verilerek kendilerinden ilerde geniş ölçüde yararlanılmasını sağlamak,

4. Mevcut siyasal sisteme (devlet düzenine) sadakati sağlamaktır.

Eğitim ile yukarıda belirtilen hedefler hayata geçirilmesi sağlanacak ve böylece sosyal değişmenin kapısı aralanacaktır.

Sosyal değişme sosyolojinin konusu olmasıyla birlikte eğitimle sosyal değişme arasında sıkı bir ilişki vardır. Eğitimin nedensellik işlevi ve tamir edici işlevi toplumsal düzenin devamlılığı konusunda süreklilik arz eder (Bilhan, 1986). Eğitimin görevlerinden birisi kültürel değerlerin ve toplumsal davranış örneklerinin gençlere aktarılmasına eğitimin tutucu işlevi denir ve eğitim toplumsal denetim aracı olarak görülür. Bu işlevin yanında buluşlar yapan ve toplumsal değişmeyi başlatmayı arzulayan bireylere gereksinim vardır. Bu bireylerin yetiştirilmesi eğitim yoluyla sağlanır. Aynı zamanda eğitim bireyin değiştirir ve geliştirir (Tezcan, 1981).

Değişimle beraber toplumların farklı bir eğitime ihtiyaç duymaları, eğitimin işlev ve yapılarını değişmeye zorlamaktadır. Toplum istenen değişmeye ulaştığında, eğitimi yeni nesillerin sosyalleşme sürecindeki değişimleri sağlaması için gerekli görmektedir. Bu nedenle eğitim ve toplumsal değişme arasında iki yönlü karmaşık bir ilişki vardır. Bu ilişki üç farklı bakış açısına göre incelenebilir (Erol, 2011). Bunlardan birincisi eğitimsel ilerlemecilik görüşü, toplumsal değişmelerin eğitimi belli bir yönde değişmeye zorladığı gibi eğitim yoluyla toplumun istenen ya da planlanan yönde değiştirilmesinin de mümkün olduğunu savunmaktadır. İkincisi olan eğitimsel tutuculuk, eğitim kurumlarının işlevi "zihni" eğitmek, kültürel mirası aktarmak ve gençleri toplumsal yaşama hazırlamaktır. Bu görüş, eğitimi bir öğrenme kurumu olarak varsayarak eğitimin reformcu bir işlev üstlenmesine karşı çıkar. Üçüncüsü olan yeniden kuruculuk ise eğitimi toplumsal değişmeyi kolaylaştıran en önemli kurumlardan biri olarak görür. Eğitim, toplumsal değişmeyi başlatır, toplumsal yapıya uygun toplumsal değişimleri yeni nesillere aktarır ve toplumsal reformlar yoluyla toplumu tekrar yapılandırır. Görüldüğü üzere eğitimle sosyal değişme arasında iki yönde ilişki mevcuttur.

Ata (2008) sosyal değişme kavramının ilerleyen zamanlarda öneminin artacağını belirtmektedir. O'na göre bireylerin sosyal değişmenin bir öznesi olmaları için sosyal bilgiler eğitimine büyük bir iş düşmektedir. Çağımızda bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hızlı bir sosyal değişmeye yol açtığı düşünülürse yeni koşullara uyum

sağlamanın önemi anlaşılacaktır. Bu durumun doğal sonucu olarak bu sorunla baş edebilmede sosyal bilgiler dersinin önemli görevleri bulunduğu bilinmektedir.

6-7. sınıf Programı'nda Sosyal Bilgiler sosyal bilgiler dersinin tanımı ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır. "Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005)." Bu tanımlamanın yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinde bilimsel ve teknolojik gelişmelerle sosyal değişme arasındaki ilişkiye yer verilmektedir. Sosyal bilgiler dersinin en önemli amaçlarından birisi de aktif vatandaş yetiştirmektir. Aktif vatandaşlar içinde bulunduğu topluma uyum sağlayabilen güncelliği takip edebilen bireylerdir. Bundan dolayı bu çalışmada "Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme" dersini alan öğretmen adayların sosyal değişme kavramından ne anladıkları tespit edilmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni: Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre dizayn edilmiştir. Durum çalışmasında önemli olan bireylerin durumu olduğu gibi ortaya koymalarıdır. Durum çalışması, araştırmacının etkisinin olmadığı çağdaş bir fenomeni ele aldığında, araştırmanın büyük ölçüde keşif yaptığı ve araştırmacıya, karmaşık müdahaleler, ilişkiler, topluluklar veya programlar yoluyla bireyleri veya kuruluşları keşfetmesine izin verir (Yin,2003).

Çalışma Grubu: Çalışma grubu seçilirken amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi seçilmiştir. Ölçüt örneklemede gözlem birimler belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneneler ya da durumlardan oluşturulur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Öğretmen adaylarının Bilim Teknoloji ve sosyal değişme dersini almış olmaları ölçütü belirtmektedir. Böylece çalışma grubunu sosyal bilgiler eğitimi 2.sınıfta öğrenim görmekte olan 77 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi: Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme dersinde "sosyal değişme" kavramı ele alındıktan sonra öğretmen adaylarını sosyal değişme kavramından ne anladıkları sorulmuştur. Çalışma araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Adaylara 10 dakika süre tanınarak kavrama ilişkin görüşlerini yazmaları istenmiştir. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Güvenirlik için araştırmacı üçgenlemesi yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre kategorileştirmelere gidilmiştir. Tablolarda kişi sayısının değişiklik göstermesinin sebebi, sosyal değişme kavramına ilişkin öğretmen adaylarından bazılarının birden fazla görüş belirtmesidir. Çalışmanın geçerliği ise araştırma sonuçlarının detaylı bir şekilde analiz edilmesi ve herkesin anlayabileceği bir şekilde tablolar halinde sunulması ile gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya ilişkin bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur. Öncelikle öğretmen adaylarının sosyal değişmeden ne anladıkları, sonra sırasıyla sosyal değişme alanları, sosyal değişmenin kaynağı ve son olarak da sosyal değişmenin yönüne ilişkin bulgular tablolar halinde yer verilecektir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarına Göre Sosyal Değişmenin Anlamı

Kategori	f	Kategori	f
Toplumsal hayattaki değişmeler	21	Yenilik	2
Değerlerin değişmesi	16	Olayların değişim göstermesi	2
Alışılan düzenin değişmesi	6	Toplumu etkileyen olaylar	2
İlerlemek	6	Toplumsal rol ve statülerin değişmesi	2
Gerilemek	7	Çok yönlü yaşanır	2
Farklılıklara ayak uydurmak	6	Tüm dünyayı etkileyen durumlar	1
Süreçte kaçınılmaz olan	6	Yaradılıştan gelen özellik	1
Düşüncelerdeki farklılaşma	4	Farklılaşma	1
İnsan davranışlarındaki farklılaşma	5	Genişlemek	1
Toplumların değişmesi	3	İnsanın gelişmesi	1
Yaşam tarzının değişmesi	2	Toplam	97

Öğretmen adaylarının sosyal değişmeden ne anladıkları yönünde yapılan analiz sonucunda öğretmen adayları sosyal değişmeyi toplum hayatında yaşanan değişmeler (f=21), toplumsal değerlerin değişmesi (f=16), alışılan düzenin değişmesi(f=6), ilerlemek (f=6), gerilemek(f=6), farklılıklara ayak uydurmak (f=6) ve süreçte kaçınılmaz olan (f=6), şeklinde tanımlamaktadır. Bu kategoriler en fazla tekrar edilen kategorilerdir. Bunun dışında da öğretmen adaylarının çeşitli tanımlamaları mevcuttur.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarına Göre Sosyal Değişme Alanları

Kategori	f	Kategori	f
Kültürel	17	Dil	1
Bilim ve teknoloji	16	Coğrafi	1
Ekonomik	13	Demografik	1
Siyasal	11	Düşünce	1
Sosyal	9	Sağlık	1
Din	9	Ahlak	1
Eğitim	6	İletişim	1
Psikoloji	3	Hukuk	1
Sanat	2	Küresel	1
		Toplam	95

Öğretmen adaylarının sosyal değişmenin hangi alanlarda olacağına dair düşünceleri incelenerek elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmektedir. Buna göre öğretmen adayları sosyal değişmenin kültürel (f=17), bilim ve teknoloji (f=16), ekonomik (f=13), siyasal (f=11), sosyal (f=9), din (f=9) ve eğitim (f=6) alanlarında olacağını düşünmektedirler.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarına Göre Sosyal Değişmenin Kaynağı

Kategori	f	Kategori	f
Toplumsal ve evrensel gelişmeler	20	Göç	2
İhtiyaçlar	10	Savaşlar	2
Zaman	5	Coğrafi Şartlar	2
İnsanlar	4	Liderler	2
Düşünceler	4	Siyaset	2
Çevre	3	Ahlaki Kurallar	1
İlgi ve İstekler	3	Doğal Afetler	1
Din	3	Toplam	45

Öğretmen adaylarının cevaplarından elde edilen başka bir bulgu da sosyal değişmenin kaynağının ne olduğu yönündedir. Sosyal değişmenin kaynağına ilişkin bulgular Tablo 3'te yer almaktadır. Tabloya göre öğretmen adayları sosyal değişmenin kaynağı olarak toplumsal ve evrensel gelişmeleri (f=20), ihtiyaçları (f=10) ve zamanı (f=5) görmektedirler. Ancak öğretmen adaylarının sosyal değişmenin kaynağına ilişkin başka görüşlerinin olduğu da Tablo 3'ten anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarına Göre Sosyal Değişmenin Yönü

Kategori	**f**
Gelişme (Genel)	17
İlerleme	9
Olumsuz	9
Olumlu	8
Gerileme	6
Manevi	2
Maddi	1
Toplam	52

Öğretmen adaylarının cevaplarından sosyal değişmenin hangi yönde olacağı bulgusu da elde edilmiştir. Adayların sosyal değişmenin yönüne ilişkin görüşleri Tablo 4'te yer almaktadır. Tabloya göre öğretmen adayları değişimin yönünü gelişme (f=17), ilerleme (f=9), olumsuz yönde değişme (f=9), olumlu yönde değişme (f=8) ve gerileme (f=6) olarak belirtmektedirler.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarına Göre Sosyal Değişme Ve Zaman Arasındaki İlişki

Kategori	f
Süreklidir	15
Yavaştır	1
Hızlıdır	1
Zaman alıcıdır	1
Çağa ayak uydurmalıdır	1
Toplam	19

Öğretmen adaylarının cevaplarından yola çıkarak sosyal değişme ile zaman arasındaki ilişkiye yönelik bulgular da elde edilmiştir. Buna ilişkin bulgulara Tablo 5'te yer verilmektedir. Bu tabloya göre öğretmen adayları sosyal değişmenin sürekli olan bir olgu olduğu anlaşılmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİ

Öğretmen adaylarının cevaplarından elde edilen verilere göre öğretmen adayları sosyal değişme kavramını toplum hayatında yaşanan değişmeler, toplumsal değerlerin değişmesi, alışılan düzenin değişmesi, ilerlemek, gerilemek, farklılıklara ayak uydurmak ve süreçte kaçınılmaz olan şeklinde ifade etmişlerdir. Literatürde sosyal değişme, toplumun herhangi bir dönemdeki düzenine özgü yerleşik maddi ve manevi öğelerinde yeni özelliklerin oluşması (Ozankaya, 1984), toplumsal yapının ve onu oluşturan toplumsal ilişkiler ağının ve bu ilişkileri belirleyen toplumsal kurumların değişmesi (Tezcan, 1981) olarak tanımlanmıştır. Erol (2011) da değişimin toplumsal kurumlarda, bilim ve teknolojide, yönetimde, insan ilişkilerinde iletişimde, kentleşmede ve küreselleşmede yaşandığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevapların da bu yönde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda literatürdeki tanımlamalar ile öğretmen adaylarının tanımlamalarının benzer yönde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adayları sosyal değişmenin alanları olarak kültürel, bilim ve teknoloji, ekonomik, siyasal, sosyal, din ve eğitim olarak düşünmektedirler. Araştırmadan elde edilen bu bulguyu Özer (2003)'in "Toplum yapısının temel alanlarında (ekonomi, siyaset, eğitim, aile, kültür ve inançlar) ve var olan ilişkilerde ortaya çıkan farklılıklar" şeklindeki tanımı desteklemektedir. Ergün (2008) ise toplumsal değişmenin etmenlerini "demografi, teknoloji, ekonomik yapı, değerler, ideolojiler ve insanlar arası mücadele ve çekişmeler" olarak sıralamaktadır. Erol (2011) da sosyal değişmenin nüfus, teknoloji, kaynakların varlığı, politika, ekonomi ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının görüşleri ile literatürde yer alan bilgilerin benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmen adayları sosyal değişmenin kaynağı olarak toplumsal ve evrensel gelişmeleri, ihtiyaçları ve zamanı göstermişlerdir. Literatürde de bu bilgileri destekleyen bilgilere rastlanmaktadır. Çünkü sosyal değişme toplumda zamanla yaşanan, evrensel ve toplumsal gelişmeleri ifade eden bir kavramdır. Öğretmen adaylarının sosyal değişmenin kaynakları konusunda bilgi sahibi oldukları düşünülebilir.

Çalışmada elde edile bulgulardan birisi de sosyal değişimin hangi yönde olacağı konusudur. Öğretmen adayları sosyal değişmenin yönünü gelişme, ilerleme, olumsuz yönde değişme, olumlu yönde değişme ve gerileme olarak belirmişlerdir. Berber (2003) ve Kurtkan (1976) sosyal değişmenin sosyal ilerleme ile sosyal gerilemeyi içerdiğini ifade etmektedirler. Sosyal değişme, sosyal ilişkilerde meydana gelen değişiklik olarak düşünülebilir. Toplumsal değişim ve toplumsal yapı söz konusu olduğu zaman yapı veya sistem öğeleri arasında değişiklik söz konusudur. Bu açıdan değişim daimi olarak ilerleme manasında ele alınmamalı ve tek yönlü olduğu düşünülmemelidir (Yılmaz, 2014). Bu bilgilere dayanarak öğretmen adaylarının birçoğunun bu konuda bilgi sahibi olduğu söylenebilir. Buna ek olarak öğretmen adaylarının değişimin sürekli olduğu yönünde görüş de bildirdikleri görülmektedir.

Öneriler:

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu sosyal değişmenin ne olduğu konusunda bilinçlidir. Sosyal değişmenin çok önemli bir olgu olduğu düşünüldüğünde bu konuda bir nicel genel tarama çalışması yapılabilir. Böylece bölgeler genelinde bir fikir sahibi olunabilir. Çalışma geleceğin sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılmıştır. Bu çalışma şu an mesleklerini icra eden öğretmenlerle de yapılabilir. Bunun yanında farklı çalışma grupları ya da örneklemler de çalışma yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Sosyal değişme konularına sosyal bilgiler dersinde yer verilmesi öğrencilere, sosyal değişmeye daha geniş açıdan ve bütüncül bakmaları bakımından yararlı olabilir.

KAYNAKÇA

Ata, B. (2008). Bilim ve Teknolojinin Sosyal Değişime Etkisi. B. Ata, (Ed.), *Bilim, Teknoloji Ve Sosyal Değişme* (1-11). Ankara: Pegem A Akademi.

Berber, Ş. (2003). "Sosyal Değişme Katalizörü Olarak Turizm Ve Etkileri "*Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 205-221.

Bilhan, S. (1986). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara Üniversitesi: DTCF Yayınları.

Büyükdüvenci, S. (1987). *Eğitim Sosyolojisine Giriş "Yazılar*". Ankara: Yargıçoğlu Matbaası,

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008*). Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.

Erol, N. (2011). "Toplumsal Değişme ve Eğitim: Temel İlişkiler, Çelişkiler, Tartışmalar." *Gazi Akademik Bakış*, *5*(9), 109-122.

Ergün, D. (2008). *100 Soruda Sosyoloji Elkitabı*. Ankara: İmge Yayınevi.

Hançerlioğlu, O. (1986), *Toplumbilim Sözlüğü*. Remzi Kitabevi, İstanbul

Kongar, E. (1981), Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kurtkan, A. (1976), *Genel Sosyoloji*. İstanbul: İ. Ü. İktisat Fak. Yay.

MEB (2005, Haziran 14). *Sosyal Bilgiler 6-7. Sınıf Programı.* Ankara: <http//ttkb.meb.gov.tr> adresinden 16 Kasım 2018 tarihinde alınmıştır.

Ozankaya, Ö. (1984), *Temel Toplumbilim Terimleri Sözlüğü.* Ankara: Savaş Yayınları.

Özer, İ. (2003). *Sosyolojiye Giriş.* Ankara: Martı Kitap ve Yayınevi.

Tezcan, M. (1981), *Eğitim Sosyolojisine Giriş.* Ankara: Ankara Üni. Eğit. Fak. Yay.

Yılmaz, A. S. (2014). "Bir Sosyal Değişim Ajanı Olarak Girişimcilik Eğitimi." *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, *6*(1), 297-310.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design And Methods* . Thousand Oaks, CA: Sage.

EL HİJYENİ EĞİTİMİNİN ÖNEMİ

Öğretmen Özlem YAYLAGÜL ÇAM
Gaziantep Orhan Sevinç Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi / ozlemyaylagul@gmail.com

ÖZET

Hastanelerde mikroorganizmaların kontamine olmuş bir çevreden hastaya bulaşmasında, hastanın vücudunun bir yerinden başka bir yerine ve ya başka hastalara geçişinde en önemli araç sağlık çalışanlarının elleridir.

El hijyeni bir davranış biçimi olmasından dolayı sağlık çalışanlarında bu davranışın iyi yönde oluşturulabilmesi için erken yaşta ve sağlık eğitimi sırasında bilimsel verilere bağlı olarak tam ve doğru şekilde öğrenilmesi gerekmektedir. Böylece tıbbın altın kuralı olan "önce zarar vermeme (Primun non nocere)" ilkesi sağlanmış olur.

Bu çalışma sağlık hizmetleri alanında eğitim gören öğrencilerin el hijyeni hakkındaki bilgi düzeyini ölçmek için yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Orhan Sevinç Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesindeki öğrenim gören 760 öğrencilerin tümü araştırmaya katılmıştır. Uygulanan ön anketlerle öğrencilerin bilgi düzeyi değerlendirilmiştir. Bu verilere göre 9. ve 10. sınıflarda el yıkama konusunda bilgi yetersizliği var iken 11. ve 12. sınıflarda sosyal el yıkama konusunda bilgi düzeyleri yeterli olmasına rağmen hastane el hijyeni endikasyonlarında (uygulanması gereken durumlar) yetersiz olduğu tespit edilmiştir. El hijyeni hakkındaki eksiklikleri gidermek için tüm okula sunum, tiyatro ve dans gösterisi yapılmıştır. El hijyeni endikasyonları için sabun dağıtılmıştır. Ayrıca afişlerle bilgilerin taze kalması sağlamıştır. Bu etkinliklerden sonra aynı öğrencilere son anket uygulanmış, öğrencilerin bilgi düzeyi tekrar değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda bilgi düzeyinde % 97'e varan artış gözlenmiştir.

Sonuç olarak görsel materyallerin ve etkinliklerin öğrencilerin bilgi açığını kapattığı ve hijyene uyumu geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: El Hijyeni, Eğitim, Hastane Enfeksiyonları

THE IMPORTANCE OF HAND HYGIENE EDUCATION

ABSTRACT

In the hospitals, the most important tool for the transmission of microorganisms from a contaminated environment to the patient, the patient's body from one place to another, or to another patient is the hands of health care workers.

Because hand hygiene is a behavioral way, it is necessary to learn exactly and correctly in the early years and health education in accordance with scientific data in order to establish this behavior in health workers. Thus, the golden rule of medicine, "Primum non nocere" principle is provided.

This study was carried out to measure the level of knowledge about hand hygiene of healthcare students. For this purpose, all 760 students studying at Orhan Sevinç Vocational and Technical Anatolian High School participated in the research. Pre-questionnaires were used to assess the level of knowledge of students. According to the results of the questionnaires, it is determined that information on social hand washing in 9th and 10th grades is inadequate while knowledge level about social hand washing in 11th and 12th grades is sufficient although knowledge level of hospital hand hygiene indications (conditions to be applied) are inadequate. Theater and dance shows were made to save the shortcomings about hand hygiene. Soap was distributed for hand hygiene indications. In addition, posters displayed the information. After these activities, the last questionnaire was applied on the same students and the level of information of the students were reevaluated. As a result of the evaluation, up to 97% of the knowledge level were observed.

As a result, visual materials and activities were observed to cover the lack of information and increase harmony of hygiene.

Keywords : Hand Hygiene , Education, Hospital Infection

GİRİŞ VE AMAÇ

Hastane enfeksiyonları (sağlık hizmeti ilişkili enfeksiyonlar), hastalar hastaneye başvurduktan sonra gelişen ve başvuru anında inkübasyon döneminde olmayan veya hastanede gelişmesine rağmen bazen taburcu olduktan sonra ortaya çıkabilen enfeksiyonlardır (Garner vd., 1988: 128-140).

Hastane enfeksiyonları mortalite (ölüm oranı)de artma, hastanede kalış süresinde uzama, hayat kalitesinde düşme, uzamış iş gücü kaybı, anitibiyotiklere dirençli mikroorganizma gelişimi, tedavi maliyetlerinde artış ve ekonomik kayıplara neden olmaktadır (WHO Guidelines on Hand Hygiene in Health Care, 2009: 6-8).

Hastane enfeksiyonlarının hastadan hastaya geçişinde en önemli neden sağlık çalışanlarının elleridir. Sağlık hizmetlerinde çalışanların elleri, mikroorganizmaların bir hastadan diğerine, aynı hastada vücudun bir yerinden başka bir yerine ve kontamine olmuş bir çevreden hastalara taşınması için en yaygın vasıtadır (WHO Guidelines on Hand Hygiene in Health Care, 2009: 10-21).

El hijyeni patojen mikroorganizmaların hastadan hastaya geçmesini ve hastane enfeksiyonu görülme sıklığını azaltmaktadır (Pittet vd., 2000: 1307-1312). Sadece el yıkama ile hastane enfeksiyonlarının %30-50 oranında azaltıldığı gösterilmiştir (Koşucu vd., 2015: 105-108). Ülkemizde sağlık personellerinde el hijyeni uyum oranları %50 nin altındadır (Arda vd., 2005: 182-186; Güçlü vd., 2012: 118-125).

El hijyeni bir davranış biçimi olmasından dolayı sağlık çalışanlarında bu davranışın iyi yönde oluşturulabilmesi için erken yaşta ve sağlık eğitimi sırasında bilimsel verilere bağlı olarak tam ve doğru şekilde öğrenilmesi gerekmektedir. Böylece tıbbın altın kuralı olan "önce zarar vermeme (Primun non nocere)" ilkesi sağlanmış olur. Bu çalışma sağlık hizmetleri alanında eğitim gören öğrencilerin el hijyeni hakkındaki bilgi düzeyini ölçmek için yapılmıştır.

MATERYAL VE METOT

Tanımlayıcı olarak yapılan araştırmanın evrenini Orhan Sevinç Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde eğitimlerini sürdüren tüm öğrenciler(760) oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiştir. Veriler 21-31 Mayıs 2018 tarihleri arasında toplanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından literatür doğrultusunda hazırlanan, on yedi sorudan oluşan anket formu kullanılmıştır. Bu anket toplam dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümdeki iki soru öğrencilerin demografik (cinsiyet ve sınıf) özellikleri hakkında bilgi toplamaya yöneliktir. İkinci bölümdeki beş soru sosyal el hijyeni hakkındaki bilgi düzeyini tespit etmek için, üçüncü bölümdeki beş soru el yıkama tekniği hakkındaki bilgi düzeyini tespit etmek için, dördüncü bölümdeki beş soru ise hastanelerdeki el hijyeni endikasyonları hakkındaki bilgi düzeyini ölçmek için hazırlanmıştır.

Çalışma üç aşama da yürütüldü. Bu aşamalar; ön test, eğitim ve son test şeklinde uygulanmıştır.

Ön test aşamasında; Orhan Sevinç Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde bulunan 9. 10.11. sınıflara aynı gün ön test anketi uygulandı. 12. sınıflara ise okulda bulunduğu (stajda olmadığı) toplam iki günde uygulandı. Anket

uygulaması önceden bilgilendirilmiş birer öğrenci tarafından sınıflara anket çalışması anlatıldıktan sonra gerçekleşti.

Eğitim aşamasında; Akran eğitimi yöntemi belirlenmiştir. Bu aşamada öncelikle el hijyeni eğitimi verecek öğrencilere öğretmenler tarafından geleneksel ve çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak eğitim verilmiştir. Eğitim verilen öğrenciler de aynı şekilde okuldaki tüm öğrencilere eğitim vermişlerdir. Eğitimde sunu yapma, gösterip yaptırma tekniği, tiyatro gösterisi, dans gösterisi kullanıldı. Ayrıca öğretimde unutma faktörünü engellemek için eğitim malzemesi (el hijyeni yazılı tişört ve afiş, broş ve broşür) ve el hijyeni sağlanması için el yıkama malzemeleri (sabun, kağıt havlu) dağıtıldı.

Son test aşaması; Eğitim aşamasından sonra öğrencilere aynı gün son test uygulandı.

Ön test ve son test anketleri için aynı sorular ve aynı anket formu kullanılmıştır. Ön test ve son test içeriğinde yer alan 'Sosyal El Yıkama Endikasyonları' ve 'Hastanelerdeki El Yıkama Endikasyonları'ndaki sorulara 'Kesinlikle Katılmıyorum', 'Katılıyorum', 'Karasızım' şeklinde cevap veren öğrencilerin bilgi düzeyi 'Yetersiz'; 'Katılıyorum' veya 'Kesinlikle Katılıyorum' şeklinde cevap veren öğrencilerin bilgi düzeyi 'Yeterli' olarak değerlendirilmiş ve kaydedilmiştir. Anketlerde 'El Yıkama Tekniği Bilgi Düzeyi' alanındaki sorulara 'Hiçbir Zaman' ve 'Bazen' şeklinde cevap veren öğrencilerin bilgi düzeyi 'Yetersiz'; 'Sıklıkla', 'Çoğu Zaman' ve 'Her Zaman' şeklinde cevap veren öğrencilerin bilgi düzeyi ise 'Yeterli' olarak değerlendirilmiş ve kaydedilmiştir.

Anket formundan elde edilen veriler SPSS 24.0 (Statistical Package for the Social Sciences) istatistik programına aktarıldı. Değerlendirme yapılırken, 11. ve 12. sınıfların eğitim müfredatında 'El Hijyeni' konusu yer aldığından dolayı 9. ve 10. sınıflar bir grup, 11. ve 12. sınıflar ayrı bir grup olarak kaydedildi. Kaydedilen verilerde öğrencilerin bilgi düzeyi yüzdelik hesaplama yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Ön test ve son test arasındaki bilgi düzeyleri arasındaki farkı değerlendirmek için niteliksel veriler Chi-square test ve Fischer's Exact test ile karşılaştırıldı. İstatistiksel olarak "$p<0.05$" anlamlı kabul edildi.

BULGULAR

Çalışmaya 760 öğrenci katıldı. Katılımcıların 490 kız (%64,5), 270 erkek (%35,5) öğrenciydi. Öğrencilerin cinsiyet ve sınıflara göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir. 11. ve 12. sınıflar 'Hemşire Yardımcılığı', 'Ebe Yardımcılığı' ve 'Sağlık Bakım Teknisyenliği' bölümlerinden oluşmaktaydı.

Tablo1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerinin Tanıtıcı Özellikleri

		9.Sınıf	10.Sınıf	11. ve 12. sınıflar			Toplam
				Hemşire Yardımcılığı	Ebe Yardımcılığı	Sağlık Bakım Teknisyenliği	
Cinsiyet	Bayan	98	123	107	60	102	490
	Erkek	69	57	36	0	108	270
Toplam		167	180	143	60	210	760

Ön testte bazal bilgi düzeyleri değerlendirildiğinde; Öğrencilerin'Sosyal El Yıkama Endikasyonları' konusunda %60 ile %85 arasında yeterli bilgiye sahip oldukları, 'El Yıkama Tekniği Bilgi Düzeyleri' konusunda %38 ile %76 arasında yeterli bilgiye sahip oldukları, 'Hastanelerdeki El Yıkama Endikasyonları' konusunda %13 ile %39 arasında yeterli bilgiye sahip oldukları saptanmıştır (Tablo 2). 'Sosyal El Yıkama Endikasyonları' bölümündeki sorulardaki yeterli bilgi düzeyinin diğer iki bölümde sorulan sorulardaki yeterli bilgi düzeyine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Ön test verilerinin sınıflara göre değerlendirmesinde sadece 'Hastanelerde El Yıkama Endikasyonları' bölümündeki beşinci soru olan 'Hasta çevresi ile temastan sonra ellerimi yıkamam gerekir' hariç diğer 14 soruda 11. ve 12. sınıflardaki öğrencilerinin bilgi düzeyinin 9. ve 10. sınıflara göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 2). Bu 14 sorunun 12'sinde 11. ve 12. sınıflardaki öğrencilerinin bilgi düzeyinin diğer sınıflara göre yüksek olması istatistiksel olarak anlamlıydı ($p<0,05$) (Tablo 2).

Öğrencilere eğitim verildikten sonra yapılan son test verileri değerlendirildiğinde; Öğrencilerin'Sosyal El Yıkama Endikasyonları' konusunda yeterli bilgi düzeylerinin %91 ile %97 arasında olduğu, 'El Yıkama Tekniği Bilgi Düzeyleri' konusunda yeterli bilgi düzeylerinin %95 ile %96 olduğu, 'Hastanelerdeki El Yıkama Endikasyonları' konusunda yeterli bilgi düzeylerinin %82 ile %92 arasında olduğu saptanmıştır (Tablo 3). Her üç bölümdeki sorularda öğrencilerin yeterli bilgi düzeylerinin birbirine yakın olduğu, birinci ve ikinci bölümdeki yeterli bilgi düzeyinin üçüncü bölüm olan 'Hastanelerde El Yıkama Endikasyonları' sorularındaki yeterli bilgi düzeyine göre çok az oranda yüksek olduğu saptandı (Tablo3).

Son test verilerinin sınıflara göre değerlendirilmesinde toplam 12 soruda 11. ve 12. sınıfların yeterli bilgi düzeylerinin 9. ve 10. sınıflara göre daha yüksek olduğu, bir soruda eşit olduğu, 2 soruda da 9. ve 10. sınıfların yeterli bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edildi (Tablo 3). Ancak 11. ve 12. sınıfların bilgi düzeyinin yüksek olması sadece 9 soruda istatistitksel olarak anlamlaydı ($p<0,05$) (Tablo 3).

Ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında; Eğitim verildikten sonra anket formundaki her 3 bölümün de tüm sorularında öğrencilerin yeterli bilgi düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir (Tablo 4). 'Sosyal El Yıkama Endikasyonları' bölümünde yeterli bilgi düzeyinde yüzdelik oranlarda artma olsa da sadece 'Çöplere dokunduktan sonra ellerimi yıkamam gerekir' sorusundaki artış istatistiksel olarak anlamlıydı ($p<0,05$). 'El YıkamaTekniği Bilgi Düzeyi' bölümündeki tüm sorularda öğrencilerin bilgi düzeyindeki artış istatistiksel olarak anlamlıydı ($p<0,05$). 'Hastanelerdeki El Yıkama Endikasyonları' bölümünde 'Hasta ile temastan sonra ellerimi yıkamam gerekir' sorusu hariç diğer 4 soruda öğrencilerin bilgi düzeyindeki artış istatistiksel olarak anlamlıydı ($p<0,05$).

Tablo 2. Ön Testte Katılımcıların El Hijyeni Bilgi Düzeyleri Ve Sınıflara Göre Dağılımları

		Sınıf	Yetersiz (%)	Yeterli (%)	p değeri
Sosyal El Yıkama Endikasyonları	Yemeklerden önce ve sonra ellerimi yıkamam gerekir.	9-10. sınıf	33	67	0,02
		11-12. sınıf	23	77	
		Tüm sınıflar	**28**	**72**	
	Tuvalete girmeden önce ve sonra ellerimi yıkamam gerekir.	9-10. sınıf	23	77	0,426
		11-12. sınıf	20	80	
		Tüm Sınıflar	**21**	**79**	
	Ellerim her kirlendiğinde ellerimi yıkamam gerekir.	9-10. sınıf	21	79	<0,001
		11-12. sınıf	9	91	
		Tüm sınıflar	**16**	**85**	
	Vücudum da herhangi bir kirli bölgesine dokunduktan sonra ellerimi yıkamam gerekir.	9-10. sınıf	43	57	<0,001
		11-12. sınıf	28	72	
		Tüm sınıflar	**35**	**65**	
	Çöplere dokunduktan sonra ellerimi yıkamam gerekir.	9-10. sınıf	47	53	0,03
		11-12. sınıf	36	64	
		Tüm sınıflar	**40**	**60**	
El Yıkama Tekniği Bilgi Düzeyi	Ellerimi yıkarken parmak aralarımı yıkarım.	9-10. sınıf	53	47	<0,001
		11-12. sınıf	27	73	
		Tüm sınıflar	**39**	**61**	
	Ellerimi yıkarken tırnaklarımı yıkarım.	9-10. sınıf	49	51	<0,001
		11-12. sınıf	32	68	
		Tüm Sınıflar	**40**	**60**	
	Ellerimi yıkarken başparmağımı ovarım.	9-10. sınıf	70	30	<0,001
		11-12. sınıf	41	59	
		Tüm sınıflar	**54**	**46**	
	Ellerimi yıkadıktan sonra kağıt havlu ile kuruladıktan sonra musluğu kağıt havlu ile kapatırım.	9-10. sınıf	80	20	<0,001
		11-12. sınıf	47	53	
		Tüm sınıflar	**62**	**38**	
	Ellerimi en az 15 saniye yıkarım.	9-10. sınıf	30	70	<0,001
		11-12. sınıf	18	82	
		Tüm sınıflar	**24**	**76**	
Hastanelerdeki El Yıkama Endikasyonları	Hasta ile temastan önce ellerimi yıkamam gerekir.	9-10. sınıf	88	12	0,517
		11-12. sınıf	86	14	
		Tüm sınıflar	**87**	**13**	
	Aseptik işlemlerden önce ellerimi yıkamam gerekir.	9-10. sınıf	83	17	0,025
		11-12. sınıf	76	24	
		Tüm sınıflar	**79**	**21**	
	Vücut sıvıları bulaşma riskinden sonra ellerimi yıkamam gerekir.	9-10. sınıf	89	11	<0,001
		11-12. sınıf	70	30	
		Tüm sınıflar	**79**	**21**	
	Hasta ile temastan sonra ellerimi yıkamam gerekir.	9-10. sınıf	72	28	<0,001
		11-12. sınıf	52	48	
		Tüm sınıflar	**61**	**39**	
	Hasta çevresi ile temastan sonra ellerimi yıkamam gerekir.	9-10. sınıf	86	14	0,323
		11-12. sınıf	89	11	
		Tüm sınıflar	**88**	**12**	

Tablo 3. Son Testte Katılımcıların El Hijyeni Bilgi Düzeyleri Ve Sınıflara Göre Dağılımları

		Sınıf	Yetersiz (%)	Yeterli (%)	p değeri
Sosyal El Yıkama Endikasyonları	Yemeklerden önce ve sonra ellerimi yıkamam gerekir.	9-10. sınıf	9	91	0,03
		11-12. sınıf	3	97	
		Tüm sınıflar	**6**	**94**	
	Tuvalete girmeden önce ve sonra ellerimi yıkamam gerekir.	9-10. sınıf	5	95	0,016
		11-12. sınıf	2	98	
		Tüm Sınıflar	**3**	**97**	
	Ellerim her kirlendiğinde ellerimi yıkamam gerekir.	9-10. sınıf	6	94	<0,001
		11-12. sınıf	2	98	
		Tüm sınıflar	**4**	**96**	
	Vücudum da herhangi bir kirli bölgesine dokunduktan sonra ellerimi yıkamam gerekir.	9-10. sınıf	5	95	0,277
		11-12. sınıf	3	97	
		Tüm sınıflar	**4**	**96**	
	Çöplere dokunduktan sonra ellerimi yıkamam gerekir.	9-10. sınıf	10	90	0,608
		11-12. sınıf	8	92	
		Tüm sınıflar	**9**	**91**	
El Yıkama Tekniği Bilgi Düzeyi	Ellerimi yıkarken parmak aralarımı yıkarım.	9-10. sınıf	6	97	0,335
		11-12. sınıf	5	95	
		Tüm sınıflar	**5**	**95**	
	Ellerimi yıkarken tırnaklarımı yıkarım.	9-10. sınıf	7	93	0,07
		11-12. sınıf	3	97	
		Tüm Sınıflar	**5**	**95**	
	Ellerimi yıkarken başparmağımı ovarım.	9-10. sınıf	5	95	0,248
		11-12. sınıf	3	97	
		Tüm sınıflar	**4**	**96**	
	Ellerimi yıkadıktan sonra kağıt havlu ile kuruladıktan sonra musluğu kağıt havlu ile kapatırım.	9-10. sınıf	4	96	1,000
		11-12. sınıf	4	96	
		Tüm sınıflar	**4**	**96**	
	Ellerimi en az 15 saniye yıkarım.	9-10. sınıf	6	94	0,024
		11-12. sınıf	2	98	
		Tüm sınıflar	**4**	**96**	
Hastanelerdeki El Yıkama Endikasyonları	Hasta ile temastan önce ellerimi yıkamam gerekir.	9-10. sınıf	20	80	0,003
		11-12. sınıf	12	88	
		Tüm sınıflar	**15**	**85**	
	Aseptik işlemlerden önce ellerimi yıkamam gerekir.	9-10. sınıf	30	70	<0,001
		11-12. sınıf	6	94	
		Tüm sınıflar	**17**	**83**	
	Vücut sıvıları bulaşma riskinden sonra ellerimi yıkamam gerekir.	9-10. sınıf	20	80	<0,001
		11-12. sınıf	8	92	
		Tüm sınıflar	**14**	**86**	
	Hasta ile temastan sonra ellerimi yıkamam gerekir.	9-10. sınıf	11	89	0,001
		11-12. sınıf	5	95	
		Tüm sınıflar	**8**	**92**	
	Hasta çevresi ile temastan sonra ellerimi yıkamam gerekir.	9-10. sınıf	17	83	0,774
		11-12. sınıf	18	82	
		Tüm sınıflar	**18**	**82**	

Tablo 4. Ön Test Ve Son Test Sonuçlarına Göre Öğrencilerin El Hijyeni Bilgi Düzeylerinin Karşılaştırılması

		Ön test Yeterlilik (%)	Son test Yeterlilik (%)	P değeri
Sosyal El Yıkama Endikasyonları	Yemeklerden önce ve sonra ellerimi yıkamam gerekir.	72	94	0,225
	Tuvalete girmeden önce ve sonra ellerimi yıkamam gerekir.	79	97	0,231
	Ellerim her kirlendiğinde ellerimi yıkamam gerekir.	85	96	0,587
	Vücudum da herhangi bir kirli bölgesine dokunduktan sonra ellerimi yıkamam gerekir.	65	96	0,343
	Çöplere dokunduktan sonra ellerimi yıkamam gerekir.	60	91	<0,001
El YıkamaTekniği Bilgi Düzeyi	Ellerimi yıkarken parmak aralarımı yıkarım	61	95	<0,001
	Ellerimi yıkarken tırnaklarımı yıkarım	60	95	<0,001
	Ellerimi yıkarken baş parmağımı ovarım.	46	96	<0,001
	Ellerimi yıkadıktan sonra kağıt havlu ile kuruladıktan sonra musluğu kağıt havlu ile kapatırım.	38	96	<0,001
	Ellerimi en az 15 saniye yıkarım.	76	96	<0,001
Hastanelerdeki El Yıkama Endikasyonları	Hasta ile temastan önce ellerimi yıkamam gerekir.	13	85	<0,001
	Aseptik işlemlerden önce ellerimi yıkamam gerekir.	21	83	0,001
	Vücut sıvıları bulaşma riskinden sonra ellerimi yıkamam gerekir.	21	86	0,039
	Hasta ile temastan sonra ellerimi yıkamam gerekir.	39	92	0,125
	Hasta çevresi ile temastan sonra ellerimi yıkamam gerekir.	12	82	0,047

TARTIŞMA

Hastane enfeksiyonları dünyanın her yerinde görülür ve hem gelişmiş ülkeler hem de gelişmekte olan ülkelerde etkisini gösterir. Gelişmiş ülkelerde HE yatan hastaların %5-15'ini etkilemektedir. Avrupa ülkelerinde bu oran %4,6-%9,3 arasında bildirilmektedir. Ülkemizinde içinde yer aldığı gelişmekte olan ülkelerde ise HE görülme sıklığı daha yüksektir. Öyle ki etkilenmiş hastaların oranı gelişmekte olan ülkelerde % 25'i geçebilir (WHO Guidelines on Hand Hygiene in Health Care, 2009: 6-8). Hastalık Kontrol Merkezi (Centers for Disease Control), hastane kaynaklı enfeksiyonları önlemede el yıkamayı tek başına en önemli işlemlerden biri olarak kabul etmektedir (Boyce ve Pittet, 2002: 1-44). Sağlık çalışanları arasında 'El Hijyeni'nin teşvik edilmesi ve iyileştirilmesi için gerek sağlık

kuruluşları düzeyinde gerekse ulusal ve uluslar arası düzeyde talimatlar, kılavuzlar ve rehberler oluşturulmuştur. Bu kılavuzlara göre sağlık çalışanlarının el hijyeni davranışları nesnel olarak gözlenmekte ve 'El Hijyeni Uyum Oranı' hesaplanmaktadır. El hijyenine uyum ile hastane enfeksiyonlarında yaklaşık %30– 50 oranında düşme olduğu belirtilmektedir (Koşucu vd., 2015: 105-108).

Ülkemizde yapılan çeşitli çalışmalarda bu oranlar düşük iken (Arda vd., 2005: 182-186; Güçlü vd., 2012: 118-125; Karabey vd., 2001: 114-123; Kuzu vd., 2005: 312-315; Keşaplı vd., 2004: 235-242) gelişmiş Avrupa Ülkelerinde (İsviçre, Fransa, İrlanda, Belçika, Hollanda gibi) uyum oranları daha yüksektir (Pittet vd., 2000: 1307-1312; Creedon, 2005: 208-216; Girard vd., 2001: 131-137; Helder vd., 2010: 1245-1252; Fonguh vd., 2016: 47).

Sağlık kuruluşlarında el hijyeni medikosoyal bir davranış biçimi olmasından dolayı ileride sağlık çalışanı olacak sağlık hizmetleri alanında okuyan öğrencilerin bu davranışı erken yaşta kazanabilmeleri için bu çalışmamızda öğrencilerimizin var olan bilgi düzeylerinin ölçülmesi, eğitim verilmesi ve eğitim sonrası bilgi düzeylerinin değişip değişmediğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmaya okullumuzdaki tüm öğrenciler dahil edilmişti. 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin müfredatlarında el hijyeni konusu yer almamaktayken 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin hem müfredatlarında el hijyeni dersi yer almakta hem de stajları sırasında el hijyeni endikasyonlarını gözlemleme fırsatı yakalamaktadır.

Çalışmamızda ön testte öğrencilerin'Sosyal El Yıkama Endikasyonları' konusunda %60 ile %85 arasında yeterli bilgiye sahip oldukları ve 'El Yıkama Tekniği Bilgi Düzeyleri' ile 'Hastanelerdeki El Yıkama Endikasyonları' konusundaki bilgi düzeylerine göre bu oranların daha yüksek olduğu saptanmıştır. 'Sosyal El Yıkama Endikasyonları' konusundaki bilgi düzeylerinin yüksek olması bu bilgilerin ilkokul çağından beri bilinen bilgiler olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin 'El Yıkama Tekniği Bilgi Düzeyleri' ile 'Hastanelerdeki El Yıkama Endikasyonları' konusundaki bilgi düzeylerin düşük olmasının sebebi ise bu bölümdeki soruların teknik bilgi gerektirmesi ve 9. ve 10. sınıf öğrencilerin bu eğitimi daha önce hiç almamış olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öyle ki 11. ve 12. sınıflardaki öğrencilerinin bilgi düzeyinin diğer sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olması bu düşünceyi desteklemektedir.

Aksaray il merkezinde sağlık meslek lisesi öğrencilerinin el hijyeni bilgisini değerlendiren bir çalışmada (Togan vd., 2015: 8-15) el hijyeni uygulama oranları hastaya temas sonrası %90.6, hastaya temas öncesi %87.5, vücut sıvılarına temas sonrası %82.8, hasta çevresine temas sonrası %67.9, vücut sıvılarına temas öncesi %66.4, hasta çevresine temas öncesi %53.9, aseptik işlem öncesi %53.1, aseptik işlem sonrası %53.1 oranında saptanmış olup bu sorular bizim çalışmamızda bu sorular 'Hastanelerdeki El Yıkama Endikasyonları' bölümünde sorulmuş olup ön testte öğrencilerin yeterli bilgi düzeyleri %13 ile %39 arasında olup daha düşüktür. Başka bir çalışmada (Çopur-Çiçek vd., 2013: 184-195) tıp fakültesi öğrencilerine ön testte 'Hastaya dokunmadan önce ellerin yıkanması ve ovulması beş endikasyon kurallarından birisidir' şeklinde sorulan soruya %50 oranında cevap verilmiştir. Bizim çalışmamızda bu sorunun karşılığı olan 'Hasta ile temastan önce ellerimi yıkamam gerekir' sorusunda yeterli bilgi düzeyi oranı %13'tür. Bizim çalışmamızda oranların düşük olması yine çalışmaya katılanların %45,6'sını oluşturan 9. ve 10. sınıf öğrencilerin bu sorular hakkında daha önce eğitim almaması ile açıklanabilir.

Çalışmamızda ön testte öğrencilerin sadece hangi durumlarda ellerini yıkamaları gerektiği (el hijyeni endikasyonları) bilgi düzeyleri değil aynı zamanda el hijyenin nasıl yapılması gerektiği (el yıkama tekniği) bilgi düzeyleri de düşüktü.). 'El Yıkama Tekniği Bilgi Düzeyi' konusunda %38 ile %76 arasında bulunmuştur. Üniversite 3. ve 4. sınıf hemşirelik öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada (Bahçecioğlu-Turan vd., 2017: 65-70) el yıkama tekniği ile ilgili soruya doğru cevap verme oranı %90 olduğu bildirilmiştir.

Sağlık çalışanlarının el yıkamaya motive olamamasındaki en önemli etkenlerden birisinin bilgi ve eğitim eksikliği olduğu bildirilmektedir (Pittet, 2000: 381-386). Biz de bu çalışmanın ikinci aşamasında bilgi düzeylerinin arttırılması amacıyla tüm öğrencilere eğitim verdik. Öğrencilere geleneksel eğitim metodu olarak el hijyeni konusunda sunu yapılmış ve gösterip yaptırma tekniği kullanılmıştır. Ayrıca çağdaş eğitim metodu olarak konu ile alakalı dans ve tiyatro gösterileri düzenlenmiştir. Farkındalık yaratmak ve eğitimde unutma faktörünü engellemek için el hijyeni yazılı tişört, afiş, broş ve broşür hazırlanmış ve el yıkama malzemeleri (sabun, kağıt havlu) dağıtılmıştır.

Çalışmanın üçüncü aşamasında eğitim sonrası öğrencilerin bilgi düzeylerini değerlendirmek için son test uygulanmıştır. Son test verileri değerlendirildiğinde öğrencilerin anketteki tüm sorulardaki bilgi düzeylerinin %97'lere kadar çıktığı görülmüştür. Öğrencilerin ön teste göre son testteki bilgi düzeylerinin tüm sorularda arttığı, birçoğunda bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Bu konuda eğitim almamış olan sınıfların yanında müfredatların el hijyeni konusu olan öğrencilerin de bilgi düzeylerinin artmış olması bizim verdiğimiz eğitimin başarılı olduğunu göstermektedir. Tıp fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada (Çopur-Çiçek vd., 2013: 184-195) 'Hasta ile temastan önce ellerin yıkanması' ile ilgili soruya doğru cevap oranının eğitim ile %50 den %77 ye çıktığı bizim çalışmamızda aynı soruya yeterli cevabın eğitim ile %13 den %85 e çıktığı görülmektedir. Bizim çalışmamızda artış oranının daha yüksek olması bizim eğitimimizde dans ve tiyatro gösterisi gibi çağdaş eğitim metodlarının kullanılması ve öğrencilere konunun önemini hatırlatıcı malzeme dağıtılması ile açıklanabilir.

Sağlık çalışanlarında el hijyeni uyumunun düşük olmasının bilgi eksikliği yanında başka birçok sebebinin olduğu bilinmektedir. Bunların; yıkama süresinin çok uzun olması, iş yükünün fazlalığı, sık el yıkamanın ele zarar verdiği, ellerin kirli olmadığı düşüncesi, kontamine materyal ile temas süresinin çok kısa olması, lavabo sayısının yetersizliği, el yıkama ve kurulama malzemelerinin yetersizliği, el yıkanan ortama ve malzemeye güvensizlik olduğu bildirilmektedir (Günaydın, 2011: 133-146; Demirdal vd., 2007: 39-43; Toraman vd., 2009: 85-89).

SONUÇ

Bu çalışmada öğrencilerin el hijyeni konusunda bazal bilgi düzeylerinin düşük olduğu eğitim verildikten sonra bu oranlarda anlamlı artış olduğu görülmüştür. Sağlık hizmeti alanında öğrenim gören öğrencilerinin hem kendilerini hem de meslek yaşamları boyunca hastaları enfeksiyonlardan korumak için öğrencilikleri esnasında el hijyeni eğitimi almalıdırlar. Bunun için geleneksel eğitim metodları yanında çağdaş eğitim metodlarından da faydalanılmalıdır. Bilginin unutulabilir bir kavram olmasından dolayı bu eğitimler okulda, mesleğe başlamadan önce ve sağlık kuruluşlarında hizmet içi eğitim şeklinde tekrarlanmalıdır.

El hijyeninde doğru davranış değişikliği geliştirebilmek için yeterli bilgiye sahip olmanın yanında diğer olumsuz faktörler de giderilmelidir. Bizim çalışmamızda el hijyeni eğitiminin bilgi düzeyine etkisi araştırılmış olup bunun davranış üzerine etkisi değerlendirilmediğinden bu konuda daha ileri çalışmalara ihtiyaç vardır.

KAYNAKLAR

Arda, B., Şenol, Ş., Işıkgöz-Taşbakan, M., Yamazhan, T., Sipahi, OR., Arsu, G., Ulusoy, S. (2005). "Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Yoğun Bakım Ünitelerinde El Temizliği Kurallarına Uyumun Değerlendirilmesi." Yoğun Bakım Dergisi, 5(3): 182-186.

Bahçecioğlu-Turan, G., Mankan, T., Türkben-Polat, H.(2017). "Hemşirelik Öğrencilerinin El Hijyenine İlişkin Bilgi Düzeyleri." Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 6(3): 65-70.

Boyce, JM., Pittet, D. (2002). "Guideline For Hand Hygiene İn Healthcare Setting." Morbidity And Mortality Weekly Report (MMWR), 51 (RR16): 1-44.

Creedon, SA. (2005). "Healthcare Workers' Hand Decontamination Practices: Compliance With Recommended Guidelines." Journal of Advanced Nursing , 51(3): 208– 216.

Çopur-Çiçek, A., Atasoy, A., Ertürk, A.(2013). "Tıp Fakültesi Öğrencilerine Yönelik Düzenlenen El Hijyeni Eğitim Programı Etkinliğinin Değerlendirilmesi." Ankem Dergisi, 27(4):184-195.

Demirdal, T., Uyar, S., Demirtürk, N.(2007). " Bir üniversite hastanesinde çalışanlarda el yıkama uygulamalarının ve bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi." Kocatepe Tıp Dergisi, 8: 39-43.

Fonguh, S., Uwineza, A., Catry, B., Simon, A. (2016). "Belgian Hand Hhygiene Campaigns in ICU, 2005–2015." Arch Public Health, 74: 47.

Garner, JS., Jarvis, WR., Emori, TG., Horan, TC., Hughes, JM. (1988). "CDC Definitions For Nosocomial İnfections." American Journal Of Infection Control , 16(3): 128-140.

Girard, R., Amazian, K., Fabry, J.(2001). " Better Compliance and Better Tolerance in Relation to A Well-Conducted İntroduction To Rub-İn Hand Disinfection." Journal of Hospital Infection, 47(2): 131–137.

Güçlü, E., Tuna, N., Yahyaoğlu, M., Çalıca-Utku, A., Özcan, Ö., Ceylan, C., Karabay, O.(2012). "Eğitimin ve Alkol Bazlı El Antiseptiklerinin Hastanede Yaygınlaştırılmasının El Hijyeni Uyumuna Etkisi." Flora Dergisi, 17(2): 118-125.

Günaydın, M. (2011). İnfeksiyon Kontrolünde El Hijyeni Ve Önemi. 7. Ulusal Sterilizasyon Dezenfeksiyon Kongresi Kongre Kitabı (133-146). Ankara: Bilimsel Tıp Yayınevi.

Helder, OK., Brug, J., Looman, CW., Van Goudoever, JB., Kornelisse, RF. (2010). "The İmpact of an Education Program on Hand Hygiene Compliance and Nosocomial İnfection İncidence in an Urban Neonatal

İntensive Care Unit: an İntervention Study with Before and After Comparison. ” International Journal of Nursing Studies, 47(10):1245-52.

Karabey, S., Ay, P., Nakipoğlu, Y., Derbentli, Ş., Esen, F. (2001). “Bir Yoğun Bakım Ünitesinde Ayrıntılı Mikrobiyolojik İnceleme Sonuçları Işığında El Yıkama Sıklığının İrdelenmesi.” Ankem Dergisi, 15: 114-23.

Keşaplı, M., Çete, Y., Kartal, M.(2005). “Acil Serviste El Yıkama Davranışının Özellikleri Ve Etkileyen Faktörler.” Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi, 24(3): 235-242.

Koşucu, SN., Baltacı-Göktaş, S. , Yıldız T. (2015). “Sağlık Personelinin El Hijyenine Uyum Oranı.” , Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 5(2): 105-108.

Kuzu, N., Özer, F., Aydemir, S., Yalcin, AN., Zencir, M.(2005). “Compliance With Hand Hygiene and Glove Use in a University-Affiliated Hospital.” Infection Conrtol and Hospital Epidemiolgy, 26,3: 312-315.

Pittet, D.(2000). ” Improving Compliance with Hand Hygiene in Hospitals.” Infect Control Hosp Epidemiol, 21: 381-386.

Pittet, D., Hugonnet, S., Harbarth, S., Mourouga, P., Sauvan, V., Touveneau, S., Perneger, TV. (2000). “Effectiveness of a hospital-wide programme to improve compliance with hand hygiene.” The Lancet, 356: 1307–1312.

Togan, T., Işık, B., Turan, H., Çiftçi, Ö. (2015). ”Aksaray İl Merkezinde Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin El Hijyeni ve İş Kazaları İle İlgili Bilgi, Tutum ve Davranışları.” Sağlık Akademisyenleri Dergisi, 2(1):8-15.

Toraman, AR., Battal, F., Çaşkurlu, H., Gürel, A., Korkmaz, FF.(2009). “ Yoğun Bakım Ünitesinde Sağlık Personelinin El Yıkama Alışkanlıkları.” Yeni Tıp Dergisi, 26: 85-89.

WHO Guidelines on Hand Hygiene in Health Care: The Burden Of Healthcare Associated İnfection. (2009). p6-8.

WHO Guideliness on Hand Hygiene in Health Care : Transmission of Pathogens by Hands. (2009). p10-21.

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ADAYLIK VE PROFESYONEL YAŞAMLARINDAKİ İNANÇLARINDAKİ GELİŞİMİNİN İZLENMESİ

Dr. Öğretmen Erkan AKYÜREK
İnegöl Atatürk Ortaokulu, erkanakyurek@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışma 5 yıllık bir süreçte fen bilgisi dersi öğretmenlerinin farklı dönemlerindeki inançlarını keşfetmek için Öğretmen İnançları Görüşmesi adı altında yapılmıştır. Daha önceki çalışmalarda inançların aynı bilgiye sahip iki öğretmenin farklı sınıf içi uygulamalar geliştirmesini sağlayan ve davranışlarını etkileme özelliğine sahip olduğu için bu konu üzerine çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak tümevarımsal çıkarımların sağlandığı bu çalışmada toplam 16 soru hazırlanmış olup 7 soru bu çalışmayı içermektedir. Diğer sorular başka çalışmalarda kullanılmıştır. İlk görüşmeler öğretmen epistemolojisi odaklı olsa da öğretmenlik ve aday öğretmenlik dönemlerindeki inançları ve bu inançlarda değişimin olup olmadığı araştırılmıştır. Görüşme sürecini daha düzenli hale getirmek için öğretmenlerin lisans eğitimi 1. Sınıf ve öğretmenlikteki ilk yıllarının sonunda öğretmen inançlarını tanıtmak ve tanımlamak için görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan bu çalışmada her ne kadar 172 öğretmen adayıyla lisans dönemi 1.sınıf öğrencisiyken görüşme yapılsa da öğretmenliğe başladıktan sonraki ilk yılsonunda 27 öğretmenle görüşme yapılabilmiştir. Sonuçta hazırlanan görüşme soruları adaylık süreci ve öğretmenlikteki programlarının etkinliğiyle ilgili geri dönüşüm sağlamanın yanında fen öğretmenlerinin gelişiminin izlenmesine de olanak sağlamıştır. Her görüşme iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak puanlandırılmıştır. Son puanlama başka bir araştırmacı tarafından iki puanlama arasında uyum sağlanarak yapılmıştır. Puanlamada bir uyumun olmadığı durumlarda 3. Araştırmacı ses kaydını tekrar dinlemiş ve bir karara varmıştır. Puanlar belirlenir belirlenmez yanıtlar bir inanç tasviriyle eşleştirilmiştir. Sonuçlar ilk kategoriden son kategoriye kadar öğretmen inançlarının bir özetiyle karşılaştırılmıştır. Bu öğretmenin baskın öğretim felsefesini belirlemek için veya değişim derecesini belirlemek için yapılmıştır. İlk ve son görüşme arasında fark görüldüğünde değişen, değişmeyen ya da düşüncelerinde kayma olan şeklinde sınıflandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen öğretmen adayı, epistemoloji, inanç.

MONITORING OF THE DEVELOPMENT OF SCIENCE TEACHERS' BELIEFS ABOUT CANDIDACY AND PROFESSIONAL LIFE

ABSTRACT

This study was conducted under the name of Teacher Beliefs Interview in order to discover the beliefs of the science teachers in different periods over a period of 5 years. Previous work has focused on this issue because two teachers with the same knowledge of beliefs have the ability to develop different classroom practices and influence their behavior. A total of 16 questions were prepared in this study, in which inductive implications were provided using qualitative research methods and 7 questions were included in this study. Other questions have been used in other studies. Although initial interviews were focused on teacher epistemology, it was investigated whether or not they changed beliefs during the teaching and candidate teaching periods. In order to make the interview process more regular, interviews were held to introduce and define teachers' beliefs at the end of first year of undergraduate education and first year of teacher education. In this semi-structured interview, 27 teachers were interviewed at the end of the first year after the start of teaching, even though the interview was conducted as the first year student 172 teacher candidates. The resulting interview questions enabled recycling of the candidacy process and the effectiveness of the teacher's programs as well as monitoring the progress of science teachers. Each interview was independently rated by two researchers. The final scoring was done by another researcher, with two scales being harmonized. When there is no harmony in the scores 3. researcher listened to the voice record again and there was a blackout. The scores are determined and responses are paired with a description of beliefs. The results were compared with a summary of teacher beliefs in the first category, up to the last categorical. This was done to determine the teacher's philosophy of dominant teaching or to determine the degree of change. The difference between the first and last interviews is classified as changing, unchanging, or shifting in thinking.

Keywords: Science teacher candidate, epistemology, belief.

GİRİŞ

Epistemoloji kelimesi Yunanca episteme (bilgi ya da bilginin edinme yolları) ve logos (teori, söylem) sözcüklerinin bir araya gelmesi ile oluşmuş bilgi teorisidir (Kitchener ve Anderson, 2011). Bir diğer tanımda ise inancın haklılandırılması ve bilginin doğasıyla ilgili felsefe branşıdır (Muis K. R., 2004). Epistemolojik inançlar ise bilginin özellikleri ile ilgili olarak bireylerin geliştirmiş olduğu inançlardır. Burada özellikle bilginin basitliği, kesinliği, gerekçelendirilmesi ve kaynakları üzerine inançlar geliştirilmektedir (Schommer M., 1994). Öte yandan epistemolojik inançlar kişinin anlamlı öğrenmesine ışık tutan önemli bir parametredir (Hofer, 2000). Son dönemde epistemolojik inanç üzerine yapılan çalışmalarda bilim insanlarının üç model üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu modellerden birincisi bilginin kazanılmasına gelişimsel bakış açısıyla yaklaşan modeldir (Belenky, 1986; King ve Kitchener, 1994; Kuhn, 1991; Magolda M. B., 1992; Perry, 1970). İkinci model ise likert tipi anketlerle değerlendirilen çok boyutlu inanç yapısından oluşmaktadır (Schommer, 1990). Bu modeli besleyen araştırmalar sonuçları itibariyle özellikle epistemolojik inançların diğer yapılarla bağlantısını dikkate almaktadır. Üçüncü model ise epistemolojinin alan bağımlılığı üzerine geliştirilmiştir (Hofer, 2000; Muis, 2004). Öğretmenlerin öz yeterliliklerinin epistemolojik inançlarıyla olan ilişkisinin incelendiği Yılmaz ve Tüzün (2008)'ün çalışmasında sınıf ortamının, öğretmenin öz yeterlilik inançlarının onların öğretimdeki etkinliklerinde önemli rol oynadığını vurgulamıştır. Öğrenme ve öğretme ile öğretmen inançları arasındaki ilişkiyi çalışan Tsai (2010) bu inançların alana bağlı olarak değişebileceğini yani fen öğretimi inançlarının tarih öğretimi inançlarından farklı olabileceğini savunmuştur. Fakat onun çalışmasında fen öğrenmesi, fen öğretimi ve bilimin doğası yakından ilişkili

öğretmen inançları iken tarih öğrenimi, tarih öğretimi ve tarihin doğası da yakından ilişkili inançlar öğretmen inançları olarak ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı iç içe geçmiş epistemolojilere ilişkin ayrı bir çalışma yapılması gerektiğinden bahsetmiştir.

Epistemolojik inançların ölçülmesinde kullanılan nitel ölçme araçlarından biri olan görüşme formları, kişinin bireysel inancına bakmada ve araştırmacının anlam oluşturma sürecine erişimine daha çok imkân vermektedir. Küçük grupları içeren bu çalışmalar büyük gruplara genelleme yapmaktan ziyade epistemolojik inanç modelinin altında yatan veri uyumunun olup olmadığının derinlemesine incelenmesini amaçlamaktadır. Görüşmeler son dönemde davranış, duygu ve hislerin değerlendirilmesinde de kullanılmaktadır (Duffy, Foy, Muis, Ranellucci ve Trevors, 2014). Gelişimsel ölçeklerde yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Araştırmacılar katılımcıların epistemolojik seviyelerini belirlemek için genellikle görüşmeyi kullanmaktadır. Bu çalışma insanların karmaşık ve açık uçlu sorularla(haberlerin tutarlılığı, insanın yaratılışı, nükleer enerjinin güvenliği ile yiyeceklerdeki katkı maddeleri veya piramitlerin yapımı) ilgili çelişkili konular hakkında mantık yürütürken, epistemolojik varsayımlara göre cevapların puanlanması sonucu elde edilen deneysel bir çalışma olarak göze çarpmaktadır. Ayrıca bu görüşmeler bireylerin epistemolojik varsayımlarını yansıtan özellikle bilgiye yönelik inançlarıyla ilgili varsayımları içeren bir dizi görüşme sorusundan oluşmaktadır. Görüşmeler farklı yaş ve gelişim seviyelerine uygulanmıştır. Görüşme sonucu elde edilen puanlama uzman kişiler tarafından yapılmaktadır (King ve Kitchener, 1994).

Epistemolojik inançlar insanın bilgiye yönelik (bilginin kesinliği, bilginin göreceliliği, bilginin kaynakları vs.) inançlarıdır. Felsefeden etkilenen bu akımda epistemolojik inançların dört parçadan oluştuğu düşünülmektedir. Bunlar bilginin basitliği ve doğası, kesinliği, gerekçelendirilmesi, kaynaklarıdır. Ancak epistemoloji sadece bu kavramlardan ibaret değildir. Çünkü epistemoloji bilginin olabilirliğini de yordamaktadır. Yani 'Bunu bilebilir miyiz?' sorusuna yanıt aramaktadır. Ancak bilgiye dair inançların ölçüldüğü anketlerde bu durumdan söz edilmemektedir. Bazı şeyleri insan bilebilir mi? Bilginin sınırları var mı? Bilgi gerekçelendirildiğinde nasıl gerekçelendirilir? Örneğin iç içe geçmiş yapılar (ana inançla diğer inançların uyumunun arandığı yapılar) bulunmaktadır (Quian ve Alverman, 1995). Yine bu açılardan da alan yazın sınırlı bir resim çizmektedir. Literatürde var olan epistemolojik inançlar 'bilgi kesindir', 'bilginin kaynaklarını sorgularım' gibi insanın sadece bilgiye yönelik inançlarını yansıtmaktadır. Bu çalışmanın amacı aday öğretmenlik ve profesyonel yaşamlarındaki epistemolojik inançlarındaki gelişimi izlemektir.

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Öğretmen inançlarını anlamak ve ortaya çıkarmak için onu gözle görülebilir yapmak önemlidir. Bu amaçla başlangıçta 8 soru oluşturulmuştur. Daha önce bu konuda araştırma yapmış 2 kişi ve yazar tarafından önce 10 aday öğretmene uygulanmış ve bilgiler toplandıktan sonra görüşme soruları tekrar düzenlenmiştir. Öğretmenlerin inançlarını vurgulayan sorular ilk sorudan son soruya kadar açık ve anlaşır şekilde sunulmuştur. Öğretmen inançlarını anlamak için başlangıçtaki düzenlemeler neticesinde sorular kısaltılmış ve farklı kelimelerle ifade edilmiş ve 1 soru da görüşme soruları arasından çıkarılmıştır. İnançları belirlenen öğretmenlerin yanıtları ve sorular bir kez daha yorumlanmıştır.

Araştırmacının incelemelerinde özellikle soruların, yüksek oranda kişiselleştirilen, farklı dönemlerdeki öğretmenlerin davranış ve değerlendirme bileşenlerini içeren öğretmen cevaplarını içerip içermediği aranmıştır. Ayrıca sorularda bir nesne ve özniteliğin varlığını belirlemek için yönlendirme olup olmadığı incelenmiştir. Böylelikle düzenleme ve yansıtma tekrarlamalı süreci aracılığıyla 7 soru düzenlenmiştir. Görüşmenin 2. aşamasında 3 araştırmacı tarafından bir şehirdeki 172 aday ve tecrübeli öğretmenin görüşmesi yazıya dökülmüş ve incelenmiştir. Bu süreçte her bir soruda tanımlanan ana kavram, tema ve kategoriler sunulmuştur. Kategoriler sabit sorulara verilen cevapların karşılaştırılması sonucu görüşmelerin yazıya dökülmesiyle ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışma neticesinde ölçegin iç tutarlılığı Cronbach alfa ,73 bulunmuştur.

Sorulardan ortaya çıkan kategoriler geleneksel, öğretici, geçiş, sorumluluk veren ve yenilikçi olmuştur. Geleneksel öğretici cevaplar öğretmen merkezli inançları oluştururken, duyarlı ve yenilikçi cevaplar öğrenci merkezli inançları oluşturmuştur. Özellikle geleneksel cevaplar fen bilimlerinin kurallarını, gerçeklerini ortaya çıkartırken, geçiş cevapları fen bilimlerinin bazı bilgilerin vücudu olduğunu savunmaktadır. Oysa yenilikçi cevaplar fen bilimlerini nesneyi düzenleyen dinamik bir alan olarak desteklemektedir. Görüşme sorularının geliştirilmesinin son aşaması aday öğretmen, stajer öğretmen olarak 2 faklı grup arasındaki bağlantıyı kapsamıştır. 27 görüşme yapılmış görüşmeler iki farklı araştırmacı tarafından analiz edilip ve görüşmeye verilen cevaplar düzenlenmiş görüşme formuyla karşılaştırılmıştır. Görüşmeler kodlandıktan sonra 3. araştırmacı tarafından daha büyük bir öğretmen grubuna sunulmadan önce en son nihai şekline getirilmiştir. Görüşme aşağıdaki 7 soruya indirgenmiştir.

1-Sınıfınızdaki öğrencilerin öğrenmesini en üst seviyeye nasıl çıkarırsınız?
2-Bir öğretmen olarak sınıfınızdaki rolünüzü tanımlar mısınız?
3-Öğrencilerinizin öğrendiğini nasıl anlarsınız?
4-Derse hazırlık sürecinizde neleri öğretip neleri öğretmeyeceğinize nasıl karar verirsiniz?
5-Derste yeni bir konuya geçmeye nasıl karar verirsiniz?
6-Fen bilimleri dersini öğrencileriniz en iyi nasıl öğrenir?

7-Sınıfınızda öğrenmenin meydana geldiğini nereden bilirsiniz?

Bu çalışmada 172 öğretmenin adaylık, 27 öğretmenin stajer öğretmen olarak çalışılmış olup 5 yıllık süreyi kapsamıştır. Görüşme sürecinde görüşülen kişinin düşüncelerini ifade edebilmesi için rahat bir ortam hazırlanmıştır. Bir görüşmenin başlangıcı genellikle 15 dakika ile 40 dakika arasında sürmüş ve öğretmenlerin öğrenci başarıları ile ilgili, iyi bir dersle ilgili ya da öğretmenlerin deneyimleri neticesinde nasıl tecrübe kazandıkları konuşulmuştur. Bu bölümün ardından öğretmen inançları hakkında görüşme başlamıştır. Görüşmeyi detaylandırmak için örneğin sorunun epistemolojik boyutunun cevaplandırılması istenmiştir. Görüşme tamamlandıktan sonra öğretmenlere ek bir isteklerinin olup olmadığı sorulmuştur. Bu bölüm genellikle 5-10 dakika arasında geçmiştir. Tüm görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Görüşme süresi öğretmenin görüşmeciyle olan rahatlığına bağlı olarak değişmiştir. Aynı kişi tekrar görüşme yapmamış olup bu durum öğretmenlerin düşüncelerinin temsilini garanti altına almada yardım sağlamıştır.

Her görüşme iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak puanlandırılmıştır. Son puanlama başka bir araştırmacı tarafından iki puanlama arasında uyum sağlanarak yapılmıştır. Puanlamada bir uyumun olmadığı durumlarda 3. Araştırmacı ses kaydını tekrar dinlemiş ve bir karara varmıştır. Puanlar belirlenir belirlenmez yanıtlar bir inanç tasviriyle eşleştirilmiştir. Sonuçlar ilk kategoriden son kategoriye kadar öğretmen inançlarının bir özetiyle karşılaştırılmıştır. Bu öğretmenin baskın öğretim felsefesini belirlemek için veya değişim derecesini belirlemek için yapılmıştır. İlk ve son görüşme arasında fark görüldüğünde değişen, değişmeyen ya da düşüncelerinde kayma olan şeklinde sınıflandırılmıştır.

BULGULAR

Öğretmen inanç görüşmesi sonucu oluşan kategoriler ve dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen İnançları Görüşmesi Kategoriler

Kategori	**Örnek**	**Fen Bilimleri Görüntüsü**
Geleneksel: Bilgi, İletim, yapı veya kaynaklara odaklanır.	*Her şeyi bilen kişiyim.* *Benim rolüm bilgiyi sunmaktır.*	
Öğretici: Deneyim sağlama odaklı, öğretmen odaklı veya öğretmen kararlarına bağlı	*Dersteki aksamaları en aza indirmek için öğrenci merkezliliği en aza indirmek istiyorum.* *Laboratuarın hazırlanması hariç labaratuardaki fen bilimleri deneyimlerimi kazandırmak istiyorum.*	*Fen Bilimleri kurallar veya gerçeklerdir.*
Geçiş: Öğretmen/öğrenci ilişkileri, öznel kararlar ya da duygusal tepki odaklı	*Öğrencilerimle iyi bir uyum yakalamak istiyorum, bu yüzden öğrencilerimin hoşlandıkları şeyleri yapmalıyım.* *Öğrencilerimin anlama ve beceri gelişimine rehberlik etmekten sorumluyum.*	*Fen Bilimleri tutarlı, bağlantılı ve objektiftir.*
Sorumluluk veren: İşbirliği, geri dönüt veya bilgi gelişimi odaklı	*Öğrencilerimin kendi bilgilerini kendileri öğreneceği şekilde sınıfımı düzenlemek istiyorum.*	*Fen Bilimleri sosyal ve kültürel bağlamda dinamik bir yapıdır.*
Yenilikçi: Öğrenci bilgi veya etkileşimi aracılığı odaklı	*Benim sınıftaki rolüm öğrencilerin fen'i nasıl anladıkları bilgiyi anlamalarına izin veren deneyimlerini sağlamaktır. Dersimin fendeki anahtar kavramları öğrenciler anlasın diye geliştirilmeye ihtiyacı var.*	

A öğretmenini görüşmecilerin puanlamasının dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. A Öğretmeninin İnanç Profili

	Geleneksel	*Öğretici*	*Geçiş*	*Sorumluluk veren*	*Yenilikçi*
Görüşmeci 1	**	**	*	*	*
Görüşmeci 2	***	***	*		
Görüşmeci 3		***	**	**	
Görüşmeci 4		**	***	**	

SONUÇ

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında araştırmacı tarafından geliştirilen Epistemolojik İnanç görüşme formunun iyi bir ölçek olduğu ortaya çıkmıştır. Alan yazın incelendiğinde bakıldığında araştırmadaki teorik varsayımla tutarlı olduğu görülmektedir. Epistemolojik inanç halen oluşumunu devam ettiren bir alan olduğu için alanın ilerlemesinde daha yaratıcı ölçme ve analiz yöntemleri geliştirilmelidir (Sinatra, 2016). Alanyazın incelendiğinde epistemolojik inancın değerlendirilmesinde (Schommer, 1990)'in likert tipi ölçekle puanlanan Epistemolojik İnanç Genel (EİG) sıklıkla kullanılmıştır. Eğitimcilerin değerlendirme süreçlerini teşhis etmesinde birçok araç olmasına rağmen bu anket epistemolojik inançlar ve öğrenci öğrenmesiyle ilgili korelasyonel çalışmalarda araştırmacılar tarafından tercih edilmiştir. Bu ölçeğin sınırlılıkları çok geniş ifadeler içeren maddelerin bulunması, maddelerin referansının hem bireyin hem de başkalarının algıları olması ve alt ölçeklerden ziyade konfirmatory faktör analizinin yokluğu olarak görülmektedir (Hofer ve Pintrich, 1997). Epistemolojik inançlarla ilgili daha iyi yöntemlerin geliştirilip uygulanması da bu alandaki diğer zorluklardan biri olarak göze çarpmaktadır. Epistemolojik inanca yönelik araştırmalar genelde öz raporlamaya dayalı olmaktadır. Oysa öz raporlama ölçümlerinden elde edilen veriler özellikle çocuklarda ve gençlerde bulanık bir görüntü vermektedir. Deneysel araçların gelişmesi için bu aşamaların anlık olması bu alanla ilgili istenilen sonuçların alınmasında önemli olacaktır (McDonough ve Sullivan, 2014).

Mason(2010)'a göre geleneksel ölçme araçlarının yanında görüşme ve senaryo tipi ölçme yaklaşımları kullanılması gerekmektedir. Likert tipi ölçümler ve sınıflandırılmış şemalar epistemolojik inancı yakalamada dinamik bir süreç olmadığı gibi bilgi hakkında düşünme ve sorgulamada doküman tipi ölçümler başarılı olamamaktadır (Sinatra, 2016). Bu ölçeklerden daha ziyade eleştirel düşünmeye yöneltecek modeller uygulanmalıdır (Chinn ve Buckland, 2012; Akyürek, 2018).

KAYNAKÇA

Akyürek, E. (2018). *Fen öğretmenlerinin epistemik muhakemelerinin ölçülmesi amacıyla bir ölçek geliştirilmesi amacıyla bir ölçek geliştirilmesi ve epistemik muhakemelerin pedagojik çıkarımlar üzerindeki etkisinin incelenmesi.* Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Belenky, M. F. (1986). *Women's ways of knowing.* New York: Basic Books.

Chinn, C., ve Buckland, L., A. (2012). Model-Based Instruction: Fostering Change in Evolutionary Conceptions and in Epistemic Practices. Evolution Challenges: Integrating Research and Practice in Teaching and Learning about Evolution. 10.1093/acprof:oso/9780199730421.003.0010.

Duffy, M., Foy, M., Muis, K., Ranellucci, J., ve Trevors, G. (2014). What were they thinking? Using cognitive interviewing to examine the validity of self reported epistemic beliefs. *International Educational Research* , 2, 17-32.

Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and Disciplinary Differences in Personal Epistemology. *Contemporary Educational Psychology* , 25, 378-405.

Hofer, B. K., ve Pintrich, P. R. (1997). The Development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, *67*(1), 88-140.

King, P. M. ve Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults.* San Francisco: Jossey-Bass.

Kitchener, K. S. ve Anderson, S. K. (2011). *Foundations of Ethical Practice, Research, and Teaching in Psychology and Counseling.* Routledge.

Kuhn, D. (1991). *The skills of argument.* Cambridge: Cambridge University Press.

Magolda, B. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development.* San Francisco: Jossey-Bass.

McDonough, A., ve Sullivan, P. (2014). Seeking insights into young children's beliefs about mathematics and learning. *Educational Studies in Mathematics* , 87, 279-296.

Muis, K. R. (2004). Personal Epistemology and Mathematics: A Critical Review and Synthesis of Research. *Review of Educational Research* , 74(3), 317-377.

Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years:A scheme.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Quian, G. ve Alvermann, D. (1995). The role of epistemogical beliefs and learned helplessness in secondary school students' learning from science text. *Journal of Educational Psychology*, *87*, 282-292.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psycchology* , 82, 498-504.

Schommer, M. (1994). An emerging conceptualization of epistemological beliefs and their role in learning. R. a. Garner içinde, *Beliefs about text and about text instruction* (s. 25-39). Hillsdale: NJ:Erlbaum.

Sinatra, G. M. (2016). Addressing challenges to public understanding of science: Epistemic cognition, motivated reasoning, and conceptual change. *Educational Psychologist*, *49*,123-138.

Tsai, C. (2010). Nested epistemologies: Science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International Journal of Science Education, 14*(8), 771-783.

Yılmaz, Ö. ve Tüzün, M. S. (2008). Epistemological beliefs, epistemological world views, and self-efficacy beliefs. *International Journal of Science Education*, *30*(1), 65-85. https://doi.org/10.1080/09500690601185113

EDUCATION ABOUT RECYCLING WASTE MATERIALS IN SCHOOLS

Prof. Dr. Fulya ÖZTAŞ

Selçuk University, Konya , fullyoztas@yahoo.com

Prof. Dr. Haydar ÖZTAŞ

Necmettin Erbakan Üniversitesi, hoztas@konya.edu.tr

Prof. Dr. Ali ALAŞ

Necmettin Erbakan Üniversitesi, alasali@hotmail.com

ABSTRACT

The world population is growing by approximately 74 million people per year. Our population is expected to grow to 10 billion by the end of this century but the capacity of our environment to provide space, produce food, and supply energy are limited. Population is only one of many factors influencing the environment. The impact of so many humans on the environment takes two major forms: Consumption of natural resources such as land, water, air.

Formation of waste products is as a result of consumption. Therefore natural resources should be used at the optimum level. Renewable energy sources must be replicated to solve these global scaled environmental problems. On the other hands, consumption habits must be changed. One of which is the use of recycled materials. Recycling is processing used materials (waste) into new, useful products. This is done to reduce the use of raw materials that would have been used. Recycling also uses less energy and great way of controlling air, water and land pollution. For example, one of the most important natural reservoirs is water which is not manufactured. Water is one of the main constituents on earth. Two thirds of the earth is covered by water. But 97% of the world's is sea and ocean water, which is too salty for drink. That leaves only 3% of the water as freshwater to supply the whole the world. Every form of life on earth depends on water. To survive life in today's modern cities still depend on water.

Using water wisely is critical to our survival. We can't live without it. Life is impossible without water. If vast majority of wastewater from our homes, cities, the industry and return to nature without treatment, valuable nutrients like nitrate, phosphor and other recoverable materials (meta As a result of this situation, surface waters and underground water reservoirs can be polluted n gas) may be lost.

Key words: Education, recycling, waste management, schools

OKULLARDA ATIK MADDELERİN GERİ DÖNÜŞÜMÜ EĞİTİMİ

ÖZET

Dünya nüfusu her yıl yaklaşık olarak 74 milyon artmaktadır. Bu yüzyılın son una kadar dünya nüfusunun 10 milyara ulaşması beklenmektedir. Fakat yaşadığımız çevrenin kapasitesi barınma, beslenme, üretim için sınırlıdır. Bu sebeple doğal kaynaklar optimum düzeyde kullanılmalıdır. Global ölçekli olan bu çevresel problemlerin çözümü için yenilenebilir enerji kaynakları çoğaltılmalıdır. Diğer taraftan, tüketim alışkanlıkları değiştirilmelidir. Bunlardan bir tanesi de geri dönüşümlü materyallerin kullanımıdır. Geri dönüşüm, kullanılmış atık materyallerin yeni ve kullanışlı ürünlere dönüştürülmesi işlemidir.
Böylece hammadde kullanımını azaltılır. Geri dönüşüm ile enerji kullanımı da azaltılır, hava, su ve toprak kirliliğini büyük oranda kontrol edilir. Örneğin, su üretilemeyen önemli bir doğal kaynaktır. Su, dünyadaki başlıca bileşenlerden birisidir. Dünyanın 2/3'ü su ile çevrilidir. Fakat dünyadaki suyun %97'si deniz ve okyanus suyudur, çok tuzlu olduğu için içmede kullanılamaz. Geriye kalan % 3'ü ise tatlı sudur. Yerküredeki bütün hayat formları suya bağımlıdır. Günümüzün modern nehirlerinde hayat suya bağımlıdır.
Hayatın sürdürülmesi için suyun akıllıca kullanımı önemlidir. Su olmadan yaşayamayız. Susuz hayat imkânsızdır. Evlerimizden, şehirlerden, endüstriyel ve tarımsal alanlardan arıtılmadan gelen bütün atık suların büyük bir çoğunluğu arıtılmadan tabiata bırakıldığında, önemli nitrat ve fosfor gibi besleyici maddeler ve metan gazı gibi geri kazanılabilir materyaller kaybedilir.

Anahtar kelimeler: Eğitim, tekrar kullanım, yönetim, okullar

1.INTRODUCTION

The use of appropriate instructional resources in an active learning atmosphere will help students to be able to demonstrate and explain easily the concepts and contexts. The active learning is an instruction method wherein students are actively engaged in building understanding of facts, ideas, and skills via learner-centred activities directed by the teacher rather than passively listening to a lecture and taking notes (Eison, 2014).

The learning occurs on a platform by setting up situations and experiences that allow students to be in constant engagement with the learning material individually or with their peers, while socially constructing greater understanding of the topic. The students' involvement in an instruction is one of the most important predictors of a successful instruction which helps to bring about better attitudes and improvements in students' thinking and writing.

In the schools is use of the resources, instead of the teachers simply presenting their lessons to the learners to develop discussions among their students and pupils? This helps students to express themselves by speaking out their thoughts, contributions and answers to participate in the lessons. It can motivate students who normally do not contribute in lessons to be able to also bring out their thoughts, since the discussion is based on a visual object which they can see. It became clear that when appropriate instructional resources are used for teaching and learning, lessons become more practical, interactive, interesting and real to pupils and students, which helps them to understand what they are taught better and enables them to achieve more in their tackling with their waste materials.

As waste materials are used as instructional resources in teaching and learning it will help educate young learners on the fact that waste materials can be recycled to create other useful items instead of just disposing or burning them to pollute the environment.

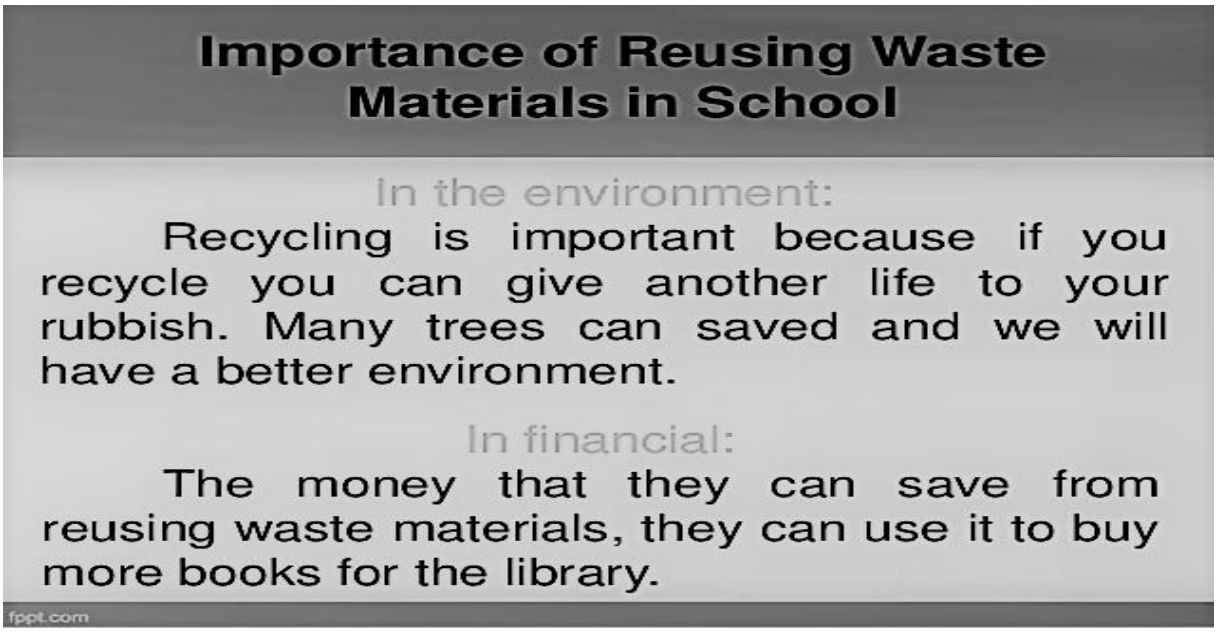


Figure 1. Importance of Reusing waste materials in schools.

2.RESULTS & DISCUSSION

Involving teachers and children in recycling schemes and other activities are to improve the environment. Educating children about the importance of recycling and the environment provides a path to a greener future. Recycling schemes in schools help to improve the environment and can reduce money spent by the school on waste disposal.

Paper Recycling, Paper is the main form of waste created by schools, making up at least a quarter of all its rubbish. It is possible to contact local councils and ask them to provide schools a paper-recycling bin. Set up a paper collection scheme for each classroom by making 'paper only' boxes for the children and teachers to put used paper in. Involve pupils by allowing them to create posters and bright labels for the recycle bins.

Metal Recycling, metal recycling schemes are good for schools with vending machines. It is possible to have support from local council and ask them to provide your school with a recycling bin for cans. It is necessary to find out if there is any 'cash for cans' program running in area. This makes some contribution to school budgets.

Composting Scheme, local councils may be able to provide a compost bin for schools, in some cases, compost bins are provided free of charge. Teachers and children can be involved in making the compost by adding items such as tea bags, coffee granules, fruit and vegetable cuttings from the cafeteria. If school has a garden, then you can add leaves, plant cuttings and grass trimmings to the compost heap.

Educational Activities, There are a number of fun activities for pupils that will educate them about recycling and its importance to the environment. Below are some suggestions of activities that can be carried out in school,

- Role plays are a good way of allowing children to express their opinions on recycling and encourage debate.
- Word search puzzles allow the pupils to explore the different terms related to recycling.
- Name that symbol is a game where pupils can become familiar with recycling symbols.
- Arts and crafts are an excellent way of recycling materials, and can demonstrate to the pupils that recycling can be fun.
- The magnetism test of aluminium and steel cans can aid in teaching the pupils about different recyclable materials.
- Questionnaires allow the pupils to use their brain to show what they know about recycling.

- Discussions. Hold class discussions that allow pupils to express their opinions on recycling.

It is possible to summarize the zero waste economy for whole communities.

Figure 2. The Zero waste economy.

3.REFERENCES

Essien, F 2014, Plastic waste: a gagantuan environmental problem for Ghana, retrieved 02 May 2016.http://www.ghanaweb.com/GhanaHomePage/NewsArchive/Plastic-waste-a-gagantuan-environmentalproblem- for-Ghana-299666.

Rindl, J., 1998. Recycling Manager, report by Recycling manager, Dane Country, Department of Public Works, Madison, USA.

SANAL MANİPÜLATİFLERİN MATEMATİK BAŞARISINA ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Prof. Dr. Abdullah KAPLAN [1]

Erzurum Atatürk Üniversitesi / akaplan@atauni.edu.tr

Derya ZENGİN [2]

Bursa Halil İnalcık Bilim Sanat Merkezi / derya_bilir@windowslive.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim yedinci sınıf matematik dersi müfredatında yer alan ''Eşitlik ve Denklem ''konusunun öğretiminde uygulanan sanal manipülatiflerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin olup olmadığını araştırmak ve bu doğrultuda öğrencilerin sanal manipülatifler hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu araştırmamızda karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın nicel kısmında, sanal manipülatiflerin eşitlik ve denklem konusunun öğretiminde akademik başarıya etkisini sınamak amacıyla yarı deneysel desen kullanılmıştır. Nitel kısmında ise, elde edilen nicel verilerin daha iyi yorumlanmasını sağlamak ve uygulanan tekniği değerlendirmek amacıyla öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışma, Bursa ili nilüfer ilçesinde bulunan Süleyman Cura Ortaokulu'nun yedinci sınıfında öğrenim gören toplam 48 öğrenci ile mevcut öğretim programına bağlı kalınarak yaklaşık 4 hafta yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak matematik başarı testi uygulanmıştır. Öğrencilerin sanal manipülatifler hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkarılmak amacıyla da öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından sanal manipülatifler aracılığıyla ders işlenirken, kontrol grubuna ise mevcut öğretim yöntemiyle ders işlenmiştir. Elde edilen veriler SPSS 21 yardımıyla analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan analiz sonuçlarına göre; uygulama öncesinde bu iki sınıfın puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu da grupların normal dağılım gerçekleştirdiğini gösterir. Araştırma sonunda ise elde edilen bulguların sonucuna göre iki grup karşılaştırılmıştır. Veri analizi sonuçlarına göre; Deney ve kontrol gruplarının matematik başarıları arasında anlamlı ($p>0,05$) bir farklılık bulunamamıştır. Fakat deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarında artış oranının daha yüksek olduğu yani sanal manipülatifler ile yapılan öğretimin daha fazla başarıya götürdüğü gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara göre Sanal Manipülatiflerin öğrencilerde olumlu etkisinin daha fazla olduğu ve derslerin bu yönde geliştirilen uygulamalarla zenginleştirilebileceği söylenebilir. Ayrıca deney grubu öğrencileri görüşmelerde bu uygulamalarla yapılan dersin daha zevkli ve yararlı geçtiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sanal manipülatif, Bilgisayar destekli eğitim, Akademik başarı.

[1] Prof. Dr. Erzurum Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı (akaplan@atauni.edu.tr)

[2] Bursa Halil İnalcık Bilim Sanat Merkezi, Matematik Öğretmeni (derya_bilir@windowslive.com)

EVALUATION OF VIRTUAL MANIPULATIVES ON THE MATHEMATICAL SUCCESS

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate whether the virtual manipulators in the teaching of "equality and equation "topic in the curriculum of the seventh grade mathematics lesson have an impact on students' academic achievement and to evaluate the students ' views on virtual manipulators in this direction. In this study, a mixed research method was used. In the quantitative part of the study, a semi-experimental pattern was used to test the impact of virtual manipulators on academic achievement in the teaching of equality and equations. In the qualitative part, semi-structured interviews were conducted with students in order to provide better interpretation of the quantitative data and to evaluate the technique applied. This study was conducted with 48 students studying in the seventh grade of Suleyman Cura Secondary School in nilüfer district of Bursa province and by adhering to the current curriculum for about 4 weeks. Mathematical success test was applied as a data collection tool. Semi-structured interviews were conducted with the students in order to reveal the students ' views on virtual manipulations. Experimental group students were taught by the researcher through virtual manipulations while the control group was taught by the current teaching method. The data were analyzed with the help of SPSS 21. In order to determine whether there is a significant difference between the pre-test scores and the pre-test scores of experimental and control group students, there was no significant difference between the pre-test scores of these two classes. This means that groups perform normal distribution. At the end of the study, two groups were compared according to the results of the findings. According to data analysis results, there was no significant difference between the mathematical achievements of the experiment and control groups ($p>0.05$). However, it has been observed that the increase in the academic achievement of the experimental group students is higher, which means that the teaching with virtual manipulations leads to more success. According to these results, it can be said that virtual manipulators have a positive effect on students and lessons can be enriched with applications developed in this direction. In addition, the students of the experiment Group stated that the course with these practices was more enjoyable and useful in the interviews.

Keywords: Virtual manipulative, Computer aided education, Academic achievement.

GİRİŞ

Eğitim insanların hayatındaki en önemli süreçlerden biri olup, günümüz gereksinimleri doğrultusunda teknolojik gelişmeler ile paralel olarak ilerlemek zorundadır. Bu sebeple bilgisayarların eğitim sürecinde kullanılması bu yönde atılmış en önemli adımlardan biridir (Kaçar & Doğan,2007).

Gelişmiş ülkelerde olduğu gibi günümüzde ülkemizde de matematik öğretim programları geleneksel yaklaşımdan uzaklaşmakta ve artık öğrenci merkezli öğretim sürecine yönelmektedir. Bu sebeple yeni sistemle beraber öğrenci merkezli öğretimin yapılabilmesi için, yöntem ve teknikte yeni yönelimler gerçekleştirilmiştir. Matematik öğretim programları ile birlikte, öğretim süreci daha çok somut modellerle temsil edilmektedir ve öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenmektedir (Bulut, 2004).

Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde, soyut ifadeler öğrenciler tarafından somutlaştırılmakta ve sorgulanmaktadır. Bu sayede öğrencilerin algıla ve anlamlandırma düzeyi gittikçe artmaktadır. Genellikle soyut olarak kabul edilen matematik gibi derslerde birçok kavram ve ilkenin somutlaştırılmasın da "sanal öğrenme nesnesi" ya da "sanal manipülatif" olarak ifade edilen BDÖ yazılımlarının öğrenim sürecindeki yeri giderek artmaktadır (Karakırık, 2008). Matematiksel dersinin daha etkili ve verimli olabilmesi için ve aynı zamanda öğrencilerin matematik dersine katılımını sağlamak için, somut modellerden ve sanal öğrenme nesnelerinden (manipülatifler) yararlanılabilir. Sanal manipülatifler ve somut modeller sayesinde soyut matematik kavramları somutlaştırılarak öğrenmenin kalıcılığı sağlanmaktadır. Soyut matematiksel kavramları somut ve açık bir şekilde ifade etmek için görsel olarak tasarlanan sanal manipülatifler, öğrencilerin yaratıcı yönlerine ve hayal dünyalarının gelişmesine katkı sağlar (Moyer, 2001).

Sanal manipülatifler, öğrencilerin matematiksel kavramları ve ilişkileri keşfetmek, anlamlandırmak ve yeni ilişkiler üretmek için sınıf ortamlarını sanal laboratuvarlara veya mikro dünyalara dönüştürmektedir (Heid, 1997; Hölzl, 1996 & Battista, 2001). Öğretim materyalleri arasında sanal öğrenme nesneleri, diğer ders materyalleri ile kıyaslandığında öğretim sürecinde öğrenci etkileşiminin en fazla olduğu materyaldir. Sanal manipülatifler, etkili ve verimli hazırladıklarında öğretmenin sınıf ortamında yaptığı birçok etkinliği yansıtabilir. Sanal manipülatiflerin öğretim materyali olarak en büyük avantajlarından biride öğrencilerin bireysel öğrenme hızına göre ilerleyebilmeleri ve gerektiğinde arkadaşlarıyla grup çalışması yapabilmeleridir.

Kelly (2006) yaptığı araştırmasında; öğretim sürecini somut materyaller ile gerçekleştirmenin, özellikle ilkokul ve ortaokuldaki öğrencilerin matematiksel kavramları öğrenmelerine aynı zaman da problem çözme becerilerini geliştirmelerine çok faydalı olacağı ifade edilmiştir. Ersoy ve Ardahan (2003) araştırmalarında; çalışma yaprağı, somut materyal ve etkileşimli öğretim materyallerinin öğrenme sürecinde kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda bu materyallerin gelişmiş hali olan öğrenme teknolojilerinin etkili ve verimli öğrenme için kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bulut ve arkadaşlarının (2002) çalışmalarında matematik öğretiminde somut materyallerin kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun sebebini ise; öğrencilerin soyut kavramları ve işlemleri anlamlı olarak ifade edebilmeleri için somut materyallere olan ihtiyaçları şeklinde belirtmişlerdir. Aynı zamanda somut materyaller sayesinde öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının olumlu

yönde etkilendiğini ifade etmişlerdir. Baki & Özpınar (2007) çalışmalarında; bilgisayar destekli matematik öğretimine katılan öğrencilerin, geleneksel ortamda matematik dersi gören öğrencilere göre akademik başarıları ve tutumlarında olumlu yönde değişim gözlemlemişlerdir. Akbay, Akkan & Çakıroğlu (2011)' nun elde ettiği verilere göre ise sınıf öğretmen adayları ile yaptığı araştırmasında öğrencilerin genel olarak sanal manipülatifleri tercih ettikleri belirlenmiştir ama 1 ve 2. Sınıf öğrencileri için somut materyallerin daha etkili ve verimli olduğu söylenebilir. Aynı zamanda sınıf öğretmen adayları birçok yönden sanal manipülatifleri daha etkili bulmuştur. Benzer sonuçları taşıyan birçok araştırmada hem fiziksel hem de sanal manipülatiflerin öğrenci başarısına olumlu yönde etki ettiği ifade edilmiştir (Ball,1988; Thompson, 1992; Terry, 1996; Suh, Moyer & Heo, 2004). Aynı zamanda bazı çalışmalar sanal ve fiziksel manipülatifleri karşılaştırmıştır ve sanal manipülatifler yönünde anlamlı farklılık olduğunu ifade etmişlerdir (Char, 1991; Kim,1993; Clement, 2002; Clement & Saramas, 2002; Moyer & Bolyard, 2002; Moyer & Niezgoda, 2003; Reimer & Moyer, 2005).

Genel olarak yurt dışında yapılan çalışmalarda sanal manipülatiflerin kullanım amaçları ve elde edilen verilere göre sonuçları araştırılmakta ve bu süreç çeşitli faktörlere bağlanmaktadır. Ülkemizde daha yeni matematik programlarına giren manipülatiflerin sınıf ortamında kullanımları henüz çok yeni ve azdır. Bu sebeple dünyada fiziksel manipülatiflere göre gittikçe daha çok değer kazanmakta olan sanal manipülatiflerin ülkemizde de öğrenme ortamlarında kullanımına yönelik çalışmalar yapmak gerekir. Dolayısıyla yaptığımız bu araştırmanın amacı, ilköğretim yedinci sınıf matematik dersi müfredatında yer alan ''Eşitlik ve Denklem ''konusunun öğretiminde uygulanan sanal manipülatiflerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin olup olmadığını araştırmak ve bu doğrultuda öğrencilerin sanal manipülatifler hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesidir.

YÖNTEM

Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin ortak olarak kullanıldığı bir araştırma yaklaşımıdır. Bu araştırma için en uygun deseni ise Açıklayıcı-Doğrulayıcı desen olup elde edilen nicel veriler yorumlanırken nitel verilerden yararlanılır.

Araştırmanın nicel bölümünde, Sanal manipülatiflerin akademik başarılarına etkisini incelemek için yarı deneysel desenlerden eşleştirilmiş desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desenlerden eşleştirilmiş desen ile yapılan araştırmada yansız atama ile iki grup oluşturulmuştur. Bunlardan biri deney grubu (sanal manipülatif ile ders işleyen grup), diğeri kontrol grubu (mevcut öğretim ile ders işleyen grup) olarak belirlenmiştir. Her iki grupta da ön test ve son test yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak hazırlanan 25 maddelik akademik başarı testi kullanılmıştır.

Tablo.1.Oluşturulan Deney ve Kontrol Grubuna Ait Bilgiler

Okul	Gruplar	Uygulanan yöntem	Öğrenci sayısı
Süleyman Cura Ortaokulu	Deney	Sanal Manipülatiflerle öğretim	24
	Kontrol	Mevcut Öğretim	24
		Toplam	48

Araştırmanın nitel bölümünde ise, nicel verilerin daha iyi yorumlanmasını sağlamak ve uygulanan tekniği değerlendirebilmek amacıyla deney grubundan farklı akademik başarı düzeylerine göre seçilen öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmadan önce değerlendirilecek konuya yönelik sorular hazırlanmalıdır. Aynı zaman da görüşmenin akışına bağlı olarak sorulan soruya ek sorularla görüşmenin ayrıntılandırılması sağlanabilir. Eğer kişi görüşme esnasında sonraki soruları yanıtlamış ise araştırmacı bu soruları sormayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu standart ve esnek yapısı ile eğitim bilim araştırmalarına daha uygun olduğu düşünülmektedir (Ekiz, 2003).

Yarı yapılandırılmış görüşmeler hazırlanan görüşme formu ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu uzmanlar aracılığıyla ve literatür taranarak oluşturulmuştur. Görüşme formu 7 sorudan oluşmuştur. Bu sorular aracılığıyla Sanal Manipülatife ilişkin öğrencilerin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sınıfta birebir olarak gerçekleştirilmiş olup yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Önceden öğrencilerden izin alınarak sesleri kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin görüşleri ifade edilirken şifreli isimler kullanılmıştır.

Veri toplama aracı olarak 25 maddelik akademik başarı testi hazırlanmıştır. Akademik başarı testi 7. Sınıf Matematik derslerinde kullanılan ders kitapları ile aynı zamana da MEB 'in yaptığı sınavlar incelenmiş ve gerekli alan taraması da yapılarak başarı testinde yer alacak sorularla ilgili fikir edinilmiştir. Bu incelemeden sonra, araştırmacı kapsam geçerliliğini de dikkat ederek 30 sorudan oluşan taslak form hazırlanmıştır. Testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı (özelliği) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi, kapsam geçerliliğidir. Kapsam geçerliliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri, uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk, 2006). Bu nedenle oluşturulan taslak formun kapsam ve görünüş geçerliliğinin belirlenmesi için, uzman görüşüne (matematik eğitimi alanında 3 uzmana ve alanlarında deneyimli 3 matematik öğretmeni) başvurulmuştur. Testin pilot uygulaması bu aşamada, testte yer alan soruların öğrenciler tarafından anlaşılabilirlik durumu, ortalama uygulama süresi gibi özelliklerin belirlenmesi için 48 tane 8. sınıf öğrencisiyle pilot olarak uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sonrası öğrencilerin anlamakta zorlandıklarını ifade ettikleri maddeler değiştirilmiş ve testin toplam uygulama süresinin 1 ders saati olmasına karar verilmiştir. Aynı zaman da akademik başarı testinin pilot uygulamasından elde edilen verilerle KR-20 güvenirlik katsayısı 0,737 bulunmuştur. Çalışma, Bursa ili Nilüfer ilçesinde Süleyman Cura Ortaokulunda 7. Sınıfına devam eden 48 öğrenci ile yapılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 21 programı kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizinde ise Betimsel analiz uygulanmıştır. 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 (Yıldırım & Şimşek, 2003).Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile incelenmiş olup daha önceden belli kriterlere göre belirlenen temalar doğrultusunda öğrenci görüşleri toplanmış ve özetlenmiştir.

BULGULAR

Bu çalışma, Bursa ili nilüfer ilçesinde bulunan Süleyman Cura Ortaokulu'nun yedinci sınıfına devam eden 48 öğrenci ile mevcut öğretim programı ile 4 hafta yürütülmüştür. Deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından sanal manipülatifler aracılığıyla ders işlenirken, kontrol grubuna ise mevcut öğretim yöntemiyle ders işlenmiştir. Elde edilen veriler SPSS 21 yardımıyla analiz edilmiştir.

Tablo.2. Ön Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Gruplar	Öğrenci sayısı (N)	Aritmetik ortalama (X)	Standart sapma (SS)
Deney	24	45,65	14,78
Kontrol	24	48,15	16,61
Toplam	48	46,09	15,69

Uygulama öncesinde bu iki sınıfın puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu da grupların normal dağılım gerçekleştirdiğini gösterir.

Tablo.3. Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Gruplar	Öğrenci sayısı (N)	Aritmetik ortalama (X)	Standart sapma (SS)
Deney	24	47,68	14,79
Kontrol	24	48,27	16,72
Toplam	48	47,97	15,75

Tablo.4. Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Gruplar (I)	Gruplar (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Sapma (SS)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Kontrol	Deney	-12,81	4,94	0,020

Deney ve kontrol gruplarının matematik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı (p=0,02<0,05) bir farklılık bulunmuştur. Aynı zamanda deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı düzeylerindeki artış oranı daha yüksektir. Sanal manipülatifler ile yapılan öğretimin daha fazla etkili olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara göre Sanal Manipülatiflerin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı söylenebilir.

Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgular aracılığıyla öğrencilerin sanal manipülatif kullanımına ve genel olarak bilgisayar destekli öğretime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla deney grubundaki 6 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen veriler doğrultusunda çeşitli ana temalar oluşturularak öğrenci görüşleri bu ana temalara ve alt temalara göre analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda elde edilen görüşler genel olarak şöyle sıralanabilir:

- Deney grubu öğrencileri bilgisayar destekli matematik öğretiminde dersin mevcut öğretime göre daha zevkli ve yararlı geçtiğini belirtmişlerdir.
- Ayrıca öğrenciler bireysel öğrenme hızlarına göre ilerleyebildikleri ifade etmişlerdir.
- Matematik derslerinin mevcut öğretimden farklı bir şekilde işlenmesinin öğrencilerin derse olan bakış açılarını değiştirdiğini ve derse karşı daha olumlu tutum takındıklarını belirtmişlerdir.
- Sanal manipülatiflerin etkili ve verimli olabilmesi için öğrencilerin bilgisayarı sadece ders amaçlı kullanmaları gerektiğinden aynı zamanda arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iletişim kurabilecekleri bir ağın faydalarından bahsedilmiştir.
- Sanal manipülatiflerin hem zamandan tasarruf sağladığından hem de öğretmenlerin işini kolaylaştırdığından bahsetmişlerdir.
- Öğrenciler sanal manipülatifleri evlerindeki kişisel bilgisayarlarında da uygulayabileceklerinden ve istedikleri kadar tekrar edip konuyu pekiştirebileceklerinden bahsetmişlerdir.

TARTIŞMA

Çalışmada ele alınan ''Eşitlik ve Denklem '' konusunun öğretiminde uygulanan Sanal manipülatiflerin öğrencilerin akademik başarısına etkisi konusunda deney grubuna bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile kontrol grubuna ise mevcut öğretim yöntemi ile ders işlendikten sonra elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda grupların çalışma öncesinde konu ile ilgili ön bilgilerinin aralarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür(Tablo.2). Son test sonuçlarında ise deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo.3 ve Tablo.4). Yapılan araştırma ile öğrencilerin sanal manipülatiflerle çalışmaktan keyif aldıkları ve sanal manipülatiflerin kullanımının kolay olduğu söylenebilir. Bu durum, manipülatiflerle etkili, verimli ve eğlenceli öğrenme ortamları hazırlandığında öğrencilerin matematik dersine olan tutumlarının değişebileceğini göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar benzer alan yazınında araştırmalar mevcuttur (Drickey, 2000 & Suh,2005). Baki & Özpınar (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucu da aynı şekilde sanal öğrenme nesnelerinin kullanıldığı ortamda matematik dersine katılan öğrencilerin, geleneksel eğitim ortamında işlenen matematik dersine katılan öğrencilere göre matematik başarılarındaki değişimin daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Yine Durmuş ve Karakırık (2006) da çalışmalarında sanal manipülatiflerin öğrencilerin kavramları

anlamlandırmalarına, kavramlar hakkında yorum yapabilmelerine ve kavramları problem çözmede kullanabilmelerine yardımcı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Ayrıca Çakıroğlu, Güven & Akkan (2008) hem matematik gibi soyut derslerin somutlaştırılmasında hem de öğrencilerin bireysel öğrenmelerine katkı sunmada sanal manipülatiflerin kullanılarak ders içeriğinin hazırlanabileceği bir web tabanlı öğrenme ortamı hazırlamanın önemi üzerinde durmuşlardır. Nitel verilerden elde edilen sonuçlar analiz edildiğinde öğrencilerin sanal manipülatifle ders işlemekten keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu sayede öğrenme ortamlarının etkili ve verimli olduğunu belirtmişlerdir. Bu sebeple yapılan bu tarz çalışmaların alan yazınına katkı sağlayacağı da düşünülmektedir.

Bu uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik bazı öneriler şu şekildedir:

1.Eğitim yazılımı ile ders işleyecek öğrencilerin fiziksel ve zihinsel olarak derse hazır olmalarına dikkat edilmelidir.

2.Eğitim yazılımı ile ders işlendiğinde öğrenme ortamında gerekli teknik araç- gereçlerin yeterli olması ve öğrenme sürecinde kullanılan bilgisayar teknolojilerinin uygun olmasına dikkat edilmelidir.

3.Öğretmenlere kullanılacak yazılım ve web sitelerine ilişkin olarak hizmet içi eğitimler verilmelidir.

4.Hazırlanan eğitim yazılımlarında öğrencilerin bireysel özelliklerine dikkat edilmelidir.

5.İleride yapılacak araştırmaların daha çok bilişim teknolojileriyle desteklenmesine ve daha geniş örneklem üzerinde araştırmanın yapılmasına dikkat edilmelidir.

KAYNAKÇA

Akbay, M., Akkan, Y., & Çakıroğlu, Ü. (2011). Matematik öğretiminde farklı manipülatiflerin kullanımı ile ilgili sınıff öğretmenliği öğretmen adaylarının görüşleri. The Proceedings of 11th International Educational Technology Conference, İstanbul.

Battista, M.T. (2001). Shape makers: A computer environment that engenders students' construction of geometric ideas and reasoning. Took, J., ve Handerson N. (Eds.) Using Information Technology in Mathematics Education, (105-120). The Haworth Press.

Baki, A., & Özpınar, İ. (2007). Geometri öğretiminde logo programinin öğrencilerin tutum ve akademik başarilarina etkileri. The Proceedings of 7th International Educational Technology Conference, Near East University, North Cyprus.

Ball, D.L.(1988). Computers, concrete materials and teaching fractions. School Science and Mathematics, 88(6), 470-475.

Bulut, S. (2004). İlköğretim programi yeni yaklaşımlar matematik (1-5. Sınıf). Milli Eğitim Yayınları,Ankara.

Bulut, S., Çömlekoğlu, G., Seçil, S.Ö., Yıldırım, H., & Yuldız, B.T. (2002). Matematik öğretiminde somut materyallerin kullanılması. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2006). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum (6. baskı).Ankara: Pegem A yayıncılık

Char, C.A.(1991). Computer graphic feltboards: New software approaches to children's mathematical exploration,91(1). Newton, MA: Center for Learning, Teaching and Technology.

Clement, D.H. (2002). Computers in early childhood mathematics. Contemporary Issues in Early Childhood, 3(2), 160-181.

Clement, D.H.& Saramas , J. (2002). The role of technology in early childhood learning. Teaching children Mathematics, 8(6), 340-343.

Çakıroğlu, Ü., Güven, B. & Akkan, Y. (2008). The student teachers' styles about using learning objects in web based learning environments". 8. International Educational Technology Conference (IETC 2008), Eskişehir.

Durmuş, S., & Karakırık, E. (2006). Virtual manipulatives in mathematics education: A theoretical framework. Turkish Online Journal of Educational Technology, 5(1), 117-123.

Drickey, N.A.(2000). A comparison of virtual and physical manipulatives in teaching visualization and spatial reasoning

to middle school mathematics students. Doctoral dissertation, Utah State University.

Ekiz, D. (2003). Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş. Ankara: Anı Yayıncılık

Ersoy, Y., & Ardahan, H. (2003). İlköğretim okullarında kesirlerin öğretimi-II: Tanıya yönelik etkinlikler düzenleme. http://www.matder.org.tr/index.php?option

Heid, M.K. (1997). The technological revolution and the reform of school mathematics. American Journal of Education, 106, 5-61.

Hölzl, R., (1996). How does "Dragging" affect the learning of geometry? International Journal of Computers for Mathematical Learning, 1, 169-187.

Kaçar, A.Ö. & Doğan, N. (2007). Okul Öncesi Eğitimde Bilgisayar Destekli Eğitimin Rolü, Akademik Bilişim 2007.

Karakırık, E. (2008). SAMAP: A Turkish math virtual manipulatives site.http://www.ietc2008.anadolu.edu.tr/online.

Kelly, A.C. (2006). Using manipulatives in mathematical problem solving: A performance-based analysis. The Montana Mathematics Enthuasiast, 3(2), 184-193.

Kim, S. (1993). The relative effectiveness of hands-on and computer simulated manipulatives in teaching seriation, classification, geometric and arithmetic concepts to kindergarten children. Doctoral dissertation, University of Oregon.

Moyer, P.S. (2001). Are we having fun yet? How teachers use manipulatives to teach mathematics. Educational Studies in Mathematics, 47, 175-197.

Moyer, P.S. & Bolyard, J.J. (2002). Exploring representation in the middle grades: Investigation in geometry with virtual manipulatives. The Australian Mathematics Teacher, 58(1), 19-25.

Moyer, P.S. & Neizgoda, D. (2003). Young children's use of virtual manipulatives to explore patterns. In T.Triandafillidis & K. Hatzikiriakouu (Eds.). Proceedings of the 6th International Conference Technology in Mathematics Teaching.(pp.158-163). Volos, Greece: University of Thessaly.

Moyer, P.S., Bolyard, J.J. & Spikell, M. A. (2002). What are virtual manipulatives? Teaching Children Matehematics, 8(6), 372-377.

Reimer, K. & Moyer, P.S. (2005). Third graders learn about fraction using virtual manipulatives: A classroom study. Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching, 24(1),5-25.

Suh, J. (2005). Third graders' mathematics achievement and representation preference using virtual and physical manipulatives for adding fractions and balancing equations. Unpublished doctoral dissertation, George Mason University, Fairfax, VA.

Suh, J., Moyer, P. S., & Heo, H. J. (2005). Examining technology uses in the classroom: Developing fraction sense using virtual manipulative concept tutorials. The Journal of Interactive Online Learning, 3(4), 1-22.

Terry, M.K.(1996). An investigation of differences in cognition when utilizing math manipulatives and math manipulative software. Dissertation Abstract International, 56(07), 26-50.

Thompson, P.W.(1992). Notations, conventions, and constraints: Contributions to effective use of concrete materials in elementary mathematics,. Journal of Research in Mathematics Education, 23, 123-147.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları
.

FEN EĞİTİMİ ÖLÇÜMLERİNDE KÖK MODEL VE SENARYO KULLANIMI

Dr. Öğretmen Erkan AKYÜREK
İnegöl Atatürk Ortaokulu, erkanakyurek@hotmail.com

ÖZET

Son yıllarda yapılan araştırmaların bireylerin karar alma mekanizmaları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. İnsanların davranış ve tutumlarının gerçek göstergeleri olan cevapları almak için değerli soru yöneltmek gereklidir. Bunun çözümü ise kişinin gerçek yaşamına çok yakın uyaran vermekten geçmektedir. Eğitim psikologları senaryolardan yararlanmıştır. Fakat bu alanda sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu senaryolarda katılımcılara tartışmalı bir olay senaryo şeklinde verilmiş ve bunun üzerine katılımcıların senaryoda yer alan bilginin doğası ile ilgili muhakemeler yapması istenmiştir. Senaryo oluşturulmadan önce araştırma sorusu belirlenmeli, karar almayı etkileyen faktörler üzerine odaklanılması gerekmektedir. Daha sonra tanımlanan faktörleri senaryoya koymak için önceki yapılan çalışmalar gözden geçirilmelidir. İlgili faktörleri uygun cümlelerle içine yerleştirilmiş senaryo hazırlandıktan sonra rastgele örnekleme pilot uygulama yapılmalıdır. Bu çalışmada senaryo kullanımının kişinin gerçek hayatıyla ilgili doğru cevaplar alınması için bir uyaran olarak önerilmesinin gerekçeleri olarak bazı örnek senaryolar verilmektedir. Araştırmalarda verilen senaryoların değerlendirilmesi amacıyla çıkarımların geçerliliğini sağlayan doğruluk, takip edebilirlik, ölçüm iç-dış geçerlilik gibi temalara dikkat edilmesini sağlayan bir yönerge hazırlanması önerilmektedir. Araştırmanın sonunda her ne kadar senaryolar başarılı bir ölçme aracı olsalar da dil, kültür farklılıkları gibi durumlardan dolayı araştırmalara özel ölçme araçları olarak göze çarpmaktadır. Çalışmanın ikinci aşamasında ise senaryodan elde edilen verilerin sunumunda rakam karmaşasından kurtaran ve bir bakışta araştırmanın sonuçları hakkında bilgi sahibi olmaya yarayan görsel bir değerlendirme aracı olarak kök modelin kullanımı tanıtılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Senaryo, kök model, eğitim, ölçme.

SCIENCE EDUCATION SURVEY: THE USE OF VIGNETTES AND ROOT MODEL

ABSTRACT

Recent research shows that individuals concentrate on decision making mechanisms. To get answers that are real indicators of people's behavior and attitudes, it is necessary to ask a valuable question. The solution is to give stimuli very close to the person's real life. Educational psychologists have benefited from the vignettes. However, there are limited number of studies in this field. In these vignettes, participants were given the form of a controversial event scenario and they were asked to discuss the nature of the information contained in the vignette. Before the vignette is created, the research question should be identified and the factors that affect decision making should be focused on. Then, previous studies should be reviewed to put the identified factors in the vignette. Random sampling pilot application should be made after the relevant factors have been prepared with appropriate sentences. In this study, some sample vignettes are presented as the rationale for the use of the vignette as a stimulant in order to get correct answers about the person's real life. In order to evaluate the vignettes given in the research, a directive is proposed to be prepared to ensure that the issues such as accuracy, follow-up, measurement internal and external validity, which ensure the validity of the inferences. At the end of the study, although the vignettes are a successful measurement tool, the language is considered as a special measurement tool for research because of differences in culture. In the second phase of the study, the use of the root model is introduced as a visual evaluation tool, which saves the number from the crowd and helps to gain information about the results of the survey at a glance.

Keywords: Vignette, root model, education, survey.

GİRİŞ

Literatüre bakıldığında öğrencilerin ve öğretmenlerin çok boyutlu doğalarını yansıtan bir ölçme aracı olarak senaryolardan yararlanılan pek çok araştırma göze çarpmaktadır(Kuhn 1999; Barzilai ve Weinstock, 2015, Akyürek, 2018). Bu çalışmalarda kullanılan ölçeklerde katılımcılara tartışmalı birer olay senaryo şeklinde verilmiş ve bunun üzerine katılımcıların senaryoda yer alan bilginin doğası, tümevarımsal, tümdengelimsel, otorite boyutlarıyla ile ilgili muhakemeler yapması istenmiştir. Örneğin Kuhn (1999) dinozorların yok olması ile ilgili iki farklı görüşü verdikten sonra bilim insanlarının daha emin olmak için neler yapması gerektiğini sorgulamıştır. Fen bilimleri alanında yapı geçerliliğinin daha da artırılması için disiplinlerarası farklılığın ortaya çıkarılması ölçek maddelerinin yorumlanmasında önemli rol oynamaktadır (Barzilai ve Weinstock, 2015). Senaryo temelli ölçekler çok yazarlı deneysel çalışmalarda, özellikle fen bilimlerinin tartışmalı konularında kapsamlı ve güvenilir araçlardır (Barzilai ve Eshet-Alkalai, 2015). Diğer yandan senaryo temelli ölçümlerin kavramsal şemayla konuların sıralandığı ölçümlerde etkili olmuştur.

Çalışmanın ikinci aşamasında ise bir ağaç kesildiğinde yanından çıkan filizlerden esinlenerek yapılan kök model (Akyürek, 2018) tanıtımı yapılmıştır. Bu modele göre özellikle nitel araştırmalarda kullanılan transkripsiyonların çözümlemesi sonucu verilen puanlamaların gösteriminde görsellik açısından da grup kıyaslamalarının rahatlıkla yapılabileceği bir araç geliştirilmiştir. Örnek gösterim aşağıda sunulmuştur.

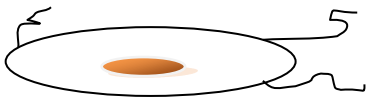
Öğretmenin Cevabı ve Puanlaması:*1 Puan* *1 Puan* *1 Puan*

Tabi bunun araştırmanın nerede yapıldığı ne zaman yapıldığı, başka sonuçlarda var mı?, hangi durumda bunun doğru bir yöntem olacağı, hangi durumda olmayacağı, tabi ki önemli.

1 Puan

Ayrıca epistemik inanç-düşük, epistemik inanç-yüksek bireyler ile epistemik muhakeme-düşük ve epistemik muhakeme-yüksek bireyleri pedagojik çıkarım kaliteleri açısından yapılan kıyaslamaları görselleştirmek amacıyla kök modellerinden yararlanılmıştır. Bu modellerde gövdeden çıkan her bir kök ilgili bireyin pedagojik çıkarım kalitesi puanını göstermektedir (Örneğin 3 kök, 3 puan anlamına gelmektir).

Tablo 1. *Örnek Kök Model Gösterimi*



YÖNTEM

Araştırma olanı izah etmeyi amaçlayan bir çalışma olduğu için açıklayıcı yöntem kullanılmıştır (Altunışık vd. 2007: 16). Araştırmada (Akyürek, 2018) tarafından geliştirilen örnek senaryo aşağıda verilmiştir.

Argüman-6: **Bir ortaokulun sekizinci sınıflarında Fen Bilimleri dersine yönelik yapılan deneme sınavında başarı ortalaması 100 üzerinden 24.7'dir. Bu durum ile ilgili her ikisi de Fen Eğitimi alanında çalışan ve bu ortaokulda araştırmalar yürüten iki akademisyenin görüşleri aşağıda verilmiştir:**

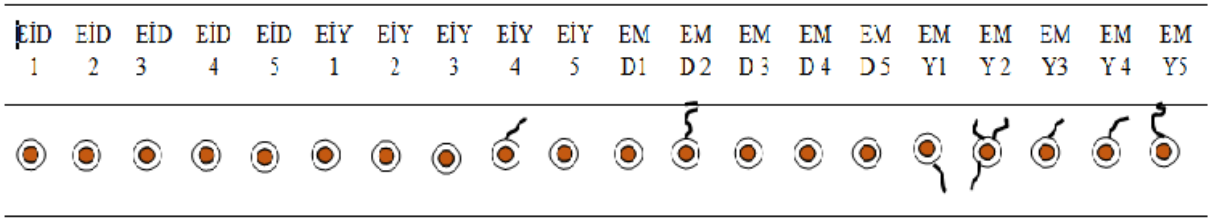
Prof. Dr. Ahmet SARI: Başarı ortalamasının düşük olmasının nedeni bu okuldaki öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama gelirlerinin düşük olmasıdır.

Dr. Öğrt. Üyesi Ayşe UYSAL: Başarı ortalamasının düşük olmasının nedeni okulda herhangi bir laboratuvar ortamının bulunmamasıdır.

Buna göre sizce yukarıdaki bilim insanlarından hangisinin görüşü diğerine göre <u>daha doğrudur?</u> Cevabınızı nedenleriyle beraber açıklayınız.

Yönerge: Öncüldeki daha doğrudur ifadesinin yakalanarak böyle bir durumun olamayacağının belirtilmesi beklenmektedir. Bunun yerine ikisinin de şuanda yakın olduğu çünkü ikisinin de sağlam delilleri bulunmadığı belirtilmelidir. Araştırmacıların bu sonucu sadece yorumladıkları her iki yorumun da kanıtlarla desteklenirse doğrulanabileceğinin görülmesi gerekmektedir. Bu yüzden ikisinin de etkili olabileceği veya bunların hiç birinin etkili olamayacağı ifade edilebilir. Hatta öğrencilerin okuldaki ortamlarıyla ilgili başka durumların da olabileceği belirtilmelidir. Bu yönergeye bağlı olarak pedagojik çıkarım puanlamaları ile ilgili olarak çizilen kök modelleri Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2. *Epistemik İnanç Düşük (EİD) ve Yüksek (EİY) ile Epistemik Muhakeme Düşük (EMD) ve Yüksek (EMY) Bireylerin Argüman 6'da Pedagojik Çıkarım Kaliteleri*

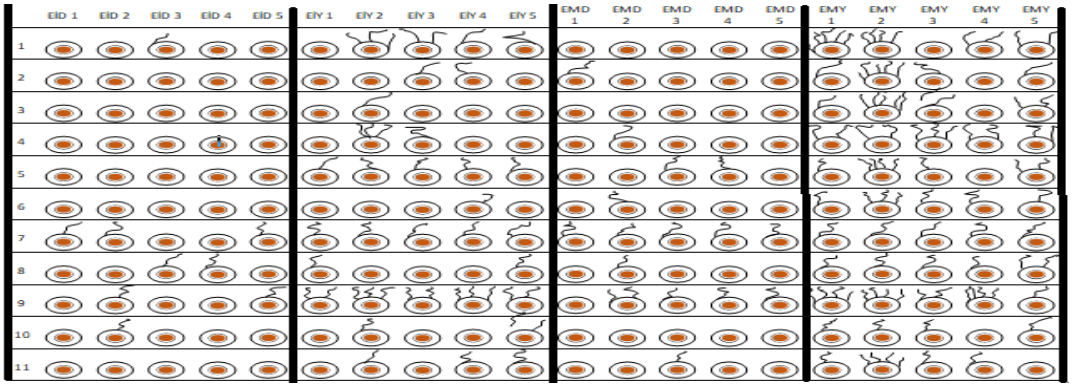


SONUÇ

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında her ne kadar eğitimcilerin seçeceği görsel sunum tercihe göre değişiklik gösterse de tablolar arasındaki farklılıkları görmek açısından örnek tablo gösterileri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3. *Epistemik İnanç ve Muhakeme Yönünden Düşük ve Yüksek Bireylerin Gösterimi*

Epistemik İnanç Düşük ve Yüksek Epistemik Muhakeme Düşük ve Yüksek



Tablo 4. *Öz-yeterliliği düşük (ÖYD) ve öz-yeterliliği yüksek bireylerin (ÖYY) pedagojik çıkarım görüşme formu sonuçları*

Madde No	LSE 1	LSE 2	LSE 3	LSE 4	LSE 5	LSE 6	LSE 7	LSE 8	LSE 9	LSE 10	HSE 1	HSE 2	HSE 3	HSE 4	HSE 5	HSE 6	HSE 7	HSE 8	HSE 9	HSE 10
1	0	1	0	0	0	2	0	0	1	1	4	2	5	3	4	1	4	4	3	3
2	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	2	1	2	2	1	3	0	2
3	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	1	3	1	4	4	2	4	2	3
4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	2	3	1	2	4	2	4	0	2
5	1	0	0	0	0	1	2	0	0	0	3	3	3	4	3	5	2	4	2	3
6	0	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	3	2	1	3	1	2	1	1
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0
8	2	1	0	0	0	0	0	0	1	0	3	1	0	5	2	3	2	3	2	1
9	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	2	3	2	4	3	2	2	3	2	2
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	2	2	2	4	0	1	0	1
11	2	0	1	1	0	0	0	0	1	0	3	3	5	4	3	1	0	0	2	0

KAYNAKÇA

Akyürek, E. (2018). *Fen öğretmenlerinin epistemik muhakemelerinin ölçülmesi amacıyla bir ölçek geliştirilmesi amacıyla bir ölçek geliştirilmesi ve epistemik muhakemelerin pedagojik çıkarımlar üzerindeki etkisinin incelenmesi.* Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., Yıldırım, E. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

Barzilai, S., ve Weinstock, M. (2015). Measuring epistemic thinking within and across topics: A scenario-based approach. *Contemporary Educational Psychology*, *42*(1), 141-158. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.006

Barzilai, S.,ve Eshet-Alkalai, Y. (2015). The role of epistemic perspectives in comprehension of multiple author viewpoints. *Learning and Instruction, 36, 86-103*

EĞİTİM YÖNETİCİLERİN ETİK VE ETİK OLMAYAN DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Ramazan Burak KAHYAOĞLU

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi-Konyaaltı, burakcan0071985@gmail.com

Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi-Konyaaltı, skaratas07@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerine göre, milli eğitim sisteminde yer alan tüm eğitim yöneticilerin etik ve etik olmayan davranışlarına ilişkin görüşlerini tespit etmek, bu davranışların bireysel ve kurumsal yansımaların neler olduğunu ortaya çıkarmaktır. Araştırma nitel bir çalışma olup bütüncül çoklu durum desenindedir. Araştırmanın çalışma grubu Antalya ili merkez ilçelerinde resmi eğitim-öğretim kurumunda görev yapan okul yöneticilerinden gönüllülük esasına uygun olarak araştırmaya katılan 6 (altı) okul müdüründen oluşmaktadır. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla 4 (dört) temel soruya yanıt aranmıştır. Katılımcıların soruları içtenlikle yanıtlamaları için isimleri belirtilmeyerek kodlama sistemi tercih edilmiş ve her bir katılımcıya bir kod verilmiştir. Görüşme verileri betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca görüşmelerden elde edilecek verilerin daha iyi çözümlenebilmesi ve zaman kazanmak için mobil telefonların ses kayıt etme özelliği kullanılarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan görüşmeler daha sonra metne çevrilmiştir. Araştırma sonucunda okul yöneticileri, eğitim yöneticilerinin etik dışı davranışlarının Adil olmayan bir ortam oluşturacağını ve Kurumsal verimliliğinin azalacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca okul yöneticileri, eğitim yöneticilerin etik dışı davranmalarının sebebinin kişilik yapısından kaynakladığını, etik dışı davranışları ise ayrımcılık ve mobbing olarak ifade etmişlerdir. Eğitim yöneticilerin etik ve etik olmayan davranışlarının ise akademik başarıyı ve kurumsal bağlılığı doğrudan etkilediğini, güven ortamının sarsıldığını, kurumsal işbirliğinin zayıfladığını,disiplin sorunlarının yaşanacağını, kurumun ve kişilerin yıpranacağını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Etik, Etik Dışı Davranış, Eğitim Yöneticisi, Örgütsel Bağlılık

ABOUT EDUCATION ADMINISTRATORS ETHICAL AND ETHICAL DRAWINGS OPINIONS OF SCHOOL ADMINISTRATORS

ABSTRACT

According to the school administrators, the aim of this research is to determine the opinions of ethical and unethical behaviors of all the education administrators in the national education system and to reveal the individual and institutional reflections of these behaviors. The research is a qualitative study in a holistic multi-state pattern. The study group consists of 6 (six) school principals who participated in the research on the basis of volunteerism from the school administrators working in the official education and training institution in the provincial centers of Antalya province. Four (4) basic questions were sought to elucidate the views of school principals participating in the survey. Participants were given a code for each participant, with the coding system being preferred, with no names for respondents sincerely responding. Interview data have been tried to be analyzed by using descriptive analysis method. In addition, interviews were recorded using the voice recording feature of mobile phones in order to better analyze the data obtained from the interviews and save time. The recorded interviews were later translated. As a result of the research, it has been determined that the unethical behaviors of the education administrators negatively affect the functioning of every individual and institutions in the national education. It has also been found that the unethical behaviors of the education administrators weaken the school administrators' commitment to the institution, they are reluctant to work, they want to change their place by appointment or leave the administration and return to teaching. It has been found that the ethical behavior of managers increases both institutional and academic success and affects organizational commitment positively.

Keywords: Ethics, Ethical Behavior, Training Manager, Organizational Commitment

GİRİŞ

Günümüzde etik, etik ilkeler, meslek etiği, etik kodlar, meslek ahlakı, iş ahlakı, etik dışı davranışlar gibi kavramlar artık sıklıkla kullanılmaktadır. Bunun en önemli sebebi, insan eylemlerinin büyük bir kısmının etik değerlerle ilgili olmasıdır. Aydın'a göre (2003) tüm insan eylemleri etik değerler kapsamında değerlendirilmeyeceği gibi etik değerlerle ilgisi olmayan herhangi bir insan etkinliğinden söz etmek de bir hayli güçtür. Bu anlamda toplumsal yaşamın gün geçtikçe karmaşık bir hale gelmesi de etik kavramının sıklıkla kullanılmasında etkilidir. Çünkü hayat, insan ilişkileri, örgütsel yaşam, eğitim süreci daha karmaşık bir hale gelmiştir. Bu karmaşıklık bireyleri birçok etik ikilem ile karşı karşıya bırakmaktadır.

Eski Yunanca "etos" sözcüğünden türetilen etik, karakter anlamında kullanılmakta; Latince'de ise moral olarak açıklanmaktadır (Richardson, 2000:11). Ahlak sözcüğü Latince "mos", Arapça "hulk" sözcüğünden gelmektedir. Etik ve ahlak, görenek, alışkanlık iyi davranış anlamına kullanılmaktadır. Etik ise ahlak felsefesi ve ahlakın kuramsal yanı ile ilgilidir. Normları ortaya koymak ya da konulan normları değerlendirmek ve analiz etmek ahlak felsefinin alanına girmektedir (Turgut, 2002:1-2).

Etik, iyiyle kötünün ayrılabilmesi için ölçütler koyan bilim (Hançerlioğlu, 1975:318), ahlak üzerine akıl yürütüp bilgi üreten bir bilim (Güçlü & diğerleri, 2002:500), töre ve ahlak bilimi (Parlatır, 1998:739), bireyleri ve grupları idare eden ilkeler ve standartlar bütünü (Richardson, 2000:11), bütün etkinlik ve amaçların yerli yerine konulması, neyin yapılacağı ya da yapılmayacağının, neyin isteneceği yada istenmeyeceğinin, neye sahip olunacağı yada olunmayacağının bilinmesi (Demirtaş, Güneş, 2002:58); veya, neyin doğru neyin yanlış olduğu hususunda bir kişi ya da grubun davranışlarını yönlendiren değer ve ahlaki prensipler bütünü (Polat, 1999:3) olarak tanımlanmaktadır.

Lamberton & Minor'a göre (1995) etik, geçmiş ve bugüne ilişkin doğru ve yanlış ölçülerinin anlatımıdır (Akt: Pehlivan-Aydın, 2001). Bu anlamda etik, bir eylemi ahlaki açıdan iyi bir eylem yapan niteliksel durumu sormakta ve ahlak, iyi, ödev, gereklilik, müsaade gibi kavramları ele almaktadır (Pieper, 1999). Etik, insanın kişisel ve toplumsal yaşamındaki ahlaki sorunlarını ele alıp incelemektedir (Akarsu, 1998). Etik tartışmaların temel konusu, insanın eylemlerini ahlaki bakımdan değerli ya da değersiz kılanın ne olduğudur (Pehlivan-Aydın, 2001). Buna göre etik, temellendirilmiş sonuçlara varmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla etik, ahlakileştirme, ideolojiye dönüştürme ya da dünya görüşü ortaya koyma gibi bir amaca sahip değildir (Pieper, 1999).

Cevizci (2002) etik kavramını daha kapsamlı bir şekilde tanımlamış ve etiği"Belli bir yaşama idealini hayata geçirebilmek için mücadele eden, çağı ve üyesi olduğu toplumun yaşayışını eleştiren, hatta mahkûm eden, mevcut değerler silsilesi yerine alternatif değerleri koyan, yaşama kurallarını açık seçik tanımlayan, kısaca hayata anlam katan ahlaki ilkeler teorisi, felsefe disiplini" şeklinde ifade etmiştir.

Etik sözcüğü çoğu zaman ahlak sözcüğü ile eşanlamlı olarak kullanılmaktadır. Ancak bu iki kavram birbirinden farklıdır. Pehlivan-Aydın'a göre (2001) etik ile ahlakın özdeş olmamasının nedeni, etiğin ahlak felsefesi olması, ahlakın ise etiğin araştırma konusu olmasıdır. Ahlak, kültürel değerler ve ideallerle ilgili doğru ve yanlışları ve bunlara uygun olarak nasıl davranılması gerektiğini belirlerken; etik hem daha soyut kavramlara dayalıdır hem de

bu soyut kavramlardan ne anlaşılması gerektiğini tanımlamaya çalışmaktadır. Sonuç olarak ahlak, olgusal ve tarihsel olarak yaşanan bir şey olmasına karşın; etik, bu olguya yönelen felsefi disiplinin adıdır (Kale, 2009).

Etik, insan davranışında neyin doğru, neyin yanlış olduğuyla ve davranışın kontrolüyle ilişkilidir. İnsanın ya da onun davranışının iyi, kötü, doğru ya da yanlış olduğuna karar vermenin neye göre algılandığı ile ilgili sorulara yanıt arar. Ahlaki karar ve yargılarda kişisel ilginin veya diğer insanların ilgilerinin ne derecede etkili olduğunu araştırır (Akt. Yılmaz, 2006).

Etik, insana ne yapması ya da ne yapmamasını öneren bir dizi değerler bütünüdür. Bu değerleri ödevler, erdemler, ilkeler ve toplumun çıkarları olarak dört kümede incelemek mümkündür. Ödev, kişinin üstlendiği rolden beklenen davranışlardır. Erdem, iyi bir insanı tanımlayan özelliklerin tümüdür. İlke, davranışları biçimlendiren temel doğrulardır. Toplumun çıkarı ise toplumun genelinin yararına olan her türlü eylemdir. Bir bütün olarak incelendiğinde bu değerler bütünü, etik davranışın çerçevesini belirlemektedir (Akt. Özdemir, 2008).

Yönetsel ve Mesleki Etik

Son yıllarda üzerinde önemle durulan konulardan biri de meslek etiğidir. Birçok meslek dalı ile ilgili etik ilkeler belirlenmekte ve meslek üyelerinin bu ilkelere uymaları beklenmektedir (Yılmaz ve Altınkurt, 2009). Meslek etiği, özellikle doğrudan doğruya insanla ilgili mesleklerde uyulması gereken davranış kuralları olarak tanımlanabilmektedir (Aydın, 2003; Pehlivan-Aydın, 2001). Desensi & Rosenberg'e göre (1996) mesleki etik ilkelerin geliştirilmesi şu yararları sağlamaktadır (Akt: Aydın, 2003):

1) Meslektaş baskısı sağlayarak, bireyleri etik davranış göstermeye güdüler.
2) Bireylere doğru ya da yanlış eylemler konusunda daha tutarlı bir rehberlik sağlar.
3) Belirsiz durumlarda nasıl davranılacağı konusunda rehberlik eder.
4) Yönetici ya da patronların hükümran gücünü kontrol eder.
5)Örgütlerin toplumsal sorumluluklarını tanımlar.
6) Örgütün ya da mesleğin çıkarlarına hizmet eder.

Meslek etiği, özellikle doğrudan doğruya insanlarla ilgili olan işlerde, aynı meslekten olan bireylerin birbirleriyle olan diyaloglarında uymaları gerekli olan davranışlar bütünü olarak nitelendirilebilir. Meslek etiğinin ayırt edici özelliği, mesleki etik ilkelerinin toplumun bütün vicdanında ortak olmaması ve dolayısıyla mesleki etik dışı davranışların meslek çerçevesi dışında fazla tepki görmemesidir (Pehlivan Aydın, 1999).

Juusela'ya göre mesleki etik kurallarının; yetersiz ve ilkesiz üyeleri ayırmak, meslek içi rekabeti düzenlemek, hizmet ideallerini korumak gibi üç temel işlevi vardır (Akt. Pehlivan Aydın, 1999).

İnsanın ömrünün büyük bir bölümünün geçtiği çalışma hayatında da etik konusunun kapsamına giren birçok olay yaşanmaktadır. Bu olayların bazıları yöneticileri doğrudan ilgilendirdiği gibi bazıları ise çalışanların karşılaştıkları olayların kendilerine ulaşması neticesinde dolaylı olarak yöneticilerin karşısına çıkmaktadır. Çünkü çalışanlar, çözemedikleri etik sorunlarla karşılaştıklarında kendilerine yol gösterecek bir rehber ararlar. Bu rehber ise

genellikle üst yönetimde yer alan bir yönetici ya da çalışanın en yakınındaki bir şef olabilmektedir (Özdemir, 2003).

Bu bağlamda etik yönetim ön plana çıkmaktadır. Etik yönetim, görevlilerinin işlerinde, yükümlülüklerini yerine getirirken yansızlık, nesnellik, dürüstlük içinde olmaları ve kendi konumlarını kişisel, özel, parasal ya da partizan amaçlarla kullanmaktan kaçınmalarını ifade eder(Gençkaya, 2004:1). Çevresini düşünmek yöneticinin toplumsal sorumluluğudur ve bu da etik kavramı ile doğrudan ilişkilidir. McNamara iş yerinde/kurumda etik yönetimin uygulanması için aşağıdaki yolların yardımcı olacağını düşünmektedir;

• Etik yönetim bir süreçtir.
• Etik program çalışanlarda istendik davranış biçimlerinin gelişmesini ister.
• Etik problemleri engellemenin en etkili yolu en başta oluşmasını engellemektir.
• Etik kararların grup içinde alınmasına önem verilmelidir.
• Etik yönetim başka yönetim modelleriyle harmanlanarak uygulanmalıdır.
• Etik programın geliştirilmesi ve uygulanmasında çalışanların da katılımı sağlanmalıdır.
• Öncelikle bireylere kendi davranışının etik olmadığını anlamalarına fırsat verilmeli, sonra bu hatalarını düzeltmeleri için gerekli yardım ve destek verilmelidir.

Etik kurallara uygun davranmaya çalışmak hiç denememekten daha iyidir (McNamara, 2000: 9). İş etiği, alınan kararların toplumun kültüründeki ahlaki standartlara uygun olup olmadığını değerlendirme sürecini içerir. Ancak etik olması ve insan hak ve ödevleri ile yakın ilgisi açısından ahlaktan daha fazlasını kapsar. Sadece kişinin iyi niyetine ve kapasitesine bırakılmayıp, toplumun bir arada yaşayabilmesi için şart olan hak ve sorumlulukların, kararların alınmasında ne ölçüde göz önünde alındıkları ile de yakından ilgilidir (Aşcıgil, 1999: 2).

Etik ile yönetim arasındaki ilişki, haklar ve kaynakların dağılımı söz konusu olduğunda ortaya çıkmaktadır. İnsanlar, etik yöneticilik alanında adalet, eşitlik, dürüstlük, tarafsızlık, saygı, sorumluluk, sevgi, bağlılık, uygunluk, hoşgörü, tutumluluk, demokrasi ve açıklık gibi birtakım ilkelere uygun davranılmasını beklerler (Karslı, 2004: 86).

Yöneticiler etik kuralları yerine getirirlerken yönetim için kullandıkları temel becerileri burada da kullanmalıdırlar. Bunlar;

1. **Gerçekçilik:** Açıktan açığa dile getirilen mesajlar her ne kadar insanlara kurallara uygun davranmaklarını söylüyorsa da, gizli mesajlar genellikle bu kurallara aykırı davranmanın kendi çıkarları, hatta kendi çıkarları için çok daha iyi olduğunu anlatmaktadır. Yöneticilerin çalışanlarından gerçekçi olmayan taleplerde bulunması ya da bu tür beklentileri, etik dışı davranışların ortaya çıkması için güçlü bir dürtüdür.
2. **Kararlılık:** Etik kurallara uygun davranmak yöneticilerin arada bir yapacakları, bedelinin fazla olmadığı ya da bu sayede saygınlık kazanacakları durumlarla sınırlı olacak bir iş değildir. Her an davranışları etik kurallara uygun olmalıdır, aksi halde çalışanlar bu duruma kuşkuyla bakarlar.

3. **Hayal Gücü:** yıllarca işleri aynı biçimde yürütmek, sorunlardan uzak olmaya çalışmak ve ofis politikalarına uyum sağlama kaygısı, pek çok insanın hayal gücünü felce uğratmıştır. Etik kurallara uygun davranmak çok kolay bir iş değildir, ancak etik kurallara uymak demek, karı düşünmekten, vazgeçmek demek de değildir. Etik kurallara uygun hareket etmek demek, çalışanlardan istenilen sonuçlara ve ödüllendirilecek davranışlara etik unsurlar da katılması demektir.
4. **Etkili İletişim:** Yöneticiler çalışanlarına, onlardan neler beklediklerini anlatırken çok genel ve soyut ifadelerden kaçınmalı, değerleri ve ilkeleri onların görevlerine uygun somut düşünme ve iş yapma biçimlerine dönüştürmelidirler. Ancak etik konulardaki iletişim yalnızca kurallar koymak ve bunların uygulanmasını sağlamakla sınırlı değildir. Verimli bir iletişim, çalışanların işlerini yaparken neler yaşadıklarını dinlemeyi, karşılaştıkları etik sorunların neler olduğunu, etik kurallara daha uygun bir iş yerinde neler görmek istediklerini anlatmayı gerektirir(Girard, 1999: 16).

Eğitim yöneticilerinin ve özellikle okul yöneticilerinin davranışları büyük önem taşımaktadır. Bu önem, ilk olarak eğitim yöneticisinin okul gibi eğitim işlerini üslenmiş ve doğru davranış kazandırmayı amaçlayan bir kurumun en yetkili temsilcisi olmasından; ikinci olarak da eğitim yöneticilerinin hem iş görenler için hem de öğrenciler için bir otorite figürü olarak rol modeli olmaları gerekliliğinden kaynaklanır(Pehlivan, 1997:145).

Gordon ve Schneider tarafından okul yöneticileri için şu etik ölçütler geliştirilmiştir;

• Öğrencilere yönelik karar verme ve uygulama etkinliklerinde, en iyi temel değerlere uyulmalıdır.
• Mesleki sorumluluklarını dürüstlük ve bütünlük içinde yerine getirme.
• Bütün bireysel hakları, insan haklarını ve vatandaşlık haklarını koruma ve bu haklara uygun ilkeleri destekleme.
• Ulusal ve yerel kanunlara itaat etmek, devlet yönetimini doğrudan veya dolaylı olarak hedef alan yıkıcı eylemlerde bulunmamak.
• Eğitim yürütme kurulunun aldığı yönetsel karar ve düzenlemeleri uygulamak.
• Eğitimsel hedeflere ulaşmayı engelleyecek kanun, politika ve düzenlemelerin doğru ölçütlere dayandırılması için gerekli çabayı göstermek.
• Politik, sosyal, dini ve ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı davranışlardan kaçınmak.
• Sadece denklik belgesi veren kurumlara uygun olarak mesleki sertifikaları ve akademik dereceleri kabul etmek.
• Standartları korumak, sürekli olarak mesleki gelişmeye katkı sağlayıcı araştırmalar yapmak ve mesleki etkililiği geliştirmek.
• Bütün örgütsel sözleşmelere onuruyla uymak ve bağlılığını göstermek (Çelik, 2000: 99).

Calabrese'ye göre okul yöneticisinin eylemleri, demokratik toplumun değerleri ile bütünleşmeli ve evrensel etik ilkeler tarafından yönlendirilmelidir. Farklı kültürlere ve düşüncelere karşı hoşgörülü olmak toplumun tüm fertlerine saygılı olmak, bireylerin eşitliğine ve kaynakların adil dağıtılması etik ilkenin temelini oluşturmaktadır (Gronn, 1999: 87). Aydın, okul lideri için etik ilkeleri şu şekilde ifade etmiştir: Yönetici toplumun değerlerine dayalı bir etik ilkeler dizisi geliştirmeli ve bunu diğer iş görenler ile paylaşmalıdır. Yöneticinin etik bakımdan da liderlik yapması gerekmektedir. Okulda farklı şekillerde etik davranışlar gözlenilebilir. Yönetici yakınlarının işe alınması, öğrencinin haksız yere sınıfını geçmesi, rüşvet, karşılıklı hediye kabul etmek, sözlü ve bedensel taciz, ırk, dil ve din

ayrımı, okul parasını zimmetine geçirme, kendi kariyerini başkasının ayağını kaydırmada kullanmak, görevi suiistimal okulda ortaya çıkabilecek muhtemel etik dışı davranışlardır. Bu durumda okul yöneticisine büyük sorumluluk düşmektedir. Yönetici düzenleyeceği toplantılarda sadece çalışanlara değil aynı zamanda öğrencilere de okulun etik prensiplerini sözlü olarak ifade etmeli ve bunları bizzat kendisi uygulamalıdır. Okulda belirlenmiş ilkeler tüm çalışanlara ve öğrenim gören öğrencilere eşit bir şekilde uygulanmalıdır (Aydın, 2001: 162).

Bu bağlamda; yapılan bu araştırmanın amacı, resmi eğitim öğretim kurumlarında görevli okul müdürlerinin görüşlerine göre, eğitim yöneticilerinin etik ve etik olmayan davranışlarının akademik başarıyı ve kurumsal bağlılığı ne düzeyde etkilediğini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu temel sorun çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır;

1. Eğitim yöneticilerinin etik dışı davranışları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Eğitim yöneticilerinin etik dışı davranmalarına sebep olan etmenler nelerdir?
3. Eğitim yöneticilerinin sergiledikleri etik dışı davranışlar nelerdir?
4. Eğitim yöneticilerinin sergiledikleri etik ve etik olmayan davranışların akademik başarıya ve kurumsal bağlılığa etkisi nasıldır?

YÖNTEM

Aşağıda araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Yıldırım ve Şimşek (2006) gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmalara nitel araştırmalar olarak belirtmişlerdir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum (örnek olay) çalışması yöntemi kullanılmıştır ve bütüncül çoklu durum desenindedir. Yin (1984) durum çalışmasını, araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu ortam arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemi olarak belirtmiştir.

Araştırmada nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan kolay ulaşılabilir örneklem tekniği kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların çalışılmasına olanak sağlamaktadır. Hızlı bir şekilde verilere ulaşmayı sağlar. Amaçlı örnekleme çoğu durumda, olgu ve olayların ortaya konulmasında ve açıklanmasında yararlıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin elde edilmesi için eğitim yöneticilerinin etik dışı davranışlarına ilişkin alanyazın taraması yapılarak görüşme soruları için kavramsal çerçeve belirlenmiş ve araştırma amacına uygun olarak okul müdürleriyle görüşme için sorulacak yarı yapılandırılmış sorular hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen 4 (dört) adet soru ile yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan görüşme

formuna eğitim bilimleri uzmanı ve dil uzmanı görüş bildirmiş ve bu uzmanların görüşleri doğrultusunda ön uygulamaya geçilmiştir. Ön uygulamada soruların anlaşılırlığı noktasında okul müdürlerinden dönütler alınmış görüşme soruları tekrar gözden geçirilmiş ve alan uzmanlarının onayı alınarak uygulama aşamasına geçilmiştir.

Araştırmanın uygulama aşamasında, katılımcılarla iletişim kurularak çalışmanın yapılabilmesi için uygun bir gün ve zaman belirlenmiş, randevu alınmıştır. Belirlenen gün ve saatte okul müdürlerine araştırmacılar tarafından araştırma hakkında bilgi verilmiştir, hazırlanan 4 (dört) adet sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler 15 ile 20 dakika arasında sürmüştür. Görüşmelerden elde edilecek verilerin daha iyi çözümlenebilmesi ve zaman kazanmak için mobil telefonların ses kayıt etme özelliği kullanılarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan görüşmeler daha sonra metne çevrilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Soruları içtenlikle cevaplandırmaları için katılımcıların isimleri belirtilmeyip araştırmacılar tarafından saklı tutulmuştur. Katılımcıların görüşleri alıntılanırken birinci katılımcı için K1, ikinci katılımcı için K2 şeklinde K3, K4, K5, K6 olacak şeklinde bir kodlama sistemi tercih edilmiştir. Araştırmacılar tarafından toplanan veriler transkript edilmiş ve nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmeye çalışılmıştır. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime dönüştürülmesidir. Betimsel çözümlemede elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu çözümlemede, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Altunışık & diğerleri, 2001; Yıldırım & Şimsek, 2005). Verilerin çözümlenme sürecinde araştırmacılar tarafından bulunan temaların tutarlılık oranının hesaplaması sonucu Cohen kappa katsayısının aritmetik ortalaması.89 olarak saptanmıştır. Kappa katsayısının 0.00 ile .20 arasında olması, uyumun olmadığı; .21 ile .40 arasında olması, orta düzeyde bir uyumun olduğu; .41 ile .60 arasında olması, çoğunlukla uyumun olduğu; .61 ile .80 arasında olması, önemli düzeyde bir uyumun olduğu; .81 ile 1.00 arasında olması ise mükemmel bir uyumun olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Landis & Koch, 1977). Çıkan bu kappa katsayısının aritmetik ortalaması sonucunda değerlendiriciler arasında mükemmel bir uyumun olduğu görülerek tema kodlamalarının güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma grubu bütüncül tekli durum desenine uygun olarak, Antalya ili Kepez ilçesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılı I. yarıyıl döneminde resmi eğitim öğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinden gönüllülük esasına uygun olarak seçilen 6 (altı) okul müdüründen oluşmaktadır. Katılımcılar ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem (Yıl)
K1	Kadın	Sınıf	39	12
K2	Erkek	Almanca	51	23
K3	Kadın	İngilizce	46	18
K4	Erkek	Beden Eğitimi	32	8
K5	Kadın	Okul Öncesi	43	16
K6	Erkek	Türkçe	38	11

Tablo 1'de görüldüğü üzere katılımcıların %50 sini erkek okul müdürleri, %50 sini de bayan okul müdürleri oluşturmaktadır. Katılımcıların branşlarının hepsi birbirinden farklı olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca katılımcılarının tümünün yaşları 30 dan fazla , mesleki kıdem olarak %83,3 ün hizmet yılı 10 yıldan daha yüksek olduğu görülmektedir.

BULGULAR

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Aşağıda Tablo 2'de okul yöneticilerinin, eğitim yöneticilerinin etik dışı davranışlar hakkındaki görüşlerini içeren frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir:

Tablo 2: Eğitim Yöneticilerinin Etik Dışı Davranışları Hakkındaki Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Alt Tema	K1	K2	K3	K4	K5	K6	f	%
Adil Olmayan Ortam	√	√	√		√	√	5	**83,3**
Kurumsal Verimlilik Azalması		√	√	√		√	4	**66,6**
Güvensizlik			√		√	√	3	**50**
İletişim Kopukluğu	√				√		2	**33,3**
İsteksiz Personel		√				√	2	**33,3**
Huzursuzluk					√		1	**16,6**

Tablo 2'de görüldüğü gibi katılımcı okul müdürlerinin, eğitim yöneticilerinin etik dışı davranışları hakkındaki görüşleri incelendiğinde; % 83,3 oran ile "Adil Olmayan Ortam" teması ilk sırada yer alırken % 16,6 oran ile "Huzursuzluk" teması son sırada yer almaktadır. Katılımcı okul müdürlerinin bazılarının bu konudaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"Eğitim yöneticilerinin en başta ve en önemli görevi etik olmaktır. Şayet eğitim yöneticisi etik dışı davranışlar sergiliyorsa orada adil olmayan bir ortam oluşacağını düşünüyorum."(K6-1, 1).

"Eğer etik bir ortam olursa başarı olur, mutlu bir ortam olur ancak tam tersi bir durumda ise oradaki personel çalışmak istemez ben çalışmak istemem." (K2-1, 5).

*"Etik bir nevi güvenle eşdeğer gibi geliyor benim açımdan. Eğitim yöneticisi öyle bir okul iklimi yaratmalı ki öğretmen, çalışan, tüm paydaşlar birlikte güvenli bir ortamda işlerini yürütsün ancak yöneticinin etik dışı davranışı güvensiz bir ortama davetiye çıkarır."(*K3-1, 3).

*"Eğitim yöneticileri kurumun lider kişileridir. Bu kişilerin kurumda etik dışı davranış sergilemeleri kurumsal verimliliği azaltır diye düşünüyorum."(*K4-1, 2)

"Bir kurumda yönetici pozisyonundaki kişi etik dışı davranış gösterdiği zaman zincirin bir tanesi kopar bu kopan zincir iletişim diye bir şey bırakmaz." (K1-1, 4).

"Bir kurumda sistem yoksa düzen yoksa yönetici etik dışı davranışlar sergiliyorsa orda huzursuzluk vardır."(K5-1, 6).

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Aşağıda Tablo 3'de eğitim yöneticilerinin etik dışı davranmalarına neden olan etmenler hakkındaki okul yöneticilerinin görüşlerini içeren frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir:

Tablo 3: Eğitim Yöneticilerinin Etik Dışı Davranmalarına Neden Olan Etmenler Hakkındaki Okul Yöneticisinin Görüşleri

Alt Tema	K1	K2	K3	K4	K5	K6	f	%
Kişilik Yapısı	√	√	√	√	√	√	6	**100**
İletişim Becerilerinden Yoksun Olmak	√		√	√		√	4	**66,6**
Liyakat			√		√	√	3	**50**
Baskılar	√		√				2	**33,3**
Kişisel Çıkarlar ve Ego	√			√			2	**33,3**
Okulun Çıkarları		√					1	**16,6**

Tablo 3'de görüldüğü gibi katılımcı okul müdürlerinin, eğitim yöneticilerinin etik dışı davranmalarına neden olan etmenler hakkındaki görüşleri incelendiğinde;% 100 oran ile "Kişilik Yapısı" teması ilk sırada, %16,6 oran ile

"Okulun Çıkarları" teması son sırada yer almaktadır. Tablo 3'e göre katılımcı okul müdürlerinin bazılarının bu konudaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*"Aslında bu durum kişiden kişiye değişebilir ancak bana göre iletişim becerisinden yoksun bir idareci yada yönetici etik dışı davranışlar sergiler diye düşünüyorum."(*K3-2, 2).

*"Yöneticinin çevreden ve aileden getirdiği kişilik bozukluğu varsa en birinci sebep budur."(*K6-2, 1).

"Özellikle biz okul müdürleri olarak çoğu zaman baskı altındayız. Alttan, üstten, sağdan soldan gelen baskılar oluyor. Arkadaşlarımız bu sebeple de etik dışı davranışlar sergileyebilir."(K1-2,4).

*"Benim Şahsi kanaatim şu: yönetici kendini aşırı lider görüyorsa, herkesin üstünde görüyorsa, eşitlik kavramından yoksunsa kendi çıkarları ve egosu yüzünden bu tür davranışlar sergiler.""(*K4-2, 5).

*"Liyakat sahibi olmayan, tepeden gelen bir okul müdürü düşünelim bu kişinin etik davranmasını zaten bekleyemeyiz "(*K5-2, 3).

*"Yöneticinin etik dışı davranmaması lazım ancak okulun menfaatlerini ve çıkarlarını korumak açısından bazı konulardan etik dışı davranabilir."(*K2-2, 6).

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Aşağıda Tablo 4'de eğitim yöneticilerinin sergiledikleri etik dışı davranışlarının neler olduğuna dair okul yöneticilerinin görüşlerini içeren frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir:

Tablo 4: Eğitim Yöneticilerinin Etik Dışı Davranışları

Alt Tema	K1	K2	K3	K4	K5	K6	f	%
Ayrımcılık	√	√	√	√	√	√	6	**100**
Mobing	√	√		√		√	4	**66,6**
Sendikal ve Siyasal Yakınlık Kurmak	√			√	√		3	**50**
Ön Yargılı ve Yanlı Davranma			√		√		2	**33,3**
Kibirli ve Kaba Yürüyüş		√					1	**16,6**
Öğretmenleri Çekiştirme						√	1	**16,6**

Tablo 4'de görüldüğü gibi katılımcı okul müdürlerinin, eğitim yöneticilerinin etik dışı davranışları hakkındaki görüşleri incelendiğinde; % 100 oran ile "Ayrımcılık" teması ilk sırada yer alırken, %16,6 oran ile "Kibirli ve Kaba

Yürüyüş" ve "Öğretmenleri Çekiştirme" temaları son sırada yer aldığı görülmektedir. Katılımcı okul müdürlerinin bazılarının bu konudaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*"Eğer bu durumu okul olarak düşünecek olursam aklıma ilk gelen ayrımcılık yapmak. Fikirlerini ifade etmede samimi olduğu arkadaşlarına öncelik vermek o kişinin fikirlerini savunmak, kendi görüşüne mensup arkadaşlarının fikirlerini onaylamak"(*K5-3, 1).

"Balık baştan kokar derler ya sen sabahtan akşama kadar yalan söyleyip, çalışanına mobing yaparsan milletin gününü zehir edersin. Bundan etik dışı daha ne olabilir ki" (K4-3, 2).

"Bazen okullarımıza gelen yöneticiler oluyor, bu kişilerin kendini beğenmiş kibirli hareketleri ve yürüyüşlerindeki takındıkları tavırlar hiç etik gelmiyor bana" (K2-3, 5).

"Eğitim yöneticilerinde gözlemlemlediğim etik davranışlardan bir tanesi de çalışanlarına karşı eğer kendi düşüncesinde değilse ön yargılı ya da yanlı davranışlar sergilemeleri *"* (K3-3, 4).

"Eğitim yöneticileri siyasi ve sendikal anlamda kendi görüşüne sahip personele karşı daha yakın dururken farklı siyasi görüş ve sendikalara üye personele uzak durmaktadır. Bana göre bu durum yöneticinin segilemiş olduğu etik dışı bir davranıştır" (K1-3, 3).

"Yöneticinin etik olabilmesi için önce iyi bir lider olması gerekir. Bana göre girdiği ortamda dedikodu yapan öğretmenleri çekiştiren bir eğitim yöneticisi etik dışı davranışlar sergilemiş olur." (K6-3, 6).

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Aşağıda Tablo 5'de eğitim yöneticilerinin etik ve etik olmayan davranışlarının akademik başarıya ve kurumsal bağlılığa etkisi hakkında okul müdürlerinin görüşlerini içeren frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir:

Tablo 5: Okul Müdürlerinin Eğitim Yöneticilerinin Etik ve Etik Dışı Davranmasının Akademik Başarıya ve Kurumsal Bağlılığa Etkisi Hakkında Görüşleri

Alt Tema	K1	K2	K3	K4	K5	K6	f	%
Akademik başarı artar-azalır	√	√	√	√	√	√	6	**100**
Kurumsal bağlılık artar-azalır	√	√	√	√	√	√	6	**100**
Güven ortamı etkilenir			√		√	√	3	**50**
Kurumsal işbirliği ve sosyalleşme etkilenir				√	√		2	**33,3**
Disiplin sorunları yaşanır					√		1	**16,6**
Kurum ve kişiler yıpranır						√	1	**16,6**

Tablo 5'de görüldüğü gibi katılımcı okul müdürlerinin, eğitim yöneticilerinin etik ve etik dışı davranmasının akademik başarıya ve kurumsal bağlılığa etkisi hakkında görüşleri incelendiğinde; %100 oran ile "Akademik

başarı artar-azalır" ve "Kurumsal bağlılık artar-azalır" temaları ilk sırada yer alırken, %16,6 oran ile "Disiplin sorunları yaşanır" ve "Kurum ve kişiler yıpranır" temalarının son sırada yer aldığı görülmektedir. Katılımcı okul müdürlerinin bazılarının bu konudaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"Eğitim yöneticisi etik davranırsa çalışanlar ve ben o kurumda çalışmaktan keyif alırız bu durum okuldaki başarıyı olumlu yönde etkiler ancak etik dışı davranışlar ile karşı karşıya kalırsam işe gelmek istemem, motivasyonum düşer, görevimi yapmak istemem, bu durum başarıyı düşürür" (K1-4, 1).

"Okul eğitim çalışanlarının ve öğrencilerin yuvasıdır. Bu kurumda etik dışı davranışlar sergileyen bir yönetici olursa kurum çekiciliğini kaybeder öğretmen ve çalışanlar sürekli rapor alır kuruma gelmez, fakat anlayışlı halden anlayan bir yönetici ile herkes çalışmak ister böyle bir kurumda çalışanlar işe severek ve isteyerek gelirler."(K2-4, 2).

"Etik dışı davranışlar her zaman olumsuz sonuçlar ortaya çıkarır bunlardan bir tanesi de güven ortamının zarar görmesidir. Yöneticilerin sergiledikleri olumsuz davranışlar güven ortamını zedeler" (K3-4, 3).

"Bir kurumu başarıya götürecek şeylerden bir tanesi de kurumdaki işbirliği ve sosyalleşmedir. Eğitim yöneticilerinin takındıkları tavırlar birlikteliği beraberliği artırır, çalışanlar daha çok sosyalleşir ortak etkinlikler yapılır." (K4-4, 4).

*"*Kaba bir üslup ile okulu yönetmek isteyen bir okul yöneticisi zaman zaman öğrencilerden kaynaklı disiplin sorunlarıyla karşı karşıya kalabilir. Güler yüzle okulu yönetmek isteyen yöneticinin ise bu durumlarla karşılaşacağını düşünmüyorum.*"* (K5-4, 5)

*"*Etik davranışlar olmayan bir ortamda ne saygınlık kalır ne de başarı. Bana göre böyle ortamlar kurumu ve kişileri yıpranır.*"* (K6-4, 6).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, resmi eğitim öğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerine göre, eğitim yöneticilerinin etik ve etik olmayan davranışlarının akademik ve kurumsal yansımalarına ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Saylı ve Kızıldağ'ın (2007) yaptıkları çalışmada yönetimdeki etik dışı davranışları 'Ayrımcılık-Kayırma-Rüşvet-Sindirme-Şiddet Mobing- Fiziksel Cinsel Taciz- Görevi kötüye kullanma' şeklinde bulgulara rastlamışlardır. Bu sonuç yapılan bu çalışmanın 'eğitim yöneticilerinin ayrımcılık yaptığı' bulgusunu da destekler niteliktedir.

Öte yandan yapılan bu çalışma Erdoğan (2012) tarafından yapılan "İlköğretim Okul Müdürlerinin Davranışlarının Etik İlkelere Uygunluğu" adlı nicel çalışmanın bulgularıyla farklılık göstermektedir. Yapılan çalışmada öğretmenler eğitim yöneticilerinin adil olmadığını ifade ederken, eğitim yöneticileri kendilerini adil olarak belirtmektedirler.

Ancak okul yöneticilerinin kendilerine sorularak yapılan bu çalışma aslında eğitim yöneticilerinin adil davranmadığı ortaya koymaktadır. İşte bu çalışma nitel çalışmanın ve bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bir bulgusu da (Brass & ark., 1998, s. 17) yaptığı çalışma ile örtüşmektedir. Brass ve arkadaşlarının çalışmasında Etik dışı davranışların ortaya çıkmasına neden olan faktörlerden ilkinin 'yetersiz iletişim' olduğu söylenebilir denilmektedir. Ayrıca bir örgütte, bireyler arasında kurulan ilişkiler güçlü ve yoğun olduğunda, etik dışı faaliyetler azalabilmektedir denilmektedir. Bu bulgular yapılan bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Çetin ve Özcan'ın (2004) 'Okul Yöneticilerinin Etik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi' adlı çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir. Çetin ve Özcan'ın çalışmasında okul yöneticilerinin ödülü hak edenlere vermeyerek ayrımcılık yaptığı, kuralları herkese eşit olarak uygulamadıkları, kişisel-dinsel-siyasal-ırksal ve politik nedenlerle ayrıcalıklı davrandıklarını, bireylere eşit davranmadıkları bulgularına ulaşmışlardır. Bu bulgular yapılan bu çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler:

- Okullarımızda etik kurullar oluşturulmalıdır.
- Eğitim yöneticilerinin atamalarında liyakat esası dikkate alınmalıdır. Yüksek Lisans ve doktora yapan öğretmenlerin eğitim yöneticiliğine atanmalarında öncelik verilmelidir.
- Eğitim yöneticileri ne kendi çıkarı için ne de kurumun çıkarı için etik değerlerin dışında hareket etmemeli görevlerini yerine getirirken etik kurallara bağlı kalmalı ve davranışlarıyla örnek olmalıdır.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Bu çalışma nicel çalışma tekniği ile de yapılabilir.
- Bu çalışma hem kırsal kesimdeki öğretmenlerin hem de merkezi yerlerdeki öğretmenlerin görüşleri alınarak ve bu iki görüş karşılaştırılarak çalışılabilir.

KAYNAKÇA

Akarsu, B. (1998). Felsefe terimleri sözlüğü. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E & Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri.* Adapazarı: Sakarya Kitabevi.

Aşçıgil, Semra, (1999) 'İş Etiği: Toplam Kalite Yönetiminde Mükemmelliğe Doğru'.Ulusal Kalite Kongresi

Aydın, İ. Pehlivan (2001), Yönetsel, Mesleki ve Örgütsel Etik, 2. Baskı, Pegem Yayıncılık, İstanbul, Şubat-2001.

Aydın, İ. (2003). Eğitim ve öğretimde etik. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Brass at al., 1998 S. Brass, J. Dix, I. Niemala, & T. Przymusinski. A Comparison of the Statik and the Disjunctive Well-Founded Semantics and its Implemantetion

Cevizci, A. (2002). Etiğe giriş. İstanbul: Engin Yayıncılık.

Çelik, Vehbi, (2000) Eğitimsel Liderlik, Pegem Yayınevi, Ankara.

Çetin, M. & Özcan, K. (2004). Okul yöneticilerinin etik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi.Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 20, 21-38

Demirtaş, H.; Güneş, H.(2002), Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü, Anı Yayıncılık, Ankara.

Erdoğan, Ç. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğu. Kastamonu Eğitim Dergisi, 20, 2, 503-518

Gençkaya, Ö. F. (2004), Kamu Yönetiminde Etik Davranışlar, ASOMEDYA Mart Dosyası, http://www.aso.org.tr/asomedya/mart2004/dosyamart2004.html, Erişim: 07.07.2004, Saat:15:00

Girard, Dianne, (1999) 'Etik Nerede İşin İçine Giriyor?', Executive Excellence, Ağustos.

Gronn, P. (1999). *The Making of Educational Leaders.* Great Britain: Tj International ltd.

Güçlü, A.B., Uzun, E. & diğerleri, (2002), Felsefe Sözlüğü, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara

Hançerlioğlu, O,(1975), Felsefe Sözlüğü, Remzi Kitapevi Yayınları, . Baskı, İstanbul.

Kale, N. (2009). Felsefiyat. Ankara: Pegem Akademi.

Karslı, M.D. (2004). Yönetsel Etkililik, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. Biometrics, 33, 159-174.

McNamara, C, (2000) 'Complete Guide To Ethics Management: An Ethic Toolkit for Managers'. www.mapnp.org.

Özdemir, E. (2003). Liderlik ve Etik. Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt XXII, Sayı 2, 2003, s. 151-168

Özdemir, M. (2008). Kamu Yönetiminde Etik. ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 4, Sayı 7, s. 179-195.desen

Parlatır, İ. & diğerleri, (1998), TDK Türkçe Sözlük, Halıcı Yazılım, Ankara

Pehlivan, İ. (2001). *Yönetsel, Mesleki ve Örgütsel Etik.* Ankara: Pegem A Yayınevi.

Pehlivan, İ. (1997). Eğitim Yöneticilerinin Etik Davranışları Üzerine Bir Araştırma (Ankara İli Örneği) (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi,Ankara.

Pehlivan, İ. (1999). Yönetsel Mesleki ve Örgütsel Etik. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Pieper, A. (1999). Etiğe giriş. (Çev: V. Atayman ve G. Sezer). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Polat, E., (1999), "Orta kademe yöneticilerin çalışma ve yaşam değerlerinin etik açıdan incelenmesi", M.Ü.SBE İşletme ABD Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Richard, P. D. (1999). Help Wanted: Principals who Can Lead Professional Learning Communities. *NASSP Bulletin , 83* (604), 10-19.

Richardson, J, (2000) 'Business Ethics'. www.dushkin.com

Saylı, H. & Kızıldağ, D. (2007). Yönetsel Etik ve Yönetsel Etiğin Oluşmasında İnsan Kaynakları Yönetiminin Rolünü Belirlemeye Yöenlik Bir Analiz

Turgut, İ.(2002), Eğitim ve Etik, Kanyılmaz Matbaası, İzmir.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A.& Şimşek. H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, E. (2006). Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış doktora tezi. Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2009). Öğretmen adaylarının mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. İş Ahlakı Dergisi, 2(2), 71–88

Yin, R. K. (1984). *Case study research: design and methods.* Beverly Hills: CA: Sage.

A SUSTAINABLE ENVIRONMENTAL EDUCATION FOR A SUSTAINABLE ENVIRONMENT

Mustafa Onur ALADAĞ

Selçuk Üniversitesi

Prof. Dr. Fulya ÖZTAŞ

Selçuk Üniversitesi, fullyoztas@yahoo.com

Ayşe ALPTEKİN

Selçuk Üniversitesi

Ayşegül SARIKAYA

Selçuk Üniversitesi

ABSTRACT

Waste management is one of the most important environmental aspects to be considered within educational institutions. An integrated waste management system in particular, is one of the greatest challenges for higher educational as well as for pre-university educational institutes.

Education is described as the mechanism for teaching people how to think, rather than what to think. Formal education for children usually focuses on cultural and content knowledge along with a variety of thinking skills that can be broadly applied. Schools measure the impact of their work by testing knowledge of underlying concepts, reading and math skills relevant to the content area, and application of thinking skills. While youth may be the target of outreach or marketing activities, these are generally not directed at the formal school curriculum unless the content and/or skills address community priorities and are presented in a relatively value-free manner.

Where the community has made environmental improvement a priority and invested public money in a variety of communication efforts. In these situations, impact measurement may also address attitudes and skills related to the environmental concern. The presence of waste educational programs and projects facilitates the improvement of knowledge and awareness concerning recycling and municipal waste. Consistent and accessible recycling infrastructure must be in place and should provide proper knowledge of what is and what is not recyclable, all the actions being done with a minimum of inconvenience.

Long term impacts of environmental outreach and education with the youth audience have not been extensively documented or studied. Mechanisms to determine how to investigate impacts among youth, such as how to anticipate what behaviours will lead to increased stewardship or improved environmental management, are still under investigation. It could be advisable that waste management plans need to be adapted to the characteristics and infrastructure of educational institutions in order to have the guarantee of success of sustainable development strategies.

Keywords: Environmental education, sustainability, waste management, recycle

SÜRDÜRÜLEBİLİR BİR ÇEVRE İÇİN SÜRDÜRÜLEBİLİR BİR ÇEVRE EĞİTİMİ

ÖZET

Eğitim kurumlarında atıklarla nasıl baş edileceği önemli sorunlardan birisidir. Entegre atık yönetiminin nasıl olması gerektiği özellikle ilk ve Orta öğretim ile yükseköğrenimin önemli sorunlarındandır.
Eğitim öğretmeyi eğitim alanları belirli bir düşünceye yönlendirmekten ziyade karşılaştıkları karmaşık olaylarda nasıl düşünmeleri gerektiğini öğreten bir araç olarak kabul edilir. Okullarda verilen formal eğitim çoğunlukla öğrencilere kültürel değerlerin ve temel bilimsel kavramların öğretilmesine yoğunlaşır. Okullar uyguladıkları sınavlarla öğretilen kavramların ne kadar ve nasıl anlaşıldığını, okuma, anlama ve matematik becerilerinin nasıl geliştiğini anlamaya çalışır. Öğrenilen ve kazanılan bu becerilerin toplumsal ve sosyal hayatta uygulanması beklenir.

Gençler sosyal aktiviteler ve alış-veriş odaklı bir yaşam biçimine odaklandıkları için çoğunlukla okullarda belirli bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik eğitimin esas amacını göz ardı ederler. Toplumun içerisinde yaşadığı çevrenin daha yaşanılabilir hale getirilmesi için çevresel değerlerin korunarak çevrede iyileştirmeler yapması ve kamudan topladığı gelirleri bu amaçla harcamaları beklenen bir durumdur. Bu noktada eğitimle topluma kazandırılması amaçlanan veya kazandırılan çevreye yönelik tutum ve davranışlar öne çıkmaktadır. Okulların müfredat programlarında ve sosyal aktivitelerinde atık madde yönetimi, çevresel değerler, geri dönüşüme yönelik bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik bilgi ve becerilerin kazandırılması önem kazanmaktadır.

Bu amaçla geri dönüşümü olan ve olmayan tüketim ürünlerinin nasıl sınıflandırılacağı, geri dönüşümde kullanım yerleri ile ilgili temel eğitimini verilmesi önem kazanmaktadır. Gençlerin ve okul çağındaki çocukların sosyal gelişimleri ile oluşturdukları atıkları nasıl yararlı bir şekilde kullanabilecekleri ile ilgili çok fazla detaylı çalışma bulunmamaktadır. Çocuk gelişiminde çevre4sel değerlerin kazandırılması, çevreye daha duyarlı bireylerin yetiştirilmesi için bebeklik döneminden itibaren uygulanacak kamusal strateji ço0k iyi bilinmemektedir.

Çevresel sorunların ana kaynağı olan bireylerin eğitiminde çok erken evrelerde başlatılması gereken ve eğitim programlarında sarmal bir açılım özelliğine sahip olması gereken çevre eğitiminin nasıl olması gerektiği bu çalışmada detaylı olarak tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Çevre eğitimi, sürdürülebilirlik, atık yönetimi, geri dönüşüm

1.INTRODUCTION

Environmental education for sustainability is more than just communicating information about the environment and the ways in which it is currently threatened by human activity helps individuals and communities to grow their understanding, skills and motivation to work together to develop solutions. It also empowers individuals and communities to make decisions that are relevant to them. As well as developing practical skills and scientific understanding, including respecting a diversity of perspectives, reducing inequality and promoting cooperative effort.

The 10% of the Earth's population that uses well over 90% of its resources, the drive to consume is greater than the drive to sustain (Brown 2005). Orr (2003) describes this imbalance as walking North on a southbound train. Although environmental educators do good and important work, they are still passengers on this accelerating train moving in the opposite direction (Orr 2003). The emergence of education for sustainable development in

educational policies and the pressure on the environmental educators around the world are to reframe their work as contributions towards sustainable development.

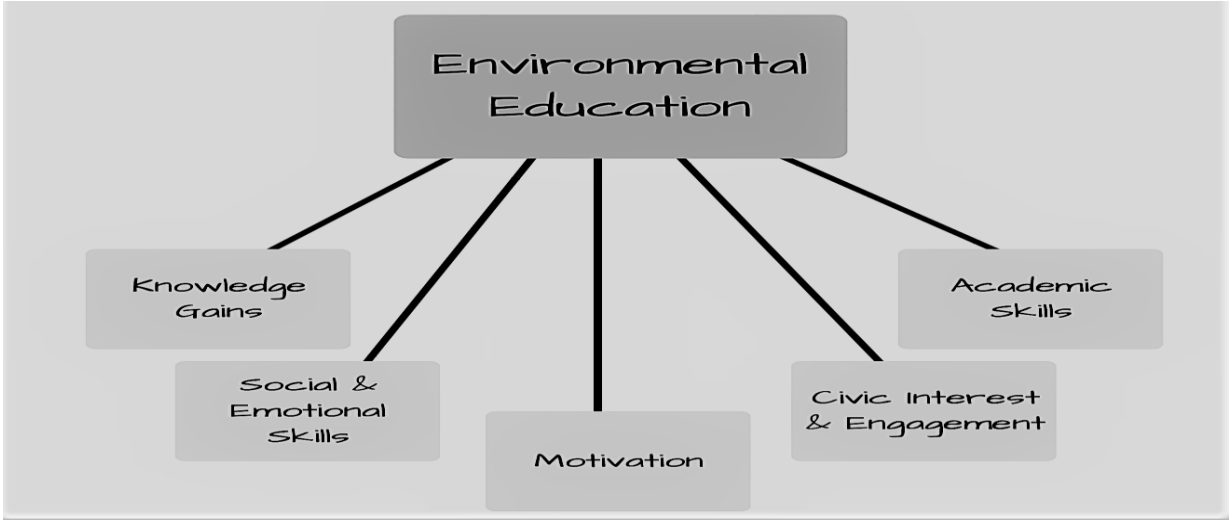


Figure 1. The Main Participants Of Environmental Education

Globalization can be viewed as a process that strengthens the instrumental tendencies of environmental education to promote a certain kind of citizenship, particularly one that serves, or at least does not question. At the same time, globalization can also be seen as a process that allows powerful world bodies, such as the World Bank, the World Trade Organization, and UNESCO, to influence educational policy agendas on a global scale. Many trends in education seem policy-driven, rather than innovation-driven.

2. METHODS, FINDING, RESULTS AND DISCUSSION

Trends such as lifelong learning and competence-based education are inspired by national and international policies. The conversion from environmental education to education for sustainable development may be seen as a policy-driven transition. The many ideas about potential meanings of education for sustainable development, examples are good practices of education for sustainable development, and ideas for implementing sustainable development education. Some of those with misgivings suggested that making sustainable development the new aim of environmental education, and using education for sustainable development as an Instrument to change people's behaviour in a pre-determined direction, would leave less space for reflective self-determination about educational outcomes, autonomous thinking, and exploration of more contextual pathways towards a 'better' world.

The sustainable development is an appropriate aim for education depends on how education is conceptualized. Reflecting on educational theories in the 20th century, scholarly analyses have articulated tensions between dominant tendencies and emerging perspectives that were increasingly prevalent as the century came to a close

(Shepard 2000). Learning is, by and large, a closed process, a unidirectional transmission of information from the teacher to the student. Education is about social reproduction and social efficiency.
The within a social context—new learning is shaped by prior knowledge and diverging cultural perspectives. Such a socio-constructivist, transformative learning mode of education is more open and provides some space for autonomy and self-determination on the part of the learner.

Knowledge is not fixed, cut up in pieces and handed over, but rather (co)created by transacting with prior tacit knowledge, the curriculum, and other learners. In this sense, a function of environmental education is to enable students to become critically aware of how they perceive the world with a view to fostering citizen engagement with social and environmental issues and participation in decision-making processes (Bob et al., 2008). Much traditional debate has turned on whether education is about social reproduction or about enabling social transformation, and this debate is reflected in the way educators imagine the educated citizen interacting within society. If social reproduction is the inherent expectation, then citizens should work efficiently within existing frameworks.

It is a general aim of communities that the school children and adults working together to resolve environmental problems at the local level. For example, the forests and deforestation works around schools are could be a very good application of many important curriculum concepts that are included in the normal school curriculum relating to study of plants, photosynthesis, soils, water cycle, air quality, and human/environment interactions.

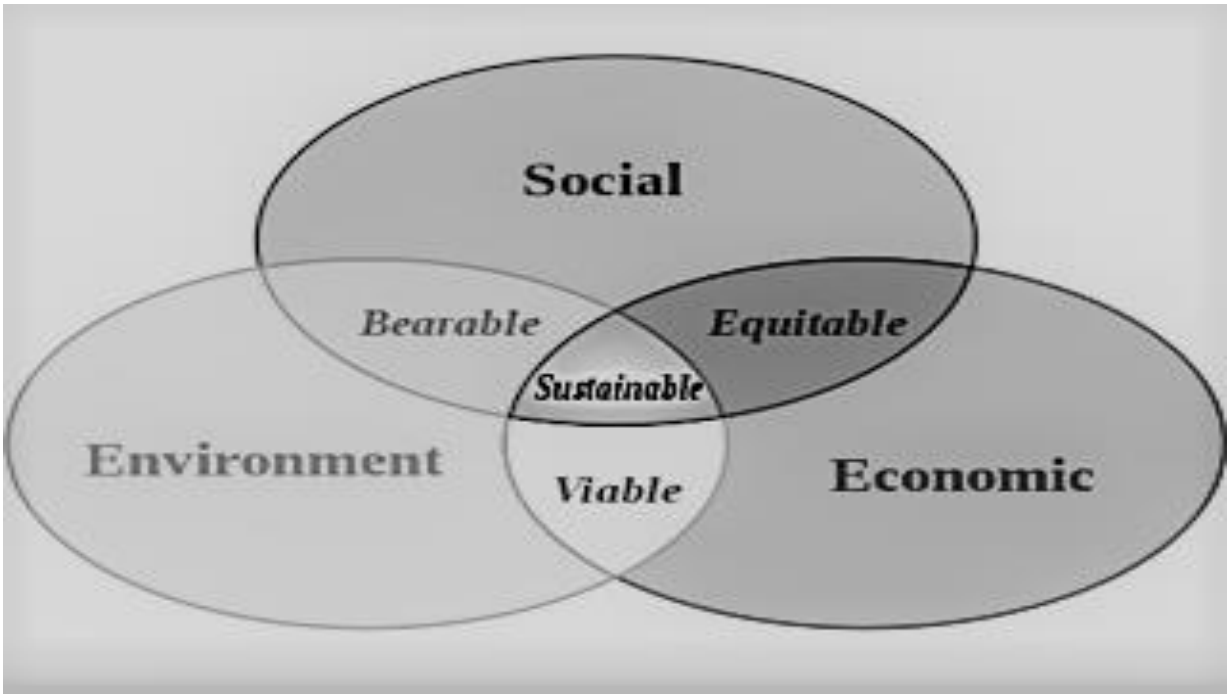


Figure 2. The Components of Sustainable Development.

To help learners understand why the idea of sustainable development ought to be of interest to them; To help learners gain plural perspectives on issues from a range of cultural stances; To provide opportunities for an active consideration of issues through appropriate pedagogies which, for example, might begin from learners' and teachers' different interests, helping pupils understand what they are learning and its significance; and To encourage pupils to continue to think about what to do, individually and socially, and to keep their own and other people's options open.

From this theoretical view points, the issue of deforestation was seen not only as a local problem, but it was viewed as a serious national and international problem as well. Thus an important concern for inclusion as part of a school curriculum was met by viewing deforestation as a problem that could be understood at many levels of complexity, involving concepts from several of the school subject fields. The local and global environment is the source of human health and well-being, and connection with the environment is a fundamental requirement for vibrant and healthy communities. Healthy ecological systems in the environment provide all species, including humans, with crucial ecosystem services. Simple observations through to rigorous research have clearly shown that human activities are damaging the environment. The way in which we live our lives has on-going impacts on our environment and society that are unsustainable. Education has a critical role as it strengthens the ability of individuals and communities to positively influence the environment and society

REFERENCES

Shepard, L. A. (2000) The role of assessment in a learning culture. Educational Researcher, 29(7), 4–14.
Orr, D. W. (2003) Walking north on a southbound train. Conservation Biology, 17(2), 348–351.

Brown, L. R. (2005) Outgrowing the Earth: The Food Security Challenge in the Age of Falling Water Tables and Rising Temperatures (London: James & James/Earthscan).

Bob Jickling & Arjen E. J. Wals (2008) Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development, Journal of Curriculum Studies, 40:1, 1-21,

ÇEVRE EĞİTİMİ TOPLUMUN EKONOMİK DEĞERLERİNE NASIL KATKI SAĞLAYABİLİR?

Prof. Dr. Ali ALAŞ

Necmettin Erbakan Üniversitesi, alasali@hotmail.com

Prof. Dr. Haydar ÖZTAŞ

Necmettin Erbakan Üniversitesi, hoztas@konya.edu.tr

Prof. Dr. Fulya ÖZTAŞ

Selçuk University, Konya , fullyoztas@yahoo.com

ÖZET

Çevre eğitimi ve çevre bilgisi doğal çevresel kaynakların ve ekonomik değerlerin korunmasına ve makul kullanabilmesine olanak sağlar. Eğitim, toplumların sosyal yaşantılarını daha iyi bilgi birikimi ile değiştirme gücüne sahiptir. Çevre eğitiminin sağlıklı ve yaşanabilir bir çevreye katkısı yaşlı ve genç tüm bireylere uygun çevre eğitimi programlarının uygulanarak bireylerin ve toplumun eğitimi ile mümkün olacaktır. Çevre eğitimi insana ve çevresel değerlerin korunmasına önemli katkılar sağlayacaktır. .Çevre eğitimi ve çevre eğitiminin bir unsuru olan fazla tüketimini önlenmesi daha sağlıklı ve yaşanabilir bir çevre için gereklidir.

Eğer uygun çevre ve değerleri eğitimi verilebilirse toplumda çocuklar, gençler, orta yaşlılar ve yaşlıların çevresel değerlere saygı göstermeleri ve daha yaşanılabilir bir çevre yaratmaları mümkün görülmektedir. Eğitimin ana konseptinin tüm bireylerin ve toplumun ögelerinin çevresel değerler ve çevrenin korunmasına yönelik tutumların geliştirilmesi konusunda uyanık ve duyarlı olmalarının sağlanmasıdır.

Çevresel israfın önlenmesine yönelik verilecek eğitim ve bilinçli tüketiminin esasları hakkındaki temel bilgiler çevrenin daha az kirlenmesine ve toplumun be bireylerin ekonomik olarak daha iyi bir yaşam koşullarına kavuşmalarına olanak sağlayabilir. Hava kirliliği, su kirliliği, beklenmeyen iklim değişimleri, endüstriyel ve aşırı tüketime bağlı olarak ortaya çıkan atıklar günümüzde hemen hemen tüm ülkelerin genel sorunudur.

Tüketimin azaltılmasına yönelik çevre eğitiminin bireylerin ve toplumun pratik çözüme yönelik kararlar alabilmesine, ortaya çıkabilecek çevresel sorunların kısa zamanda çözümüne yönelik beceriler elde etmelerine olanak sağlayabilir. Bilinçli bir çevre eğitiminin toplumun ve bireylerin kompleks, gereksiz tüketimine yönelik sorunlarının çözümüne olanak sağlayabilir. Bu nedenle çevresel sorunlar ve kaynakların israfına yönelik ortaya çıkan toplumsal ve çevresel sorunların çözümü için bireysel ve toplumsal düzeyde bilinçli tüketim yapabilen ve israfın çevreye ve topluma verdiği zararlar konusunda bilinçlenme için ekonomik değerler ve israfın ana konsept olarak ele alındığı çevre eğitiminin gerekliliği bu çalışmada detaylı olarak incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: İsraf, çevre eğitimi, değerler eğitimi, tüketim ekonomisi

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND IT IS CONTRIBUTION TO COMMUNITIES SAVING VALUES

ABSTRACT

Education has the power to modify the society and with better knowledge. Environmental education deals with the need to protect the environment that it is important an healthy environment. Education can give right knowledge on how natural environment functions, and how human beings can deal with behaviour and ecosystems for sustainability. Education can stand as proper solution to solve different sorts of problems exist in a society and therefore, education has a big role to play to save environment. One of the most effective means to promote healthy environment is giving proper education to both new as well as old generations. Environmental education and protection is crucial for the benefit of both the environment and humans.

The main role of education when it comes to environment protection is offering awareness to everyone in a society. Education can provide better awareness of a variety of environmental issues that take place day by day. Everyone in a society including kids, youths, adults and matured people can understand and become aware of the various environmental issues if they get proper education on it.

Education system can play a huge role in saving environment by imparting knowledge on how to protect the environment to people in diverse communities. Saving environment is a practice of looking after the natural environment on individual, organisational or societal levels for the gains of both the environment and humans.

There are a lot of environmental issues around the globe. Air pollution, water pollution, unexpected climate change, garbage, and pollution of the natural environment are some of challenges faced by many other countries in the world. Education plays a massive role in building up a society that is knowledgeable towards the environment and its associated problems. Environmental education teaches individuals and communities to know about the environment and its related problems, become aware of the solutions to the environmental problems, motivate the people to solve the issues and take proper actions to save environment from potential issues.

Environmental education can help to solve complex issues that are present in a society. Environmental issues are one of the main causes of many diseases, health issues and long term livelihood problems. So, incorporating education in schools and conducting environmental awareness campaign in communities can bring people together, discuss about the environmental issues, engage with different sorts of people, make practical judgements about varied environmental issues and respond to the issues effectively. Education on environment will guide people to think seriously, deeply, and productively.

Education indeed enhances appreciation of environment amid people. Enhancing appreciation of the environment among citizens can give rise to overall positive environmental behavioural change. Air pollution, poor managing of waste, rising water shortage, declining groundwater tables, water pollution, low conservation and quality of forests, biodiversity loss, and land & soil degradation are a few of the main environmental issues faced by global world and population explosion also adds stress to environmental issues and its resources. So, education on environmental issues are important today since it lets people to build up skills, foster a dedication to take steps individually and communally to maintain and enhance the environment.

Keyword: Environmental education, Economic values, Ethic education, wastefulness

1.GİRİŞ, YÖNTEM ve BULGULAR

İnsanların giderek daha büyük ve karmaşık topluluklar halinde yaşamlarını birlikte devam ettirmeleri çevresel bir kısım sorunların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Toplumsal yaşamda bireyler ve toplumlar bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılama, karmaşıklığın beraberinde getirdiği belirsizliklerle başa çıkma, değişen koşullara uyum sağlama ve doğal çevrede sebep olduğu değişiklikleri öğrenmek zorunda kalmışlardır.

Eğitim, geleneksel olarak, toplum tarafından yaygın bir şekilde onaylanan mevcut bilginin aktarımı rolünü oynar. Eğitsel sistemlerden, çoğulculuğun, araştırma bulgularının çelişkili yorumlarının ve demokratik çözümler için yapılan araştırmalardaki karmaşıklığın artışıyla beraber gençlerin kendi rollerini küresel vatandaşlar olarak kabul eden aktif ve sorumlu bireyler olmaları için potansiyellerinin tamamını destekleme nihai amacı ışığında, eğitsel uygulamalara yeniden yönelme mücadelesi verilmektedir.

Çevre eğitiminin temel amacı, günümüzde çevresel durum analizi, sorunlar ve çözümleri ile ilgili düşünce sistemleri geliştirmek, toplumsal değerlerin çevresel sorunlara kaynak oluşturma durumunu analiz etmek olarak özetlenebilir. Sorunların karmaşıklığına göre çevresel sorunlara çoklu bakış açısı geliştirmek, erken dönemlerden itibaren bireylerin çevresel sorumluluklarını benimsemelerine yönelik çözüm önerileri ve uygulamalı çözümler üretmektir.

1.1.Gittikçe disiplinler arası karmaşık bir yapıya bürünen çevre eğitiminin odak noktasında ne olmalıdır?

İnsan merkezli bir düşünce ve uygulama planının günümüzde çok fazla kabul görmediği, çevrede yaşayan canlı ve cansız objelerin de çevre eğitiminin ana ögesi haline getirilmesi zorunlu görünmektedir.

Çevresel sorunlar yalnızca gözlenen çevresel eylemler değil, çevresel olayların olası neden ve sonuçlarının da içerisine alındığı ve bu anlamda değerlendirme ve çözüm yollarının önerilmesi gittikçe önem kazanmaktadır (Kyburz-Graber vd., 2006).

Çevre sorunları belirli bir çevrede yaşayan birey ve toplumların alışkanlıkları sonucu ortaya çıkmakta olup, bu olguda toplumun kültürel, dini ve diğer etik değerleri önemli derece rol oynamaktadır. Reid vd. (2004) çevre eğitiminin toplumların çevrelerini daha iyi anlamaları, kendi kaynaklarını daha ekonomik ve tasarrufa yönelik kullanım düşüncesi ve becerisi kazandırmalıdır.

Reid vd. (2004) çevre eğitiminin bireysel ve toplumsal düzeyde tasarrufa ve kaynakların makul kullanımına yönelik düşünce ve eylemleri teşvik edici özellikte olması gerektiğini savunur. Bireyler ve toplumlar pozitif çevre eğitimi ile mevcut kaynaklarını çevreye zarar vermeden tasarruflu şekilde nasıl kullanabilecekleri ili ilgili yavaş, fakat kademeli gelişen bir karar mekanizması geliştirirler. Eylemsel olmayan yalnızca teorik boyut kalan toplumun her kesiminde yaygın olarak kullanılma özelliğine sahip olmayan bir çevre eğitiminin çok faydalı olabileceğini savunmak hemen hemen imkânsızdır.

1.2.Tasarrufa Yönelik Nasıl Bir Eylem Planı Geliştirilebilir?

Okullarda ve ailede verilen çevre eğitiminde yetişmekte olan ve ilerde toplumun etkin bir bireyi olacaklara öncelikle elektrik ve su tasarrufunun gerekliliği öğretilmektedir.

Tasarruf ile aile ve toplum bütçesi ile çevre eğitiminin belki de kesiştikleri ilk nokta budur. Ancak bu gibi yalnızca belirli bazı etkinliklerle sınırlandırılan çevre ve tasarruf arasındaki ilişki oldukça sınırlı bir alana hapsedilmekte ve öğrencilerin kısa süreli pragmatik uygulamalarının dışında çevre eğitimine herhangi bir katkı sağlamayacaktır. Öğrencilerde evrensel, bölgesel ve bireysel çevre-tasarruf ilişkisinin oluşturulmasına yönelik daha geniş kapsamlı uygulama planlarının gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Çevre eğitimde en çok karşılaşılan zorluklarda biri de bireylerin çevresel tutum ve davranış konusunda birbirleri ile uyumlu olmayan davranış biçimini benimsemeleridir. İyi bir çevre eğitiminde sosyal ve ekonomik sistemler toplumların gelişim özelliklerine göre artan çevresel hassasiyetin ve koruma içgüdüsünün gerekliliğini yerine getirebilmelidir. Sosyal-ekonomik direnç doğal afetler ve savaşlar tarafından tehdit edilmektedir.

Çevrede bu ani değişimlere uyum sağlayabilen canlı ve cansız değerler çevresel rollerini sürdürebilirler. Sosyal ve ekolojik değerlerin bütünleşmesi olumu bir çevresel davranış ve tasarrufa yönelik bilinçli birey ve toplumların ortaya çıkmalarına olanak sağlayabilir. Çevresel sorunların çözümündeki en büyük engel bireylerin ve toplumların günlük yaşamlarını sürdürebilmeleri için çevresel değerleri göz ardı etmeleridir. Kısa süreli ekonomik getirisi olan bireysel ve toplumsal davranışlarda uzun süreli çevresel davranışlarla kazanılabilecek getir ve tasarruflar göz önüne alınmamaktadır.

3. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Krasny (2009), çevre eğitimine sosyal-ekolojik sistemler yaklaşımını incelediği çalışmasında, çevre eğitimi ve çevre eğitimi araştırmalarında çok boyutlu bakış açısına (çevre eğitimi, çevrenin gelişimi, bireylerin kendilerini, becerilerini geliştirmeleri, toplumsal ve sürdürülebilir kalkınma) ulaşma amacını ve fen bilimleri, sosyal bilimler ve eğitim bilimleri gibi farklı alanlardan gelen araştırmacıların çalışmalarında bir fikir birliğine varabilme hedefinin benimsenmesi ve sonuç alınması gereğini vurgulamıştır.

Çevre eğitimine ve çevre eğitimi çalışmalarına bakış açısını genişletmek suretiyle çevre eğitimi hakkındaki geleneksel düşünceleri değiştirmek ve bunu sağlamak için de daha önce birbiriyle hiç ilişkisi olmayan disiplinler olduğu anlaşılan farklı çalışma alanlarının ortak bir zeminde buluşmasının sağlanması gerektiğini vurgulamıştır.

Krasny (2009) çevre eğitiminin, sosyal-ekolojik sistemlerin kendilerini toparlama gücünü artıran şehir ekolojisi uygulamaları dahilinde düşünülebileceğini ve çevre eğitimi programlarının daha büyük sosyal-ekolojik sistemler açısından incelenebileceğini savunmuşlardır.

Çevre eğitimi için mücadele, öğrencilerin, insan eylemlerini gerçek yaşam durumlarında keşfetme, analiz etme, yorumlama ve ilgililerin katılımıyla çözüm önerileri araştırma seçeneğine sahip oldukları öğrenme durumları

ortaya koymaktadır. Buna bağlı olarak çevre eğitimine sosyal-ekolojik sistemler yaklaşımı için anlamlı başlangıç noktaları enerji, su ve hava gibi genel çevre başlıkları ve çevresel etkiler değil, insanların kendi günlük yaşamlarında da bir parçası oldukları aileler, topluluklar, işler, okullar, süpermarketler, restoranlar, dinlenme alanları, spor merkezleri gibi gerçek yaşam durumlarıdır (sosyal-ekonomik olaylar). Çevresel konularla, insanların dâhil oldukları sosyal-bağlamsal yapılar olarak ilgilenilir.

Öğrenciler bu yapılarla etkileşim içine girdikleri zaman, yerel ve sosyal ilişkili bilgi üretebilirler, değerleri ve değer sistemlerini ayrıntılı bir şekilde düşünebilirler, eylem durumlarını keşfedebilirler ve bireysel ve yapısal değişim için ihtimaller üzerinde çalışabilirler. Kısaca sosyal-ekolojik yaklaşım, durum ve konu yönelimlidir. Kapsam dahilindeki insanların deneyim ve bakış açılarını içerir. Bulgular işbirlikçi ve etkileşimli bir yolda geliştirilir (Kyburz-Graber vd., 2006).

4.KAYNAKÇA

Krasny, M.E., (2009). A response to Scott's concerns about the relevance of environmental education research: applying socialecological systems thinking and consilience to defining research goals, Environmental Education Research, Vol. 15, No. 2, pp:189–198.

Kyburz-Graber, R., Hofer, K. and Wolfensberger, B., (2006). Studies on a socio-ecological approach to environmental education: a contribution to a critical position in the education for sustainable development discourse. Environmental Education Research, 12 (1), pp:101–114.

Reid, A., Teamey, K. and Dillon, J., (2004). Valuing and utilizing traditional ecological knowledge: tensions in the context of education and the environment. Environmental Education Research, Vol. 10, No. 2, pp:237–254.

HOW IS IT POSSIBLE TO ENHANCE THE RELATIONSHIPS BETWEEN CHILDREN AND ENVIRONMENTAL THINGS?

Ayşe ALPTEKİN

Selçuk Üniversitesi

Ayşegül SARIKAYA

Selçuk Üniversitesi

Mustafa Onur ALADAĞ

Selçuk Üniversitesi

Prof. Dr. Fulya ÖZTAŞ

Selçuk Üniversitesi, fullyoztas@yahoo.com

ABSTRACT

The children are usually curious about their environment and the items found around of them. To ask questions to figure out the new situations they encounter is their main learning way. The child development and education not only describes developmental phenomena for but also facilitates observations of and analyses of what children say, do, and create, ensuring that educators can make informed decisions that meet children's and adolescent's needs.

In this process their environmental values can strongly influence the learning processes of children and environmental things provides abundant opportunities for children to develop cognitively, socially, and physically in healthy ways. It is well known that children in generally come to preschool settings with experiences and skills that need to be acknowledged and guided toward new learning opportunities. In this case their imaginative and exploratory skills should be taken seriously by teachers. The classroom environments should provide many opportunities for children to develop their social interactions, encourage social and cognitive competence development, and promote positive climate and trust.

It is well known that living prominently helps children to cultivate their capacity for learning by providing many highly stimulating and engaging opportunities to structure their knowledge. The young children continually confronts opportunities to assign names and categories to basic and nearly ubiquitous features of his or her life, including trees, bushes, plants, flowers, birds, mammals, habitats, and landscapes

Interactions between children and teacher have a critical role in the preschool children's learning environments. In this case preschool children voluntarily approach teachers to establish bonds with them, and, in turn, teachers in preschool settings tend to provide emotionally supportive, learning-friendly, and child-cantered classroom environments to facilitate children's learning abilities and processes.

In the present study we discussed how possible to improve learning activities preschool child in schools. Our students used to observe and help preschool children during their experiences. We are considered have a look in this work what could to contribute preschool children learning activities with environmental values.

Keywords: Preschool children, environmental education, plants, animals, values

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN ÇEVRELERİ İLE OLAN İLİŞKİLERİ NASIL ZENGİNLEŞTİRİLEBİLİR?

ÖZET

Çocuklar genellikle çevrelerinde olup bitenlere karşı oldukça duyarlı ve dikkatli olup, soru sorarak çevresel değişimleri asimile ve özümlemeye çalışırlar. Çocuk gelişimi yalnızca geleneksel öğrenme ve öğretme fenomenini içeren bir kısım kurgusal ve teorik değerlerle izah edilemez.

Yetişkinlerin ve çocukların yakın çevresindekilerin çocukların öğrenme yol ve yöntemlerini analiz ederek onların öğrenmelerini kolaylaştırıcı, gelecekte kullanmaları gereken yaratıcı becerileri kazanmalarına yardımcı olmaları gerekir. Çocuk eğitimcilerinin ve gelişimcilerinin teoriden pratiğe geçişte çocukların öğrenme ve diğer becerilerinin gelişimini yönlendirici çevresel aktivitelere ve yöntemler geliştirmeleri gerekmektedir. Bu süreçte çocukların gelişim sürecini büyük oranda etkileyen çevresel değerlerin sağlıklı, güvenli ve çocuklar için gelişim özelliklerini zenginleştirici ve kuvvetlendirici özelliğe sahip olmaları amaçlanmalıdır. Çevresel objeler ve çocukların bunlarla etkileşimlerinin çocukların gelişiminde sosyal, fiziksel, sağlık ve ilerde oluşacak etik değerlerine katkı sağlaması gerekir.

Uyarıcı ve teşvik edici doğal faaliyetlerin çocukların öğrenme kapasitelerini artırdığı bilinmektedir. Öğrenme becerilerinin kazanılması evresinde devamlı olarak çevrelerinde bulunan bitki ve hayvanların isimlerinin ve özelliklerinin öğrenilmesine yönelik çaba sarf etmektedirler. Bu nokta çocuk ve öğretmen arasındaki etkileşim hayati öneme sahip olup çocukların gönüllü olarak yaklaşımlarının çocuk-öğretmen arasında güvene dayalı bağ kurulmasına olmak sağlaması gerekir. Çocuk merkezli böyle bir ortamda çocukların öğrenme kapasitelerinin gelişimine yönelik becerilerin geliştirilmesi çocuk gelişimcilerinden beklenen bir durumdur.

Mevcut çalışma okulöncesi çocukların gelişiminde doğaya dayalı öğrenme aktivitelerinin nasıl geliştirilebileceği tartışılmıştır. Bu okullara görev yapan öğrencilerin deneyimlerinin tartışılması yeni stratejilerin geliştirilmesine olanak sağlayacaktır.

Anahtar kelimeler: Okulöncesi çocukları, çevre eğitimi, bitkiler, hayvanlar, değerler.

1.INTRODUCTİON

More than three million children under five die each year from environment-related causes and conditions. This makes the environment one of the most critical contributors to the global toll of more than ten million child deaths annually -- as well as a very important factor in the health and well-being of their mothers. Polluted indoor and outdoor air, contaminated water, lack of adequate sanitation, toxic hazards, disease vectors, ultraviolet radiation, and degraded ecosystems are all important environmental risk factors for children and in most cases for their mothers as well.

Particularly in developing countries, environmental hazards and pollution is a major contributor to childhood deaths, illnesses and disability from acute respiratory disease, diarrhoeal diseases, physical injuries, poisonings, insect-borne diseases and perinatal infections. Childhood death and illness from causes such as poverty and malnutrition are also associated with unsustainable patterns of development and degraded urban or rural environments

Also, the quality and stability of a child's human relationships in the early years lay the foundation for a wide range of later developmental outcomes. Young children experience their world as an environment of relationships, and these relationships affect virtually all aspects of their development social, emotional, physical, behavioural, and moral. The self-confidence and mental health, motivation are basic to learn, achievement in school and later in life.

Children who develop warm, positive relationships with their kindergarten teachers are more excited about learning, more positive about coming to school, more self-confident, and achieve more in the classroom. Young children also learn a great deal from each other. They learn how to share, to engage in reciprocal interactions to take the needs and desires of others into account, and to manage their own impulses. Just being around other children, The development of friendships is essential, as children learn and play more competently in the rapport created with friends rather than when they are dealing with the social challenges of interacting with casual acquaintances or unfamiliar peers (Rose-Krasnor, 1997;Rubin et al. 1998).

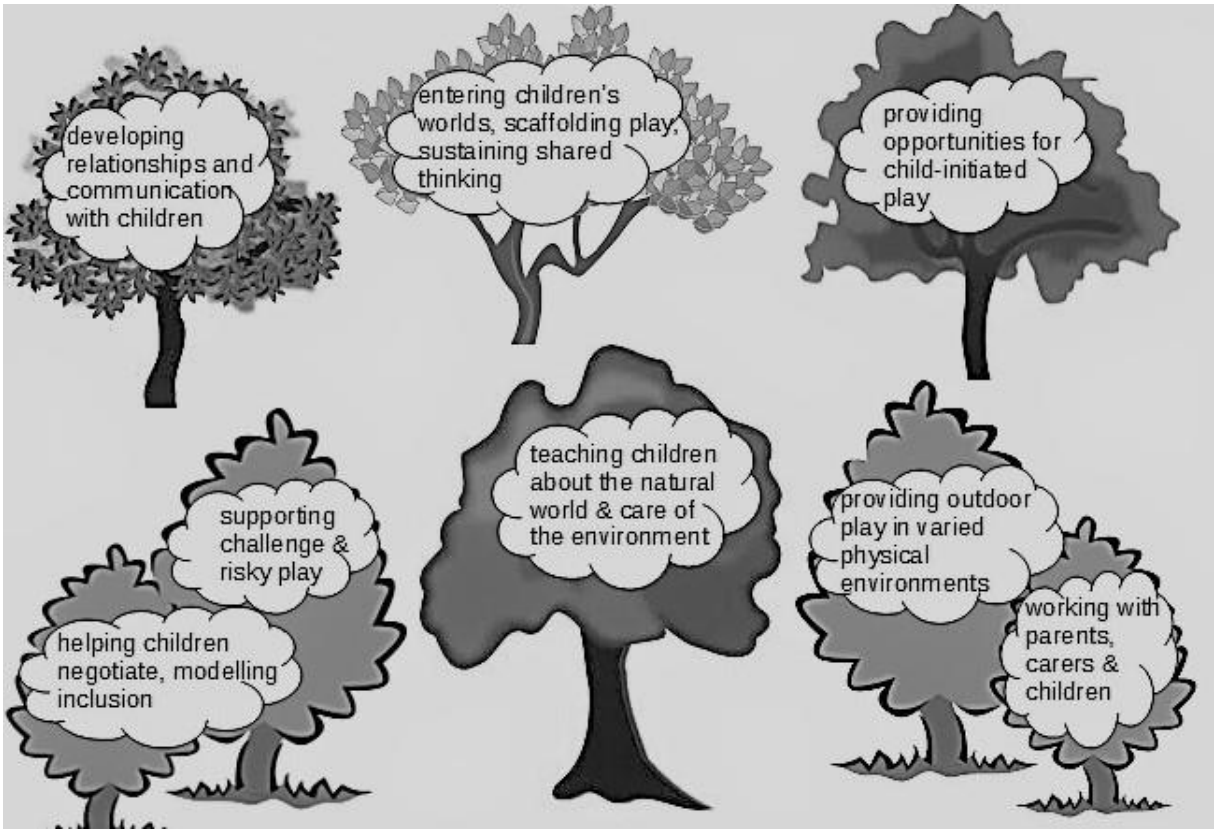


Figure 1. Children Needs A Suitable Growing Environment.

Animal studies have shown that the quality of the mother-infant relationship can influence gene expression in areas of the brain that regulate social and emotional function and can even lead to changes in brain structure. The natüre of the relationship also can have long-term influences (into adulthood) on how the body copes with stress, both physically and emotionally (Sanchez et al., 1998; Shonkoff & Meisels, 2000).

The quality in early child care and education, for example, is often defined in terms of adultchild ratios, group size, physical facilities, and, more recently, cognitively oriented curriculum. But “quality” is perceived differently when we view child care as a prominent feature of the environment of relationships in which young children develop.

It is necessary and coordinate research and global knowledge-sharing about the long-term impacts of major environmental hazards on child health. For instance, long term children's studies to examine the relationship between environmental factors, childhood health and development are being promoted in ten pilot countries, where thousands of pregnant women and their children will be recruited in the next few years (WHO, 2002).

2. METHODS, FINDINGS & DISCUSSION

Health-damaging exposure to environmental risks can begin before birth. Lead in air, mercury in food and other chemicals can result in long-term, often irreversible effects, such as infertility, miscarriage, and birth defects. Women's exposure to pesticides, solvents and persistent organic pollutants may potentially affect the health of the foetus. Additionally, while the overall benefits of breastfeeding are recognized, the health of the new-born may be affected by high levels of contaminants in breast milk. Small children, whose bodies are rapidly developing, are particularly susceptible - and in some instances the health impacts may only emerge later in life.

Indoor air pollution associated with the still-widespread use of biomass fuels kills nearly one million children annually, mostly as a result of acute respiratory infections. Mothers, in charge of cooking or resting close to the hearth after having given birth, are most at risk of developing chronic respiratory disease. Malaria, which may be exacerbated as a result of poor water management and storage, inadequate housing, deforestation and loss of biodiversity, kills an estimated one million children under five annually, mostly in Africa.

Unintentional physical injuries, which may be related to household or community environmental hazards, kill nearly 300 000 children annually: 60 000 are attributed to drowning, 40 000 to fires, 16 000 to falls, 16 000 to poisonings, 50 000 to road traffic incidents and over 100 000 are due to other unintentional injuries.

Furthermore, children as young as five years old sometimes work in hazardous settings. Pregnant women living and working in hazardous environments and poor mothers and their children are at a higher risk, as they are exposed to the most degraded environments, are often unaware of the health implications, and lack access to information on potential solutions.

Figure 2. Children Are Holding Hands With Clean Environment.

Improving children and mothers' environmental health by addressing and tackling issues are affecting their health, presents an essential contribution towards the achievement of the Millennium Development Goals (MDGs).

In many cases, low-cost solutions for environment and health problems exist. For instance, simple filtration and disinfection of water at the household level dramatically improves the microbial quality of water, and reduces the risk of diarrhoeal disease at low cost. Improved stoves reduce exposures to indoor air pollution. Better storage and safe use of chemicals at community level reduces exposures to toxic chemicals, especially among toddlers, who explore, touch and taste the products found at home. Personal protection from malaria through the use of insecticide-treated mosquito nets has a proven track record of saving lives, particularly children's.

Education is also key to mothers who receive the information they need to understand the environmental risks present in their homes and communities are better equipped to take appropriate action to reduce or eliminate exposure.

There are over 600 million children under five in the world today. They represent the future of the planet and boundless human potential. However, only mothers who are themselves healthy, and in a position to provide a healthy, clean and safe environment can preserve their child's right to life. In order to achieve this goal, it is important for decision-makers at international, regional and national levels, together with non-governmental organizations, communities and families to join efforts in recognizing and addressing key environmental hazards. This may include policy action, advocacy, prevention, and grassroots participation.

3.REFERENCES

Rubin, K.H., Bukowski,W., & Parker, J.G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional, and personality development (5th ed., pp. 619-700). New York: Wiley.

Rose-Krasnor, L. (1997).The nature of social competence: A theoretical review. Social Development, 6, 111-135.

Sanchez, M.M., Hearn, E.F., Do, D., Rilling, J.K., & Herndon, J.G. (1998). Differential rearing affects corpus callosum size and cognitive function of rhesus monkeys. Brain Research, 812(1-2), 38-49.

Shonkoff, J. & Meisels, S. (Eds.) (2000). Handbook of early childhood intervention. (2nd Ed.) New York: Cambridge University Press.

WHO(2002) Healthy Environments for Children - Initiating an Alliance for Action. World Health Organization, Geneva.

PROMOTING ATTITUDES TOWARDS ENVIRONMENTAL EDUCATION DEPENDS ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Ayşe ALPTEKİN

Selçuk Üniversitesi

Ayşegül SARIKAYA

Selçuk Üniversitesi

Mustafa Onur ALADAĞ

Selçuk Üniversitesi

Prof. Dr. Fulya ÖZTAŞ

Selçuk Üniversitesi, fullyoztas@yahoo.com

ABSTRACT

It is well known that children in the early childhood years learn primarily through their senses and from direct experience. They develop an understanding about the world through play, exploration, and creative activities as well as by watching and imitating adults and other children. The social activities allow opportunities for learning through play by integrating environmental science with literacy, math, and art. The flexibility is to modify activities to meet the needs of children at different age levels and learning stages.

In the early periods the connecting children to nature will make them happier, healthier and smarter. The early experiences are that can be very powerful in shaping positive attitudes in young people towards the environment. According to research findings introductory experiences during the early years of children's lives promote interest in animals and the environment. Looking at pictures of animals, children explore their impressions, feelings, and knowledge appropriate for their age. The children indicate their first feelings about animals by holding up a sign that shows a smiley face on one side and a frown face on the other side.

The classification skills are important for children during the primary grades for future problem solving and mathematical thinking. An extension for first impressions is to have young children place colour pictures of animals from magazines for example, pet-store animals from other domestic animals or domestic animals from those that live in the wild.

This may be help build a cultural bridge through shared values for children between plants, animals and other natural values that usually are available in nature. This kind of early activities could be helpful to grow up environmentally sensible people for future.

Keywords: Environmental education, animals, plants, children growth, education

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÇEVRESEL TUTUM VE DAVRANIŞLARIN KAZANDIRILMASI

Çocukların gelişim evrelerinde duygu ve davranışlara yönelik bir öğrenme şekline sahip oldukları bilinmektedir. Çevrelerinde olup bitenleri ve Dünyayı oyunlar, keşifler, yaratıcı aktivitelerin yanında yetişkinleri gözleyerek öğrenirler. Sosyal aktiviteler çocukların çevre ile ilgili değerleri, dili, matematik ve sanata ait temel prensipleri öğrenmelerine olanak sağlar.

Öğrenme aktivitelerindeki esneklik, deneme yanılma çocukların gelişim evrelerindeki öğrenme aktivite ve yeteneklerinin gelişimini sağlar. Çocukların erken evrelerde doğa ile etkileşimlerinin sağlanması onların mutlu, sağlıklı ve kendi öz güven duygularının gelişimine yardımcı olur. Çocukların gelişim evrelerinde doğadaki canlılarla etkileşimleri erken dönemde pozitif tutum geliştirmelerine, çevresel değerlere daha duyarlı olmalarına olanak sağlar.

Yapılan çalışmalar gelişim evrelerinde doğa ile etkileşim içerisinde bulunan çocukların çevrede bulunan bitki ve hayvanlara karşı daha duyarlı olduklarını ortaya koymuştur. Çocukların gelişim ortamlarında bitki ve hayvan resimlerinin bulunması çocukların gelişimine olumlu katkı sağlayacağı için bitki ve hayvan içerikli materyallerin çocukların oyun materyallerinde bolca bulunması önerilmektedir. Gelişme çağındaki çocukların hayvanları tuttukları zaman heyecanlanmaları, korku ile karışık gülümsemeleri çocuk gelişiminin pozitif yanları olarak değerlendirmektedir. Bitki ve hayvan etkileşimine dayalı çevresel aktivitelerin çocukların çevre ile arasında sağlıklı köprüler kurmasına olanak sağlar. Bu çalışmada bitki, hayvan, çocuk ve çevreye dayalı kültürel etkileşimin çocuk gelişimdeki pozitif etkilerinin geliştirilmesine yönelik nelerin yapılabileceği tartışılmıştır.

Anahtar kelimler: Çevresel etkileşim, çocuk gelişimi, etkinlik, çocuk eğitimi

1.INTRODUCTION

One of the greatest tasks for society is to equip children with the attitudes, values, knowledge and skills necessary to rethink and change current patterns of action and to secure healthy, just and sustainable futures for all (Davis and Cooke, 1996). Environmental education is vitally important for this. Yet, for children in the early childhood years, with the biggest stake in the future, there has been a major absence from curriculum theory, policy and practice of approaches that stress environmental perspectives.

Children are already being occupied by exploitative ideas and practices towards each other and the environment. Children are already learning to be avid consumers, to value the trivial, to be instantly gratified and entertained by their toys, computers and parents.

It could be good idea ask some questions about our children future to our self;

- In the future can children expect to have healthy and vigorous lives when already we have natural systems that are unable to regenerate as we impinge on their boundaries, extract their riches and pour in pollutants?
- What can our children expect, when we have reduced the capacity of biosphere to cleanse itself, so that clean water in many parts of the world is either impossible to attain or must have massive inputs of energy and resources, to ensure its quality?
- What can our children expect when, in many nations, the loss of forests and the impacts on human health of industrial development are major public health issues?

- What can our children expect when violence is not only on the television screen, in the computer and video games, but also in the schools and on the streets of the towns and cities in which we live?
- Will it be possible for our children to lead satisfying lives, when the world's supply of natural and human resources is being increasingly captured for the purposes of frivolous consumerism?
- Where children are regarded as 'economic units', 'bombarded with multi-million-dollar ad campaigns to make them desperate to eat this hamburger, wear those shoes, eat that ice-cream, drink that drink, buy that toy' (Adams, 1996).

On a global scale, we already have rapid population growth with fewer resources and decreased capacity of the natural and social systems on which we depend to support this, combined with rising expectations for greater material comfort (Davies,1998).

The natural and social systems, on which our lives and the lives of children depend, are under threat from human activity as we go about our daily business. Human being limitless desires for more, for bigger, for growth, is diminishing the finite resources of the earth, the earth's capacity for repair.

The environmental education should involve three broad but overlapping approaches- education in, direct experiences with environments and seeks to develop positive feelings and attitudes towards nature, to foster empathy and to explore, in a practical sense, environmental conflicts and issues. Education about the environment encourages learners to understand how natural systems work, to appreciate their complexity and to understand how these and human systems interact.

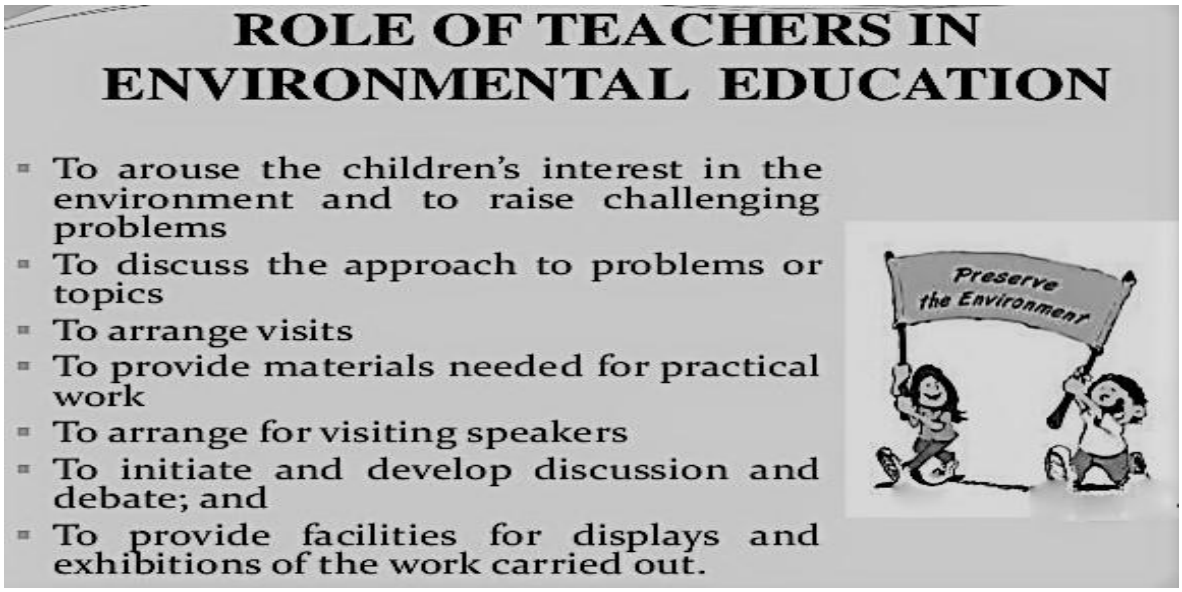


Figure 1. Role Of Teachers In Environmental Education.

Education for the environment adds a more overtly political dimension that is concerned with social critique and social action for change. It is this form of environmental education that is seen as having the potential to deliver 'the values transformation necessary to promote sustainable and socially just lifestyle choices (Working Party to the Queensland Board of Teacher Registration, 1993).

Even though environmental education is still marginal to much of the rhetoric and practice of education, for the very young, early environmental education which builds strong relationships between people and between people and the earth, is particularly urgent, when we consider that children are the inheritors of what we have already set in place for them. Yet there is a major absence from early childhood curriculum theory and practice of approaches that stress environmental perspectives.

2. METHODS, FINDINGS & DISCUSSION

An early childhood view of environment, is not enough to understand environmental issues, like holes in the ozone layer or the effects of lead when it enters a child's blood stream, or to develop the attitudes, skills and strategies to take action to restore and create sustainable environments for the long term. Thinking is just as short-term and focussed on the immediate as it is in other educational sectors. Key concepts needed to understand environmental issues, such as biodiversity or ecological sustainability, are virtually unheard of by the vast majority of early childhood teachers.

Thinking about the environment is just not expansive enough to embrace the broad range of ecological and social concerns that we are facing. If we truly care about the lives of young children, how can we ignore having concerns about environmental quality, not just for now, but also for their lives beyond the age of eight (Davies, 1998).

This underpinning belief that children's contact with nature is important provides a strong basis for building sustainable relationships between people and nature. In other words a solid platform already exists within early childhood education for developing the major goals of environmental education - social justice and ecological responsibility for the future as well as for the present.

We need to heighten understanding of ecological principles. We need to teach these ideas to children and to demonstrate their meaning through practical application. We need to match action with rhetoric and not just talk about recycling and energy conservation but practice it too.

Importantly, early childhood education needs teachers with environmental perspectives, who actively help children to resist a focus on consumption and possessions; that help them learn to act collaboratively to be caretakers and protectors of the earth and of each other. We need to strengthen the well-established commitment towards outdoor play and learning. The current orientation for early childhood outdoor experiences focuses on their beneficial role in developing a range of children's abilities – their physical, social and communication skills and their conceptual development.

However, outdoor experiences for young children can be much more than this. There are significant 'environmental' lessons to be learned regarding sharing nature with other species, nurturing native plants and animals and taking responsibility for their care, including the maintenance and protection of habitat. Children can learn sustainable practices through gardening, composting, adopting water use minimisation strategies and through repairing soil erosion.

3.REFERENCES

Adams, P. (1996), Preying Games The Weekend Australian, Review section, April 27-28.

Davis, J. and Cooke, S. (1996), Parents as Partners for Educational change: The Ashgrove Healthy School Environment Project chapter in unpublished book.

Graves,N (1998) Education and the Environment (Ed.) IIn: Young children, environmental education and the future, Capt. 11 Pg:141-154, World Education Fellowship, London.

Working Party on Environmental Education (1993), Environmental Education: an agenda for pre-service teacher education in Queensland, Queensland Board of Teacher Registration.

ÇEVRE EĞİTİMİ MÜFREDAT PROGRAMLARINDA FARKLI TOPLUMLARDA GÖZÖNÜNDE TUTULAN TEMEL KRİTERLER

Prof. Dr. Ali ALAŞ

Necmettin Erbakan Üniversitesi, alasali@hotmail.com

Prof. Dr. Fulya ÖZTAŞ

Selçuk University, Konya , fullyoztas@yahoo.com

Prof. Dr. Haydar ÖZTAŞ

Necmettin Erbakan Üniversitesi, hoztas@konya.edu.tr

ÖZET

Çevre eğitiminin farklı ülkelerde müfredat programlarında farklı amaçlar içerecek şekilde düzenlendiği bilinmektedir. Ancak genel anlamda öğrencilere bilgi, beceri ve kalıcı davranışların kazandırılması amaçlanmaktadır. Müfredat programlarında temel fen dersleri ve sosyal ağırlıklı derslerde, sosyal çalışmalarda çevre eğitimine yönelik temel kavram ve becerilerin verilmesi esas alınmaktadır.

Tüm çevre ile ilgili müfredat programlarının ortak noktalarının çevresel değerler, davranış ve tutumlara yönelik olduğu görülmektedir. Sosyal eğilimlerin, örneğin tüketimin çevre tarafından nasıl tetiklediği (fazla sayıda ve abartılı tüketim reklamları, mağazalar, trafik vs.), toplumun bunlardan nasıl etkilendiğinin çevre eğitiminin ana konularından biri olduğu görülmektedir.

Çevresel eğitimim öğrencilere çevreye pozitif bakışlarına ve sağlığa nasıl etki yapabileceği çevre eğitiminin bir diğer amacı olarak değerlendirilmektedir. Çevre eğitimini bazı ülkelerde ders kaynaklarının ve sosyal iletişim araçlarındaki kavramlar içerisine uygun bir şekilde yerleştirilmesinin yanında, din eğitiminde de önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Temel fen eğitimi ve biyoloji eğitimi ile özdeşleşmiş olmasına rağmen bazı ülkelerde coğrafya eğitiminde çevre eğitiminde yönelik kavramlar önemli bir yer tutmaktadır. Çevre eğitiminin temel amaçlarından biri yerel, milli ve küresel çevresel değerler hakkında öğrencilerin bilgi ve beceri kazanmaları, çevreye saygı ve çevresel sorunların kaynakları ve çözümleri hakkında farkındalık yaratmalarıdır.

Vatandaşlık eğitimi, teknoloji eğitimi ve ekoloji eğitiminde çevre eğitimine yönelik kavramlara yer verilmektedir. Ayrıca turizm, sürdürülebilir çevre, sürdürülebilir teknoloji, doğal kaynaklar ve zenginlikler temel çevre eğitimini konuları arasında yer almaktadır.

Bu çalışmada farklı ülke ve toplumlarda çevre eğitiminin temel kavramları ve öğrencilere kazandırılması amaçlanan çevresel değerlerin, tutum ve becerilerin seçiminde göz önüne alan kriterler araştırılarak tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Eğitim, çevre eğitimi, müfredat programı, diğer ülkeler

A GENERAL OVERVIEW FOR THE BASIC CRITERIA ENVIRONMENTAL EDUCATION IN VARIOUS SOCIAL CULTURES

ABSRACT

There is enormous variation in terms of the information available on the environmental education curriculum. In many countries, there is information on aims and objectives, but this is not universal. Whilst it might be considered desirable to examine similarities and differences in terms of for example, knowledge, skills and attitudes, such information is rarely available. In our work the most commonly found information related to curriculum aims and content. The main areas in which environmental education is addressed are sciences and the sciences but it is also addressed in other areas-for example, technology and social studies. The main aims of environmental education generally cover social values, attitudes and behaviour.

The learning how various societal trends (for example the rise in consumption) affect the environment (more shops, more traffic) and understand that people evaluate these effects differently. How environmental education may help the pupil develop a view on environmental and health issues? There is variation in terms of the subjects in which environmental education is embedded. In all countries it is all covered in science subjects – either biology or sciences other than biology. A range of other subjects include environmental education – social sciences, technology, and domestic science. It may also be covered as part of citizenship or civic education.

It is mostly aims to develop a respect for the local, national and global environment; to develop a generalised knowledge and understanding of issues relating to the world's natural resources and to conservation and of contemporary social, cultural, environmental and economic issues. In this study we aimed to look at choosing criteria for environmental awareness and sustainable development; moral and environmental issues, including those relating to sustainability, technological developments, wealth creation and the sharing of resources.

Keywords: Education, Environmental education, Curriculum, Other countries

1.GİRİŞ, YÖNTEM VE BULGULAR

Gandhi "dünya herkesin ihtiyacına yetecek kadarını karşılar, hırsına yetecek kadarına değil" diyerek hırslarımızı karşılamak için çevremizde bulunan kaynaklara ve çevreye zarar vermememiz gerektiğini, aksi takdirde çevre ile etkileşimlerimizin olumsuz yönde ilerleyeceğini belirtmektedir.

Çevre bilincinin oluşmasında en önemli rol ise çevre eğitiminin bireylere verilmesidir. Yani, toplumun çevre konusunda bilgi ve bilince sahip olması, duyarlı ve olumlu davranış değişikliklerinin meydana getirilmesi, doğal çevrenin korunması ve zarar görmüş çevrenin yeniden kazanılmasının temelinde eğitim yatmaktadır. Buradaki amaç ise, çevreye duyarlı ve çevre sorunlarını çözebilen bireyler yetiştirmektir. Bunu yapacak olanlar ise çevre eğitimcileridir. Çevre eğitimcilerinin asıl amaçları çevre okur-yazarı ve çevreye karşı duyarlı bireyler yetiştirmektir (Knapp, 2000). Ülkelerin çevre eğitimi politikasına etki eden faktörleri betimsel analiz yardımıyla ortaya çıkarmak mümkündür. Yapılan çalışmalarda Ülkelerin çevre eğitimi politikalarına etki eden faktörler aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür.

- Çevre ve çevre eğitimi konularda kullanılan yöntemler
- Çevre ve çevre eğitimi konularının eğitim programları içerisinde dağılımı
- Sivil toplum örgütlerinin çevre ve çevre eğitimi konusunda duyarlılığı

- Çevre ve çevre eğitimi konularında öğretmenlerin yeterliliği
- Çevre ve çevre eğitiminin öğretim programında zorunluluk derecesi
- Hükümetin çevre ve çevre eğitimi ile ilgili ayırdığı parasal destekler
- Hükümetin çevre ve çevre eğitimi konusuna duyarlılığı
- Çevre ve çevre eğitimine medya kuruluşlarının destekleri
- Çevre eğitiminde pratik uygulamaların oranı

Ülkemizde Çevre Eğitimi Müfredatlarının içeriği

Ülkemizde İlköğretim programlarında çevre ile ilgili temel kavramlar ve çevresel tutum geliştirmeye yönelik bilgiler fen ve sosyal bilimler içerisine dağıtılmasıyla çevre eğitimi zenginleştirilmiştir. Çevre temalarının okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim programlarına dağıtılması Türkiye'nin çevre eğitimi için bütünsel yaklaşımı benimsediğini göstermektedir (Çalık, 2009).

Çevre eğitimi kavramı, yüzeysel ve derin olmak üzere iki şekilde tanımlanmıştır. Yüzeysel olarak çevre eğitimi, çevre problemlerine çözüm aramakla ve etkili çözümlerin eksikliği ile ilgilidir. Derin anlamda ise; halkın, öğrencilerin, öğretmenlerin kültürel bilgi ve bilinçliliği arttırmaktır (İleri, 1998).

Çevre problemleri uzun zamandan beri yaşamımızı etkileyen bir faktör olmasına rağmen, çevre eğitimi konusu son zamanlarda büyük dikkat çekmektedir. Yeni fen müfredatında çevre eğitimi yalnız programı içine değil öğretmen eğitim programlarının içine de yerleşmiştir (Çalık, 2009).

Ülkemizdeki Çevre Eğitiminin Amaçlarını Aşağıdaki Gibi Özetlemek Mümkündür;

- Bilinçli bir tüketici yaratmak
- Çevreye karşı duyarlılığın ve hassasiyetin artırılması
- Çevresel kaynakların etkili kullanımı
- Çevresel sorunları tanımlayabilecek bilgi ve becerinin kazandırılması
- Çevresel bir olay olarak doğal felaketler ve nedenleri
- Çevresel sorunların çözme becerilerinin kazandırılması
- Çevreye duyarlı yaşam
- Çevre endüstri, atıklar arasındaki ilişkiler
- Çevresel bir değer olarak kültürel mirasların korunması

Ülkemizde anaokulundan liseye kadar uygulanmaktadır. Önceki ilköğretim programında var olan çevre eğitimi konuları daha çok öğrencilerin ezberlemesine yönelik iken, son ilköğretim ve ortaöğretim programda daha çok çevre eğitimi ile ilgili pratik uygulamalara yönelik hazırlanmıştır.

Yunanistan'da Çevre Eğitimi Yunanistan'da tüm çocuklar ilköğretim ve ortaöğretime katılmak zorundadır. Ortaöğretim alt ve üst kademe olmak üzere ikiye ayrılır. Alt ortaöğretime 12–15 yaş arası, üst kademe ise 15–18

yaş arası bireyleri kapsar. Ayrıca üst kademe birleştirilmiş üst ortaöğretim ve teknik meslek olmak üzere iki kısma ayrılır..

Yunan eğitim bakanlığının ortaöğretim çevre programı kapsamlı bir çevre eğitim programı içermesine rağmen, bu program uygulanamamıştır. Çevre eğitimini içeren konular 1977'den sonra artmaya başlamıştır (Athanasakis ve Kousouris, 1987). Yunan hükümeti çeşitli yenilikler yapmıştır. Bunlardan biri, 1987–1988 yılları boyunca 58 okul bölgesinin hepsinde çevre eğitimi için bölge sorumluları tayin etmesi, diğeri ise, 1990'larda ilk olarak Kleitoria, Achaia da olan çevre eğitim merkezlerinin kurulmasıdır.

Bugün 56 tane çevre eğitim merkezi bulunmaktadır. Bu merkezlerin rolü çevre eğitim programlarını bir günden dört güne çıkarmak, öğretmenler için eğitim seminerleri düzenlemektir (Spyropoulou vd, 2007).

Çevre eğitiminin temel metodolojisini betimlemek için, 1992'de proje terimi resmi olarak ilk kez kullanıldı. Yıllar boyunca bu terim çevre eğitim programları ile denk tutulmuştur. Fakat terim genel öğrenme-öğretme faaliyetleri çerçevesinde (Bibliyografik araştırma, tartışma, alan çalışması, rol oynama) düşünüldüğünde tanımında açıkça eksiklikler olduğu görülmektedir (Farangitakis ve Spanou, 2006). 1998–1999'da iki tane çevre ile ilgili kurs birleştirilerek ortaöğretim programına girmiştir. Bu kurslar, çevre bilimleri prensipleri ve doğal kaynakların yönetiminde oluşmaktadır.

2001'de "Esnek Bölge" konulu pilot proje Yunan Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmüştür. Proje denemesi 2001–2002, 2002–2003 ve 2003–2004'de Yunan eğitim bağlı bütün okullarda yer almıştır. Proje 1095 okul öncesi, 1695 ilköğretim, 15 özel öğretim, 222 alt ortaöğretim de yürütülmüştür.

Çoğu okul seçtikleri çevre eğitimi programlarını esnek bölge çerçevesinde kullanırken, bazı okullar ise zaman ve metot açısından sıkıntı yaşadıkları için programları kullanamamışlardır (Alachiotis, 2002; Manalis vd, 2005). Çevre eğitim programlarında tipik olarak öğretme-öğrenme metotlarının bir kombinasyonu kullanılır. Manalis ve ark. (2006) göre, çevre eğitiminde en popüler öğretme-öğrenme metotları; tartışma % 89,7, bibliyografik araştırma % 82.2, alan çalışması %71, fikir anketleri %59.8 şeklinde sıralanmıştır.

Diğer yöntemlerin çevre eğitim programlarında etkili bir şekilde kullanılmadığı ortaya çıkmıştır. Arvanta'nın (2006) 2 yıllık çalışmasına göre, çevre eğitim programlarında çalışan öğretmenler insan/toplum bilimleri ve doğal bilimler arasındaki özel konu bilgisi ile ilgili olarak eşit şekilde ayrılırlar. Bu çalışmadaki öğretmenlerin %82'si lisans, %3'ü teknolojik meslek enstitüsü, %13 yüksek lisans derecesi, %2'si doktora derecesine sahiptiler. Çevre eğitim programlarının uygulanmasını zorlaştıran iki faktör vardır.

Bunlardan birincisi ilköğretim programlarına etkili bir şekilde uygulanması durumunda yaşanan zaman sıkıntısıdır. İkinci faktör ise ortaöğretimde öğretmenlerin eğitim eksikliğidir). Çevre eğitim programını sunma ve programın ürünlerini halka duyurmak, çevre eğitiminin önemli bileşenidir. Öğretmenler bunun için farklı yollar kullanırlar. Çevre eğitim programları geliştirmek için yapılan araştırmada %81 oranında pedagojik eğitimin önemli olduğu bulunmuştur (Manalis vd, 2005). Çevre eğitim programları için gerekli yeni öğretme ve öğrenme materyalleri ve tutum değerler yönünden düşünülmesi yeni yaklaşımlar gerektirmektedir.

Yunanistan'da ortaöğretimdeki çevre eğitim programlarının okul günleri sonunda olması öğrenci sayısının katılımında önemli bir problem oluşturmaktadır. Araştırmalara göre, bu programlara az sayıda seçkin öğrenci grubu katılmaktadır (Farangitakis ve Spanou, 2006). Öğrenciler daha çok programın formal kısmına katılırlar.

Çünkü okul dışında da oldukça yorulduklarından ve sınava hazırlandıklarından aktivitelere istekle katılmak oldukça zordur. Bu sorunu çözmenin bir yolu da "Esnek Bölge" programıdır. Çevre eğitim ile esnek bölge arası ilişki bütünleyicidir. Diğer önemli nokta ise çevre eğitiminde yer alan öğretmen eğitimidir (Manalis ark., 2005).Öğretmenler için kısa doğa yolculukları ve seminerler gibi aktiviteler yapılmaktadır. Bu aktiviteler arasında yeterince zamanın olmaması öğretmenleri olumsuz yönde etkilemektedirler.

2.SONUÇLAR , TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Öğretmenlerin çevre ve çevre eğitimi konularının öğretiminde farklı yöntemleri kullanması Umman ve Yunanistan gibi ülkelerde yer almaktadır. Türkiye'nin de çevre eğitiminde farklı yöntemleri kullandığı görülmektedir. Çevre eğitiminde farklı yöntemlerin kullanılmasının daha iyi ve kalıcı bir öğrenme sağlayacağı belirtilmektedir.

Bunun yanında uygulamaya yönelik olan doğa gezileri ile desteklenmesinin, çevre eğitimine daha çok katkı sağlayacağı düşünülmektedir (İleri, 1998; Knapp, 2000). Fiji, Papua Yeni Gine ve Hindistan gibi ülkelerde çevre ve çevre eğitimi konularının öğretiminde farklı yöntemlerin kullanılmadığı görülmektedir.

Bütün ülkelerin çevre konularını program içerisine entegre ettikleri, ancak bazı noktalarda ülkelerin birbirlerinden ayrıldıkları görülmektedir (Çalık, 2009). Türkiye ve Yunanistan gibi ülkelerde çevre eğitimi konuları okul öncesi eğitiminden üniversite eğitimine kadar uzanırken, örneklemi oluşturan diğer ülkelerin çevre konularının entegre edilmesine daha üst düzey sınıflardan başladığı görülmektedir.

Örneğin, Papua Yeni Gine'de çevre eğitimi 3. sınıfta başladığı söylenebilir. Çevre eğitiminin okul öncesi dönemden başlayarak verilmesinin çevreye karşı daha bilinçli bireylerin yetişmesinde etkili olacağı belirtilmektedir (Çalık, 2009). Sivil toplum örgütleri bir ülkenin çevre eğitiminin gelişmesinde önemli roller üstlenmektedir. Örneklemi oluşturan ülkelere bakıldığında, ülkelerin içinde barındırdığı sivil toplum örgütlerinin çevre konusunda duyarlı olduğu görülmektedir. Türkiye'de de sivil toplum örgütleri çevre ve çevre eğitimi konusunda önemli görevler üstlenmiştir.

Örneğin ülkemizde yer alan TÜBDTAK'ın, çevre ile ilgili projeler adı altında fon desteği sağlaması, Tema Vakfı'nın doğayı korumak için çeşitli etkinlikler düzenlemesi, sivil toplum örgütlerinin çevreye karşı duyarlı olduklarının birer göstergesidir. Fiji, Papua Yeni Gine ve Hindistan gibi ülkelerde çevreye duyarlı sivil toplum örgütlerinin etkili çalıştıkları yapılan bir çok çalışma tarafında belirtilmektedir..

Öğretmenlerin çevre ve çevre eğitimi konusunda yetersiz olduğu faktörü bütün ülkelerde ortak bir özellik olarak görülmektedir. Bunun sebebi, çevre eğitiminin son on yıl içinde öğretim programlarına girmesi, bundan önce mezun olan öğretmelerin yeterince çevre eğitimi dersleri almaması olarak belirtilebilir (Manalis vd, 2006). Yeni mezun olan öğretmenlerin ise çevre konusunda yeterince teorik dersler aldıkları, ancak uygulamaya yönelik etkinliklere çok ya da hiç katılmamış olmaları etkili olduğu düşünülmektedir.

Örneklemi oluşturan ülkelerin çevre eğitimi politikası incelendiğinde, çevre eğitiminin zorunlu olduğu görülmektedir. Bu zorunluluk çevre ile ilgili konuların diğer dersler içine yayılmış olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Ülkemizde ve Yunanistan'da ilköğretim ve ortaöğretimde çevre konularının dersler içerisine dağıtıldığı görülürken Fiji, Papua Yeni Gine, Hindistan ve Umman gibi ülkelerin çevre konularını diğer dersler içindeki dağılımının az olduğu görülmektedir (Ambusaidi ve Al- Rabbani, 2009). Bunun sebebi çevre eğitimi konusunda belirli bir vizyonlarının olmayışına bağlanabilir. Bir ülkede çevre eğitimin gelişmesinde fon desteği önemli bir yere sahiptir.

Fon desteğini sağlayacak olan da hükümettir. Hükümet her yıl bir sonraki yılın bütçesini hazırlamaktadır. Bu bütçe hazırlanırken çevre eğitimine ayrılan fonun az veya çok oluşu yanında bu paranın uzman kişiler tarafında etkili kullanılıp kullanılmadığı önemlidir. Papua Yeni Gine'de hükümet tarafında çevre eğitimine fon ayrılmadığı anlaşılmaktadır. Bunun nedeni bu gibi ülkelerde eğitim üzerinde politikanın etkili olduğu söylenmektedir.

Çünkü bu ülkeler her ne kadar bağımsız görünseler de dış güçler tarafında yönetilmektedir (Pagelio, 2002). Ülkemizde ve örneklemi oluşturan diğer ülkelerde çevre eğitimi için belirli oranlarda fon desteği ayrıldığı ifade edilmektedir. Çevre eğitiminin gelişmesi için fon desteği sağlamak yeterli değildir. Hükümete düşen görevlerden biri de fon ayırdıktan sonra bu fonunun etkili kullanılıp kullanılmaması ve çevreye karşı duyarlılık göstermesi gerekir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, Fiji ve Papua Yeni Gine gibi ülkelerde hükümetlerin çevreye karşı duyarsız oldukları anlaşılmaktadır.

Ancak Türkiye, Yunanistan, Hindistan ve Umman gibi ülkelerin duyarlı olduğu söylenebilir. Bu duyarlılık çevre eğitimi için yapılan yatırımların etkili kullanma konusundaki titiz bir takip yapmalarından anlaşılabilir. Küresel ısınma kavramı ile birlikte ülkemizde çevre eğitimi konusunun gündeme oturmasıyla son 20 yıl içinde Türkiye'yi yöneten hükümetlerin çevreye karşı duyarlı oldukları söylenebilir (Çalık, 2009). Bir ülkenin çevre eğitimine verdiği önemi çevre kavramlarını günlük yaşamları ile ilişkilendirmelerinden anlaşılabilir (Ambusaidi ve Al- Rabbani, 2009). Bu kavramlara verilen önemi birer yıl aralıklarla yapılan kutlamalarda görmek mümkündür.

Bu düşünce doğrultusunda baktığımızda Türkiye ve Umman gibi ülkelerde çevreye ve çevre eğitimine önem verilmesi gerektiğini göstermek için, belirli günlerde etkinlikler ve kutlama yapıldığı görülmektedir. Özellikle Umman'da çevre eğitimine dikkat çekmek için yıl içinde birkaç günü çevre günü ilan etmişlerdir. Diğer ülkelerde ise çevre günü kavramının olmadığı anlaşılmaktadır. Ülkelerin çevre eğitimine destek vermek amacıyla çeşitli kitle iletişim araçlarına başvurdukları da görülmektedir. Ülkelerin çevre eğitimine karşı gösterdikleri duyarlılıklardan biri de çevre ile ilgili dergi ve kartpostalların çıkarılmasıdır.

Bu duyarlılık ülkemizde ve Umman'da yer alırken, örneklemdeki diğer ülkelerde yer almamaktadır. Umman'da iki dilli ve üç ayda bir yayımlanan “İnsan ve Çevre” dergisi ve ülkemizde Tema Vakfı tarafından çıkarılan “Yeşiliz Dergisi” örnek olarak gösterilebilir. Bu dergilerin amaçları insanların çevreye ve çevre eğitimine karşı duyarlı olmasını sağlamaktır. Çevre eğitiminin sorunlarından biri çevre konularının sadece teoride kalması, uygulama aşamasının yetersiz olmasıdır (Çalık, 2009; Sarabhai ve Chhokar, 2009).

Ülkemizde ve Yunanistan'da çevre eğitimi ile ilgili teorik bilginin yanında kısmen de olsa uygulamaya yer verildiği görülmektedir. Örneğin, ülkemizde çevre bilincini vermek için uygulanan etkinliklerden Doğa Çantam, Yeşil Kutu ve Doğa Okulu gibi ilköğretim öğrencilerine yönelik uygulamalardır. Diğer bir uygulama örneği ise, Yunanistan'da çevre eğitim merkezleri tarafından hafta sonları öğrencilere çevre konularında uygulamaların yaptırılmasıdır. Elde edilen bulgular doğrultusunda Türkiye ve Yunanistan gibi ülkelerinin çevre eğitimi politikaları Papua Yeni Gine, Umman, Hindistan ve Fiji gibi ülkelerinden oldukça farklılık arz etmektedir.

Türkiye çevre eğitimi politikası açısından düşünüldüğünde, Hindistan ve Umman'dan daha ileri düzeyde olduğu söylenebilir. Çevre eğitim ders içerikleri ve uygulamaları açısında Türkiye' ye en çok benzerlik gösteren ülke Yunanistan iken, en az benzerlik gösteren ülke Papua Yeni Gine olduğu sonucuna varılmaktadır.

3.KAYNAKÇA

Alachiotis, S. N. (2002). Flexible zones in schools. Epitheorissi Ekpaideftikon Thematon, 6, 5–14.

Ambusaidi, A. & Al-Rabaani, A. (2009). Environmental Education in Context, An International Perspective on the Development of Environmental Education, Sense Publishers, Rotterdam, Boston, 39-50.

Arvanta, A. (2006). The necessity of knowledge and skills in environmental education: An investigational the training needs of secondary school teachers in the prefecture of Serres. Proceedings of the Second Conference on School Environmental Education Programs, Athens, 15–17 December p. 76–85

Athanasakis, A. & Kousouris, T. (1987). Ecological education and environmental training, Athens, Boukoumanis Publications.

Çalık, M. (2009). Environmental Education in Context, An International Perspective on the Development of Environmental Education, Sense Publishers, Rotterdam, Boston, 109-122.

Farangitakis, G. & Spanou, M. (2006). Education for sustainability and environmental education in the greek educational system. Proceedings of the Second Conference on School Environmental Education Programs, Athens, 15–17 December, 730–738.

İleri, R. (1998). Çevre eğitimi ve katılımın sağlanması. Ekoloji Çevre Dergisi, 7(28), s. 3–9.

Knapp, D. (2000). The thessaloniki declaration: A wake-up call for environmental education? The Journal of Environmental Education, 31, 3, 32-39.

Manalis, P., Margariti, S., Sourbi, A., Platanistioti, S. & Makridis, G. (2005). The “time” factor in school environmental education programs. Proceedings of the First Conference on School Environmental Education Programs, Isthmos Korinthou, 23–25 September, 2005, 413–422.

Manalis, P., Margariti, S., Sourbi, A., Platanistioti, S. & Makridis, G. (2006). The quality of school environmental education programs and the importance of having trained teachers. Proceedings of the Second Conference on School Environmental Education Programs, Athens, 15–17 December , 2006, 430–441.

Pagelio, J. (2002). Theoretical perspectives on national identity. In Proceedings of the national seminar on promoting national identity through education, Waigani, Papua New Guinea, National Department of Education, 17-23.

Sarabhai, K.V. & Chhokar, K. B. (2009). Environmental Education in Context, An International Perspective on the Development of Environmental Education, 51-61, Sense Publishers, Rotterdam, Boston.

Spyropoulou, D., Antonakaki, T., Kontaxaki, S. & Bouras, S. (2007). The contribution of upper secondary education to the formation of environmental consciousness in students: views and proposals by teachers. Epitheorissi Ekpaideftikon Thematon, 12, 69–85.

TÜRK RESMİNDE SEMAZEN TEMASI ÜZERİNE BİR KESİT

Dr. Öğretim Üyesi M.Sema ÜŞENMEZ

Sakarya Üniversitesi, musenmez @ sakarya.edu.tr

ÖZET

Düşünce ve eserleri ile yaşadığı çağı aşarak, evrensel bir değer olan Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî'nin inanç dünyasının yansıması olarak, sema ayinleri asırlardır semazenler tarafından uygulanmaktadır. Mevlana felsefesinin dışavurum biçimi olan sema ayini, öncelikli olarak içerdiği mistik ve ilahi düşünce biçimini yansıtması ile toplumsal değerler içinde yerini almıştır ve semazenlerin ayin esnasında oluşturdukları ahenk ve görsel zenginliği ile beğeni toplamış, ilgi odağı haline gelmiştir. Bunun sonucu olarak, sanatta da uygulama alanı bularak her dönem sanatçılara ilham kaynağı olmuştur.

Mevlana felsefesi, batıdan doğuya bir çok aydının, sanatçının dikkatini çeken, temelinde derin ve etkili anlamlar barındıran düşünce biçimini içerir ve her kesimden insan tarafından kabul görür. İnsanın içsel dünyasının derinliklerine, ilahi duygularını geliştiren zarif dokunuşlar yapmayı başaran semazenleri, neyzenleri eserlerine konu edinen pek çok sanatçı bulunmaktadır.

Bu çalışmadaki amaç, sema ayinlerinin toplumsal değer olarak kabul görmüş yanına dikkat çekmek, ressamların sanatsal yorumlarıyla ve tasarlama biçimleriyle semazenleri konu edinen eserlerinin, sanat dünyasına katkısını irdelemektir. Çalışmada, konu ile ilgili eserler vermiş sanatçıların sayısının fazlalığı nedeniyle, geniş bir alanı kaplama gerekliliği olacağından, sınırlama yapma gereği duyulup, sadece Türk resminden örneklerden belirli bir kesit vermekle yetinilecek ve birkaç ressam örneği üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Semazen, sema ayini, türk resmi, tasarlama

ABSTRACT

The Mevlevi Sema rituals has been performed for centuries by whirling dervishes in order to reflect the spiritual world of Mevlâna who is universal value and who is going beyond of his era with his thoughts, ideas and studies. The Sema rituals as expression of the Mevlâna philosophy, with its mystical and divine thoughts has taken place among the social values. It is also appreciated with the harmony and visual richness while the whirling dervishes all together during the ritual has been the focus of interest. As a result of that it has been a source of inspiration for artists all the time by finding application area in art.

Mevlâna Philosophy contains effective, meaningfull, contemplation thoughts which is draw attention to the artists and many intellectuals from west to east and it is accepted by lots of people around the world. Many artists have painted whirling dervishes who made impact elegantly to the depths of the one's inner world and enhancing their divine feelings

The aim of this study is to draw attention of Mevlevi Sema rituals which has been accepted as a social value, to examine the contribution of the artworks of painters with their artistic comments and design forms on whirling dervishes to the art world. Due to the fact that, there are too many artists have been painted on this topic and because of the abundance of the number of the artists who have works on this subject and that required a wide covering area, in this study a limitation of the number of the artists is needed. Therefore only a view from Turkish Painting will be chosen and a few Turkish artists will be focused.

Keywords: Whirling dervishes, the sema ritual, turkish painting, designing

GİRİŞ

Toplumsal değer, bir toplumda faydalı görülen ve toplum bireyleri tarafından benimsenen olgulardan oluşur. Bireyler tarafından paylaşılan bu değerler, toplumu bir arada tutan ortak düşünce ve duyguların sonucu ortaya çıkar. Düşünce ve kuralların uygulama biçimlerinin özel anlamlar kazanması değerler aracılığıyla olur.

Değer kavramı, bir toplum, inanç içinde, toplum bireyleri tarafından kabul görmüş ve halen yaşatılmakta olan toplumsal, insani, ilahi kaynaklı her türlü düşünce, davranış, kural ve kıymetler olarak tanımlanmaktadır. (Çelikkaya, 1996:14). Değeri oluşturan düşünceler, kurallar, uygulamalar maddi ve manevi niteliklere sahiptir. Değer kavramı, olguların toplum ve birey açısından taşıdıkları önemini belirleyen niteliklerini ortaya koyar. Bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde asırlardır günümüze kadar kabul görerek süregelen ve halen geçerliliğini koruyan Mevlevi Sema ayininin, toplum tarafından benimsenen bir kıymet olarak değer kavramının tanımı içinde nitelendirilecek özelliklere sahip olduğu görülmektedir.

Sema adıyla bilinen Mevlevi ayini esnasında Semazenler, adeta, görünen, yaşadığımız somut alemden ruhen uzaklaşarak ötelerdeki aleme gitmektedirler. Yaradan'a karşı tam bir teslimiyet, arınma, ruhen yücelme, madde aleminden koparak manevi aleme geçiş duygularını dışa yansıtıp hissettirirler. Bu yönleri ve özellikleri ile sema ayini, benzer duygu ve inanç düzeyinde bulunan toplum bireylerinin ilahi kaynaklı düşüncelerine hitap etmekte ve bir kıymet olarak onların değerler dünyasında yerini almaktadır.

Semazenlerin genel görünümünde sadelik, tevazu ve zerafet göze çarpar. Sema esnasında dönüşlerde dairesel kavisli çizgilerle etkili görsel bir forma dönüşen otantik giysi tennure, kumaş dökümü volanlı, etekleri gittikçe genişleyen biçimdedir. Tennureleriyle hem kendi etrafında hem de daha büyük bir daire halinde, bir el rahmeti aktarmak üzere yere doğru eğik, diğer el ise rahmet almak üzere gökyüzüne açılmış biçimde sema etmeye başlarlar. Semazenlerin dönüşü, gezegenlerin, yıldızların ve dünyanın kendi etrafında dönmeleri gibi, güneşin etrafında dönmelerini ifade eder. (Schimmel,2003: 20)

Semazenler, ayin esnasında dönüşleriyle görsel coşkunun ve zenginliğin içinde yansıttıkları enerji ile etki alanı oluşturur. İzleyenin görme biçimine bağlı olarak imgeyi değerlendirme sürecinde, görülen somut alemle görülmeyen soyut alem arasında adeta bir iletişim aracı haline gelirler.

Düşündüklerimiz ya da inandıklarımız nesneleri görüşümüzü etkiler. Tek bir nesneye değil, nesnelerle aramızdaki ilişkiye bakarız her zaman. Her imgede bir görme biçimi yatsa da, bir imgeyi değerlendirilişimiz, aynı zamanda görme biçimimize bağlıdır. (Berger,1978:8)

Evrenin dönüşü gibi semazenler de taşıdıkları anlam ile dönerler ve sema ayininin yapılış felsefesinde bulunan Yaradan'a zikrin insan zihninde çağrışımına aracı olurlar. İlahi anlamda verdikleri mesajları ile güçlü bir imaj taşırlar. Görsel olarak etkili imajları, sema ayininin, semazenlerin sanatçılar tarafından ilgi odağı haline gelmelerine vesile olmuştur ve görsel imge yansımaları sanat eserlerinde hayat bularak çeşitli sanatçılar tarafından eserler verilmiştir.

YÖNTEM

Çalışmanın verileri , doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Belirlenen amaca ulaşabilmek için, konu ile ilgili literatür araştırması yapılmış, ilgili görsellerin sema ayininin yansıtılmasına ve sanatsal alana katkısı irdelenmiş, tasarım ilkeleri ve sanatsal açıdan ele alınış biçimlerine yönelik örnekler seçilmiştir. Geçmişe dönük bilgi içeren her türlü yazılı kaynak, gazete, dergi, kitap, katalog, doküman analizi aşamasında yararlanılan materyallerdir. (Kozak,2017:88).Bu açıdan, araştırılması düşünülen konuyla ilgili bilgi içeren kaynak ve görseller incelenerek sonuca varılmıştır.

BULGULAR

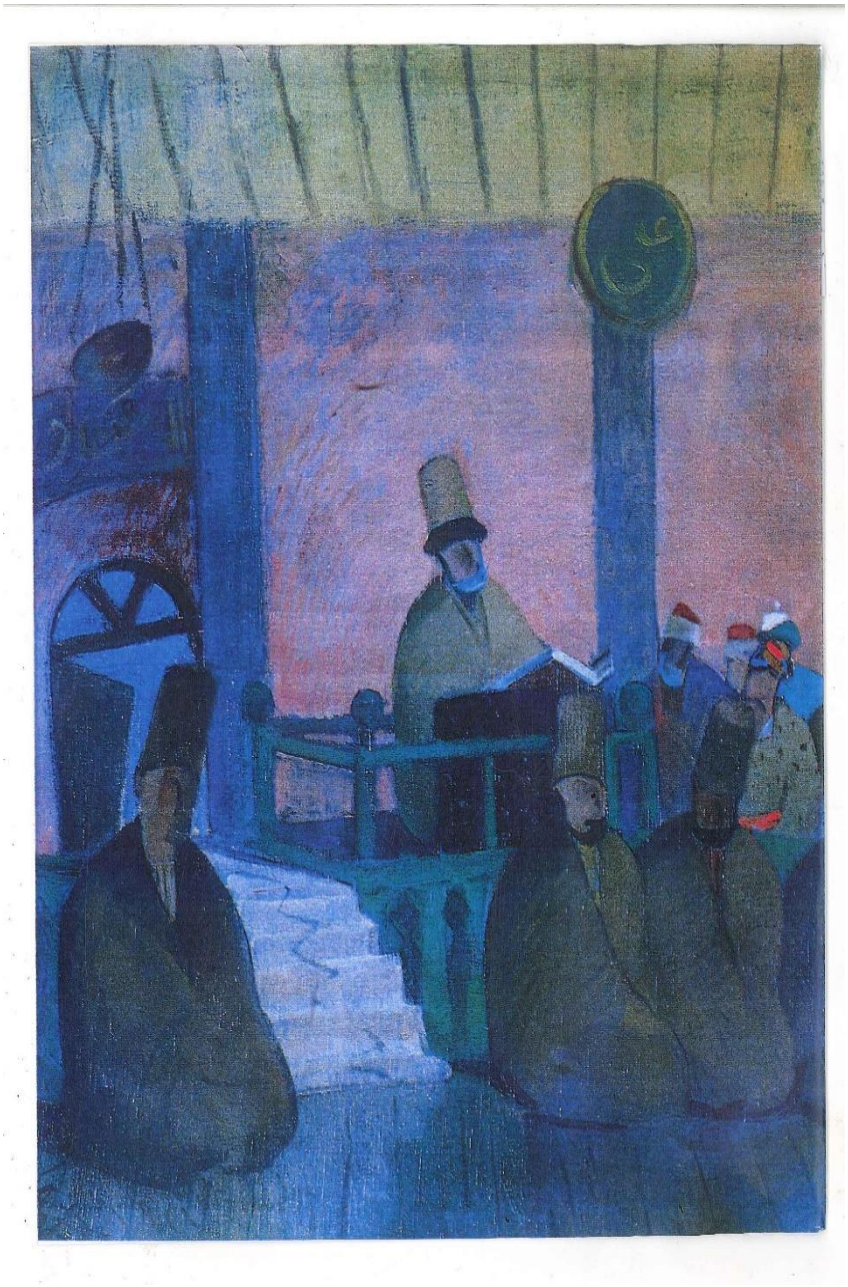
1.İbrahim Çallı'nın Eserlerinden Sema Ayini Teması

Çalışmanın kapsamı içinde incelenecek sanatçılardan birisi olan İbrahim Çallı'nın Mevlevilerle ilgili yapmış olduğu çalışmalar dikkat çekicidir. Gombrich'in (1997) belirttiği gibi güzellik için geçerli olan, ifade için de geçerlidir. Nitekim bir tabloyu bize sevdirten şey, çoğu vakit, bir figürün ifadesidir. Birçokları gerçek hayatta görmekten hoşlandıkları şeyleri tablolarda da görmekten hoşlanırlar. Sanatçılar, bizimle aynı zevki paylaşırlar. Bir çok sanat yapıtının amacı, söz konusu resmin bizim standartlarımıza göre güzelliği değil, yarattığı etkiyi sağlayıp sağlamadığıdır. Türk resminin usta isimlerinden 1882 doğumlu İbrahim Çallı, bir dizi halinde Mevleviler konulu eserlerinde semazen figürlerinin ifadelerine yer vermiştir.

Resim 1 : İbrahim Çallı, Mevleviler dizisi,28*22 cm

İstanbul'da bulunan Galata Mevlevihanesine sık sık ziyarete giden sanatçı, buradan edindiği izlenimler sonucu pek çok çalışma meydana getirmiştir. Mevlevilikle ilgili resimleri, semazenler ve neyzenleri iç dünyalarını yansıtacak biçimde anlamlı ifadelerle resmetmiştir. (resim 1) Sade bir anlatım eğiliminde olan bu eserler, küçük boyutlarda, bir dizi şeklinde birbirini takip eden eskiz görünümündedir. Sanatçının portreler, peyzaj ve natürmortlarının yanı sıra yaptığı Mevleviler dizisinin resimleri, onun, tasarlayıcı, büyük nefesli çalışmalarının en iyi örnekleridir. (Turani, 1984:5) İbrahim Çallı, 1906 yılında Sanayi-i Nefise Mekteb-i Alisine girer. 1910 yılında Avrupa'ya eğitim için gönderilecek öğrenciler arasından seçilir ve Paris'te eğitim görür

Eserlerinde İstanbul teması ve bu tema kapsamında yaptığı gözlemlerinde Mevleviler önemli bir yer tutar. Semazenleri, neyzenleri, sema ayinini coşkulu bir biçimde tuvallerine aktarır. Özellikle **Gala**ta Mevlevihanesinde yaptığı araştırmalar, etütler, eskizler sonucu seri halinde yaptığı küçük boy eserler ortaya çıkmış olur. Aynı dönemlerde İstanbul'da bulunan ressam Alexsis Gritchenko de, camileri ve tekke resimleri çizmesi ile dikkat çekmektedir. (Berk, 1981:26) Çallı, bu sanatçıyla kurduğu dostluğu sonucu, benzer yaklaşımla eserler üretmeye başlar. Rus ressamın şematik desenini ve bu deseni örten az karışımlı renklerini benimseyerek, daha önceki çalışmalarında uyguladığı empresyonist tekniğinden uzaklaşır. (resim:2)



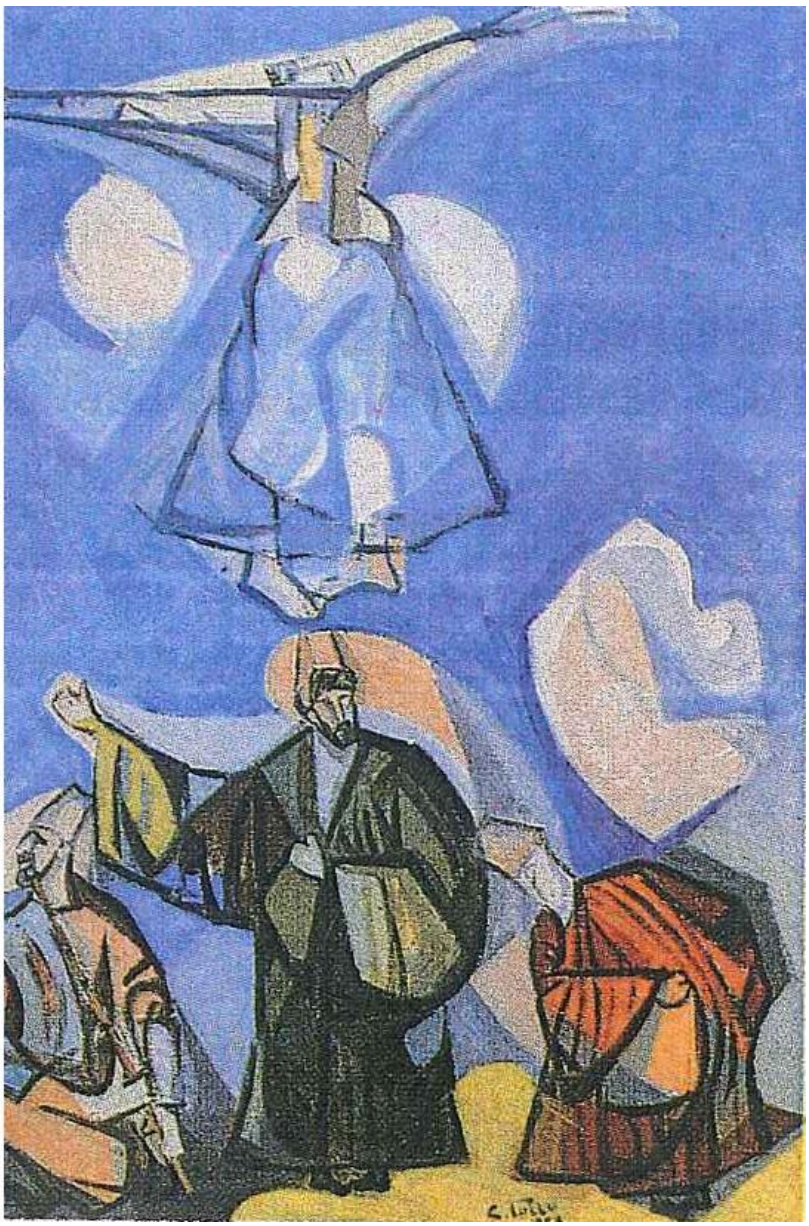
Sanatçının resim anlayışı içinde en ilginç eserleri olarak, beyaz Rus akımıyla İstanbul'a gelen ressam Gritchenko ile çalıştığı dönemde meydana getirdiği 'Mevleviler' dizisi dikkat çeker. Eyüboğlu'nun (1976) belirtiği gibi, İbrahim Çallı, Rus ressamı suluboya resimler yaparken görmüş, işlerini beğenmiş, evine davet ederek misafir etmiştir. Sanata başladığı ilk yıllarda batıdan aldığı eğitimin ve döneminin popüler sanat akımının etkisinde çağdaşlarının paralelinde uslüpla yapmış olduğu dönemlerdeki eserlerinden farklı bir çizgide semazen çizimleri ortaya koyan sanatçı,1960 yılında hayata veda eder.

Resim 2 : İbrahim Çallı,Mevleviler serisi,1927,60*74 cm

Toplumları meydana getiren iki unsur bulunmaktadır. Bunlar, din, sanat, ahlak olarak tanımlanan değer hükümleri ve bilim, ticaret tarım, endüstri olarak tanımlanan gerçek hükümlerdir.(Baltacıoğlu,1971: 18). Sanat eserleri, değer hükümleri içinde yer alan bir olgu olarak, yaşam içinde önemli bir yer teşkil etmektedir ve sanatçılar tarafından üretilen eserlerle kalıcı hale dönüşmektedir.

2.Cemal Tollu' nun Sanatsal Yorumuyla Semazenler

Konuyla ilgili eserler ortaya koyan ressamlardan biri olan 1899 doğumlu Cemal Tollu'nun da İbrahim Çallı gibi, benzer bir eğilimle Mevleviler konulu semazen çizimlerine yöneldiği görülmektedir. 1919 yılında Sanayi-i Nefise Mektebine giren ressam, 1928'de Paris'e eğitime gider.



Çalışmalarında geometrik formlardan yola çıkılmış kübist çizgiler göze çarpar. Berk'e (1964) göre, sanatçının başlıca özelliği, renk kıymetlerini doğru olarak kullanmasıdır. Açığından koyusuna renk tonlarının düzenlenmesi, tablonun kuruluşunu sağlayan belli başlı faktördür. Tuval üzerine yağlıboya olarak yaptığı eserinde, evrenin mavi sonsuzluğu içinde ruhani biçimde yükselen, sema ayini esnasındaki dönmenin etkisindeki semazenleri, ritmik çizgilerle resmederek keskin renk alanları içinde figürü yerleştirmiştir. (resim 3) Semazen figürünün içsel dünyasının manevi etkisiyle, sema ayini esnasındaki yükselişi anlamlı biçimde yansıtılmıştır. Sanatçı, 1968 yılında hayata veda eder

Resim 3 ; Cemal Tollu,Mevleviler,1958,116*81 cm

3. Cevat Dereli' nin Eserlerinden Semazen Teması

1910 yılında doğan Cevat Dereli'nin sema ayini temasını işlediği tablosu da dikkat çekici özelliklere sahiptir. 1915 yılında Sanayi-i Nefise Mektebine giren sanatçı, eğitimini İbrahim Çallı atölyesinde gerçekleştirir. 1924 yılında düzenlenen yarışmayı kazanarak Paris'e gider. 1962 yılında yurda döner. Güzel Sanatlar Akademisinde göreve başlar ve bu dönemde Müstakil Ressamlar ve Heykeltraşlar birliğinin etkinliklerine katılır. 1939 yılında Çallı atölyesinde çalışmaya başlar. Aynı dönemde Ankara'da açılan Yurt gezisi sergisinde katıldığı resimlerle birincilik ödülü kazanır. 1947 yılında İbrahim Çallı emekliye ayrılınca görevi devralır. Kompozisyonlarını geometrik bir strüktür içine yerleştiren sanatçının eserlerinde, figürler sert kontürlerle belirginleştirilmiştir Semazen konulu eserinde de figürler kontür çizgileriyle dikkat çekici biçimde öne çıkarılmıştır.(resim4)

Resim 4: Cevat Dereli,Mevleviler,1978,61,5*73 cm

4. Fahr El Nissa Zeid'in Eserlerinden Semazen Örnekleri

Semazeni eserlerine konu olarak seçmiş bir diğer isim, Fahr El Nissa Zeid'dir. 1901 yılında Büyükada'da doğan sanatçı, Sanayi-i Nefise Mektebindeki eğitimi sonrası, Paris'te eğitim görür. 1929-30 yılları arası İstanbul Güzel Sanatlar Akademisinde çalışmalarını geliştirir. Döneminin popüler sanatçısı, 1944 yılında İstanbul'da ilk kişisel sergisini açar, ardından Londra ve Paris'e giderek yaşamını sürdürür. Eserlerinde dikkat çekici en belirgin özelliklerinden biri, objeleri kullanım biçimidir. Figürleri, yan yana dizerek, derinlik vermeden sadece yüzey düzenlemesi gibi yerleştirerek kompozisyona devinim etkisi verir. Semazeni konu edindiği çalışmasında da bu

özelliği göze çarpar. (resim 5) Eserde, semazenlerin sufizm mistik karakterini coşkulu bir biçimde ortaya koyar. Aynı zamanda renkleri etkileyici biçimde düzenler. Biçimlerle birlik, bütünlük ve armoni içinde olan renkleri, ön planda kullanır.

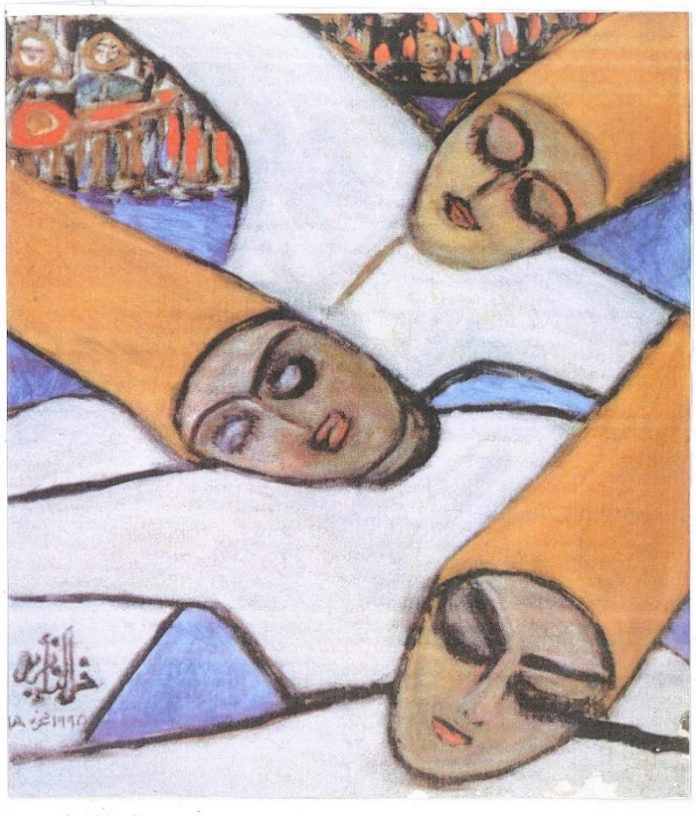
Resim 5: Fahr El Nissa Zeid, Dans,1980,100*198 cm

Kalın kontürlü boyanmış, fırça dokunuşları ile oluşturduğu eserlerinde kullandığı çizgilerle ve lekesel renk alanlarıyla yüzey düzenlemeleri yapan sanatçının, kavisli hatlar içinde deforme çizgilerle oluşturduğu figürlü çalışmalarına örnek olarak semazenleri resmettiği eserleri bulunmaktadır. Kalın hatlarla boyadığı çalışmalarında ışıltılı yüzey özelliği ön plandadır. 1940'lı yıllar soyut kompozisyonlara yöneldiği yıllardır ve bu dönem sanat yaşamında doğuya özgü izler taşır. 1950'li yıllarda ise, dışavurumculuğu ön plana çıkaran geometrik biçimlerin ayrıntılarından çok, rengi ve hissettirdiği duygunun aktarımı ön plandadır. Görsel anlatımı güçlendirmek için ahenk içinde parlak, kontrast çarpıcı renkleri kullanır.

Sanatçı, kompozisyonlarında, adeta doğu ve batı sanatının sentezini yansıtan görünümler oluşturur. Mistik esinlenmeler içeren eserlerinde, felsefi tema kapsamında tasavvufi bir boyut hissedilir, coşkulu ve duyarlı kişiliği ile dikkat çeker. Sezer Tansuğ (1996)'a göre, sanatçının eserlerinde tasavvuf felsefesiyle ilgili unsurlar bulunmaktadır. İslam estetiğini, ritüellerini, geleneklerini ve yaşantılarını yakından izlemiştir Semazen çalışmaları, bu yorumlamalara uygun bir örnek teşkil etmektedir.

Estetik eğitim üzerinde duran düşünür Harry Broudy, düşünsel destekten bahsederek, düşünce ile duyguyu bir araya getiren bileşik bir kavramdan söz eder. Bir sanat eserinin anlaşılması ve takdir edilmesi için düşünce ile duyguyu bir araya getirmesi gerekir. (Barrett,2015:31)

Fahr El Nissa Zeid'in eserlerinde bu tanımlamaya uygun özellikler göze çarpmaktadır. Semazenleri konu edindiği çalışmalarda figürleri soyut denilebilecek bir anlatımla, ancak, duygu durumlarını ifade eder biçimde resmetmiştir. (resim 6).



1928 yılında Paris'e gittiği yıllarda sanatçı, yeni bir akım olarak ortaya çıkan soyut resimden etkilenerek, kuralsız çizgilerle, lekeler ve renklerle, düşlediği imgeler ve hayalleri ile eserlerini üretmeye başlar. Renklerin, formların çizgilerin sonsuz olarak sunduğu olanaklarını ortaya koyan çalışmalar geliştirir. Mevleviler konulu eserlerinde bol renk kullanımı, stilize edilmiş çizgiler içinde semazen figürleri, keskin hatlarla oluşturularak ortaya çıkarılan geometrik biçimler dikkat çeker. Sanatçı, 1991 yılında Ürdün'de hayata veda eder

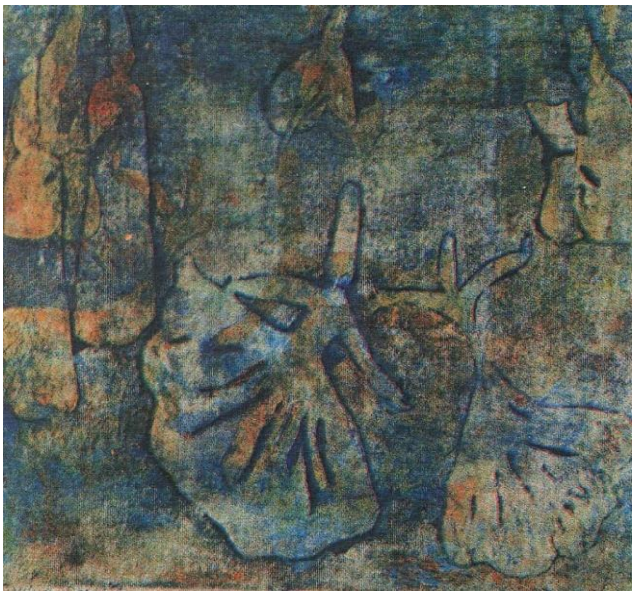
Resim 6: fahr El Nissa Zeid, Mevleviler,1990,100*80cm

5.Aliye Berger'in Eserlerinde Semazen Teması

Fahr El Nissa Zeid'in kızkardeşi Aliye Berger, aynı doğrultuda Mevlevi ve semazen konulu eserlere eğilim göstermiş ve bu eserleri gravür tekniği ile yapmayı başararak farklı bir boyut kazandırmıştır. 1903 yılında İstanbul Büyükada'da doğan sanatçı, 1912 yılında Notre Dame de Sion'a yazılır. I.Dünya Savaşı nedeniyle okulun kapatılma döneminden sonra resim ve piyano dersi alır. Londra'da bulunan ablası Fahrünnisa Zeid'in yanına gider. 1947-1950 yılları arası Gravür tekniğini öğrenerek bu alanda eserler verir. 1951 yılında İstanbul'a döner ve gravür çalışmalarında oluşan ve beğeniyle izlenen ilk kişisel resim sergisini açar. Bu başarısının ardından, 1954 yılında İstanbul'da Yapı Kredi Bankasının düzenlediği resim yarışmasında seçici kurul tarafından birincilik ödülünü kazanır. Daha sonra İstanbul, Ankara, Londra ve Paris'te kişisel sergiler yapar. 1974 yılında doğum yeri olan Büyükada'da yaşama veda eder.

Erbil'in (1975) belirttiğine göre, Aliye Berger, " Sanattaki disiplin, bence içimizdeki duygu ve düşüncelerin disiplini demektir. Yani, elimizden geldiği kadar duygu, düşünce ve davranışlarımıza estetik biçim kazandırmalıyız" demektedir. Sanatçının gravür tekniğiyle resmettiği çalışmasında koyu ton renk geçişlerinin içinde beyaz alanlar içinde ışıltılı bir şekilde yansıyan semazen figürleri dikkat çeker ve sanatçının içsel duygu dünyasının etkili biçimde dışavuruluşu gözlemlenir. (resim 7)

Resim 7: Aliye Berger, Mevleviler,1959,63*28 cm



Resim 8: Aliye Berger, Mevleviler,1959,50*42 cm

Sema ayinine hazırlanan semazenleri dönüş hallerine geçerken resmettiği çalışmasında ise, koyu, pastel renk tonları ile geliştirilen ağırlıklı yüzey içinde keskin kontürlerle belirginleşerek ortaya çıkarılmış semazen figürleri göze çarpar.(resim8)

6. Maide Arel'in Eserlerinde Semazenler

Ürettiği eserler arasında sema ayinine yer veren sanatçılardan birisi de Maide Arel'dir. 1907 doğumlu sanatçının çalışmaları içinde çok renkli kübik parçalara böldüğü kompozisyonlarında , semazenle eserinde kullandığı görüntü arasındaki iletişimin sonuçları gözlenir. (resim 9) Ressam Cemal Tollu (1998) nun yorumladığı şekilde, ressamın eserlerinde en çok göze çarpan unsur, yeni bir renk anlayışı, stilize ve ritmik desen telakkisi, ölçülü bir kompozisyon düşüncesidir. Çoğu zaman kadın ressamlarda rastlanan daha şeffaf tonların hakimiyeti fark edilmektedir. Semazen çalışmalarında da söz konusu özellikler dikkat çekici biçimde göze çarpar. (şekil 10). 1930 yılında Devlet Güzel Sanatlar Akademisinden mezun olan sanatçı, 1950 yılında Paris'te, 1959 yılında Londra'da müze ve galerilerde mesleki alanda çalışmalar yapar. 1954 yılında Uluslararası Sanat Eleştirmenleri Kongresinde görev alır. 1957 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından yerel tablolar yapmak üzere Hatay'a gönderilir. Edinburg Festivaline eseri ile katılır.1997 yılında vefat eder.

Resim 9: Maide Arel, Dönen Mevlevi,1975,98*79 cm

Resim 10 Maide Arel, Mevleviler,1951,38*46 cm

7.Tasarlama İlkelerinin Eserlerdeki izleri

Sanat eseri oluşturma aşamasında, zihinsel süreçten geçen tema, bir tasarımın sonucu ortaya çıkar. Her eser, zihinde oluşan bir tasarı, tasarlama süreci ile gelişir. Tasarlama ile resimde yapısal bütünlük oluşur ve bu, imgenin güçlü olmasını sağlar. Sanatçıların zihinlerinde var olan imgelerin, eserleri aracılığıyla kalıcı hale dönüşümü, tasarlama aşamasıyla gerçekleşmektedir. Tasarlamak, bir konuyu zihinde hazırlamak, bir düşünceyi, bir hareketi gerçekleştirmek için zihinde hazırlık yapmak demektir (Güngör, 1983:2) Tasarım, bir eserin düşünülen ilk şekli sayılır. Kağıt üzerine çizilmek ya da başka bir malzemeyle ifade edilmek suretiyle tasarı haline gelir. Diğer bir ifade ile, bir objenin zihinde tasarımlanan şekli anlamına gelen tasarımın bir malzeme ile, örneğin tuval, kağıt, kumaş, süsleme v.s ile ifade edilirken aldığı şekle tasarı denilir. Sanat eleştirisi üzerine çalışan Morris Weitz (2015)'e göre bir sanat eserini yorumlamak, onu anlamlandırmaktır. Yorumlamak, bir şeyin ' bir şeyi temsil ya da ifade etmesi, belirli bir geleneğe ait olması ya da bazı biçimsel özelliklerinin sunulmasıdır. Tüm bahsi geçen özellikleri ile semazen resimleri bu tanımlamalara uygun özellikler taşımaktadır. Eserler, tasarım açısından değerlendirildiğinde, görsel sanatların tümünde mevcut olan ilkelerin olduğu izlenmektedir. Eserlerin bir yüzey üzerine tasarlanan biçimlerden oluşan ve anlamlı bir bütün ortaya çıkaran şekli bulunmaktadır. Güngör'e (1983) göre, tasarımda ifade edilmek istenen anlamın, ana fikrin açıkça ve anlaşılır bir tarzda ortaya konmasına belirlilik denmektedir. Bir düzenlemeye hakim olan ana fikrin açık ve seçik bir şekilde ortaya konması gereklidir.

Bu bakış açısıyla belirlilik, tasar ile ilgili görsel idrak, zemin, şekil, biçim, anlam gibi terimlerden ve tasarım prensiplerinden birisidir. Biçimi ortaya çıkaran renk, çizgi, bütünlük, denge, vurgu özellikleri, bahsi geçen eserlerde mevcuttur ve dikkat çekici formlarla tasarlanarak kompozisyon oluşturulmuştur.

Tasarlanan konseptin izleyiciye eserler aracılığıyla bir mesaj verme misyonu vardır. Semazen resimleri, bu misyonu başarılı biçimde yerine getirmiş görünmektedir. Sanatçının semazenlerle ilgili zihnindeki görsel imgesiyle kurduğu bağlantı, meydana getirdiği eserinde çizgi, renk, biçimin yüzey üzerinde tasarlanması ile amacına kavuşmuş olmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İnsanlık tarihi içinde çeşitli inanışlar var olmuş, bunlara yönelik ritüellere, toplumsal değerlere ve görsel sanat algıları ile estetik değerlere ulaşılmıştır. Mevlevi sema ayini, asırlardır uygulanan yönü ile, mistik ilahi düşünce biçimini yansıtması açısından değer hükümleri içinde yerini almakta ve değer hükümleri içinde yer alan sanatla belli dönemlerde belirli sanatçıların çalışmalarıyla örtüşmektedirler.

Sanatçıların dönemlerinin sanat akımlarının etkisinde meydana getirdikleri eserler ilgi çekici biçimde göze çarpmaktadır. Özgün tasarım yaklaşımlarıyla, alışılagelmiş formların, çizgi, renk kullanımlarının dışında sanatsal arayışlara girmişlerdir. Bahsi geçen sanatçıların, Avrupa'da aldıkları sanat eğitiminden, yaşadıkları çağın dönemsel sanat özelliklerine uygun ve çağdaşlarının meydana getirdiği eserler paralelinde, dönemlerinin popüler sanat akımlarının çizgisinde meydana getirdikleri önceki çalışmalarından farklı bir bakış açısıyla oluşturdukları semazen konulu eserleri retrospektif bir çizgide analiz edildiğinde, bu eserlerin sanat yaşamlarında ayrı bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Her sanatsal alanda olduğu gibi, eserlerde semazenlerin görsel olarak etkili biçimde yansıtıldığı izlenmektedir. Formu, çizgisi, yüzeyinde valörü, hacmi, rengi, biçimi bulunan çalışmalar gelecek kuşaklara ilham kaynağı olacak niteliktedir. Sanatçılar, temel tasarımın bir elemanı olarak çizgileri, kübik bir anlatımla kullanarak semazen figürlerini şekillendirmişlerdir. Tüm söz konusu özellikleri ile semazen figürü, resim sanatının yanı sıra tasarım dünyasında takı tasarımının, hediyelik eşya tasarımı alanlarının da dikkatini çekerek çeşitli ürünler ortaya çıkarılmakta, toplumsal ve estetik bir değer olarak bireyler tarafından paylaşılmaktadır.

Söz konusu sanatçılar, sema ayini ile ilgili gözlemlerini eserleri aracılığıyla ifade ederek, aynı zamanda izleyicinin değer duygularına hitap etmeyi başarmışlardır. Eserlere estetik, ruhsal ve toplumsal geçerlilik kazandıran neden, bir toplum içinde benzer değerlerin kabul görmesidir. Eserler, izleyicinin düşünce ve duyguları ile ressamın, tasarımcının görüşünün örtüşmesi ve resmin, üretilen, tasarlanan ürünün duygusal yükü ile izleyenin eğiliminin özdeşleşmesinin sonucu kabul görmekte ve aynı zamanda estetik duygularına, sanatsal eğilimlerine hitap etmektedir.

Pek çok sanatçıya, tasarımcıya ilham kaynağı olan Mevlevi Sema ayinindeki semazenlerin, sanat eserleri ve tasarımlar aracılığıyla yansıtılması, ilahi ve toplumsal değer olma özelliğinin yanı sıra, söz konusu eserlerin

sanatsal ve estetik değer olarak da kabul edilmelerine, sanat ve tasarım alanında yer almalarına katkı sağlamaktadır.

KAYNAKÇA

Arel, M, (1998) .*Resim Sergisi kataloğu*, İstanbul: Garanti Sanat Galerisi yayını

Baltacıoğlu,I, H.(1971). *Türk Plastik Sanatları*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi

Barrett, T .(2015). *Neden Bu Sanat*, İstanbul: Hayalperest yayınları

Berger,A (1975).*Sergi kataloğu*. İstanbul: Devlet Güzel Sanatlar Akademisi yayını

Berger,A, (1980) ,*Yaşamı,Sanatı,Yapıtları*,,İstanbul: Ada yayınları

Berger,A, (1998). *Sergi kataloğu*,İstanbul: Yapı Kredi Kültür sanat yayını

Berger,J .(1986), *Görme Biçimleri*, İstanbul: Metis yayınları

Berk ,N, (1964). *Cemal Tollu,* İstanbul: Güzel Sanatlar Akademisi yayını

Berk,N,(1976) .*Cemal Tollu,* İstanbul: *Sanat Dünyamız* mayıs

Berk, N, Adnan T .(1981) .*Başlangıcından Bugüne Çağdaş Türk Resim Sanatı Tarihi*, cilt 2,İstanbul: Tiglat

Çallı, İ. (1993). *Sergi kataloğu*, İstanbul: Yapı Kredi Kültür Merkezi yayını

Çelikkaya,H .(1996), *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi*. Alfa yayınları,İstanbul

Eyüboğlu, B, R (1976). *' Çallı Üzerine'*, Türkiyemiz Dergisi, Sayı : 18, şubat, İstanbul: Akbank yayınları

Gombrich,E.H .(1997) . *Sanatın Öyküsü,* İstanbul: Remzi Kitabevi

Güngör, H (1983) . *Temel Tasar*, İstanbul: Afa matbaacılık

Güvemli, ,Z .(1987), *Sabancı Resim Koleksiyonu*, İstanbul: Akbank yayınları

Kozak,M. (2017),Bilimsel Araştırma Teknikleri,İzmir,Detay yayıncılık

Schimmel, A . (2003). *Ben Rüzgarım Sen Ateş, Mevlana Celaleddin Rumi*, çev. Senail Özkan, İstanbul: Ötüken Neşriyat

Tansuğ, S. (1996). *' Fahr El Nissa Zeid'in Büyük Ressam Kişiliği* ',Fahr El Nissa Zeid'. İstanbul: Artist yayın

Tollu, C, (2005 *) Retrospektif sergi kataloğu*, İstanbul: Yapı Kredi yayınları

Turani, A .(1984), *Batı Anlayışına Dönük Türk Resim Sanatı, Turkish Painting*, Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları

Üçü Birlikte,(2001) *Fahrelnisa-Aliye-Füreya sergi kataloğu*. İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat yayıncılık

Zeid,Fahr El Nissa. (1994) *Sergi kataloğu*, İstanbul: Cemal Reşit Rey Sergi salonu. Erol Kerim Aksoy Eğitim, Spor ve Sağlık vakfı yayını

Zeid,Fahr El Nissa,(2001) *Sergi kataloğu,* Merkez Bankası Sanat Galerisi, İstanbul: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası yayını

İLKOKUL VE ORTAOKUL DERS KİTAPLARINDA BİR DEĞER OLARAK GERİ DÖNÜŞÜM

Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, eatvinli@ogu.edu.tr

Prof. Dr. Salih ÇEPNİ

Uludağ Üniversitesi, cepnisalih@yahoo.com

Doktora Öğrencisi Vildan BAYAR

Uludağ Üniversitesi, bayarvildan@gmail.com

ÖZET

Avrupa Çevre Ajansı (2013)' nın yayınlamış olduğu 2012 yılı Avrupa ülkelerinin geri dönüşüm oranları verilerinde Avrupa Birliği geri dönüşüm ortalaması %39, Türkiye'de ise %1 olarak belirlenmiştir. Bu durum ülkemizde geri dönüşüm konusunda yeteri kadar farkındalık olmadığı anlamını taşımaktadır. Ülkemizde ilk defa Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı tarafından 2014-2017 yılları arasını kapsayan "Ulusal Geri Dönüşüm Strateji Belgesi ve Eylem Planı" hazırlanmıştır. Eylem planında birinci hedef "toplumun tüm kesimlerinde geri dönüşüm bilinci oluşturma" olarak belirlenmiş ve geri dönüşüm eğitiminin "acil ve gerekli" olduğu ifadesine yer verilmiştir. Bu ifade ile geri dönüşüm konusundaki eğitim ihtiyacı çarpıcı bir şekilde ifade edilmiştir. Geri dönüşüm, çocuklarımıza çevrelerine saygı duymayı öğretmek ve tüketim kültürünü dizginlemek için etkili bir yoldur. Hatta bu yönüyle geri dönüşüm eğitim sürecinin duygu, tutum ve davranışlar ile birlikte gelişmesi açısından bir değer olma özelliği taşımaktadır. İlkokul ve ortaokulda çevre ilgili konuların büyük çoğunluğu Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler dersleri kapsamında verilmektedir. Bu çalışmada, Türkiye'de öncelikli bir sorun olduğu kaçınılmaz bir gerçek olan geri dönüşüm konusunun ders kitaplarına yansıması incelenmiştir. Bu amaçla, Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2017-2018 eğitim-öğretim yılında okutulmasına karar verilmiş ve Tebliğler Dergisinde yayınlanmış Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi ile Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında geri dönüşüm konusuna nasıl yer verildiği araştırılmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiş ve veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Kitaplarda yer alan çevre ünitelerinin çoğunda geri dönüşüm kavramına dolaylı yer verildiği ve genel olarak etkinliklerin davranış kazandırmaya yönelik olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Geri dönüşüm, değer ve tutum, Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ders kitapları.

RECYCLING AS A VALUE IN THE PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL LIFE SCIENCE, SCIENCE AND SOCIAL SCIENCE TEXBOOKS

Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ

Eskişehir Osmangazi University, eartvinli@ogu.edu.tr

Prof. Dr. Salih ÇEPNİ

Uludağ University, cepnisalih@yahoo.com

Vildan BAYAR

Uludağ University, bayarvildan@gmail.com

ABSTRACT

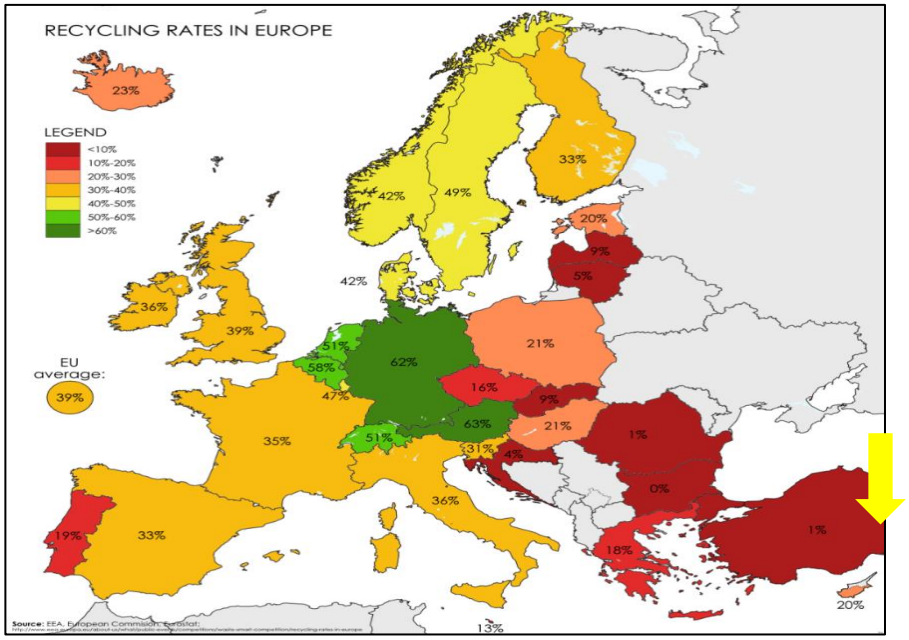
The European Environment Agency (2013) published a report including 2012 data about the European Union average recycling rate, showed that citizens live in European countries have 39% recycling habits while it has 1% in Turkey. This result showed that citizens live in Turkey have little if any awareness of recycling. Recently, the "National Recycling Strategy Document and Action", covering 2014-2017 years was prepared and published by the Turkish Ministry of Science, Industry and Technology. The purpose of this document is ensuring the production and consumption culture that has become one of the economic and indispensable parts of the environment. The first objective in the action plan was to set up recycling awareness in all segments of the society. The report stated that recycling training was "urgent and necessary". After this report, the training requirement for recycling has become crucial issue in Turkey. Having recycling culture has many advantages; for children to respect their surroundings and to rein in the consumer culture. İt is believed that the proposed recycling training program could improve children' emotions, attitudes and behaviors toward environment. If children gain awareness of recycling culture in early age, they could be very good citizens. In Turkey, we usually can come across with environment issues in primary and secondary school curriculum programs and textbooks covering Life Science, Science and Social Science subject in the elementary and middle schools. These three textbooks are being investigated regarding what types of recycling issues are included. The research was carried out by qualitative research method through a document analysis approach and the data were collected by content analysis of the textbooks examined fort his study. In most of the environmental units in the books, it was determined that the concept of recycling was indirectly given, and in general, the activities were not intended to provide behavior.

Keywords: Recycling, value and attitude, science, life sciences, social science textbooks.

GİRİŞ

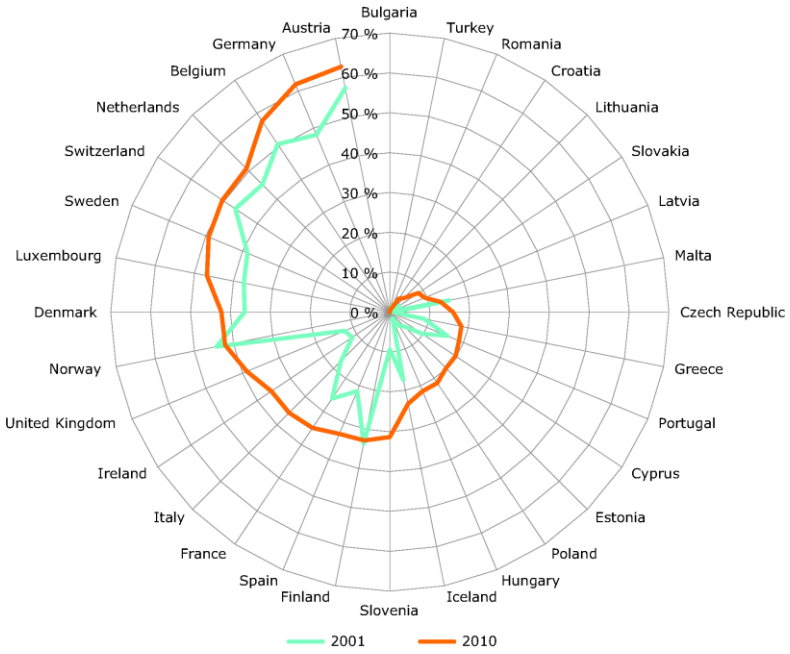
Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde doğal kaynaklar hızla tüketilmekte, sürdürülebilir gelecek risk altına girmekte ve katı atık miktarı hızla artmaktadır. Geri dönüşüm, gelişmiş ülkelerde yaşam biçimi haline gelmiş iken ülkemizde ne yazık ki halen yaygın değildir (Tekkaya, Kılıç ve Şahin, 2011).

Ülkemizde geri dönüşümün davranışının kazanılmadığı Avrupa Çevre Ajansı (URL-1)' nın yayınlamış olduğu 2012 yılı Avrupa ülkelerinin geri dönüşüm oranları verilerinde Avrupa Birliği'nin geri dönüşüm ortalaması %39, Türkiye' nin geri dönüşüm oranı %1 sonucu ile çarpıcı bir şekilde ortaya konulmuştur (bkz. Şekil 1). Türkiye 2004-2012 yılları arasında geri dönüşüm oranını %1'lik oranla sabitliğini korumuştur. 8 yıl içinde geri dönüşüm davranışlarında herhangi bir ilerleme kat edilmediği üzücü bir şekilde Avrupa Çevre Ajansı verilerinde görülmektedir.



Şekil 1. 2012 yılı Avrupa Ülkeleri Geri dönüşüm Oranları

Kaynak: URL-1.



Şekil 2. 2001-2010 yılları arasında 32 Avrupa ülkesinde belediye atık geri dönüşüm oranları

Kaynak: URL-2

Türkiye, Avrupa Çevre Ajansı tarafından, 2001-2010 yılları arasında belediyelerin atık geri dönüşüm oranlarının incelendiği başka bir araştırmada da 32 Avrupa ülkesi içerisinde 9 yılda en düşük orana sahip ülkeler arasında yer almıştır (bkz. Şekil 2). Ne yazık ki insanın sebep olduğu bir dizi çevre sorunları ülkemizde ve dünyada çevreyi korumaya yönelik önlemler almaya zorlamıştır (Öztürk, 2013). Avrupa Birliği, 2020 yılına dek üye ülkelerdeki belediye atıklarının en az %50 sini geri dönüştürmek üzere bir hedef koymuştur (URL-1). Ülkemiz de ise geri dönüşüm konusunda iyileştirme için T.C. Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı tarafından Ulusal Geri Dönüşüm Strateji Belgesi ve Eylem Planı oluşturulmuştur. Eylem planının amacı "Çevreye ve insana saygılı, kaynakların etkin kullanıldığı ve geri dönüşümün ekonominin vazgeçilmez parçalarından biri haline geldiği üretim ve tüketim kültürünün oluşumunu sağlamak" olarak belirtilmiş (URL-3) ve Türkiye'nin geri dönüşüm konusunda eğitim ile ilgili olan zayıf yönleri şu şekilde verilmiştir:

- Halkın geri dönüşüme yönelik farkındalığının ve çevre bilincinin yeterli düzeyde olmaması,
- Geri dönüşüme yönelik eğitimlerin yetersiz olması,
- Atıkların tümünün çöp olmadığının anlaşılamaması,
- Kaynakta ayrı biriktirme bilinci ve alışkanlığının olmaması,
- Geri dönüşüm için yaygın toplama noktalarının olmaması,
- Atık yönetiminde teşvik, yönlendirme ve bilinçlendirme sisteminin eksikliği (s. 61-62).

Ayrıca Eylem planında birinci hedef olan "toplumun tüm kesimlerinde geri dönüşüm bilinci oluşturma " olarak belirlenmiş ve "eğiticilerin eğitimi, geri dönüşüm ile ilgili çeşitli platformlarda eğitim verecek kişilerin yetiştirilmesi açısından acil ve gereklidir. Her kurum ve kuruluş iş alanı ve sorumluluklarına göre bu alanda

programlar geliştirmelidir" ifadesi ile de ülkemizde geri dönüşüm konusundaki eğitim ihtiyacını çarpıcı bir şekilde ifade edilmiştir (Artvinli ve Bayar, 2018).

Dünyada her yıl 8 milyon ton plastik atık okyanuslara atılmaktadır (URL-4) ve geri dönüştürülebilir atıkları, geri dönüşüm kutusu yerine çöpe atmak, tüketim toplumu olma eğitim yetersizliğinden doğmaktadır (Erten, 2003; Erten, 2004). Geri dönüşüm, çocuklarımıza değerler çerçevesinde çevresel farkındalık kazandırmayı, çevrelerine saygı duymayı öğretmek için önemli bir yoldur. İlkokul ve ortaokulda çevre ilgili konuların büyük çoğunluğu Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler dersleri kapsamında verilmektedir (Artvinli ve Bayar, 2018). Söz konusu derslerin öğretmenlerinin de çevre konusunda duyarlı ve donanımlı olmaları büyük önem arz etmektedir.

Geri dönüşüm konusunda ülkemizin mevcut durumu ve eğitim ihtiyacı göz önünde bulundurulduğunda Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında geri dönüşüm konusunun nasıl kazandırılacağı önem arz etmektedir. Bu sebeple bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2017-2018 eğitim-öğretim yılında okutulmasına karar verilmiş ve Tebliğler Dergisinde yayınlanmış söz konusu ders kitaplarında değer olarak geri dönüşüm konusuna nasıl yer verildiğinin araştırılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri ders kitaplarında (MEB, 2018) geri dönüşüm konusunun nasıl yer aldığı belirleme amacıyla incelendiğinden nitel araştırma yaklaşımından doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yönteminde, araştırma ile ilgili kaynaklar (kitap, dergi, gazetede, mektup, arşiv vb.) toplanır, belirli bir sisteme göre kodlanır ve incelenir. Doküman analizinde hem bireylerle etkileşim halinde olunmadığından görüşme ve gözlemde yaşanan sorunlar ile karşılaşılmaz hem de daha ekonomiktir (Çepni, 2014; Metin, 2015).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışma verilerini, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılında okutulmak üzere basılmış olan Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitapları oluşturmaktadır. İnceleme yapılırken söz konusu ders kitaplarında yer alan geri dönüşüm konusu; sarmal yapıda olan programlarda sınıf düzeylerine göre nasıl dağıldığı, içerik, anlatım ve etkinliklerde davranış kazanımı yönünden bir coğrafya eğitimcisi ve iki fen eğitimcisi tarafından incelenmiştir. İnceleme sonucunda ders kitaplarında var olan mevcut durum olduğu gibi ortaya konulduğundan dolayı verilerin analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu çalışmanın bulguları ders kitaplarına göre ayrı başlıklar halinde verilmiştir.

1. Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Geri Dönüşüm Konusuna İlişkin Bulgular

Fen bilimleri dersi kapsamında 4., 5., 6., 7. Ve 8. Sınıf ders kitaplarında geri dönüşüm konusunun nasıl işlendiği, örneklerin nasıl verildiğine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Geri Dönüşüm Konusunun Ünite Dağılımları

Sınıf	Ünite Adı	Geri Dönüşüm	
		Doğrudan	Dolaylı
4	Maddenin Özellikleri	YOK	Karışımların ayrılması
4	İnsan ve Çevre	Geri dönüşümün önemi	YOK
5	İnsan ve Çevre	YOK	Biyoçeşitliliği tehdit eden faktörler
6	YOK	YOK	YOK
7	Saf Madde ve Karışımlar	Evsel atıklar ve geri dönüşüm	YOK
7	Işığın Madde İle Etkileşimi	YOK	Cam atıklar
8	Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi	Sürdürülebilir kalkınma	Ekolojik izi – geri dönüşüm ilişkisi

Tablo 1' de sınıf düzeyine göre fen bilimleri dersi ünitelerinde geri dönüşüm konusunun yer alma durumu doğrudan (ünitede anahtar kavramlar arasında geri dönüşüm kavramına yer verilmiş olması) ve dolaylı (ünite anahtar kavramları arasında geri dönüşüm kavramı geçmemesine rağmen ünite içerisinde geri dönüşüm kavramına değinilmiş olması) olarak verilmiştir. Tablo 1'e göre fen bilimleri dersi dördüncü sınıf ders kitabında geri dönüşüm konusu altıncı ünite olan insan ve çevre adlı ünitede doğrudan verildiği, dört nolu maddenin özellikleri adlı ünitede dolaylı olarak yer verildiği, ünitenin içerisine entegre edildiği saptanmıştır. Beşinci sınıfın altı nolu insan ve çevre adlı ünitesinde geri dönüşüm kavramının doğrudan yer almadığı **"**Biyoçeşitliliği tehdit eden faktörler" başlığı altında geri dönüşüm konusuna değinildiği bulunmuştur. Altıncı sınıf fen bilimleri ders kitabında geri dönüşüm konusuna hiçbir ünitede yer verilmediği saptanmıştır. Yedinci sınıf ders kitabında dördüncü ünite olan saf madde ve karışımlar adlı ünitede ilk kez geri dönüşüm kavramının "Evsel atıklar ve geri dönüşüm " ünite alt başlığında ile yer aldığı bulunmuştur. Ayrıca yedinci sınıfın "Işığın madde ile etkileşimi" isimli beşinci ünitesinde odakta fizik konusu olmasına rağmen cam atıkların geri dönüştürülmesi gerektiğinden

bahsedildiği saptanmıştır. Sekizinci altıncı ünite olan “sınıf Enerji Dönüşümleri Ve Çevre Bilimi” ünitesinde geri dönüşüm kavramından direkt olarak sürdürülebilir kalkınma başlığı altında değinilirken dolaylı olarakta Ekolojik izi başlığı altında ekolojik ayak izi ve geri dönüşüm ilişkisinden bahsedildiği bulunmuştur.

Dördüncü sınıf fen bilimleri dersi kitabı (MEB, 2018a) sayfa 167’ de maddenin özellikleri adlı ünitede “karışımların ayrılması” alt başlığında “Geri dönüşüm fabrikalarında, demirden yapılmış metaller ile plastik ve alüminyum atıkların ayrılması için çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Karışımları ayırmak için birçok yöntem kullanılmaktadır. Eleme, süzme mıknatısla ayırma yöntemleri bunlardan bazılarıdır.” ifadesi yer almaktadır. Ünite bir kimya ünitesidir ve odağında maddenin halleri, ısı ile etkileşimi, ölçülebilir özellikleri, maddeyi niteleyen özellikler gibi yer alan konular içerisine geri dönüşüm kavramının eklenmesi öğrencilerde bir farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir.

Dördüncü sınıf fen bilimleri dersi kitabı (MEB, 2018a) sayfa 170’ de maddenin özellikleri adlı ünitesinde “Karışımların Ayrılmasının Ülke Ekonomisine Katkısı” başlığı altında yer alan Bunu da Bilelim görselinde “Geri dönüşümün günlük yaşantımıza katkıları nelerdir?” sorusu ile örneklerin bilgi halinde sunulduğu saptanmıştır. Bu örnekler öğrencilerin neden geri dönüşüm için atık ayırmalıyım sorularına iyi bir örnek cevaplardır. Fakat bu görselde “Geri dönüşümün günlük yaşantımıza katkıları nelerdir?” ifadesi yerine “Geri dönüşüm için atık ayırmamızın günlük yaşantımıza katkıları nelerdir?” ifadesi daha doğru olurdu.

Şekil 3. Fen Bilimleri 4. Sınıf İnsan ve Çevre Ünitesi Örneği

Kaynak: MEB, 2018a, 239.

Dördüncü sınıf Fen bilimleri ders kitabı (MEB, 2018a) sayfa 239'da "Yeniden Kullanımın Önemi" başlığında verilen görselin bir tanesi şekil 1'de verilmiştir. Şekil 3'e göre kullanılan eşyaları yeni bir forma dönüştürerek tekrar kullanmanın çevreyi koruma davranışı olduğunun ifade edildiği saptanmıştır. Ayrıca öğrencilere tuvalet kâğıdı rulolarında el işi etkinlikleri, kullanılmayacak olan çoraplardan kukla yapımı, atık kumaş parçalarını birleştirerek yatak örtüsü yapımı, mutfakta cam kavanoz ve şişelerin baharat takımı olarak kullanımı, atık kaplardan saksı yapımı vb. yeniden kullanım örnekleri çalışmanın araştırmacıları tarafından iyi örnek olarak değerlendirilmiştir.

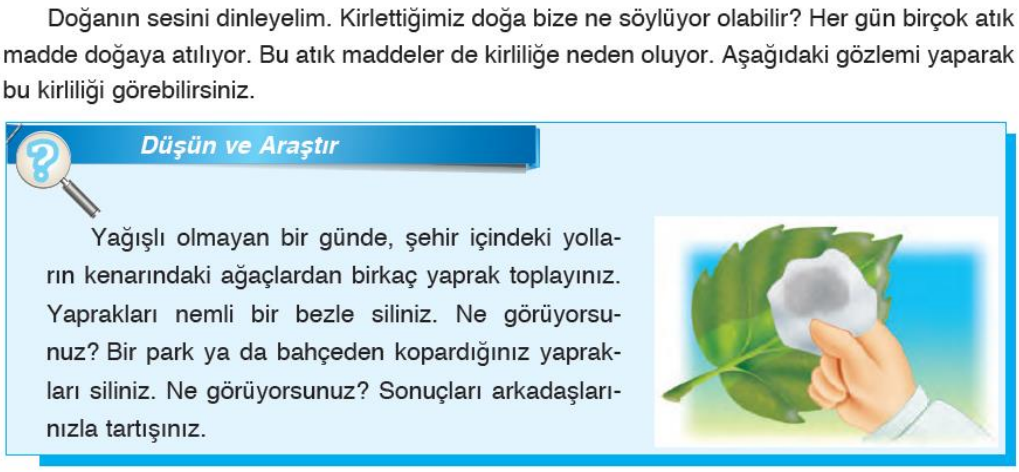
Şekil 4. Dördüncü Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı İnsan ve Çevre Ünitesi Örneği

Kaynak: MEB, 2018a, 242.

Şekil 4' te görüldüğü gibi dördüncü sınıf "İnsan ve Çevre" adlı ünitede yer alan "geri dönüşümün önemi" etkinliğinde öğrencilerin on kişiyle geri dönüşüm konusunda kendilerinin hazırlayacakları sorular ile anket yapmaları istendiği görülmektedir. Bu etkinliğin dördüncü sınıf (9-10 yaş) öğrencilerinin seviyelerine ve gelişim düzeylerine uygun olmadığı düşünülmektedir. 9-10 yaş grubundaki öğrencilerin anket için 10 adet soru hazırlaması, 10 kişi ile görüşme yapması, görüşmeyi analiz etmeleri, bulgulara yönelik çözüm önerisi üretmeleri ve ürettikleri önerilerden bir tanesini uygulamaları yetişkin birey gibi davranmalarını beklemek olacaktır. Dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilere bu etkinlik yerine evde ailelerini gözlemlemeleri ve geri dönüşüm için atık ayırmayı takip edip, geri dönüşüm için atık ayıran kişiye/kişilere soru sormaları (neden ayrı atıyorsun? vb.), cevapları not almaları ve sınıfta arkadaşları ile paylaşmaları istenebilir. Dördüncü sınıf düzeyi daha çok için geri dönüşümün oyun ile kazandırılması gerektiği de düşünülmektedir.

Dördüncü sınıf Fen bilimleri ders kitabı (MEB, 2018) sayfa 249'da "İnsan ve Çevre" adlı ünitesi "Anlatan Sen Olsaydın" adlı etkinlikte öğrencilere ünitede yer alan "Kaynaklarımızın Tasarruflu Kullanılması, Elektriği Tasarruflu Kullanabilmek İçin Neler Yapmalıyız?, Suyun Tasarruflu Kullanımı, Besinlerden Nasıl Tasarruf Yapabiliriz?, Yeniden Kullanımın Önemi, Kaynakların Önemi, Geri Dönüşümün Önemi" başlıkları verildiği ve öğrencilerin bu başlıklarla kendilerini "anlatabiliyorum, anlatmakta zorlanıyorum, tekrar etmeliyim" şeklinde değerlendirmeleri istendiği saptanmıştır. Oysaki geri dönüşüm kavramının davranış boyutunda kazandırılması için içselleştirilmesi gerekmektedir. Bu etkinlikte yer alan kavramların değiştirilerek etkinlik başlığı "anlatan sen olsaydın yerine yapan sen olsaydın"; "anlatabiliyorum, anlatmakta zorlanıyorum, tekrar etmeliyim" yerine yapabilirim, yapmakta zorlanıyorum, yapamıyorum" olarak yapılandırılmasının davranış boyutunda daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

5. sınıf fen bilimleri ders kitabı (MEB, 2018b) sayfa 141'de "İnsan Ve Çevre" adlı altıncı ünitede yer alan anahtar kavramların "Biyoçeşitlilik, Doğal yaşam, nesli tükenen canlılar, çevre kirliliği, habitat, ekosistem, çevreyi koruma ve güzelleştirme, insan ve çevre etkileşimi, yerel ve küresel çevre sorunları, yıkıcı doğa olayları ve korunma yolları" olduğu tespit edilmiştir. İnsan ve Çevre kavramlarının bir arada yer aldığı ünitede anahtar kavramlar arasında geri dönüşüm kavramına da yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca nesli tükenen canlılar kavramının beşinci sınıf öğrenci düzeyine çok uygun olmadığı, bu konu yerine doğamızı sevelim, doğamızı ve canlıları koruyalım, canlılar için atık ayrıştıralım gibi konuların yer alması gerektiği düşünülmektedir. Öğrencilerde öncelikle doğa sevgisi ve saygısı oluşturmak ve ardından ilerleyen sınıflarda nesli tükenen canlılar gibi insan etkisiyle oluşan çevre sorunlarının verilmesi ve ne yapılması gerektiğinin düşündürülmesi daha etkili olacaktır.


Doğanın sesini dinleyelim. Kirlettiğimiz doğa bize ne söylüyor olabilir? Her gün birçok atık madde doğaya atılıyor. Bu atık maddeler de kirliliğe neden oluyor. Aşağıdaki gözlemi yaparak bu kirliliği görebilirsiniz.

Düşün ve Araştır

Yağışlı olmayan bir günde, şehir içindeki yolların kenarındaki ağaçlardan birkaç yaprak toplayınız. Yaprakları nemli bir bezle siliniz. Ne görüyorsunuz? Bir park ya da bahçeden kopardığınız yaprakları siliniz. Ne görüyorsunuz? Sonuçları arkadaşlarınızla tartışınız.

Şekil 5. Beşinci Sınıf Fen Bilimleri Dersi Kitabı İnsan Ve Çevre Ünitesi Etkinlik Örneği

Kaynak: MEB, 2018b, 150.

Şekil 5' te görüldüğü üzere 5. Sınıfın "İnsan ve çevre" isimli altıncı ünitesinde yer alan "düşün ve araştır" etkinliğinde öğrencilerin park, bahçe, yol kenarı ya da herhangi bir dış ortamdan yerde bulunan bir yaprak örneğini alıp ıslak mendille silmeleri ve sonucunu sınıf ortamında arkadaşları ile paylaşmaları istendiği

saptanmıştır. Etkinlik açıklaması olarak üst kısımda ise şekilde sarı olarak çizili olan cümlede ise doğaya bırakılan atıkların kirliliğe neden oldukları yazılmıştır. Oysaki yaprak üzerinde ki kirlilik doğa bırakılan atıkların çevre kirliliği oluşturmasına uygun bir örnek değildir. Araba, fabrika vb. gibi hava kirliliğine yol açan gazlardan dolayı kirlenen yaprak ile doğaya bırakılan atıklar arasında doğru bir bağlantı kurulamayacağı saptanmıştır.

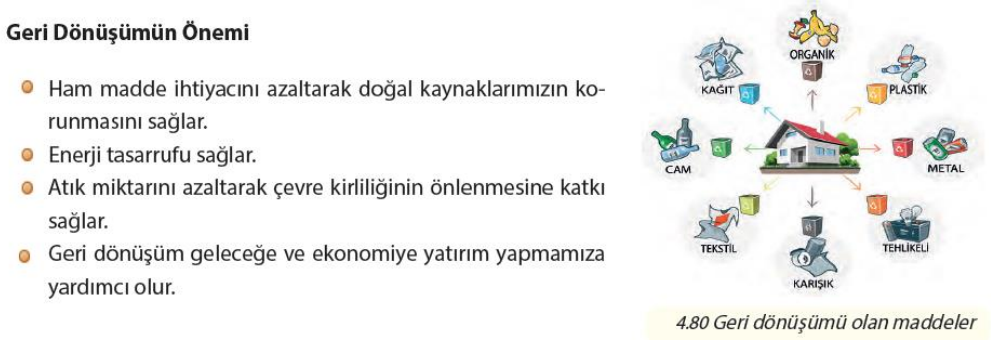
Şekil 6. Altıncı Sınıf Fen Bilimleri Dersi Kitabı Giriş Sayfası

Kaynak: MEB, 2018c.

Altıncı sınıf Fen Bilimleri dersi kitabının ilk sayfasında bulunan "güvenli çalış güvende kal" başlıklı görselde laboratuvarda uyulması gereken kuralların verildiği saptanmıştır (Şekil 6). Geri dönüşüm sembolünün yer aldığı açıklama maddesinde bitmiş pillerin geri dönüşüm kutusuna atılması gerektiği ifadesinin yer aldığı saptanmıştır. Atık pillerin geri dönüşüm kutusuna atılması gerektiğinin verilmesi güzel bir yönlendirme teşkil etmektedir. Fakat laboratuvarda çıkan ve geri dönüşüm kutusuna atılması gereken atıklar, yalnızca piller değildir. Pillerin kullanım ömrü düşünüldüğünde laboratuvarda kullanılan cam malzemelerin kırılması vb. ve atık kâğıtların ortaya çıkması daha beklenen olası olaydır. Bu sebepten kitapta "cam malzemelerinde cam atık kutusuna, atık kâğıtların kâğıt atık kutusuna atılması gerekmektedir" ifadesine yer verilmesi gerekirdi.

Ortaokul düzeyinde ilk defa yedinci sınıf fen bilimleri ders kitabında geri dönüşüm kavramının ünite başlıkları altında verildiği saptanmıştır (MEB, 2018d, s. 143). "madde ve doğası" adlı dört nolu ünitede "evsel atıklar ve geri dönüşüm" alt başlığında atık ve evsel atık kavram tanımlarının, geri dönüşümün önemi ve evde geri dönüşüme ayrılabilecek katı atık örnekler verildiği saptanmıştır. Sayfa 144'te "sıvı evsel atıkların geri dönüşümü" başlığında ise evlerde sıvıların en çok hangi alanlarda kullanıldığından bahsedilmiş ve "sıvı atıkların bir kısmı geri dönüştürülebilmektedir" ifadesi kullanıldığı tespit edilmiştir. Geri dönüşüm için ayrılması gerek sıvı atıkların hangileri olduğuna değinilmediği gibi Şekil 7'de i geri dönüşümü olan maddeler sınıflamasına sıvı atıkların yer dahi

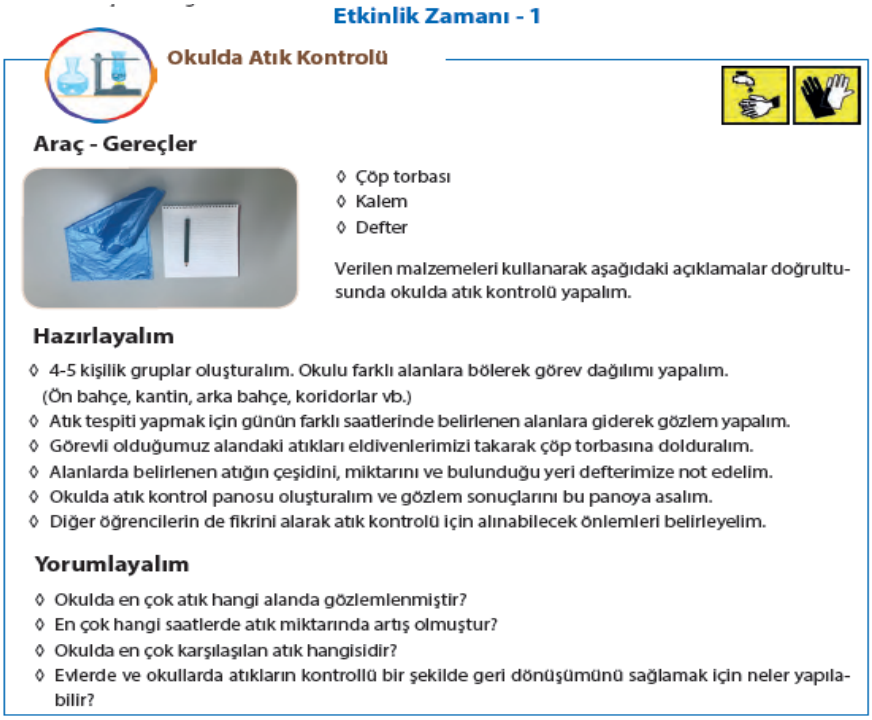
verilmediği görülmektedir. Sayfa 146'da "Geri Dönüşümü Olan Maddeler" başlığı altında "Demir, bakır, alüminyum, piller, kâğıt, plastik, kauçuk, cam, akümülatörler, araç lastikleri, elektronik atıklar ve organik atıklar geri dönüşümü olan maddelerdir." İfadesi yer almaktadır ve örnekler içerisinde sıvı atık örneği/örnekleri bulunmadığından öğrencilerin, bu ifadeden yalnızca katı atıkların geri dönüşüm işlemine tabii tutulduğu gibi bir kavram yanılgılarına sebep olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca geri dönüşümün önemini vererek öğrencilerin "neden geri dönüşüm için atık ayırmalıyım?" sorularına bir cevap oluşturulması başarılı bir sonuçtur (Şekil 7).



Şekil 7. Yedinci Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı Geri Dönüşümün Önemi Görseli

Kaynak: MEB, 2018d, 145.

Yedinci sınıf fen bilimleri dersi kitabı sayfa 147'de yedinci sınıfa giden bir öğrencinin tıbbi bir atıkla herhangi bir teması bulunmayacağı halde tıbbi atık kavramının tanımı "Sağlık kurum ve kuruluşları ile tıbbi araştırma yapan laboratuvarların çalışmalarından arta kalan tüm atıklar tıbbi atıktır." Şeklinde verilmiştir. Tanımdan sonra ise "Bunun dışında evde yapılan tıbbi bakım (kullanılmış yara bandı, sargı bezi, pamuk, şırınga vb.) esnasında oluşan atıklar da tıbbi atıktır" cümlesi yer almaktadır. Tanımında sağlık kurum ve kuruluşlardan bahsederken tıbbi atık örneklerine direkt olarak evde çıkan tıbbi atıkların verilmesi şaşırtıcıdır. Evde "şırınga" gibi tıbbi atığın çıkması olağan bir durum değildir. Ortaokul seviyesindeki bir öğrenci iğne vurma işleminin hastanede yapıldığını bilmektedir ve bilmelidir. Tıbbi atık konusunun ortaokul yedinci sınıf öğrencisi için üst bilgi olduğu düşünülmektedir.



Etkinlik Zamanı - 1

Okulda Atık Kontrolü

Araç - Gereçler

◊ Çöp torbası
◊ Kalem
◊ Defter

Verilen malzemeleri kullanarak aşağıdaki açıklamalar doğrultusunda okulda atık kontrolü yapalım.

Hazırlayalım

◊ 4-5 kişilik gruplar oluşturalım. Okulu farklı alanlara bölerek görev dağılımı yapalım. (Ön bahçe, kantin, arka bahçe, koridorlar vb.)
◊ Atık tespiti yapmak için günün farklı saatlerinde belirlenen alanlara giderek gözlem yapalım.
◊ Görevli olduğumuz alandaki atıkları eldivenlerimizi takarak çöp torbasına dolduralım.
◊ Alanlarda belirlenen atığın çeşidini, miktarını ve bulunduğu yeri defterimize not edelim.
◊ Okulda atık kontrol panosu oluşturalım ve gözlem sonuçlarını bu panoya asalım.
◊ Diğer öğrencilerin de fikrini alarak atık kontrolü için alınabilecek önlemleri belirleyelim.

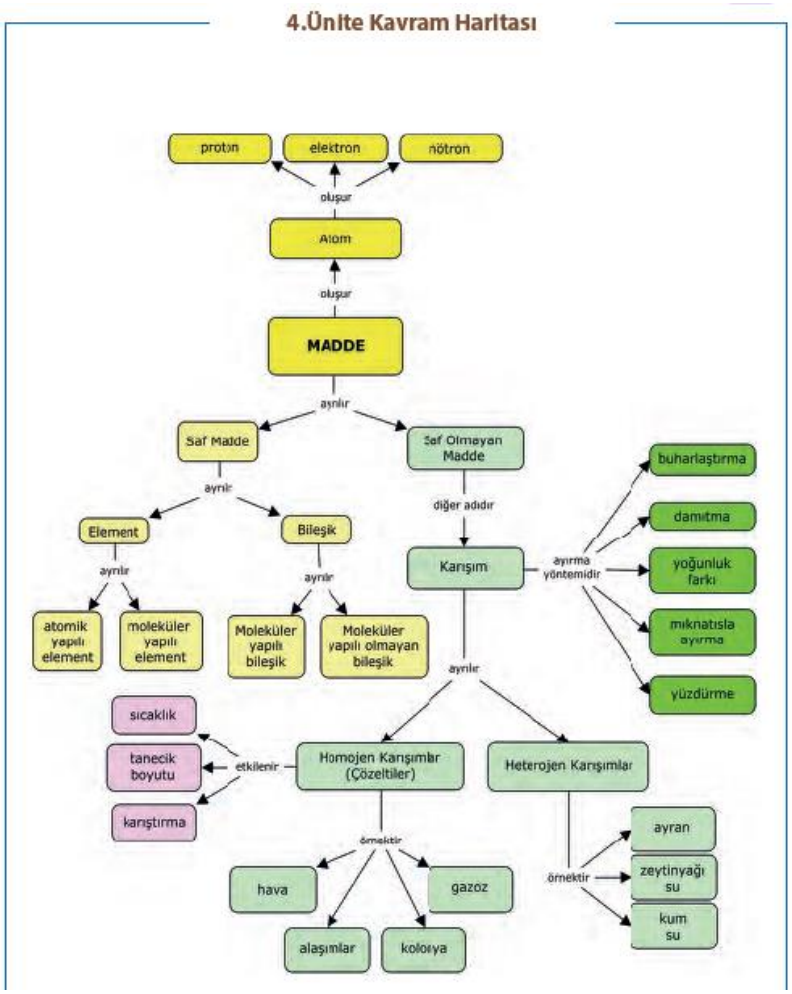
Yorumlayalım

◊ Okulda en çok atık hangi alanda gözlemlenmiştir?
◊ En çok hangi saatlerde atık miktarında artış olmuştur?
◊ Okulda en çok karşılaşılan atık hangisidir?
◊ Evlerde ve okullarda atıkların kontrollü bir şekilde geri dönüşümünü sağlamak için neler yapılabilir?

Şekil 8. Yedinci Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı Okulda Atık Kontrolü Etkinliği Örneği

Kaynak: MEB, 2018d, 147.

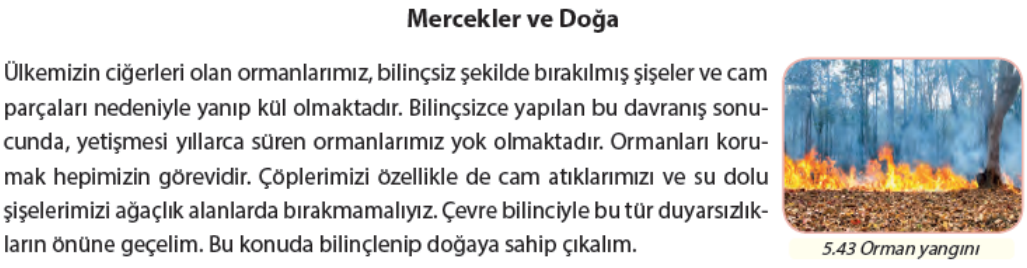
Yedinci sınıf fen bilimleri ders kitabı sayfa 147'de yer alan "okulda atık kontrolü" adlı etkinliğin öğrencilerin geri dönüşüm davranışı kazanması ve çevresine duyarlı olması açısından önemli bir etkinlik olduğu düşünülmektedir. Etkinlik kapsamında öğrencilerden okulun farklı alanlarına dağılmaları, bu alanları farklı saat dilimlerinde gözlemleri ve yerlerde gördükleri atıkları toplayarak hangi alanda, hangi saat diliminde, hangi atıkları bulduklarını not edip sınıfta arkadaşlarınla paylaşmaları istenmektedir. Ve yaygın etki oluşturmak için elde edilen sonuçları da atık panosu oluşturularak panoya asmaları beklenmektedir. Bu etkinlikle öğrenciler atıkları geri dönüşüm kutularına atmayı, çevreyi temiz tutmayı, çevreye duyarlı olmayı, insanın çevreye iyi ve kötü etkisini, yalnızca kendi tükettiğimiz değil çevrede herhangi bir yerde gördüğümüz atıktan bizimde sorumlu olduğumuzu, doğayı korumakla yükümlü olduğumuzu kavrayacaklardır.



Şekil 9. Yedinci Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı Dördüncü Ünite Kavram Haritası

Kaynak: MEB, 2018d, 151.

Ortaokul düzeyinde ilk defa yedinci sınıf fen bilimleri ders kitabında geri dönüşüm kavramının "madde ve doğası" adlı dördüncü ünitede geçmesine karşın ünite sonunda oluşturulan kavram haritasında geri dönüşüm kavramının yer almadığı tespit edilmiştir (şekil 7). Bu bulgu düşündürücüdür.



Mercekler ve Doğa

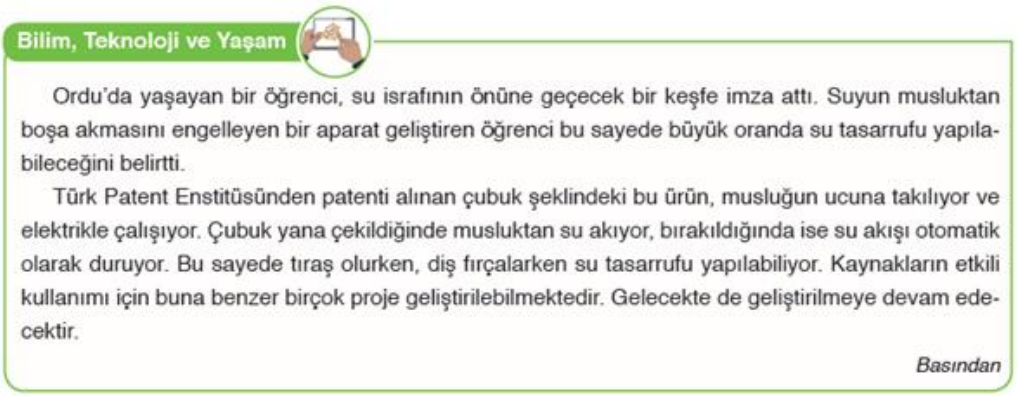
Ülkemizin ciğerleri olan ormanlarımız, bilinçsiz şekilde bırakılmış şişeler ve cam parçaları nedeniyle yanıp kül olmaktadır. Bilinçsizce yapılan bu davranış sonucunda, yetişmesi yıllarca süren ormanlarımız yok olmaktadır. Ormanları korumak hepimizin görevidir. Çöplerimizi özellikle de cam atıklarımızı ve su dolu şişelerimizi ağaçlık alanlarda bırakmamalıyız. Çevre bilinciyle bu tür duyarsızlıkların önüne geçelim. Bu konuda bilinçlenip doğaya sahip çıkalım.

Şekil 10. Yedinci Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı Cam Atık Orman Yangını İlişkisi

Kaynak: MEB, 2018d, 186.

Yedinci sınıf fen bilimleri kitabı beşinci "ışığın madde ile etkileşimi" adlı ünitesi ışığın kırılması, mercekler ve merceklerin odak noktaları konularını içermesine rağmen Şekil 10'da geri dönüşüm konusuna değinildiği,

öğrencilere bir mesaj verdiği görülmektedir. Optik ve geri dönüşüm konuları birbirinden uzak gibi algılansa da esasen cam atıkların ağaçlık alanlara bırakılmaması gerektiği aksi takdirde orman yangınlarına sebep olabileceği olağan bir durum algısı oluşturulmuştur. Bu örnek ile geri dönüşüm konusunun hemen hemen her üniteye adapte edilebileceği görülmektedir. Ayrıca "çevre bilinciyle bu tür duyarsızlıkların önüne geçelim" ifadesi ile de bir değer olarak geri dönüşüm ve çevre kirliliği verilmesinin amaçlandığı saptanmıştır.



Bilim, Teknoloji ve Yaşam

Ordu'da yaşayan bir öğrenci, su israfının önüne geçecek bir keşfe imza attı. Suyun musluktan boşa akmasını engelleyen bir aparat geliştiren öğrenci bu sayede büyük oranda su tasarrufu yapılabileceğini belirtti.

Türk Patent Enstitüsünden patenti alınan çubuk şeklindeki bu ürün, musluğun ucuna takılıyor ve elektrikle çalışıyor. Çubuk yana çekildiğinde musluktan su akıyor, bırakıldığında ise su akışı otomatik olarak duruyor. Bu sayede tıraş olurken, diş fırçalarken su tasarrufu yapılabiliyor. Kaynakların etkili kullanımı için buna benzer birçok proje geliştirilebilmektedir. Gelecekte de geliştirilmeye devam edecektir.

Basından

Şekil 11. Sekizinci Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı Sürdürülebilir Kalkınma Basın Örneği

Kaynak: MEB, 2018e, s. 197

Sekizinci sınıf fen bilimleri ders kitabı Sayfa 196'da "enerji dönüşümleri ve çevre bilimi" adlı altıncı ünite "Sürdürülebilir Kalkınma" alt başlığında geri dönüşüm konusunda yer verildiği tespit edilmiştir. Konu içinde geri dönüşüm kavramının tanımı, geri dönüştürülebilir atıklar ve geri dönüşümün ülke ekonomisine katkısının T.C Çevre ve Şehircilik Bakanlığı verileri ile verildiği saptanmıştır (MEB, 2018e, s. 199). Şekil 11'de görüldüğü gibi bir öğrencinin suyun musluktan boşa akmasını tasarlayan bir aparat geliştirdiği ile ilgili basında yer alan haber metni verilmiştir. Bu örneğin öğrencileri hem kaynakların tasarruflu kullanımına ilişkin olumlu yönlendirdiği hem de 2018 öğretim programında yer alan fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları açısından için katkı sağladığı düşünülmektedir.

2. Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Geri Dönüşüm Konusuna İlişkin Bulgular

Hayat Bilgisi dersi kapsamında birinci, ikinci ve üçüncü sınıf ders kitaplarında geri dönüşüm konusunun nasıl işlendiği, örneklerin nasıl verildiğine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Geri Dönüşüm Konusunun Ünite Dağılımları

Sınıf	Ünite Adı	Geri Dönüşüm	
		Doğrudan	Dolaylı
1	Doğada Hayat	Geri dönüşüm	YOK
2	Doğada Hayat	Geri dönüşüm	YOK
3	Doğada Hayat	Dönüşüyorum	Doğa ve insan

Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf Hayat bilgisi ders kitabında “doğa ve hayat” adlı ünitede geri dönüşüm konusunun kendi başlığı ile yer aldığı saptanmıştır. Üçüncü sınıf doğada hayat ünitesinde doğa ve insan konusunun içerisine de geri dönüşüm konusunun harmanlandığı bulunmuştur.

Şekil 12. Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı Geri Dönüşüm Konusu Görseli

Kaynak: MEB, 2018f, 183.

Şekil 12’de görüldüğü üzere birinci sınıf hayat bilgisi ders kitabında yer alan “doğada hayat” adlı altıncı ünitede geri dönüşüm konusu bir geri dönüştürülebilir atık olan cam şişenin çocuk ile geçen diyaloğu ile verilmiştir. Cam şişenin çocuktan kendisini çöpe değil de cam toplama kutusuna atmasını istediğini, çocuğun da cam şişenin bu isteği yerine getirerek cam atık toplama kutusuna attığı görselde görülmektedir. Çocuğun bu davranışı üzerine cam şişenin teşekkür etmesi, “daha sonra görüşürüz” ifadesini kullanması ile de geri dönüşüm sayesinde tekrardan karşılaşacaklarını belirtmesi, birinci sınıf öğrencilerinde bu davranışı pekiştireceği ve kendilerinin de atık toplama kutularını kullanmaları için iyi örnek olacağı düşünülmektedir. Geri dönüşüm konusu çok öz, kısa ve davranışçı biçimde verilmiştir. Ayrıca görselde yalnız cam şişe konuşturulmasına rağmen plastik ve kâğıt atık kutularına da yer verildiği saptanmıştır. Bu da öğrencilerin kâğıt ve plastik atıklarında atık toplama kutularına atılması gerektiği sonucuna ulaşmalarını sağlayacaktır.

Şekil 13. İkinci sınıf hayat bilgisi ders kitabı geri dönüşüm görseli

Kaynak: MEB, 2018g, 199.

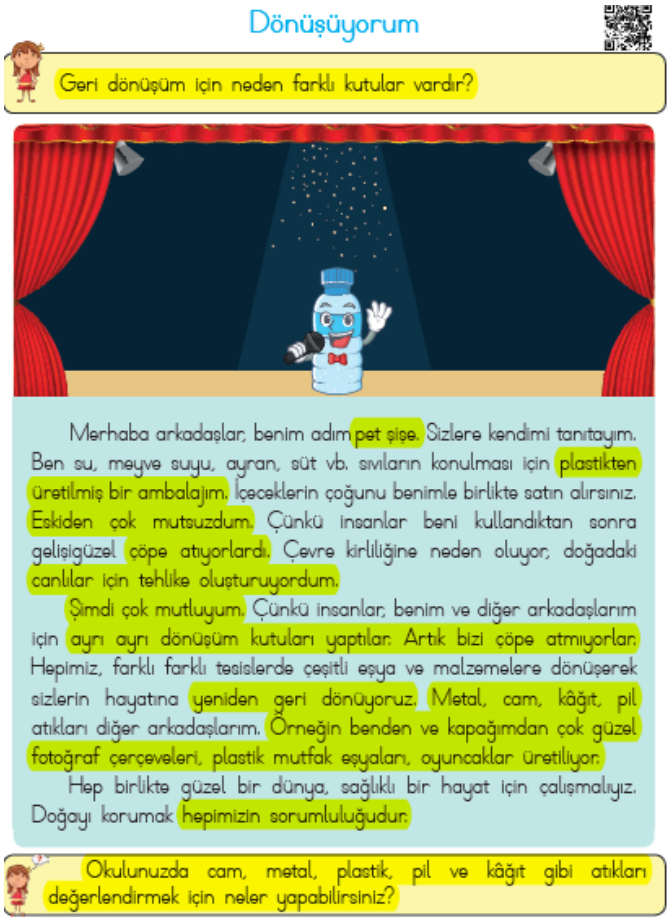
Birinci sınıf hayat bilgisi ders kitabında yer alan “doğada hayat” adlı altıncı ünitede geri dönüşüm konusu yaş düzeyine uygun olarak gündelik hayatta kullandıkları atık çeşitlerinin (plastik, kâğıt, pil ve cam) verildiği, öğrencilere kullanmayacağı bilgilerin aktarılmadığı saptanmıştır. Atık yağların hem sağlık hem de çevre açısından zararına değinilmiş ve evde çıkan atık yağı takip etmesi, bir kapta biriktirilerek atık yağ toplama merkezlerine verilmesi için ev sakinlerini bilgilendirmesi gizli kazanım olarak görülmektedir. Ayrıca görselde yer alan kutucuktaki “geri dönüşüm maddelerinin tekrar kullanılması için neler yapılmalıdır?” sorusu ile de yeniden kullanım kavramının alt yapısı oluşturulmuştur (Şekil 13).

Şekil 14. Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı İnsanın Doğaya Etkisi Etkinlik Örneği

Kaynak: MEB, 2018h, 169.

Üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabında yer alan "doğada hayat" adlı altıncı ünite "doğa ve insan" alt başlığında "İnsanların yaşadıkları çevreye olumlu ya da olumsuz birçok etkileri vardır" cümlesi ile insanın hem doğaya ağaç dikerek, temiz tutarak, nesli tükenmekte olan canlıları koruma altına alarak olumlu yönde katkı sağladığını hem de ev, sanayi atıkları ile çevre ve deniz canlıları için risk oluşturduğu ifade edilmiştir (s. 167-168). Geri dönüşüm konusu bu başlık altında gizli şekilde bir sonraki konu başlığı için alt yapı oluşturmuştur. Şekil 14'te görülen etkinlik ile görselde yer alan balığın yaşadığı sorunda insanların nasıl bir etkisi olduğunu kendilerini balığın yerine koyarak yazmaları istenmiştir. Etkinlik ile öğrencilerin hem empati duyguları gelişecektir hem de insanın çevresine verdiği zararı çarpıcı şekilde görmelerini sağlayacaktır.

Üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabı sayfa 168'de yer alan etkinlik örneğinde "Nesli tükenmekte olan canlıları korumak için neler yapılabilir? Araştırınız. Araştırma sonuçlarınızı arkadaşlarınıza sununuz." İfadesi yazmaktadır. Üçüncü sınıfa giden (8 yaş) bir öğrencinin nesli tükenmekte olan canlılar kavramını anlamlandırması güç iken bu konu hakkında araştırma yapıp sınıfta sunması da yaş düzeyinden istenemeyecek bir davranıştır. Bunun yerine öğrencilerde hayvan sevgisi oluşturacak etkinliklere yeril verilmelidir.



Şekil 15. Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı Dönüşüyorum Etkinlik Örneği

Kaynak: MEB, 2018h, 172.

Üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabında yer alan "doğada hayat" adlı altıncı ünitesi "dönüşüyorum" başlığı ile geri dönüşüm konusuna doğrudan değinilmiştir. Şekil 15'te görüldüğü üzere bir pet şişe tiyatro sahnesinde konuşturulmuştur. Plastik şişe öğrencilere eskiden insanlar tarafından çöpe atıldığı için çok mutsuz olduğunu, ama artık ayrı olarak geri dönüşüm kutusuna atıldığı için çok mutlu olduğundan bahsediyor. Metal, cam, kâğıt, pil gibi arkadaşlarının da ayrı toplama kutularına atılmaları gerektiğinden bahsediyor. Üçüncü sınıf seviyesine yönelik uygun bir şekilde geri dönüşüm kavramı ve geri dönüştürülebilir atıkların verildiği saptanmıştır.

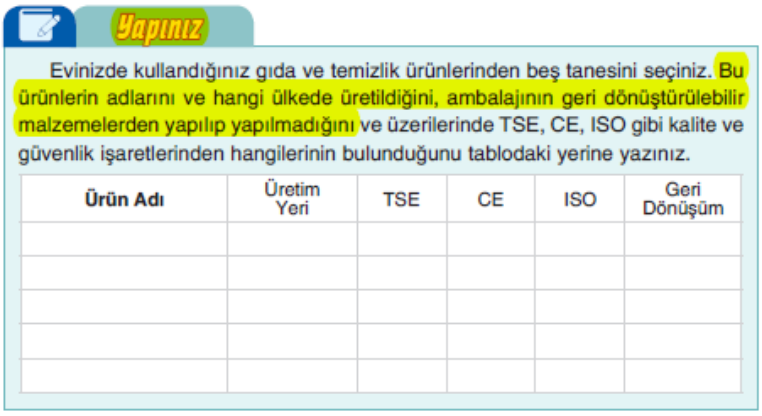
3. Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Geri Dönüşüm Konusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler dersi kapsamında dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıf ders kitaplarında geri dönüşüm konusunun nasıl işlendiği, örneklerin nasıl verildiğine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Geri Dönüşüm Konusunun Ünite Dağılımları

Sınıf	Ünite Adı	Geri Dönüşüm	
		Doğrudan	Dolaylı
4	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	YOK	Bilinçli tüketici davranışları
5	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	YOK	Girişimcilik örneği
6	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	YOK	YOK
7	YOK	YOK	YOK

Tablo 3'te sosyal bilgiler ders kitaplarında geri dönüşüm konusunun hiçbir ünitede doğrudan "geri dönüşüm" başlığı ile verilmediği saptanmıştır. Dördüncü ve beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında "üretim, dağıtım ve tüketim" adlı ünitelerde dolaylı olarak geri dönüşüm konusuna değinilirken; altıncı ve yedinci sınıfta dolaylı olarak da değinilmediği tespit edilmiştir. Bu durum hem programın sarmal yapısına hem de geri dönüşüm davranışı kazandırılmasına aykırı bir durumdur.


Yapınız

Evinizde kullandığınız gıda ve temizlik ürünlerinden beş tanesini seçiniz. Bu ürünlerin adlarını ve hangi ülkede üretildiğini, ambalajının geri dönüştürülebilir malzemelerden yapılıp yapılmadığını ve üzerilerinde TSE, CE, ISO gibi kalite ve güvenlik işaretlerinden hangilerinin bulunduğunu tablodaki yerine yazınız.

Ürün Adı	Üretim Yeri	TSE	CE	ISO	Geri Dönüşüm

Şekil 16. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Bilinçli Tüketici Etkinlik Örneği

Kaynak: MEB, 2018ı, 135.

Dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan "üretim, dağıtım ve tüketim" adlı beşinci ünitesindeki Şekil 16'da görülen "yapınız" etkinliğinde bilinçli tüketici davranışı ile geri dönüşüm konusuna dolaylı olarak değinildiği saptanmıştır. Etkinlik öncesinde alışveriş yaparken nelere dikkat edileceği belirtilmiştir. "Ürünlerde aramamız gereken bir diğer özellik, ambalajlarının geri dönüştürülebilir malzemelerden üretilmiş olmasıdır. Ambalajın üzerindeki işaretlere bakarak geri dönüşüme uygun malzemeden yapılıp yapılmadığını kolayca anlayabiliriz." Cümlesi ile geri dönüşüm davranışlarının alışverişteki rolü kazandırılmaya çalışıldığına ulaşılmıştır.

Dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitabı sayfa 147'de kağıt israfından kaçınılması gerektiği, kullanılmış kağıt ve kartonların çöpe değil geri dönüşüm kutularına atılması gerektiği ifade edilmiştir.

BASINDAN

Yok olmaya yüz tutan kültürel değerden bir marka çıkardı.

"Hayalim öyle bir tesis kurmak ki insanlar kullanmadıkları kıyafetleri göndersinler. Teyzeler bu kıyafetleri alsın, şerit şerit kessin, tezgâhlarında dokusunlar. Kesilip dokunan eski kıyafetler bize gelsin, biz de onları tasarım ürünleri hâline getirelim, kıyafet sahiplerine geri gönderelim. Böylelikle hem geri dönüşüme katkıda bulunalım hem de çaput kilim dokumacılığı tekrar değer bulan bir kültür hâline gelsin." Bu sözler, Boğaziçi Üniversitesinde Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü öğrencisi 22 yaşındaki Yasin Sert'e ait. Yasin Sert, yok olmaya yüz tutan meslekleri konu edinen bir belgeselde Faize Yoldaş'ı görene kadar çaput kilim dokumacılığının ne olduğunu bilmiyordu. "Üniversiteye başladığım günden beri geri dönüşüm ile ilgili bir şeyler yapmak istiyordum." diyen Yasin Sert, Faize Yoldaş'la tanışmak için İstanbul'dan Balıkesir'in Sarıbeyler köyüne gitti. Çünkü kullanılmayan kıyafetlerin geri dönüşümünün nasıl sağlanabileceğini bulmuştu.

Faize Yoldaş 71 yaşında. 18 yaşından beri Balıkesir'in Sarıbeyler köyündeki evinin bir odasına kurduğu el tezgâhında kullanılmayan kıyafetleri şerit şerit kesip dokuyarak kilim yapıyor. Faize Yoldaş, eskiden köyün bütün genç kızlarının evlerindeki kilimleri, kendilerinin dokuduğunu anlatıyor. Bugün ise kendisi ile birlikte köydeki sadece üç dört kişi çaput kilim dokumacılığına devam ediyor. Çaput kilim dokumacılığı kültürünün neden yok olmaya yüz tuttuğunu şu sözlerle anlatıyor Yoldaş: "Pazarda halı var, kilim var, kıyafet var, gençler artık eski olanı beğenmiyor."

Şekil 17. Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Girişimcilik Örneği

Kaynak: MEB, 2018i, 138.

Beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan "üretim, dağıtım ve tüketim" adlı beşinci ünite sayfa 138'de yer alan bir üniversite öğrencisinin çaput kilimciliği girişimcilik örneği basından haber metni ile yer almaktadır (bkz. Şekil 17).

SONUÇ

Kitaplarda geri dönüşüm konusunda yer alan etkinliklerin genellikle öğrencileri bilgilendirme odaklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oysaki geri dönüşüm konusu bilgi düzeyinde değil davranış boyutunda öğrencilere kazandırılmalıdır.

Fen Bilimleri ders kitaplarında çoğunlukla "Bunu Bilelim, Anlatan Sen Olsaydın, Araştıralım" gibi öğrenciyi yalnızca bilgi edinmeye yönelten etkinlikler yer almaktadır. Geri dönüşüm için atık ayırma davranışını neden sergilemesi gerektiği konusunda öğrencilerin bilinçlenmesi açısından kitaplarda yer alan "geri dönüşümün önemi" başlığında bilgilerin verilmesi önem arz etmektedir. Ancak etkinlik temel alındığında ise geri dönüşüm konusunun davranışa yönelik etkinlikler ile yapılandırılması gerekmektedir. Ayrıca fen bilimleri ders kitaplarında yer alan bilgi ve etkinliklerin bazıları pedagojik açıdan uygun değildir. Dördüncü sınıfa giden bir öğrenciden anket sorusu hazırlaması, on kişi ile mülakat yapması ve cevapları analiz etmesi beklenmemelidir. Bunun yerine dördüncü sınıf kitabında oyuna yönelik etkinliklere yer verilmelidir.

Fen bilimleri ders kitaplarında yer alan geri dönüştürülebilir atıklar için yeterince örnek verilmediği (özellikle sıvı atıklar için), verilerin örneklerin genellikle katı atık olan kâğıt, plastik, pil ve cam ile sınırlandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kitaplarda yer alan örnekler öğrencilerin tükettikleri ürünlerin hangilerini çöp kutusuna, hangilerini geri dönüşüm kutusuna atabilmeleri ve geri dönüşüm davranışı kazanabilmesi açısından çok önemlidir. Öğrencilerin geri dönüşüm için atık ayırma konusundaki bilinçlenmelerinin örnekleriyle birlikte olduğunu tespit eden Çimen ve Yılmaz (2012)'ın araştırmaları da bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Hayat Bilgisi ders kitaplarında (2018) geri dönüşüm konusu ile ilgili yer alan bilgilerin öğrencilerin yaş düzeylerine uygun olduğu, görsellere daha çok yazılara daha az verildiği, genel olarak örneklerde yer alan atıkların konuşturularak drama yöntemi ile öğrencilere aktarıldığı ve geri dönüşüm davranışları sergilemelerine teşvik edecek şekilde hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Güven, 2010 yılında yapmış olduğu araştırmasında hayat bilgisi ders kitabında yer alan kavramların öğrenci düzeyine uygun, aşırı bilgi yüklemesinden uzak, günlük hayatla ilişkili olmasını genel olarak yeterli bulmuştur.

Sosyal Bilgiler ders kitaplarında geri dönüşüm konusunun ünite başlığı ya da alt başlık altında yer almadığı, dördüncü ve beşinci sınıf sosyal bilgeler ders kitaplarında ise geri dönüşüm konusuna dolaylı olarak yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilere geri dönüşüm davranışı kazandırılması gereken bir konu için sarmal olan program yapısına aykırı bir durum olduğu düşünülmektedir. Davranışların kazandırılması için sürekli olarak öğrencilerin aynı davranışı sergilemelerini sağlayacak şekilde örnekler verilmeli, etkinlikler yer almalıdır. Geri dönüşüm konusunun ders kitabında yalnızca bir örnek ve bir etkinlik ile verilmesi davranışın kazandırılması açısından uygun değildir. Artvinli ve Bayar (2018), çalışmalarında geri dönüşümle ilişkili değerler eğitimi başlığında yer alan duyarlılık değerinin Fen Bilimleri ve Hayat Bilgisi Öğretim Programlarına göre daha fazla sosyal bilgiler öğretim programın da yer aldığını vurgulamışlar ve sosyal bilgiler dersi kapsamında geri dönüşüme yönelik kazanım konulmasını önermişlerdir. Programda değerler eğitimin geri dönüşüm konusunu yüzeysel ve bir örnekle verilmesini de doğru olmadığı düşünülmektedir.

Okula giden bir öğrencinin bilgi alacağı kaynak kitap ve öğretmen iken, değer ve davranış açısından rol model alacağı kişi yalnızca öğretmenidir. Sarı (2005)' ya göre de değerlerin kazanılmasında bilgi, model alma ve taklit etkilidir. Çimen ve Yılmaz (2012)'da gerçekleştirmiş oldukları araştırmalarında altıncı, yedinci ve sekiz öğrencilerinin geri dönüşüm konusu ile ilgili en önemli kaynaklarının ders kitapları ve öğretmenleri oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ülkemizin geri dönüşüm oranının %1 olduğu ve Ulusal Geri Dönüşüm Strateji Belgesi ve Eylem Planı'nın birinci hedefi olan eğitici eğitiminde yer alan "geri dönüşüm ile ilgili çeşitli platformlarda eğitim verecek kişilerin yetiştirilmesi açısından acil ve gereklidir" ifadesi göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerimizin de geri dönüşüm konusunda geliştirilebilir oldukları çıkarımı yapılabilmektedir. Bu nedenle ders kitaplarında geri dönüşüm konusu ile ilgili yer alacak olan bilgi ve etkinlikler, bireylerin insiyatiflerine bırakılmadan detaylı ve doğru bir şekilde yapılandırılmalıdır.

ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulmaktadır:

- Ders kitaplarında, geri dönüşüm konusu ile ilgili uygulamaya dönük etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiği önerilmektedir.
- Öğrencilere günlük hayatta atık ayırma konusunda yaptıklarının yanlış olduğunu fark ettirecek örnekler verilebilir.
- Ülkemizin geri dönüşüm oranlarında, Avrupa ülkelerine göre bulunduğu düzey düşünülürse ilkokul ve ortaokul programlarına geri dönüşümün ayrı bir değer olarak yer verilmesi gerektiği önerilmektedir.
- Fen Bilimleri ders kitabında yer alan "Elektrik Devreleri" ünitesine atık piller ile ilgili geri dönüşüm için ayrı toplanması gerektiği bilgi paylaşımı ve bunun ilgili etkinlikler dâhil edilebilir.
- 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi Üretim, Dağıtım ve Tüketim ünitesinde Üretim Teknolojisi Hayatımızı Etkiliyor konu başlığında geri dönüşüme yer verilebilir.
- «Bunu da Bilelim» bilinçlendirme kutucuklarına «Bunu da Yapalım» kutucukları da eklenebilir.
- Geri dönüşüm ile ilgili kitap içerikleri düzenlenirken/yapılandırılırken öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınmalıdır.
- Kitap içerikleri düzenlenirken öğrencilerin gelişim düzeyleri, öğrenci ve öğretmen beklentileri dikkate alınmalı ve öğretmenlerin yeterlilikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

KAYNAKÇA

Artvinli, E. ve Bayar, V. (2018). İlkokul ve ortaokul öğretim programlarında bir değer olarak geri dönüşüm. *Osmangazi Journal of Educational Research*, *5* (1), 18-34.

Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (7. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Çimen, O. Ve Yılmaz, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin geri dönüşümle ilgili bilgileri ve geri dönüşüm davranışları. *Eğitim Fakültesi Dergisi 25* (1), 63-74.

Erten, S. (2003). 5. sınıf öğrencilerinde "çöplerin azaltılması" bilincinin kazandırılmasına yönelik bir öğretim modeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25,* 25.

Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır?. *Çevre ve İnsan Dergisi*, *65* (66), 1-13.

Güven, S. (2010). İlköğretim hayat bilgisi dersi ders ve öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 35* (156).

Metin, M. (Ed.). (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: PEGEM Akademi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Dördüncü sınıf fen bilimleri ders kitabı*. MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Beşinci sınıf fen bilimleri ders kitabı.* Ankara: ADA Matbaacılık.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018c). *Altıncı sınıf fen bilimleri ders kitabı.* MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018d). *Yedinci Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı.* MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018e). *Sekizinci Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı*. Ankara: Tutku Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018f). *Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı.* Ankara: Kök-e Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018g). *İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı*. Ankara: İpekyolu Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018h). *Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı*. MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018ı). *Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*. Ankara: Tuna Matbaacılık.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018i). *Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı.* Ankara: Anadol Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018j). *Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı.* MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018k). *Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı.* MEB Yayınları.

Öztürk, E. (2013). *Uluslararası bir çevre eğitimi projesinin fen ve teknoloji öğretmen adaylarının çevre bilincine etkisi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi, 3* (10), 73-88.

Tekkaya, C., Kılıç, D.S. ve Şahin, E. (2011). Geri dönüşüm davranışının planlanmış davranış teorisi ile açıklanması: sürdürülebilir bir kampüs için geri dönüşüm anketi. In *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Türkiye* (pp. 639-645).

URL-1:
https://www.eea.europa.eu/about-us/competitions/waste-smart competition/recycling-rates-in-europe/view
(Erişim tarihi: 3 Kasım 2018)

URL-2:
https://www.eea.europa.eu/data-and-maps/figures/municipal-waste-recycling-rates-in
(Erişim tarihi: 25 Kasım 2018)

URL-3:
http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/12/20141230M1-12-1.pdf
(Erişim tarihi: 18 Ekim 2018)

URL-4:
http://d2hawiim0tjbd8.cloudfront.net/downloads/living_blue_planet_report_2015_final_lr.pdf
(Erişim tarihi: 2 Mart 2017).

GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENLERİNİN 2018 GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Öğretim Görevlisi Arzu SÖNMEZ

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Erbaa MYO, arzusonmezgop@gmail.com.

ÖZET

Görsel sanatlar programının amaçlarından bazıları görsel okuryazarlık, algı ve estetik bilincine sahip, görsel sanatlar alanındaki temel kavram ve uygulamalar konusunda bilgi, beceri ve anlayışa sahip bireyler yetiştirmektir şeklinde ifade edilmiştir. Aslında bireyin sanatsal yönünü keşif etmesi ve içinde yaşadığı toplumun değerleri ile sanat okur yazarlık farkındalığını kazandırma görsel sanatlar öğretim programında hedeflenmiştir. Bu hedeflere ulaştıracak etkenlerin başında kuşkusuz öğretmenler gelmektedir. Tam da bu noktada bu çalışmada 2018 yılında değişen görsel sanatlar öğretim programı hakkında görsel sanatlar öğretmenleri ne düşünüyor sorusuna cevap aranmıştır. Çalışma nitel bir çalışmadır. Çalışma grubumuzda Tokat merkezde ulaşılabilen 14 görsel sanatlar öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Veriler uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış anket soruları ile toplanmıştır.

Anahtar Kelimeler Görsel Sanatlar, program, değerlendirme.

VISUAL ARTS TEACHERS 'OPINIONS ON THE 2018 VISUAL ARTS TEACHING PROGRAM

Lecturer Arzu SÖNMEZ

Tokat Gaziosmanpaşa Universty, Erbaa Vocational School, arzusonmezgop@gmail.com

ABSTRACT

Some of the aims of the visual arts program are expressed as visual literacy, perception and aesthetics, and to educate individuals with knowledge, skills and understanding of the basic concepts and practices in the field of visual arts. In fact, the discovery of the artistic aspect of the individual and the values of the society he lives in and the awareness of art literacy are targeted in the visual arts curriculum. One of the factors that will reach these goals is undoubtedly the teachers. At this point, in this study, the answer to the question of what visual arts teachers think about the visual arts education program in 2018 was sought. The study is a qualitative study. The study group consisted of 14 visual arts teachers working in the center of Tokat. The data were collected by semi-structured questionnaire which was formed by the researcher by taking expert opinion.

Keywords: Visual Arts, program, evaluation.

GIRIŞ

Eğitim genel anlamı ile bireyde davranış değiştirme sürecidir. Eğitim sürecinden geçen kişinin davranışlarında değişme olması beklenmektedir. Eğitim yoluyla bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliği meydana gelmektedir (Demirel, 2012: 6). Değişen dünyamızın değişim hızı hiç şüphesiz eğitim programlarını da yansıyacaktır. Bu bağlamda Milli Eğitim bakanlığımız üzerine düşeni yapmış ve öğretim programlarını güncellemiştir. En son 2006 yılında güncellenen programlar çağın gerektirdiği bireyi yetiştirmeye katkı sağlamak amacı ile 2018 yılında tekrar güncellenmiştir. Toplumun eğitim ile günceli yakaladığı

düşünüldüğünde önemli bir adım atılmıştır. Çünkü Öğretim programları, içinde bulunulan çağda, toplumsal ihtiyaçlar çerçevesinde, bireysel ilgi, tutum, beklenti ve gelişim gibi birçok alandaki değişimleri ve yenilikleri yeni yetişen kuşağın davranışlarına yansıtmakla yükümlüdür. Bu yansıtma, program geliştirme adı verilen bir süreçle gerçekleştirilir. Program geliştirme üç temel boyuttan oluşmaktadır. Bunlar (Ornstein & Hunkins, 1998; Oliva, 2005.akt. Doğanay ve Sarı, 2008);

- ✓ Yürürlükte olan programın araştırmalar yoluyla değerlendirilmesi,
- ✓ Zamanla meydana gelen değişim ve yenilikleri de dikkate alarak yeni bir program tasarlama,
- ✓ Tasarlanmış olan bu programı uygulamaya koyma

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. Bu nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır (MEB, 2017). Okullarda öğretmenlerin uygulanan öğretim programlarının nasıl yapılandırılması gerektiğine yönelik farklı inançlara sahip olduklarını söylemek mümkündür. Öğretim programlarının uygulanmasına yönelik gerçekleştirilen oryantasyon çalışmaları öğretmenlerin öğretim programları ve kendi sınıf içi uygulamaları konusunda ne düşündüklerini analiz etmek açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlerin bu inançları ve ilgili öğretim programına ilişkin görüşleri aslında uygulama sürecinin öğretmenler tarafından nasıl yönlendirebileceğine de ışık tutmaktadır (Jenkins, 2009).

Görsel sanatlar dersi (MEB, 2006);

1-Görsel sanatlarda biçimlendirme

2-Görsel sanatlar kültürü

3-Müze Bilinci

olmak üzere önceki adıyla ‘’içerik’’ yeni adıyla öğrenme alanları üç dalda eğitim ve öğretim yapmayı amaçlamaktadır. Bütün bu alanlarda sanattan zevk alan, bilinçli, estetik zevke sahip ve eleştiri yapabilen bireylere eğitim verilerek sürekli yenilenen, yaratıcılıklarını açıkça gösterebilen yaratıcı bireyler yetiştirilmek istenmektedir (Eger, 2006).

Bu bağlamda MEB (2017) Göresel Sanatlar Dersi Öğretim Programı amaçlarını;

- ✓ Görsel okuryazarlık, algı ve estetik bilincine sahip,
- ✓ Görsel sanatlar alanındaki temel kavram ve uygulamalar konusunda bilgi, beceri ve anlayışa sahip,
- ✓ Görsel sanatlar ile ilgili tartışmalara etkin olarak katılan ve bu tartışmaları değerlendiren,
- ✓ Görsel sanatların doğası ve kökenini inceleyen, değerini sorgulayan,
- ✓ Güncel kültür-sanat nesnelerini/tasarımlarını bilinçli olarak izleyen,

- ✓ Kendi kültürü ile diğer kültürlere ait kültürel mirasın değerini anlayan ve onları koruyan,
- ✓ Görsel sanat çalışmalarında bilgi, malzeme, beceri, teknik ile teknolojiyi etkin ve güvenli bir şekilde kullanarak düşüncelerini ifade eden,
- ✓ Görsel Sanatları diğer disiplinlerle ilişkilendiren,
- ✓ Sanat alanında etik davranış gösteren,
- ✓ Sanat alanıyla ilgili meslekleri tanıyan,
- ✓ Görsel Sanatları öğrenmeye ve uygulamaya istekli bireyler yetiştirmektir.

Şeklinde ifade etmiştir. 2017 Görsel sanatlar program 1.sınıflardan 8. Sınıflara kadar 145 kazanım olarak belirlenmiştir. Öğrenme alanları olarak ise

- ✓ Görsel iletişim ve biçimlendirme
- ✓ Kültürel miras
- ✓ Sanat eleştirisi ve estetik

şeklinde tasarlanmış ve uygulanmaya geçilmiştir. Günümüzde toplumumuzun gereksinimlerini bu niteliklerine sahip insanlar yetiştirmek için bilgileri ve değerleri yineleyen bir döngüde kullanan şahısların yerine, çoğulcu yaşamdaki farklı ilişkileri anlamlandıran, yeni düşüncelere her zaman açık olan, düşünce üreten, sorgulayıcı, araştırmacı şahısların topluma kazandırılması gereklidir. Başka bir ifadeyle bireylerin sadece akıl varlıklarıyla değil algısal, düşünsel ve duygular açılarından da bir bütünlük içinde geliştirilmesi anlayışı ön plana çıkmaktadır (Türkkan, 2008: 3). Çünkü eğitim kurumlarının asıl amaçlarından biri de, yaratıcı ve yapıcı toplumlar yaratabilmektir ve bu durum eğitim programlarına yansımıştır. Tamda bu noktada düşünüldüğünde program değişikliğinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve beklentileri karşılayıp karşılamadığı çalışmamızın amacını oluşturmuştur. Çalışma kapsamında;

1-Yenilenen Görsel sanatlar Öğretim Programı hakkında hizmet içi eğitim aldınız mı?

2-Görsel sanatlar yeni programda yapılan değişiklikleri yeterli görüp görüyormusunuz?

3-Görsel sanatlar yeni programın beklentilerini karşılayıp karşıladı mı?

4-Görsel sanatlar yeni programda öğrenme alanlarıyla ilgili yapılan değişikliklere ilişkin görüşleriniz nelerdir? Sorularına cevap aranmıştır.

YÖNTEM

2018 Görsel Sanatlar Öğretim Programına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışma doğası gereği betimsel niteliktedir. Nitel araştırma yöntemlerinden olan ve güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların açıkça belli olmadığı, değişik kaynaklardan edinilen kanıtların kullanılarak sistemli ve derinlemesine incelendiği görgül bir araştırma deseni olan durum çalışması kullanılmıştır (Yin, 1989).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen ve gönüllülük esasına dayalı olarak Tokat İlinde görev yapan 14 (10 Kadın, 4 Erkek) Görsel sanatlar öğretmeninden oluşmaktadır. Erkek öğretmenler (E) olarak Kadın öğretmenler (K) olarak kodlanmıştır. Veri Toplama Aracı ve Analizi Araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 4 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi türlerinden olan tümevarımcı analiz kullanılmıştır. Güvenirlik için her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar üzerinde bütün karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek, araştırmanın (iç) güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Bu araştırmaya özgü olarak gerçekleştirilen güvenirlik çalışmasında toplamda % 94 oranlarında bir uzlaşma (güvenirlik) sağlanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun % 90'a yaklaşması ya da % 90'ı geçmesi durumunda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla aşağıdaki sorular sorulmuştur;

Bulgular ve Yorum

1- Yenilenen Görsel sanatlar Öğretim Programı hakkinda hizmet içi eğitim aldiniz mi? Sorusuna ilişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 1: Yenilenen Görsel sanatlar Öğretim Programı hakkinda hizmet içi eğitim aldiniz mi? Sorusuna ilişkin Bulgular

Hizmet İçi Alma Durumu	**f**	**Eğitimin Durumu**	**Yeterliliği**	**f**
Aldım	6	Yeterliydi		2
Almadım	8	Orta düzeydi		3
		Yetersizdi		1
Toplam	14			

Tablo 1 incelendiğinde 14 görsel sanatlar öğretmeninden 6'sı hizmetiçi eğitim aldığını beyan etmişlerdir. 8 görsel sanatlar öğretmeni ise almadığını beyan etmiştir. K1 *"hizmet içi eğitim aldım. Güzel geçti. Katkısı büyüktü. Özellikle Alana yönelik yapılması gerekenler ile ilgili biraz daha iyi olabilirdi*" şeklinde görüş bildirmiştir. *E4 "hizmetiçi eğitim almadım. MEB'in bu güncellemelerini yerinde buluyorum. Görsel sanatlar öğretim programında verimli değişiklikler olmuştur. Hizmet içi programının kapsamlı bir şekilde verilmesi program uygulaması açısından uygun olur".*

2-Görsel sanatlar yeni programda yapılan değişiklikleri yeterli buluyormusunuz? Sorusuna ilişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 2:Görsel sanatlar yeni programda yapılan değişiklikleri yeterli buluyormusunuz? Sorusuna ilişkin Bulgular

Yapılan Değişiklikleri Yeterli Buluyormusunuz	f	%
Buluyorum	10	70
Bulmuyorum	3	20
Fikrim Yok	1	10
Toplam	14	100

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların %70'iyapılan değişikliği olumlu bulmuşlardır.%20 bulmamış ve %10 ise fikrinin olmadığını beyan etmiştir. K10 *"Görsel sanatlar öğretim programının güncellenmesini olumlu buluyorum özellikle öğrenme alanlarının değişmesi beklentilerimi karşılar nitelikte olmuştur."* Şeklinde ifade etmiştir. E4 ise *"Görsel iletişim ve biçimlendirme, Kültürel miras, Sanat eleştirisi ve estetik şeklinde öğrenme alanlarının değişmesi olumlu olmuştur. Özellikle kültür boyutu ile görsel sanatların ele alınması beklentilerimi karşıladı."* Şeklinde görüş beyan etmiştir.

3-Görsel sanatlar yeni programın beklentilerini karşılayıp karşıladı mı? Sorusuna ilişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 3: Görsel sanatlar yeni programın beklentilerini karşıladı mı? Sorusuna ilişkin Bulgular

Beklentilerin Karşılanma Durumu	f	%
Karşıladı	12	85
Karşılamadı	2	15
Fikrim Yok	-	-
Toplam	14	100

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin % 85'i görsel sanatlar programında beklentilerinin karşılandığını beyan etmişlerdir. %15'ise programın beklentileri karşılamadığını beyan etmiştir. K9 *"Öğrenme alanları boyutu güzel desenlenmiştir. Özellikle kültürel miras beklediğim bir değiklikti. Kültürel boyut tam ifade edilemiyordu. Bu bakımdan güzel olmuş."* E3 ise *"Görsel sanatlar öğretim programı beklentilerimi karşılamadı. Kazanımlar boyutu daha geniş yelpazede yer alabilirdi. Öğrenme alanlarını kapsayacak kazanımlar tam bir ifade şekline dönüştürülememiştir."*

4-Görsel sanatlar yeni programda öğrenme alanlarıyla ilgili yapılan değişikliklere ilişkin görüşleriniz nelerdir? Sorusuna ilişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 4: Görsel sanatlar yeni programda öğrenme alanlarıyla ilgili yapılan değişikliklere ilişkin görüşleriniz nelerdir? Sorusuna ilişkin Bulgular

Öğrenme Alanları Değişiklikleri	f	%
Öğrenme alanlarının uygun olduğunu düşünüyorum.	11	78
Öğrenme alanlarının uygun olmadığını düşünüyorum.	3	22
Fikrim yok	-	
Toplam	14	100

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme alanları ile ilgili %78 uygun olduğunu beyan etmiştir. %22 uygun olmadığını beyan etmişlerdir. K6 *" Öğrenme alanlarında Sanat eleştirisi ve estetik öğrenme alanı ve kazanımları güzel kurgulanmış. Özellikle sanat eleştirisi yönünde programda eksiklik vardı böylece giderilmiş oldu."* E2 ise *" Müze bilinci öğrenme alanı kaldırılmış ve kaqzanımları diğer öğrenme alanlarına dağıtılmıştır. Bu yönü ile eksik buldum. Müze önemli bir kavramdır ve tarihi hafızadır sanat açısından"* şeklinde beyan etmişlerdir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Sanat eğitimi yeterli düzeyde verilemezken, sanat eğitiminin önemi her geçen gün daha çok anlaşılmaktadır. Değişen yaşam koşulları ve teknolojik yenilikler sanat eğitimine olan ihtiyacı farklı şekillerle ortaya çıkarmaktadır (Ayaydın, 2013:1). Bu değişim MEB tarafından algılanmış ve 2017 de programlara yansımıştır. Görsel sanatlar öğretim programı bu bağlamda programa yönelik olumlu adımlar atılmıştır. Çalışmamızda da görsel sanatlar öğretmenlerinin %70'i değişimi olumlu bulduklarını beyan etmişlerdir. Öğretmenlerin %85'i ise beklentilerinin karşılandığını söylemiştir. Öğrenme alanları bağlamında ise %78 uygun olduğunu beyan etmişlerdir. Genel çerçevede görsel sanatlar programının beklentileri karşıladığı söylenebilir.

KAYNAKÇA

Ayaydın, A. (2013). Görsel Sanatlar Eğitiminde Uygulamalar. Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2012). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Doğanay, A. ve Sarı, M. (2008). Öğretmen gözüyle yeni sosyal bilgiler programı: Adana ilinde bir araştirma. İlköğretim Online, 7(2),468-484.

Eger, John.M. (2006). Buildings Creative the Role of the Art and Culture, The Futurist 2006.

Jenkins, S.B. (2009). Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified-curriculum orientations inventory. The Curriculum Journal, 20, 103-120.

MEB. İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara 2006.

Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2017). Görsel Sanatlar Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4, 5, 6 ,7 ve 8 Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Türkkan, B. (2008). İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Bağlamında Görsel Kültür Çalışmaları: Bir Eylem Araştırması. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Yin, R. K. (Ed.). (2003). Case Study Research: Design and Methods (Vol. 5). Sage Publications.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN 2018-2019 AKADEMİK YILI SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ

Gazi Üniversitesi, cdonmez@gazi.edu.tr

Prof. Dr. Kubilay YAZICI

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, kyazici@ohu.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Melek KÖRÜKCÜ

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, melekkorukcu@ohu.edu.tr

ÖZET

Türk eğitim sisteminin amacı; ülkemizin gelecek yıllar içerisinde başarılı bir konumda olmasını sağlayacak bireylerin yetiştirilmesidir. Eğitim imkânları tüm bireylere eşit olarak sunulur. Bu sunu, Milli Eğitim Bakanlığının en temel görevlerinden birisidir. Değişen teknoloji ile birlikte yapılan araştırmalar ve elde edilen veriler doğrultusunda, eğitim programlarında birçok yöntem ve teknik geliştirilmiştir. Çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri ile eğitim ve öğretim sistemi içerisinde yer alan düşünme süreçleri de değişime uğramıştır. Bireyin bilgiye ulaşma becerileri daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı; içerik, etkinlik ve değerlendirme açısından öğrenciyi merkeze alan bir öğretimi hedeflemektedir. Program; öğrencinin başarısının yanı sıra öğrencinin öğrenim süreci içerisindeki gelişimini de değerlendirmek istemektedir. Bu araştırmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2018 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Betimsel nitelikte olan araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu İç Anadolu Bölgesi'nin X ilinde görev yapan 10 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın güçlü yönlerinin; eleştirel düşünmenin ön planda olması, Türkçe'nin doğru kullanılması, becerilerin yenilenmesi, günümüz dünya sorunlarına değinilmesi, öğrenme alanı sayısının azaltılması; zayıf yönlerinin ise kazanım sayısının azaltılması, içeriğin zayıf olması, 8. ve 5. sınıf programının öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olması, programın hazırlanmasında öğretmen görüşüne yer verilmemesi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Öğretim Programı, Eğitim.

SOCİAL STUDİES TEACHERS OPİNİONS ON 2018-2019 ACADEMİC YEAR SOCİAL STUDİES CURRİCULUM

ABSTRACT

The aim of Turkish education system; is to educate individuals who will ensure that our country is in a successful position in years to come. Educational opportunities are presented equally to all individuals. This presentation is one of the most basic tasks of the Ministry of National Education. Many methods and techniques have been developed in training programs in the direction of researches and data obtained with the changing technology. Contemporary teaching methods and techniques and thinking processes within the education and training system have also changed. The individual's ability to access information has begun to gain more importance. Social Studies Curriculum; It is aimed at teaching a student centered in terms of content, effectiveness and evaluation. Program; as well as the success of the student in the learning process. The purpose of this research; social science teachers' opinions on the Social Studies Curriculum of the year 2018. The descriptive research is in the survey model. The study group of the study has 10 social studies teachers working in X province of the Central Anatolia Region. An easily accessible sampling method was used for the study group. A semi-structured interview form was used to collect the data. In the research, the strengths of the Social Studies Curriculum; critical thinking is at the forefront, correct use of Turkish, renewal of skills, addressing the problems of today's world, reducing the number of learning areas; the weakness of the content of the weaknesses, the weakness of the content, the 8th and the 5th grade students to be above the levels of the program, the program was not found in the preparation of the opinion of teachers was reached.

Keywords: Social Studies, Curriculum, Education.

GİRİŞ

Sistemlerin temel amacı; toplumsal ve bireysel gereksinimleri karşılamaktır. Birbirleri ile bağlantılı olan parçalar belirli hedefler etrafında birleşerek sistemin bütünlüğünü oluştururlar. Eğitim sisteminin amacı ise; bireylerin eğitim haklarını ve ihtiyaçlarını karşılayarak devletin eğitimden beklediği çıktılara ulaşılmasını sağlamaktır (Başaran, 2008). Yaşanan değişimler ışığında günümüzde eğitim sistemlerinde değişim kaçınılmaz olmuştur. Öğrenme şekilleri, kullanılan materyaller, eğitim modelleri zaman içerisinde gelişerek değişmiştir. Teknolojik ve sosyal gelişmeler ile birlikte okullar, bilginin öğrenildiği yerler olmaktan çıkmıştır. Öğrenciler sınıfa her gün yeni bir bilgi öğrenerek gelmektedirler. Sınıflarda verilecek olan eğitim bireylerde istenilen özellikleri oluşturacak tarzda olmalıdır. Eğitim çalışmalarının ana amacı; bireylere, problem çözme, analiz yapabilme, değişen toplum kurallarına uyum sağlama, gereksinim duyduğu bilgiyi ve becerileri nerede ve nasıl kazanacağını öğretmedir.

Eğitim sistemlerinin işlerlik kazanması eğitim programları ile gerçekleşir (Erden, 1998). "Programı olmayan, programa yer vermeyen veya programa dayanmayan bir eğitim süreci yeterince tutarlı kılınamaz, gereğince etkili ve verimli olamaz beklenen başarılı sonucu veremez" (Uçan, 2002: 126). Eğitim programı, eğitim faaliyetlerin gerçekleştirilibilmesi için yapılması gerekli olan işlemlerin bölümlerini, her bir bölümün işlem sırasını, zamanını ve nasıl yapılacağını belirten tasarıdır. Programda, milli eğitimin ve eğitim kurumlarının amaçlarını kazandırmaya yönelik faaliyetler tanımlanır. Öğretim programı ise, sınıflarda ve derslerde işlenecek konuları, konuların amaçlarını, dersin kaç saat olacağını, uygulanacak öğretim yöntem ve tekniklerini gösteren, eğitim programı içerisinde yer alan kılavuzdur (Varış, 1998). Öğretim programı ile okul içerisinde veya okul dışında öğrencilere kazandırılması amaçlanan yaşantılar ilgili dersin öğretimiyle alakalı etkinlikleri kapsayan yaşantılar örüntüsüdür (Demirel, 2004). Programdan istenilen başarıyı elde etmek için programın içerik, öğrtim ve değerlendirme süreçlerini açıkça belirlemek gerekir (Küçükahmet, 2003).

Sosyal Bilgiler dersinin temel amacı, etkin ve etkili vatandaş yetiştirmektir. Bu amaç ile sosyal bilgiler dersi vatandaşlık eğitimi üzerine doğrudan odaklanmış tek ders olma özelliğine sahiptir. Toplumun geleceğini oluşturan bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir yere sahip olan bir desin konularının ve disiplinlerinin öğretimi eğitim kurumlarında öğretmen merkezli olarak gerçekleştirilmektedir (Sidekli, Tangülü ve Yangın, 2013). Öğretme öğretenin yaptığı bir iştir. Bu iş içerisinde, öğreten, öğretim sürecini belirlenen plan ve programlar dahilinde düzenleyerek kılavuzlar. Öğreten kişinin, yani öğretmenin, öğretme sırasındaki tutumu, çeşitli yöntem ve teknikleri kullanma becerisi, öğrenciler ile kurduğu diyalog, öğrencilerin öğrenme isteklerinin artmasında, verimli öğrenmenin gerçekleşmesinde etkilidir (Öksüz, 2015).

Türk eğitim sistemi içerisinde, program geliştirme alanında, geçmişten günümüze çeşitli yenilikler yapılmıştır (Gömleksiz ve Bulut, 2006). 21. yüzyılın başından itibaren eğitim alanında elde edilen yeni bulgular ve gelişmeler ile birlikte ülkemizde ilköğretim okullarında ders müfredatları yenilenmiştir. 2005 yılından itibaren yeni programlar okullarda uygulanmaya başlanmıştır. 2005 yılında yürürlüğe giren sosyal bilgiler programında, "Hedef davranış" kavramının yerini "Kazanım" almıştır. Kazanım; öğrencilerin, öğrenme süreci içerisinde, bir plan dahilinde ve yaşantılar yolu ile kazanması amaçlanan bilgi, beceri, tutum ve değerler dir (Yazıcı ve Koca, 2008: 26). 5+3 olarak adlandırılan eğitim sisteminin yerine, 11 Nisan 2012 tarihinde, Resmi Gazete'de yayımlanan kanun

ile 4+4+4 eğitim sistemine geçiş yapılmıştır. Eğitim sisteminin daha demokratik ve esnek bir yapıya kavuşması amaçlanmıştır. Yapılan yeniliklerle beraber sosyal bilgiler dersi, yeni bir anlayış ve vizyon çerçevesinde tasarlanmıştır. Üniteler disiplinler arası bir yaklaşım ile hazırlanmış; beceri, değer ve kavramlar önem kazanmıştır. Her üniteye doğrudan verilecek bir değer ve beceri konmuştur (Tonga ve Uslu, 2015; Karedeniz ve Ulusoy, 2015). Ilkokul ve ortaokulda sosyal bilgiler dersi öğretim programını uygulayan öğretmenlerin programa yönelik görüşlerinin belirlenmesi programın anlaşırlığı ve işlerliği açısından önem arz etmektedir. Bu kapsamda; çalışmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmenlerinin, 2018 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın güçlü yönleri nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın zayıf yönleri nelerdir?

YÖNTEM

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, 2018 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacını taşıyan bu araştırmada, var olan durumu görmek açısından tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları; bireylerin tutumlarını, eylemlerini, görüşlerini ve fikirlerini belirleme ihtiyacı duyulduğunda tercih edilmektedir (Gümüş, 2015, 370-371). Tarama araştırmalarında, araştırma konusu olan olay, birey ya da nesne, var olan koşulları içerisinde, var olduğu biçimde tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İç Anadolu Bölgesi'nin bir ilinde, merkez ilçede, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde görev yapan 10 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi uygulanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 5'i erkek, 5'i de kadındır.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Kişisel Veriler

Cinsiyet	Kadın	5
	Erkek	5
Öğrenim Durumu	Lisans	9
	Yüksek Lisans	1
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	4
	6-10 yıl	1
	11-15 yıl	3
	16-20 yıl	2
	21 yıl ve üzeri	1

Verileri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış olarak hazırlanan "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin 2018 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na Yönelik Görüş Formu " kullanılmıştır. Veri toplama aracında, demografik bilgiler ve iki adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Hazırlanan form; amaç, uygulanabilirlik ve anlaşılabilirlik açısından, alan uzmanı iki kişinin görüşüne sunulmuştur. Alınan görüşler ve öneriler doğrultusunda, veri toplama aracı son halini almış ve katılımcılara uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, verilerin hızlı bir şekilde kodlanması, analiz edilmesi, katılımcıların verdikleri cevaplar arasında benzerlik ve farklılıkları belirlemeye yardımcı olması nedeniyle kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan veri çözümleme tekniklerinden, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, konu hakkında betimleyici bilgi elde etmek, bilgileri düzenleyerek anlaşılır hâle getirmek, diğer araştırma sonuçlarını kontrol etmek ve hipotezleri test etmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Verilerin analizi sırasında, görüşüne başvurulan sosyal bilgiler öğretmenlerine birer kod numarası (K,1, K2,…) verilmiştir. Bu kod numaraları ile bulguları desteklemek amacıyla görüşme metinlerinden alıntı yapılmıştır.

BULGULAR

Bulgular bölümünde; elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin verdiği cevaplardan oluşturulan kategoriler ve bu kategorilerin oluşturulmasını sağlayan örnek ifadeler sunulmuştur.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın Güçlü Yönleri ile İlgili Görüşleri

Tablo 2. 2018 Yılı S.B.Ö.P Güçlü Yönleri

2018 Yılı S.B.Ö.P Güçlü Yönleri	
Eleştirel düşünme ön planda	2
Türkçe'nin doğru kullanımı	3
Becerilerin yenilenmesi	3
Güncel konular	2
Öğrenme alanı sayısının azaltılması	2

Sosyal bilgiler öğretmenleri, SBÖP'nın güçlü yönlerini; eleştirel düşünmenin ön planda olması, Türkçe'nin doğru kullanılması, becerilerin yenilenmesi, güncel konulara değinilmesi, öğrenme alanı sayısının azaltılması olarak belirtmişlerdir. K3 "Yeni programda eleştirel düşünme ön plandadır. Ezber ya da hafızaya alma, ön planda

değildir. Yorumlama ön plandadır.” K9 “Şimdilik güçlü yönünü göremedim. Gelecek yıl görürüm diye umuyorum.” K4 “Güncel konuların eklenmesi iyi olmuş, 15 Temmuz gibi.”

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın Zayıf Yönleri ile İlgili Görüşleri

Tablo 3. 2018 Yılı S.B.Ö.P Zayıf Yönleri

2018 Yılı S.B.Ö.P Zayıf Yönleri	
Kazanım sayısı az	4
İçerik zayıf	3
8. ve 5. Sınıf programının öğrenci seviyesinin üzerinde olması	2
Program hazırlamada öğretmen görüşü az	2
Etkinlik sayısı fazla	3
Ünite süreleri az	3

Sosyal bilgiler öğretmenleri, SBÖP'nın zayıf yönlerini; kazanım sayısının azaltılması, içeriğin zayıf olması, 8. Ve 5. sınıf programının öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olması, etkinlik sayısının fazla olması, üniteler için ayrılan sürenin az olması, programın hazırlanmasında öğretmen görüşüne yer verilmemesi şeklinde belirtmişlerdir. K1 “Ders kitaplarının üniversite hocaları tarafından hazırlanması bence zayıf bir yön. Çünkü işi yapan öğretmenler programı hazırlayan başka kesim. Dolayısıyla çocukların seviyesine uygun hazırlayamadıklarını düşünüyorum.” K7 ”Sosyal bilgiler öğretim programının zayıf yönlerinden biri 6. sınıftaki bazı konuların 5. sınıfa kaydırılmış olması. Konular 5. sınıf seviyesinin üstünde. Öğrenciler somut evre döneminde oldukları için konuları anlamakta zorlanıyorlar.” K10 “Ders kitaplarının üniversite hocaları tarafından hazırlanması bence dezavantaj çünkü işi yapan öğretmenler programı hazırlayan başka kesim. Dolayısıyla çocukların seviyesine uygun hazırlayamadıklarını düşünüyorum.”

SONUÇ

Öğrenme-öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler, bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu kapsamda, öğretim programları, bilgi aktarım aracı olmaktan çıkarılarımıştır. Bireysel farklılıkları dikkate alan değer ve beceri kazandırma hedefi ile hazırlanmıştır. 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nın uygulanmasının ardından programa yönelik öğretmen görüşlerinin belirlendiği ve değerlendirmelerin yapıldığı çalışmalar, Yapıcı ve Leblebiciler (2007), Doğanay ve Sarı (2008), Köstereliođlu ve Özen (2014), Kaymakcı (2015), Karadeniz ve Ulusoy, (2015), Potur ve Demir, (2015), Tay (2017) mevcuttur.

Bu çalışmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmenlerinin, 2018 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, sosyal bilgiler öğretmenlerine, Sosyal Bilgiler Öğretim

Programı'nın güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğu sorulmuştur. Sosyal bilgiler öğretmenleri, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın güçlü yönlerini; eleştirel düşünmenin ön planda olması, Türkçe'nin doğru kullanılması, becerilerin yenilenmesi, günümüz dünya sorunlarına değinilmesi, öğrenme alanı sayısının azaltılması olarak ifade etmişlerdir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın özel amaçlarından biri; öğrencilerin doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak yetişmesi ve eleştirel düşünme becerisine sahip olmalarıdır. Eleştirel düşünme ve Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma programda yer alan beceriler içerisindedir (Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, 2018). 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda beceri sayısı 15 iken 2017 yılı taslak öğretim programında bu becerilere ek olarak 9 becerinin öğretim programına eklendiği tespit edilmiştir (Tay, 2017). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda, kazandırılması amaçlanan, 27 beceri yer almaktadır. Bu beceriler, değer ve kazanımlarla bire bir ilişkilendirilmiştir. Ancak bu becerilerin uygun görülen farklı kazanım ve öğrenme alanları ile ilişkilendirilebileceği de belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, sosyal bilgiler öğretmenleri, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın zayıf yönlerini; kazanım sayısının azaltılması, içeriğin zayıf olması, 8. ve 5. sınıf programının öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olması, programın hazırlanmasında öğretmen görüşüne yer verilmemesi şeklinde belirtmişlerdir. Sözen ve Ada (2018) yaptıkları çalışmada kazanım sayısının azaldığını belirlemişlerdir. Öğretim programlarının, kazanımları gerçekleştirme yeterliliğine sahip olması gerekmektedir. Gelecek yıllarda yapılacak olan program geliştirme çalışmalarında, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak, kazanım sayısının arttırılması önerilebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, 8. ve 5. sınıf öğretim programını öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu belirtmeleri konusunda, öğrencilerin ortaokula başlama yaşının hazırbuluşluk açısından uygun olmadığı görüşü dile getirilebilir. Sosyal bilgiler öğretmenleri, sadece, sınıfta sosyal bilgiler dersini öğreten bir öğretmen olarak algılanmak istememektedirler. Öğretmenler, öğretim programının hazırlanmasında, deneyim ve tecrübeleri ile daha fazla katkı sağlamak istemektedirler. Hazırlanacak olan yeni programda sosyal bilgiler öğretmenlerinin, var olan düşüncelerine, daha fazla yer verilmelidir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, farklı araştırmalara kaynak sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Başaran, İ. E. (2008). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi.Ankara: Ekinoks yayınevi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem A. Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi.

Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A.

Tonga, D. VE Uslu, S. (2015). "Sosyal Bilgiler Dersinde Kazanım-Değer İlişkisi." *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 16(1), 91-110.

Doğanay A., Sarı M., (2008). Öğretmen Gözüyle Yeni Sosyal Bilgiler Programı: Adana İlinde Bir Araştırma, İlköğretim Online, (7):468-484

Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Peğerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gömleksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2006). "Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 47, 393-421.

Gümüş, E. (2015). Tarama Çalışması. A. Alpay (Çev.Ed.). *Araştırma Yöntemleri* İçinde. 367-399. Ankara: Anı Yayıncılık.

Karadeniz, O., ve Ulusoy, M. (2015). "4+ 4+ 4 Eğitim Sistemi ile Sosyal Bilgiler Eğitiminde Ortaya Çıkan Kaotik Durumlar Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri." *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* 5(1): 99-108.

Kaymakcı, S. (2015). "Öğretmen Görüşleri Işığında 1998 ve 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarındaki Değişimi Anlamak." *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 293-309.

Köşterelioğlu, İ. ve Özen, R. (2014). "Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını Uygulamaya Yönelik Hizmetiçi Eğitim ihtiyaçları." *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 153-176.

Küçükahmet, L. (2003). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Ankara: Nobel Yayın.

Öksüz, C. (2015). "İlkokul Matematik Programını Değerlendirme Ölçeği." *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 37(1), 21-36.

Sidekli, S., Tangülü, Z. VE Yangin, S. (2013). "Sosyal Bilgiler Öğretimi: Öğretmenim Bana Hikaye Anlatır mısın?" *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 311-323.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, (2018). http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf 01.10.2018 tarihinde erişilmiştir.

Sözen, E. ve Ada, S. (2018). "2005 VE 2018 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının (SBDÖP) Karşılaştırılması." *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi,* 6(1), 53-71.

Tay, B. (2017). "2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Taslak Öğretim Programının Karşılaştırması." *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 461-487.

Uçan, A. (2002). "Eğitimde Program Çözümleme." *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (4), 115- 150.

Varış, F. (1998). *Eğitim Programlarının Geliştirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Yapıcı, M. ve Leblebiciler, N. H. (2007). "Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri." *İlköğretimonline Dergisi*, 6 (3):480-490.

Yazıcı, H. Koca, M. K. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ProgramI*. B.Tay, A. Öcal.(edT). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA SANAL GERÇEKLİK UYGULAMALARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Prof. Dr. Kadir ULUSOY
Mersin Üniversitesi, ulusoykadir@gmail.com
Tolga TOPCUBAŞI
MEB, topcubasıtolga@gmail.com
Bahattin ERKUŞ
MEB, bahattinerkus@gmail.com

ÖZET

Günümüz dünyasında teknoloji çok hızlı bir şekilde ilerlemektedir. Yeni çağa uyum sağlamak için bu teknolojik gelişim ve yenilikleri eğitim alanına aktarmak ve kullanmak da önemli bir hal almıştır. Sanal gerçeklik; eğitim alanında da kullanılabilecek önemli teknolojik gelişmelerden birisidir. Sanal gerçeklik, bilgisayar ortamında oluşturulan 3 boyutlu resimlerin ve animasyonların teknolojik araçlarla insanların zihinlerinde gerçek bir ortamda bulunma hissini vermesinin yanı sıra, ortamda bulunan bu objelerle etkileşimde bulunmalarını sağlar. Eğitimde sanal gerçeklik uygulamaları, öğrencilerin gerçek hayatta edinmeleri tehlikeli veya imkânsız olan deneyimleri kazanmalarını, yaparak ve yasayarak öğrenmeleri sağlamaktadır. Bu sebepten sanal gerçeklik gelecekteki eğitim ortamları için büyük önem taşıyan bir yeniliktir. Bu araştırma; 4. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarında sanal gerçeklik uygulamalarına yönelik görüşlerini değerlendirmek amacıyla yapılan bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul iline bağlı Bağcılar ilçesinde seçilen bir devlet okulunda görev yapan 30 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere sanal gerçeklik uygulaması deneyimletilmiş, daha sonra uygulama ile ilgili öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma nitel bir araştırma olup, görüşme sorularına verilen yanıtlar içerik analizi yöntemi ile oluşturulan belirli kategoriler altında toplanmıştır.Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre; çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğu sosyal bilgiler öğrenme ortamlarında sanal gerçeklik uygulamalarının kullanılmasının öğrenciler açısından ilgi çekici olduğu , sanal gerçeklik uygulamasıyla yapılan öğretimin daha akılda kalıcı olduğu öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrendikleri, dersin daha ilgi çekici ve eğlenceli hale geldiği, öğrencilerin daha aktif olduğu, öğrencilerin ders motivasyonlarını arttırdığını, görsel zekaları yüksek öğrenciler için uygun bir yöntem olduğu, öğrenmeyi hızlandırdığı ve kolaylaştırdığı, öğrencilerin yaratıcılığını ve hayal gücünü geliştireceğini, görüşlerine yer vermişlerdir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler, Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğrenme ortamlarında sanal gerçeklik uygulamasıyla yapılabilecek eğitim içeriklerinin; Müze eğitimi, tarihe yolculuk, tarihi olay ve karakterlerle etkileşim içinde olma, farklı kültürlere yolculuk, Güneş, ay, dünya ve yıldızları gözlemleme, Dünyanın şekli ve hareketlerini inceleme , coğrafi yer şekillerinin incelenmesi, farklı iklim özelliklerini inceleme, mekanı algılama ve konum analizi becerilerini geliştirecek konular olabileceğini görüşlerinde ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, sanal gerçeklik, ilkokul 4. sınıf öğretmen görüşler

ASSESSMENT OF TEACHERS' OPINIONS ON VIRTUAL REALITY PRACTICES IN SOCIAL STUDIES LEARNING ENVIRONMENTS

ABSTRACT

In today's world, technology is progressing rapidly. In order to adapt to the new era, transferring these technological developments and innovations to the field of education has also become important.Virtual reality; It is one of the most important technological developments that can be used in the field of education.Virtual reality can be defined as the technology that enables the 3D images and animations created in the computer environment to be in a real environment in the minds of people with technological tools as well as to enable them to interact with these objects in this environment.Virtual reality has become a material that has been used in education in recent years.Virtual reality applications in education enable students to learn, experience and live experiences that are dangerous or impossible to acquire in real life.For this reason, virtual reality is an important innovation for future educational environments.This research; It is a case study in order to evaluate the opinions of 4th grade teachers about virtual reality applications in Social Studies course learning environments.The study group consisted of 30 teachers working in a public school in Bağcılar district of İstanbul.Teachers in the study group were exposed to virtual reality applications and then teachers' opinions were received.Interview method was used as data collection tool in the research.The research is a qualitative research and the responses to the interview questions are gathered under the specific categories formed by the content analysis method.According to the results of the research; The majority of the teachers in the study group stated that the use of virtual reality applications in sciences and social studies learning environments were interesting for the students and thanks to the virtual reality applications, education was more memorable, the students learned more by experiencing the experience, the course became more interesting and fun, the students were more active,the motivation of the studentswas increased, they also issued the opinion that it is an appropriate method for students with high visual intelligence and they accelerate and facilitate learning, and that students will develop creativity and imagination.Teachers in the study group stated that in the content of education that can be done with the application of virtual reality in the social studies learning environments, the subjects could be; Museum education, journey to history, interaction with historical events and characters, traveling to different cultures, observing the sun, moon, earth and stars, examining the shape and movements of the world, examining geographical place patterns, studying different climatic features, sensing the space and developing position analysis skills

Keywords: Social studies,Virtual reality, Primary school 4th grade teachers' opinions

GİRİŞ

Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte eğitim alanındaki gelişmeler de paralel olarak gelişmeye devam etmektedir. Her geçen gün teknolojinin gelişmesiyle yen öğretim yaklaşımları ve eğitim için kullanılabilecek materyaller ortaya çıkmaktadır. Çağa uyum sağlamak için bu teknolojik gelişmeleri takip edip eğitime aktarmamız gereklidir. Son yıllarda eğitim içeriği olarak da kullanılmaya başlayan yaklaşım sanal gerçekliktir.

Sanal gerçeklik uygulamalarında yapay olarak oluşturulmuş, üç boyutlu bir ortamda öğrencilerin keşfederek öğrenmeleri amaçlanmıştır. Gidilemeyen, görülemeyen, ulaşılamayan ve sonuçları tahmin edilmeye çalışılan her şey için sanal gerçeklik uygulamalarından yararlanmak mümkün hale gelmiştir. Sanal gerçeklik uygulamaları içerdikleri görsel materyal zenginliği ile soyut kavramların somutlaştırılmasında çok etkilidir . Bu durumdan dolayı bu programlar eğitim öğretim için nitelikli bir materyal olarak düşünülebilir (Dikmenli vd., 2007).

Sanal gerçeklik, gerçek dünyanın bilgisayar tarafından yaratılmış üç boyutlu bir ortama aktarılması ve kullanıcının bu ortamda olayları özel aygıtlarla duygusal olarak gerçekmiş gibi algılayabildiği ve aktif olarak denetleyebildiği sistemlerdir (Çavaş vd., 2004). Bu teknoloji birçok alanda ve çeşitli amaçlar için kullanılabilen bir teknolojidir. Özellikle bireysel öğrenmeyi sağlamada sanal ortamlar, oldukça etkili sonuçlar vermektedir. Sanal gerçeklik, bilgisayarlar ve yazılımlar ile gerçeğin yapay olarak oluşturulmasıdır. Bu sayede bilimsel bilginin öğretimi, yapay olarak oluşturulan ortamlarda sağlanabilmektedir (Kayabaşı, 2005).

Sanal ortamlar öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekmekte öğrenmeyi zevkli hale getirmektedir. Bu sayede öğrenciler bilişsel ve duygusal olarak öğretime aktif olarak katılım sağlamaktadırlar. Bu durum öğrencinn derse heyecanla gelmesi ve motivasyonu ve güdülenmesi açısından da faydalıdır (Andolsek, 1995 akt: Arıcı, 2013). Öğretimde kullanılan sanal gerçeklik uygulamaları öğrencilerin motivasyonunu artırmakta ve öğrenmeyi daha kolay hale getirmektedir. Donanımsal ve yazılımsal destekler sağlamak, öğrencilerin farklı görüşler üretip problem çözmelerine ve yapılandırmacı öğrenme etkinliklerinin etkili kullanılmasına olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri de bu uygulamayla gelişmektedir. (Shin, 2002: akt: Arıcı, 2013).

Öğrenciler sanal gerçeklik uygulamalarıyla yapay olarak oluşturulmuş ortamlarda yaparak ve yaşayarak öğrenmektedir. Bu teknolojinin kullanılması ancak ileri düzeyde bilgisayar (benzetişim) yazılımları ve özel olarak geliştirilmiş bir donanım ile mümkündür. Günümüzde etkili bir öğretim için geleneksel yaklaşımlar yetersiz kalmaktadır. Bu yaklaşımların yerine, bilgi teknolojilerinin sağladığı olanaklardan yararlanmak öğretimin etkinliğini arttırır. Bilgi teknolojilerinin yaygınlaşmaya başlaması ile beraber gündeme gelen sanal gerçeklik, öğretime farklı bir boyut kazandırmaktadır (Çavaş vd., 2004).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarında sanal gerçeklik uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Buna göre cevap aranan sorular şunlardır;

1. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarında Sanal Gerçeklik Uygulamalarının Avantajlarına Yönelik Görüşleri Nelerdir?

2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarında Sanal Gerçeklik Uygulamalarının Dezavantajlarına Yönelik Görüşleri Nelerdir?

3. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarında Sanal Gerçeklik Uygulamaları Kullanılarak Yapılabilecek Eğitim İçerikleri ile İlgili Görüşleri Nelerdir?

YÖNTEM

Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden 'durum çalışması' kullanılmıştır. Durum çalışması deseni, nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgunun veya olayın derinliğine incelenmesine olanak sağlayan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırma verilerinin toplandığı çalışma grubunu, 2017-2018 öğretim yılı döneminde farklı devlet okullarında çalışmakta olan 30 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Bu gruptaki adayların 12'si bayan, 18'i erkektir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde 'kolay ulaşılabilir durum örneklemesi' yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme türünde araştırmacı, yakın ya da erişilmesi kolay bir durumu veya bireyleri seçmektedir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, araştırmacının geliştirdiği ve toplam üç açık uçlu sorudan oluşan 'yarı yapılandırılmış görüşme formu' kullanılmıştır. Görüşme formunun çalışmanın amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından üç dil uzmanı ve dört alan uzmanı değerlendirmesine başvurulmuş, görüşleri alınmış ve formun iç geçerliği sağlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006)'e göre, nitel çalışmalarda önemli olan geçerliktir ve geçerlik, güvenirliği güvence altına almaktadır. Ayrıca araştırma sürecinden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve görüşler, hem belirli kategori ve temalar altında bir araya getirilerek hem de yüzde ve frekans şeklinde ifade edilerek, okuyucuların anlayacağı biçimde düzenlenmiştir.

İşlem Süreci ve Verilerin Analizi

Veri toplama aracı, 2017-2018 öğretim yılında farklı devlet okullarında çalışan 30 sosyal bilgiler öğretmenine uygulanmıştır. Uygulama sürecinde öğretmenlere sanal gerçeklik gözlüğü deneyimletilmiş daha sonra öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmış ve her bir görüşme ortalama 20 dakika sürmüştür.

Diğer yandan veriler,içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analizde yapılan işlem; verileri (görüşleri), önceden belirlenmiş temalara göre işlemek, frekans-yüzde değerleriyle desteklemek ve elde edilen bulguları tanımlayarak yorumlamaktır. Çünkü içerik analizinde yapılan işlem; birbirine benzeyen verileri (görüşleri), belirli kategori ve temalar altında bir araya getirmek, frekans-yüzde ve katılımcı görüşleriyle desteklemek, ayrıca okuyucunun anlayacağı biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Bu nedenle içerik çözümleme süreci; ön hazırlık, kodlama, kategori ve temalara ulaşma, örgütleme ve yorumlayarak raporlaştırma aşamalarından oluşmaktadır.

BULGULAR

Araştırmada üç alt problem belirlenmiştir. Analiz edilen verilerden hareketle ulaşılan bulgular, her bir alt problem için, tema, frekans, yüzde ve katılımcı görüşleri çerçevesinde sistematik bir biçimde ifade edilmiştir.

1. Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın ilk alt problemi ' Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarında Sanal Gerçeklik Uygulamalarının Avantajlarına Yönelik Görüşleri Nelerdir?' şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin analizinde, görüşme yapılan katılımcıların düşünceleri toplam 13 tema altında sınıflandırılmıştır. Bu temalar tablo 1'de verilmiştir;

Tablo 1.Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarında Sanal Gerçeklik Uygulamalarının Avantajlarına Yönelik Görüşlerine Ait Temaların Frekans ve Yüzdeleri

Tema	f	Yüzde
Sanal gerçeklik uygulamasıyla yapılan ders daha akılda kalıcı olur.	18	60
Sanal gerçeklik uygulamasıyla yapılan ders öğrencilerin ilgilerini çeker.	15	50
Sanal gerçeklik uygulamasıyla yapılan dersi daha eğlenceli hale getirir.	14	46,66
Öğrenciler oynayarak ve eğlenerek öğrendikleri için öğrenme kalıcı olur.	14	46,66
Sanal gerçeklik uygulaması birden çok duyu organını aktif hale getirdiği için öğrenme daha kalıcı olur.	13	43,33
Öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenir.	9	30
Sanal gerçeklik uygulamasında öğrenci aktif olarak derse katılım sağlar.	8	26,66
Sanal gerçeklik uygulamaları öğrencilerin derse olan motivasyonunu artırır.	8	26,66

Sanal gerçeklik uygulamaları öğrenmeyi hızlandırır ve kolaylaştırır.	7	23,33
Sanal gerçeklik uygulamaları öğrencilerin yaratıcılıklarını ve hayal gücünü geliştirir.	5	16,66
Sanal gerçeklik uygulamaları görsel zekaları yüksek olan öğrencileri için uygun bir yöntemdir.	5	16,66
Sınıf ortamına getirilmesi zor ve maliyetli olan içeriklerin sanal gerçeklik uygulamasıyla sınıf ortamına getirilebilir.	3	10
Sanal gerçeklik uygulamasında öğrenci deneyimlerini başka arkadaşlarıyla paylaşarak iletişim becerilerine de katkı sağlar.	2	6,66

Tablo 1'e göre, Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarında Sanal Gerçeklik Uygulamalarının Avantajlarıyla ilgili görüşme yapılan 30 katılımcıdan %60'lık grup sanal gerçeklik uygulaması yapılan dersin daha akılda kalıcı olduğunu, % 50'lik grup sanal gerçeklik uygulamasıyla yapılan dersin öğrencilerin ilgilerini çektiğini, % 46,66'lık grup Sanal gerçeklik uygulamasıyla yapılan dersi daha eğlenceli hale getirdiğini, % 46,66'lık grup öğrencilerin oynayarak ve eğlenerek öğrendikleri için öğrenmenin daha kalıcı olduğunu, % 43,33'lık grup sanal gerçeklik uygulaması birden çok duyu organını aktif hale getirdiği için öğrenmenin daha kalıcı olduğunu, % 30'lık grup öğrencilerin bu süreçte yaparak yaşayarak öğrendiklerini, % 26,66'lık grup Sanal gerçeklik uygulamasında öğrencilerin aktif olarak derse katılım sağladığını, % 26,66'lık grup Sanal gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin derse olan motivasyonunu arttırdığını, % 23,33'lük grup Sanal gerçeklik uygulamalarının öğrenmeyi hızlandırdığını ve kolaylaştırdığını, , % 16,66'lık grup Sanal gerçeklik uygulamaları öğrencilerin yaratıcılıklarını ve hayal gücünü geliştirdiklerini, % 16,66'lık grup Sanal gerçeklik uygulamalarının görsel zekaları yüksek olan öğrencileri için uygun bir yöntem olduğunu, % 10'luk grup Sınıf ortamına getirilmesi zor ve maliyetli olan içeriklerin sanal gerçeklik uygulamasıyla sınıf ortamına getirilebileceğini, % 6,66'lık grup Sanal gerçeklik uygulamasında öğrenci deneyimlerini başka arkadaşlarıyla paylaşarak iletişim becerilerine de katkı sağlayacağını ifade etmiştir.

Tablo 1'teki bulgulara göre, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu sanal gerçeklik uygulamalarıyla işlenen Sosyal Bilgiler dersinin daha akılda kalıcı olduğu, öğrencilerin ilgisini çektiği, dersi daha eğlenceli hale getirdiğini ifade etmiştir. Bu kategori içinde en yüksek frekansın oluşmasına konu olan Sanal gerçeklik uygulamasıyla yapılan ders daha akılda kalıcı olduğu ifadesidir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çoğu sanal gerçeklik uygulamasının gerek birden çok duyuya aynı anda hitap etmesi, gerek eğlenceli bir uygulama olması ve öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı için bu sanal gerçeklik uygulamasıyla öğrenmenin daha kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla ilgili ÖG-23 kodlu katılımcı *" Sanal Gerçeklik Uygulaması gerçekten çok ilgi çekici bir uygulama. Öğrencilerin dikkatini çekeceğinden eminim. Yeni nesil öğrencilere uygun, dersi daha eğlenceli hale*

getiren öğrenmeyi kalıcı hala getirecek bir uygulama. " ifadesine yer verirken ÖG-9 kodlu katılımcı " *Bu uygulama sayesinde öğrenciler okula koşa koşa gelir. Öğrencilerin ilgisini çekecek eğlenceli bir uygulama. Hem görsel alanda yetenekli çocuklar için akılda kalıcı bir uygulama olabilir. Her çocuğu aktif bir şekilde derse katabiliriz bu uygulamayla. Öğrencilerin kitapta okuyup gördükleri mi daha çok akılda kalır yoksa canlı gibi 3 boyutlu gördükleri mi? Tabi ki canlı gibi gördükleri kalır. Gerçekten yaşıyormuş havası veriyor sanal gerçeklik uygulaması. Bu anlamda öğrencilerin bu uygulama sayesinde hem eğlenerek hem oynayarak akılda kalıcı bir öğrenme sağlayacağını düşünüyorum."* diyerek temaya destek vermektedir.

2. Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi 'Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarında Sanal Gerçeklik Uygulamalarının Dezavantajlarına Yönelik Görüşleri Nelerdir?' şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin analizinde, görüşme yapılan katılımcıların düşünceleri toplam 5 tema altında sınıflandırılmıştır. Bu temalar tablo 2'de verilmiştir;

Tablo 2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarında Sanal Gerçeklik Uygulamalarının Dezavantajlarına Yönelik Görüşlerine Ait Temaların Frekans ve Yüzdeleri

Tema	f	Yüzde
Uzun süre kullanımı baş dönmesine neden olabilir.	22	73,33
Uzun süre kullanımı Mide bulantılarına neden olabilir.	18	60
Uzun süre bakmak gözlere zarar verebilir.	15	50
Sınıf ortamında her öğrenci için kullanılacaksa maliyetli olabilir.	6	20
Uzun süre kullanmak Gözlerde şaşlığa neden olabilir.	3	10

Tablo 2'ye göre, Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarında Sanal Gerçeklik Uygulamalarının Dezavantajlarıyla ilgili görüşme yapılan 30 katılımcıdan %73,33'lük grup sanal gerçeklik uygulamasının uzun süre kullanımının baş dönmesine neden olabileceğini, % 60'lık grup sanal gerçeklik uygulamasının uzun süre kullanımının mide bulantılarına neden olabileceğini, % 50'lik grup sanal gerçeklik uygulamasının uzun süre kullanımının gözlere zarar verebileceğini, % 20'lik grup sanal gerçeklik uygulamasının sınıf ortamında her öğrenci için kullanacaksa maliyetli olabileceğini, % 10'luk grup sanal gerçeklik uygulamasının uzun süre kullanmanın gözlerde şaşlığa neden olabileceği ifadelerinde bulunmuşlardır.

Tablo 2'teki bulgulara göre, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu sanal gerçeklik uygulamalarının uzun kullanımının baş dönmesi, mide bulantısı gözlere zarar verme gibi dezavantajlarının olduğunu ifade etmiştir. Bu konu ile ilgili Ö-G 30 kodlu katılımcı " *Sanal Gerçeklik Uygulamasının dezavantajı olarak uzun süre bakmanın baş dönmesi mide bulantısı yapacağını düşünüyorum. Hatta göz bozukluğuna, şaşılığa bile neden olabilir. Ben 5 dakika baktım gözüm sulandı ve biraz başımı döndürdü. Bazı çocukları daha kötü etkileyebilir. Bu anlamda sanal*

gerçeklik uygulamasını ders sürecinin tamamında değil de bir kısmında kullanmak daha iyi olacaktır." ifadesine yer vermiştir.

3. Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemi 'Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarında Sanal Gerçeklik Uygulamaları Kullanılarak Yapılabilecek Eğitim İçerikleri ile İlgili Görüşleri Nelerdir?' şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin analizinde, görüşme yapılan katılımcıların düşünceleri toplam 9 tema altında sınıflandırılmıştır. Bu temalar tablo 3'de verilmiştir;

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarında Sanal Gerçeklik Uygulamaları Kullanılarak Yapılabilecek Eğitim İçerikleri ile İlgili Görüşlerine Ait Temaların Frekans ve Yüzdeleri

Tema	f	Yüzde
Müze Eğitimi	25	83,33
Tarihe Yolculuk	20	66,66
Tarihi olay ve karakterlerle etkileşim içinde olma	18	60
Farklı kültürlere yolculuk	15	50
Güneş, ay, dünya ve yıldızları gözlemleme	12	40
Dünyanın şekli ve hareketlerini inceleme	10	33,33
Coğrafi yer şekillerinin incelenmesi	8	26,66
Farklı iklim özelliklerini inceleme	7	23,33
Mekanı algılama ve konum analizi becerilerini geliştirecek konular	5	16,66

Tablo 3' e göre, Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarında Sanal Gerçeklik Uygulamaları Kullanılarak Yapılabilecek Eğitim İçerikleri ile İlgili görüşme yapılan 30 katılımcıdan % 83,33'lük grup müze eğitimini, % 66,66'lık grup Tarihe Yolculuk, %60'lık grup Tarihi olay ve karakterlerle etkileşim içinde olma, %50'lik grup Farklı kültürlere yolculuk, % 40' lık Güneş, ay, dünya ve yıldızları gözlemleme, %33,33'lük grup Dünyanın şekli ve hareketlerini inceleme, % 26, 66'lık grup Coğrafi yer şekillerinin incelenmesi, %23,33'lük grup Farklı iklim özelliklerini inceleme, %16,66'lık grup Mekanı algılama ve konum analizi becerilerini geliştirecek konular olabileceğini ifade etmişlerdir.

Tablo 3'teki bulgulara göre, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunluğu Sosyal Bilgiler dersinde sanal gerçeklik uygulamasına en uygun içeriğin Müze Eğitimi olduğunu ifade etmişlerdir. Müze Eğitiminden sonra Sosyal Bilgiler dersinde sanal gerçeklik uygulaması için en uygun içeriklerin tarihi olayların ve eski tarihi kişilerin yaşadığı dönemle ilgili içeriklerin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili Ö-G 30 kodlu katılımcı " *Sosyal Bilgiler dersinde Sanal Gerçeklik Uygulamasına uygun bir çok içerik oluşturulabilir aslında. Bu içeriklerden en uygunu bence Müze Eğitimi olabilir. Hatta şuan youtube da ve bir çok internet sitesinde sanal gerçeklik uygulamasına uygun müze içerikleri mevcut. Çocuklar sanal gerçeklik gözlüğünü takıp bu içeriklerini incelediklerinde gerçekten o müzeyi geziyormuş gibi canlı bir görüntü ortaya çıkar.Öğrenci bu sayede daha kalıcı bir öğrenme sağlıyorlar. Gördüklerini unutmuyorlar. Müze eğitimi dışında mesela tarihi olaylarla ilgili içeriklerde hazırlanabilir. Örneğin İstanbul'un Fethi bir oyunmuş gibi içerik haline getirilip öğrencilere sanal gerçeklik*

uygulamasında izlettirilebilir.Daha sonra bu uygulamadan sonra öğrencilere sorular sorulabilir. Öğrenciler bu uygulamayla hem çok eğlenirler." ifadesine yer vermiştir.

Tablo 3'teki bulgulardan hareketle çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin bir kısmı Sosyal Bilgiler dersinde sanal gerçeklik içeriği olarak coğrafi yer şekillerinin, farklı iklim özelliklerinin olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili Ö-G 13 kodlu katılımcı " *Sosyal Bilgiler dersinde sanal gerçeklik uygulamalarına içerik olarak mesela öğrenciler yer şekillerini kafalarında canlandırmada zorlanıyorlar. Kitaptaki iki boyutlu resimlerde öğrencilerin daha net anlamaları için yeterli gelmiyor. Bu anlamda sanal gerçeklik uygulamasıyla üç boyutlu bir şekilde yer şekillerini görseler daha akılda kalıcı olacağını düşünüyorum. Bunun yanında iklimleri anlatırken Türkiye'de olmayan iklim çeşitlerini anlatırken çocuk gözlüğü taktığında direk o iklimin yaşandığı yerde bulsun kendini. Kendi gözlemlesin ve o iklimin özelliklerinin neler olduğunu kendi keşfetsin. Bence çok güzel bir içerik olabilir bu Sosyal Bilgiler dersi için.*

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %16'lık grup, diğer öğretmenlerden farklı olarak Sosyal Bilgiler dersinde sanal gerçeklik uygulaması için içerik olarak öğrencilerin mekanı algılama ve konum analizi becerilerini geliştirecek oyunlar olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili Ö-G 5 kodlu katılımcı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

"*Sosyal Bilgiler dersinde sanal gerçeklik uygulaması içeriği olarak çocukların yer yön duygularını geliştirecek, onlara pusula kullanmayı öğretecek bir oyun tasarlanabilir. Mesela bu oyun bir oryantiring oyunu gibi olabilir. Bir ormanda farklı görevler verilecek. Oyunu amacı bu görevleri yerine getirmek. Hedeflere ulaşmak için pusula kullanması gerekecek. Bu şekilde öğrencilerin mekanı algılama ve konum analizi becerileri gelişebilir. Mesela en basitinden google map kullanılarak üç boyutlu şekilde öğrencilere kendi evinden yola çıkarak şuraya git denilebilir. Çocuğun belirlenen hedefe gidip geri dönmesi istenir. Eğer kaybolmadan gidip gelebilirse oyunu kazanır. Bunun gibi uygulamalar olabilir.*

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarında sanal gerçeklik uygulamaları ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği bu çalışma, durum çalışması esasına göre yürütülmüştür. 2017-2018 öğretim yılı döneminde 30 sosyal bilgiler öğretmeninin katılımcı olarak sağladığı görüşlerden oluşan ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan ve alt problemlere ait olan bulgular, belirli bir sistematikte ve katılımcı görüşleri desteğinde raporlaştırılmıştır.

İlk olarak, Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarında Sanal Gerçeklik Uygulamalarının Avantajlarıyla ilgili görüşme yapılan 30 katılımcıdan %60'lık grup sanal gerçeklik uygulaması yapılan dersin daha akılda kalıcı olduğunu, % 50'lik grup sanal gerçeklik uygulamasıyla yapılan dersin öğrencilerin ilgilerini çektiğini, % 46,66'lık grup Sanal gerçeklik uygulamasıyla yapılan dersi daha eğlenceli hale getirdiğini, % 46,66'lık grup öğrencilerin oynayarak ve eğlenerek öğrendikleri için öğrenmenin daha kalıcı olduğunu, % 43,33'lık grup sanal gerçeklik uygulaması birden çok duyu organını aktif hale getirdiği için öğrenmenin daha kalıcı olduğunu, % 30'lık grup

öğrencilerin bu süreçte yaparak yaşayarak öğrendiklerini, % 26,66'lık grup Sanal gerçeklik uygulamasında öğrencilerin aktif olarak derse katılım sağladığını, % 26,66'lık grup Sanal gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin derse olan motivasyonunu arttırdığını, % 23,33'lük grup Sanal gerçeklik uygulamalarının öğrenmeyi hızlandırdığını ve kolaylaştırdığını, , % 16,66'lık grup Sanal gerçeklik uygulamaları öğrencilerin yaratıcılıklarını ve hayal gücünü geliştirdiklerini, % 16,66'lık grup Sanal gerçeklik uygulamalarının görsel zekaları yüksek olan öğrencileri için uygun bir yöntem olduğunu, % 10'luk grup Sınıf ortamına getirilmesi zor ve maliyetli olan içeriklerin sanal gerçeklik uygulamasıyla sınıf ortamına getirilebileceğini, % 6,66'lık grup Sanal gerçeklik uygulamasında öğrenci deneyimlerini başka arkadaşlarıyla paylaşarak iletişim becerilerine de katkı sağlayacağını ifade etmiştir.

İkinci olarak, Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarında Sanal Gerçeklik Uygulamalarının Dezavantajlarıyla ilgili görüşme yapılan 30 katılımcıdan %73,33'lük grup sanal gerçeklik uygulamasının uzun süre kullanımının baş dönmesine neden olabileceğini, % 60'lık grup sanal gerçeklik uygulamasının uzun süre kullanımının mide bulantılarına neden olabileceğini, % 50'lik grup sanal gerçeklik uygulamasının uzun süre kullanımının gözlere zarar verebileceğini, % 20'lik grup sanal gerçeklik uygulamasının sınıf ortamında her öğrenci için kullanacaksa maliyetli olabileceğini, % 10'luk grup sanal gerçeklik uygulamasının uzun süre kullanmanın gözlerde şaşlığa neden olabileceği ifadelerinde bulunmuşlardır.

Üçüncü olarak, Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarında Sanal Gerçeklik Uygulamaları Kullanılarak Yapılabilecek Eğitim İçerikleri ile İlgili görüşme yapılan 30 katılımcıdan % 83,33'lük grup müze eğitimini, % 66,66'lık grup Tarihe Yolculuk, %60'lık grup Tarihi olay ve karakterlerle etkileşim içinde olma, %50'lik grup Farklı kültürlere yolculuk, % 40' lık Güneş, ay, dünya ve yıldızları gözlemleme, %33,33'lük grup Dünyanın şekli ve hareketlerini inceleme, % 26, 66'lık grup Coğrafi yer şekillerinin incelenmesi, %23,33'lük grup Farklı iklim özelliklerini inceleme, %16,66'lık grup Mekanı algılama ve konum analizi becerilerini geliştirecek konular olabileceğini ifade etmişlerdir.

Başaran (2010)'un, "Öğretmen Adaylarının Eğitimde Sanal Gerçeklik Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı araştırmasındaki veriler bu araştırmadaki Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarında sanal gerçeklik uygulamalarının avantajlarıyla ilgili öğretmen görüşlerinden doğan temalarla uyumluluk göstermektedir.

Eğitimde Sanal Gerçeklik Uygulamaları ile ilgili içerik ve oyunların arttırılması, sanal gerçeklik uygulamalarının ders ortamında kullanılıp öğrencilerin ders başarısına etkisine bakılması , öğrencilerin sanal gerçeklik uygulamasının yapıldığı derslere karşı tutumlarının incelenmesi, öğrencilerin sanal gerçeklik uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi önerilerinde bulunulabilir.

KAYNAKÇA

Arıcı, V.A. 2013. Fen eğitiminde Sanal Gerçeklik Programları Üzerine Bir Çalışma: "Güneş Sistemi ve Ötesi: uzay bilmecesi" ünitesi örneği. Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana.

Çavaş, B., Huyugüzel, P., Can, B. 2004, Eğitimde sanal gerçeklik. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* [Electronic Journal], 3: 110-116, [http://www.tojet.net/articles/v3i4/3415.pdf]

Dikmenli, M., Bozkurt, E., Altunsoy, S. 2007. Fen öğretiminde sanal gerçeklik uygulamaları. Erişim Tarihi: 17.01.2013, [http://bots.comu.edu.tr/turkce/poster.pdf#page=42]

Kayabaşı, Y. 2005. Sanal gerçeklik ve eğitim amaçlı kullanılması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4: 151-158.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

POLİS VE AVUKATLARIN PSİKOLOJİK YARDIM ARAMAYA İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Doç. Dr. Binnaz Kıran

Mersin Üniversitesi, binkiran2002@yahoo.com

Dr. Öğretim Üyesi Nurcan ÇİÇEK

Mersin Üniversitesi, nurcangokcakan@gmail.com

Av. Çiğdem YÜCEL

av.cigdemyucel@mynet.com

Av. Veysel Güvercin

veysel_guvercin@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı polis ve avukatların psikolojik yardım almaya yönelik tutumlarını incelemektir. Bir çok başarılı sonuçlar elde edilen psikolojik müdahalelere rağmen birçok kişinin bu yardımı almaktan çekindikleri görülmektedir. Bu konuda önemli olan kavramlardan birisi ise sosyal damgalanmadır. Özellikle devlet memuru olan ve mesleğini sürdürürken ruh sağlığı sıklıkla gündeme gelen bazı meslek grupları ihtiyaç duysalar bile yardım istemekten kaçınmaktadırlar. Bu meslekler arasında polislik ve avukatlık sayılabilir. Her iki meslek elemanlarının psikolojik yardım almaya ilişkin tutumları, Fischer ve Farina (1995) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Topkaya (2011) tarafından yapılan Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeği-Kısa Form ile ölçülmüştür. Çalışma grubunu Akdeniz Bölgesi'nde yer alan 2 ilde görev yapan 116 Avukat ve 152 polis, toplam 268 kişi oluşturmuştur. Katılımcıların 77'si kadın, 191'i erkektir. Ortalamalar arası farkları belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmada hata payı 0.05 olarak kabul edilmiştir. Çalışmanın sonucunda kadınlar, bekarlar, avukatlar ve yardım almayı düşünenlerin; psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu bulunmuştur. Ancak daha önce psikolojik yardım alanlarla almayanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bunun nedeni çalışma grubunun daha önce aldığı yardımlardan yeterince fayda görmediğini düşünmesi olabilir. Bu sonuçlar doğrultusunda bu meslek gruplarına yönelik özellikle alınan bu yardımların meslekleri açısından bir tehdit oluşturmadığına ve psikolojik yardım almanın önemi konusunda bilgilendirme çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Polis, avukat, psikolojik yardım, tutum

TO EXAMİNE POLİCE AND LAWYERS ATTİTUDES TOWARD SEEKING PSYCHOLOGICAL HELP

Assoc. Dr.Binnaz KIRAN

Mersin Üni., binkiran2002@yahoo.com

Dr. Nurcan ÇİÇEK

Mersin Üni., nurcangokcakan@gmail.com

Lawyer Çiğdem YÜCEL

av.cigdemyucel@mynet.com

Lawyer Veysel Güvercin

veysel_guvercin@hotmail.com

ABSTRACT

The aim of this correlational research was to examine police and lawyers attitudes toward therapy. Despite the many successful psychological interventions, many people seem to have been relieved of this help. One of the important concepts in this issue is social stigma. Especially, some professional groups, who are state officers and who keep their profession and often have mental health problems, refrain from asking for help even if they need it. These include policing and lawyers. Attitudes towards seeking psychological help were assessed Attitudes Toward Seeking Psychological Professional Help Scale-Short Form (ATSPPHS-SF) (Fischer & Farina, 1995) was adapted to Turkish by Topkaya (2011). The sample group consisted of 116 lawyers and 152 police officers who worked at 2 locations in the Mediterranean Region, totaling 268 people. Participants were 77 women, 191 men. Mann Whitney U test was used to determine the differences between the averages. The margin of error in the study was accepted as 0.05. As a result of the study, it was found that the attitudes of women, bachelors, lawyers and those who would like to receive help to obtain psychological help were found to be more positive. However, no significant difference was found between those who did not receive psychological help before. This may be because the working group thinks that they have not benefited sufficiently from the help they received earlier. In the light of these results, it is suggested that these benefits especially for these professions do not constitute a threat to their profession and that they should be informed about the importance of getting psychological help.

Keywords: Police, lawyer, psychological help, attitude

Giriş

Psikolojik yardım kavramı ile uzmanların, bireylerin kendini geliştirmeleri, problemlerini çözmeleri, uyum sağlamaları, psikolojik ve kişilerarası sorunlarıyla baş etmelerine katkıda bulunmalarından bahsedilmektedir. Psikolojik sağaltımların, sorunların çözülmesinde başarılı olmasına rağmen, psikolojik sorun yaşayan pek çok kişi psikolojik yardım almamaktadır. Psikolojik yardım alan bireyler % 11 gibi bir oranla çok azdır. (Corrigan, 2004; Andrews, Issakidis, ve Carter , 2001). Psikolojik yardım aramayı bireyin kişisel özellikleri ve içinde bulunduğu sosyal- kültürel yapı etkilemektedir. Özellikle bazı kültürlerde, diğerleri tarafından olumsuz değerlendirilme kaygısı, duygusal kontrolün daha önemli olması; duyguların ifade edilmesinin onaylanmaması ve zayıflık olarak değerlendirilmesi psikolojik yardım almayı engelleyen kültürel özellikler arasındadır (Sue, 1994). Bazı meslek grupları psikolojik yardım arama konusunda daha çekimser davranabilmektedirler. Özellikle güvenlikten sorumlu polisler ve yasal anlamda sorunlu olan bireyleri savunma görevini üstlenen avukatlar toplumsal bir çok yargı ve beklentiyle karşı karşıyadırlar. Bu nedenle çalışmada bu iki meslek grubunun psikolojik yardım almaya ilişkin tutumları incelenmiştir.

Amaç

Bu çalışmada Polis ve avukatların psikolojik yardım aramaya ilişkin tutumlarının cinsiyete, mesleklere, psikolojik yardım alma ihtiyacı duymalarına, medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi açıklanmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmaya Akdeniz Bölgesi'nde yer alan 2 ilde görev yapan 116 Avukat ve 152 polis toplam 268 kişi katılmıştır. Araştırmada "yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen (gönüllü) bireyler üzerinde yapılan" (Erkuş, 2013) örnekleme yolu olan kolaylıkla bulunabileni örnekleme yolu kullanılmıştır. Katılımcıların 77'si kadın, 191'i erkektir.

Veri Toplama Araçları

Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeği-Kısa Form: Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeği-Kısa Form (PYAĐTÖ-KF) Fischer ve Farina (1995) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlaması Topkaya (2011) tarafından yapılmıştır. Psikolojik yardım almaya ilişkin tutum ölçeğinin bu formu 29 maddelik orijinal ölçeğin (Attitudes Toward Seeking Psychological Professional Help Scale, Fischer & Turner, 1970) kısaltılmışıdır. Kısa form on maddeden oluşmaktadır. Fischer ve Farina (1995) ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak için açımlayıcı

faktör analizi yapmışlar; ölçeğin tek faktörlü bir yapıdan oluştuğunu belirlemişlerdir. Ayrıca, PYANSDÖ-KF ile psikolojik yardım almaya ilişkin tutum ölçeği uzun form arasındaki ilişkinin .87 olduğunu rapor etmişlerdir. Ölçeğin bir ay ara ile yapılan testtekrar test güvenilirliği .80 ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeği-Kısa Form'un psikolojik yardım almaya ilişkin tutum yapısını ölçebilecek maddelerden oluştuğu ve psikometrik özelliklerinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Ölçeğin maddeleri, (3) katılıyorum ile (0) katılmıyorum arasında değişen 4'lu Likert tarzda yanıtlanmaktadır. Ölçeğin 2, 8, 9 ve 10. Maddeleri ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 27'dir. Ölçekten alınan yüksek puanlar psikolojik yardım almaya ilişkin daha olumlu tutumları yansıtmaktadır (Topkaya, 2011).

Verilerin Analizi

Polis ve avukatların psikolojik yardım aramaya ilişkin tutumlarının cinsiyete, mesleklere, psikolojik yardım alma ihtiyacı duymalarına ve medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeden önce normallik varsayımı test edilmiştir. Yapılan test sonucunda psikolojik yardım aramaya ilişkin tutumlarına ait verilerin normal dağılmadığı (K-S=,073 p<0,05) görülmüştür. Bu sebeple Alpar'ın da belirtmiş olduğu gibi (2014, s. 217) iki ortalama arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin normallik varsayımları yerine gelmediği durumlarda kullanılabilecek testlerden en güçlüsü olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmada hata payı 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Polis ve avukatların psikolojik yardım aramaya ilişkin tutumları cinsiyete, mesleklere, psikolojik yardım alma ihtiyacı duymalarına ve medeni durumlarına göre farklılıklar:

Polis ve avukatların psikolojik yardım aramaya ilişkin tutumları cinsiyete, mesleklere, psikolojik yardım alma ihtiyacı duymalarına ve medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 1.'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Polis ve avukatların cinsiyete, mesleklere, psikolojik yardım alma ihtiyacı duymalarına ve medeni durumlarına psikolojik yardım aramaya ilişkin tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları

Değişkenler		N	Sıra Ortalaması	Sıraların Top.	U	p
Cinsiyet	Kadın	77	148,74	11453,00	6257,000	,044*
	Erkek	191	128,76	24593,00		
Medeni Durum	Evli	195	129,02	25158,00	6048,000	,047*
	Bekar	73	149,15	10888,00		
Meslekler	Polis	152	113,81	17298,50	5670,500	,000*
	Avukat	116	161,62	18747,50		
Psikolojik yardım alıp almama	Evet	59	132,54	7820,00	6050,000	,825
	Hayır	209	135,05	28226,00		
Psikolojik yardım almayı düşünme	Evet	56	105,81	5952,50	4329,500	,002*
	Hayır	212	142,08	30120,50		

Tablo 1. incelendiğinde cinsiyete (6257; P<.05), Mesleklere (U = 5670,50; P<.05), medeni duruma (U= 6048; P<, 05) ve psikolojik yardım almayı düşünmelerine (U = 4329,50; p>.05) göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında bu farklılığın kadınlar, bekarlar, avukatlar ve yardım almayı düşünenlerin lehine olduğu görülmektedir. Ancak daha önce psikolojik yardım alanlarla almayanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (U= 6050,00;P>,05).

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada polis ve avukatların cinsiyete, mesleklere, psikolojik yardım alma ihtiyacı duymalarına, medeni durumlarına psikolojik yardım aramaya ilişkin tutumları incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda kadınlar, bekarlar, avukatlar ve yardım almayı düşünenlerin psikolojik yardım almaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu bulunmuştur. Psikolojik yardım almayı cinsiyet, eğitim seviyesi, sosyo-ekonomik yapı, psikolojik yardım deneyimi gibi değişkenlerin etkilediğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde; kadınların erkeklere göre (Komiya ve diğ., 2000), eğitim seviyesi yüksek olanların diğerlerine göre (Knipscheer & Kleber, 2001); gelir düzeyi yüksek olanların düşüklere göre (Hu ve diğ., 1991), Daha önce psikolojik yardım alanların diğerlerine göre (Vogel & Wester, 2003; Vogel, Wester, Wei, & Boysen, 2005) psikolojik yardım alma konusunda tutumları daha olumlu bulunmuştur. Bu çalışmadan elde edilen bulguların daha önceki araştırmalarla desteklendiği söylenebilir.

Ancak daha önce psikolojik yardım alanlarla almayanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Psikolojik yardım alma konusunda sıklıkla gündeme gelen bir değişkende sosyal damgalanma algısıdır (Corrigan, 2004; Vogel, Wester ve diğ., 2007). Topkaya (2011) çalışmasında sosyal damgalanma algısı ile psikolojik yardım alma niyeti arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu, ayrıca, sosyal damgalanma algısı ile

beklenen fayda ve psikolojik yardım almaya yönelik tutum aracılığıyla da ilişkili olduğunu bulmuştur. Bu bulgunun alanyazını desteklemediği görülmektedir. Bunun nedeni çalışma grubunun daha önce aldığı yardımlardan yeterince fayda görmediğini düşünmesi olabilir. Bu sonuçlar doğrultusunda; bu meslek gruplarına yönelik çalışmalar düzenlenerek, özellikle alınan bu yardımların mesleklerini icra edebilmeleri açısından bir tehdit oluşturmadığına ve psikolojik yardım almanın önemli olduğuna yönelik bilgilendirme çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

Andrews, G., Issakidis, C., & Carter, G. (2001). Shortfall in mental health service utilization. *British Journal of Psychiatry, 179,* 417–425.

Alpar, R. (2014). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinde uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Corrigan, P. W. (2004). How stigma interferes with mental health care. *American Psychologist, 59,* 614–625.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives, *Structural Equation Modeling, 6,* 1-55.

Knipscheer, J. W., & Kleber, R. J. (2001). Help-seeking attitudes and utilization patterns for mental health problems of Surinamese migrants in the Netherlands. *Journal of Counseling & Development, 48*(1), 28–38.

Komiya, N., Good, G. E., & Sherrod, N. B. (2000). Emotional openness as a predictor of college students' attitudes toward seeking psychological help. *Journal of Counseling Psychology, 47,* 138–143.

Sue, D. W. (1994). Asian-American mental health and help-seeking behavior: Comment on Solberg et al. (1994), Tata and Leong (1994), and Lin (1994). *Journal of Counseling Psychology, 41*(3), 292–295.

Topkaya, N. (2011). Psikolojik yardım alma niyetinin sosyal damgalanma, tedavi korkusu, beklenen yarar ve beklenen risk ve tutum faktörleriyle modellenmesi, İzmir: Ege Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora tezi

Vogel, D. L., & Wester, S. R. (2003). To seek help or not to seek help: The risks of selfdisclosure. *Journal of Counseling Psychology, 50,* 351–361.

Vogel, D. L., Wester, S. R., Wei, M., & Boysen, G. A. (2005). The role of outcome expectations and attitudes on decisions to seek professional help. *Journal of Counseling Psychology, 52*(4), 459–470.

Vogel, D. L., Wester, S. R., & Larson, L. M. (2007). Avoidance of counseling: Psychological factors that inhibit seeking help. *Journal of Counseling &Development, 85,* 410–42

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZYETERLİK VE İYİ OLUŞLARININ CİNSİYET VE MESLEKİ KIDEM AÇISINDAN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Binnaz KIRAN

Mersin Üni., binkiran2002@yahoo.com

Fatih KURT

MEB, fatihkurt1071@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ve öz yeterliklerinin cinsiyet ve mesleki kıdem açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amaçlanmıştır. Okul Öncesi öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları, öz yeterlik düzeyi, cinsiyet ve kıdem değişkenlerin birbirine etkisini ve birbiriyle ilişkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada 'İlişkisel Tarama Modeli' kullanılmıştır. Araştırma verileri kullanılırken öğretmen öz yeterlik algıları Tepe (2011) tarafından geliştirilen "okul öncesi öğretmenleri öz yeterlik algıları belirleme ölçeği" ve psikolojik iyi oluş düzeylerini belirlemek içinde "psikolojik iyi oluş ölçeği" (telef, 2011) kullanılmıştır. 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerde okul öncesi kurumlarda görev yapan 399 öğretmene (343 kadın, 56 erkek) doğrudan araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemede basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi için öncelikle, her alt problem için ayrı ayrı olmak üzere, bağımlı değişkenin bağımsız değişkenlerin düzeylerindeki dağılımlarının normal olup olmadığı incelenmiş ve elde edilen sonuçlar psikolojik iyi oluş ve öz yeterlik düzeyleri dağılımlarının normalliğinin incelenmesinde, gözlem sayısının otuz ve üzerinde olduğu durumlar için Kolmogorov Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır. Sonuç olarak psikolojik iyi oluş düzeyi ortalamasının erkeklere göre daha yüksek olduğu gözlenmekle birlikte, kadın ve erkek katılımcıların psikolojik iyi oluş düzeyleri farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermektedir. Kıdem arttıkça psikolojik iyi oluş düzeyinin de yükseldiği ancak 20 yıl ve yukarısı için bu durumun geçerli olmadığı görülmüştür. Öz yeterlik ortalamasının erkeklere göre daha yüksek olduğu gözlenmekle birlikte, kadın ve erkek katılımcıların öz yeterlik düzeyleri farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermektedir. Kıdem arttıkça öz yeterlik düzeyinin de yükseldiği ancak 20 yıl ve yukarısı için bu durumun geçerli olmadığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi, psikolojik iyi oluş, öz yeterlilik,

THE INVESTİGATİON OF PRE SCHOOL TEACHERS SELF SUFFİCİENCY AND WELL BEİNG İN THE ANGLE OF GENDER AND PROFESSİONAL SENİORİTY

Doç. Dr. Binnaz KIRAN

Mersin Üni., binkiran2002@yahoo.com,

Fatih KURT

MEB, fatihkurt1071@gmail.com

ABSTRACT

In this study, it was aimed to investigate whether the psychological well-being and self-efficacy of pre-school teachers differed in terms of gender and occupational seniority. 'Relational Screening Model' was used in this study aiming to examine the influence of psychological well-being, self - efficacy level, gender and seniority variables of pre - school teachers on each other and their interrelationships. Teacher self-efficacy perceptions were used in the study. The scale of "self-efficacy perception pre-school teachers" developed by Tepe (2011) and "psychological wellbeing scale" (2011) were used to determine the psychological well-being. 396 teachers (343 women, 56 men) who worked in preschool institutions in the province of Şanlıurfa province in 2016-2017 education year were directly applied by the researcher. A simple unselected sampling method was used to identify the study group of the study. For the analysis of the data, first, we examined whether the distributions of the dependent variable to the levels of the independent variables were normal for each sub-problem and the Kolmogorov Smirnov test results for the cases where the norms of psychological well-being and self-efficacy levels were examined and the number of observations was over thirty. As a result, although the average level of psychological well-being is higher than that of men, the psychological well-being of male and female participants is not different. The psychological well-being of teachers differ according to their professional seniority. As the level of seniority increased, the level of psychological well-being increased, but for 20 years and upwards, this was not the case. Although the self-efficacy average is higher than that of men, the self-efficacy levels of male and female participants are not differentiated. Teachers' self-efficacy levels differ according to their professional seniority. It is seen that the level of self-efficacy increases as the seniority increases but this situation is not valid for 20 years and up.

Key words: Pre-school, psychological well-being, self-efficacy,

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, tüm eğitim kademelerinin ilk eğitimi olarak en alt kademe olarak görünsede sonraki yıllara katkısı ile önemi dikkate alındığında en önemli eğitim derecesine sahip en değerli eğitim olduğu betimlenebilir. Bu kadar önemli eğitim derecesine sahip öğretmenlerin nitelik olarak yüksek değere sahip olması gerekmektedir. Bu yüzden okul öncesi çocuklarının sorumluluklarını yüksek nitelikli öğretmenler kaldırabilir (Gürkan, 2005: 78).

Öğrenmenin çok fazla olduğu okul öncesi eğitim döneminde öğrenciler öğrenmeye ve keşfetmeye çok istekli olurlar. Beyinleri çok hızlı geliştiği için öğrenmelere en açık olunan bu dönemde bilişsel, fiziksel, dil, sosyal duygusal gelişim açısından geleceği etkileyen özelliklerin önemli bir bölümünün kazanıldığı dönemdir (Aydın, 2003).

Okul öncesi eğitiminde iyi bir eğitim verecek öğretmenlerin mesleki bilgi becerileri ve kişilik özellikleri ön plana çıkmaktadır. İyi bir öğretmen eğitim vereceği konuyu sadece teorik olarak değil uygulamalı olarak da öğrendiklerini kullanan kişi olması gerekir. Nitelikli çocuklar yetiştiren öğretmen araştırmacı, yapıcı, yaratıcı, kendini yenileyen gerektiğinde esnek davranış sergileyebilen bir eğitimci olması gerekmektedir (Kandır A. vd, 2010; 26).

Cruikshank ve arkadaşları (1999) kişisel özellikleri açısından ele aldıkları öğretmenleri tespit ettikleri 8 kişisel özelliğe göre daha etkili olacağını belirtmektedirler (Akt, Tatar, 2006).

Bu özellikler;

İsteklilik: Çocuk ve öğretmen arasında yakın bir bağ kurarak başarısının artmasında önemli bir rol oynar. Öğretmenlerin jest, mimik ve yüz ifadelerinde kendini belli eden bu özellik öğrencileri motive ederek omların daha başarılı olmalarında önemli bir rol üstlenir. İstekli olan öğretmenler enerjik, dinamik, etkileyici olurlar.

Sıcaklık ve mizah: Öğretmenlerin çocuklara arkadaşça yaklaşması onlarla samimi diyaloglar kurması ve onları motive ederek başarıyı yükseltirken , öğrencilere adil olmaması, yargılayıcı ve katı olması sıcaklığı ortadan kaldırır. Ölçülü ve yerinde mizah anlayışı öğrenmeyi eğlenceli hale getirir.

Güvenirlik: Çocuklar öğretmenlerin güvenilir olduklarını inanırlar. Öğretmenlerin deneyimi, bilgisi, eğitim seviyesi ne olursa olsun onların güvenilir olduklarına inandıkları zaman güvenilir olabilirler.bu yüzden öğretmen davranışlarının tutarlı olması gerekir.

Başarı beklentisi: Öğretmenin kendisinin öğretebileceğine çocuklarında öğrenebileceğine içtenlikle inanmasıdır.

Teşvik ve destekleyicilik: Etkkili öğretmenler çocukları oldugu gibi bir birey kabul ederler ve sonucun yanında gösterdikleri çabalarınında önemli olduğunu histterirler. Sıcaklık, isteklilik ve başarı beklentisi ile de ilgilidirler. Teşvik ve destek başarısı düşük çocukların öğrenme güçlüğü çektiği durumlarda daha önemli bir hal almaktadır.

Sistemlilik: Görevi ciddiye almak ve sistemli çalışmak etkili öğretmenlerin önemli özelliklerindendir.Bu öğretmenler kendileri ile birlikte öğrencilerini açıkça tanımlanmış öğrenme hedeflerine yönlendirirler.

Uyum gösterebilme/esneklik: Etkili öğretmenler kendilerini yeni durumlara karşı hazırlıklıdırlar ve kendilerini adapte edebilirler.

Bilgililik: Etkili bir öğretmenin konuyu ne kadar bilmesi gerektiği çok açık olmasada konuları iyi bildikleri söylenebilir.

Bandura (1997)'e göre Özyeterlilik: davranışların ortaya çıkmasında etkin bir faktör olup, kişinin belirli düzeyde performans sergilemek için gerekli olan etkinliklerin bir arada başarılı şekilde yapma arzusu içinde kendisine ilişkin oluşturduğu yargıdır (Akt. Umay, 2001).

Okul öncesi dönem, çocukların gelişiminin hızla artarak bu zamanda verilen eğitimin çocuğun geleceğine yön verdiği ve bu yıllarda kazanılan davranışların gelecekte kişinin alışkanlık, mizaç, tavır, davranış, tutum, inanç, değer ve kişilik yapısınıda etkileyeceği düşünüldüğünde okul öncesi eğitimi veren öğretmenlerin özyeterlilik inançlarının üzeründe durulması gereken bir konu olduğu görülmektedir (Kaya, 2004).

Öğretmenlerin sınıf ortamında öğrenmeye yardımcı ortamları oluşturmasında öğretmen öz-yeterliliğine ve yeteneğine dayandırılmaktadır. Sınıf ortamı öğretmenlerin öğretimsel yeterliliklerinine ilişkin inançları tarafından belirlenmektedir (Bandura, 1993).

Optimal seviyede psikolojik fonksiyonellik ve tecrübe olarak tanımlanan psikolojik iyi oluş özerklik, gelişme, özgünlük, anlamlı yaşamla varoluşsal bir uğraş süresinde olma gibi kavramları vurgulamaktadır. Bradburn, 1969 yılında psikolojik iyi oluş kavramını ilk kullanan isim olmuştur. Bradburn'a göre, insanların sahip olduğu olumlu ve olumsuz duygular birbirinden bağımsızdır ve bu duyguların düzeyi kişinin psikolojik iyi oluş durumunu açıklamaktadır. Yani psikolojik iyi oluş kavramı, duyguların olumlu yönünün olumsuz yönünden üstün olması olarak tanımlanmıştır. Fakat Bradburn'un yapmış olduğu psikolojik iyi oluş tanımı günümüzdeki öznel iyi oluş kavramının tanımına karşılık gelmektedir (Akdoğan ve Polatcı, 2013).

AMAÇ

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ve öz yeterliklerinin cinsiyet ve mesleki kıdem açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri, cinsiyete ve kıdeme göre farklılık göstermekte midir?

2. Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri, cinsiyete ve kıdeme göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul Öncesi öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları, öz yeterlik düzeyi, cinsiyet ve kıdem değişkenlerin birbirine etkisini ve birbiriyle ilişkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada 'İlişkisel Tarama Modeli' kullanılmıştır. İlişkisel(korelatif) tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimi inceleyen araştırma desenleridir. (Karasar, 2012)

Çalışma Grubu

2016-2017 Eğitim Öğretim Yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerde okul öncesi kurumlarda görev yapan 399 öğretmene (343 kadın, 56 erkek) doğrudan araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemede basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, her bir örneklem birimine eşit seçilme olanağı vermektedir. Yani tüm bireylerin seçilme şansı aynıdır ve bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir (Büyüköztürk 2002: 85).

Verilerin Analizi

Örneklem grubuna dağıtılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin çözümlenmesi için IBM SPSS Statistics 21,00 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizi için öncelikle, her alt problem için ayrı ayrı olmak üzere, bağımlı değişkenin bağımsız değişkenlerin düzeylerindeki dağılımlarının normal olup olmadığı incelenmiş ve elde edilen sonuçlar psikolojik iyi oluş ve öz yeterlik düzeyleri için Tablo 1'de verilmiştir. Dağılımların normalliğinin incelenmesinde, gözlem sayısının otuz ve üzerinde olduğu durumlar için Kolmogorov Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır.

Tablo 1. Psikolojik iyi oluş ve öz yeterlik düzeylerinin dağılımına ilişkin normallik testi sonuçları

Değişkenler	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
Psikolojik İyi oluş	,113	399	,000
Özyeterlik	,051	399	, 016

Tablo 1 incelendiğinde, psikolojik iyi oluş ve öz yeterlik değişkenlerinin dağılımının normal olmadığı ($p<0,05$) gözlenmektedir. Bu bulguya dayalı olarak, psikolojik iyi oluş düzeylerinin öz yeterlik düzeylerine, cinsiyet ve kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesinde, iki düzeyli değişkenler için Mann Whitney U testi; ikiden fazla düzeyli değişkenler için ise Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Kruskal Wallis testi sonucunda elde edilen farklılıkların ikişerli testi için ise Bonferroni düzeltmesine dayalı Mann Whitney U testi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca göre psikolojik iyi oluş ve öz yeterlik arasındaki ilişki spearman's rho testi ile incelenmiştir. Bütün analizler için α=0,05 olarak alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Diener ve arkadaşları (2009-2010) tarafından mevcut iyi oluş ölçümlerini tamamlayıcı, sosyo-psikolojik iyi oluşu ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Telef (2011; 2013) tarafından yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam açıklanan varyansın %42 olduğu saptanmıştır. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Psikolojik İyi Oluş Ölçeklerinin alt boyutlarından özerklikle .30, çevresel hakimiyetle .53, bireysel gelişimle .29, diğerleri ile olumlu ilişki .41, yaşam amaçlarıyla .38, öz-kabulle .56 ve toplam psikolojik iyi oluş ile .56 düzeyde ilişki bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test sonucuna göre ölçeğin birinci ve ikinci uygulama arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür ($r= 0.86$, $p<.001$). Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin maddeleri kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (7) şeklinde 1–7 arasında cevaplanmaktadır. Bütün maddeler olumlu şekilde ifade edilmektedir. Puanlar 8 ile 56 arasında değişmektedir. Yüksek puan kişinin birçok psikolojik kaynak ve güce sahip olduğunu gösterir. Ölçek iyi oluşun yönleri ile ilgili ayrı ayrı ölçümler sağlamasa da, o önemli olduğuna inandığımız farklı alanlarda olumlu işlevler ile ilgili genel bir bakış sağlamaktadır (Diener ve arkadaşları, 2010).

Okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları Ölçeği

Okulöncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nde bulunan maddelerin olumlu ve olumsuz inançları ayırt etmede yeterli ve böylece iç ölçüte dayalı geçerlikleri olduğu kabul edilmiştir.

Çok boyutluluk;

Açıklayıcı faktör analizi sonrasında toplam 37 maddeden oluşan altı faktörlü bir yapı elde edilmiş, bu maddelerden dokuz tanesi birinci faktörde, yedi tanesi ikinci faktörde, beş tanesi üçüncü faktörde, altı tanesi dördüncü faktörde, beş tanesi beşinci faktörde ve beş tanesinin ise altıncı faktörde toplandığı saptanmıştır. Bu altı faktörde yer alan maddeler içerik açısından incelenmiş ve ilgili alanyazında göz önünde bulundurularak söz konusu faktörlere isimler verilmiştir. Böylece birinci faktör "Öğrenme Öğretme Süreci (OOS)", ikinci faktör "İletişim Becerileri (IB)", üçüncü faktör "Aile Katılımı (AK)", dördüncü faktör "Planlama (PL)", beşinci faktör "Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi (OOD)" ve altıncı faktör "Sınıf Yönetimi (SY)" olarak isimlendirilmiştir. Bu çalışmada toplam ölçek için güvenirlik katsayısı .96 bulunmuştur (Tepe, 2011).

BULGULAR

Bu bölümde öncelikle Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ve Okul öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnançları Ölçeği'nden alınan puanların dağılımına ilişkin bazı bulgulara yer verilmiş; daha sonra her alt probleme ilişkin bulgular sunulmuştur.

Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ve Okul öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnançları

Ölçeği'nden aldıkları puanların dağılımı Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2. Psikolojik İyi Oluş ve Okul öncesi öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnançları düzeyi puanlarının dağılımına ilişkin bazı istatistikler

	P. iyi oluş	Özyeterlik
N	399	399
Ortalama	48,55	156
Standart sapma	3, 89	16,45
En düşük puan	39	112
En yüksek puan	56	185

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

"Okul öncesi öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri, cinsiyete ve kıdeme göre farklılık göstermekte midir?"

Psikolojik iyi oluş düzeyinin cinsiyete göre incelenmesi:

Psikolojik iyi oluş düzeyinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları ise Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Psikolojik iyi oluş düzeyinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ortanca	Sıra ort	U	z	p
Kadın	343	48,64	48,00	69928,50	8275,50	-1,669	0,095
Erkek	56	47,68	48,00	9871,50			

Psikolojik iyi oluş düzeyi ortalamasının erkeklere göre daha yüksek olduğu gözlenmekle birlikte, Mann Whitney U testi sonuçları kadın ve erkekler arasında gözlenen farkın istatistiksel olarak manidar olmadığını göstermiştir (U=8275,50; z=-1,669; p>0,05). Diğer ifadeyle kadın ve erkek katılımcıların psikolojik iyi oluş düzeyleri farklılaşmamaktadır.

Psikolojik iyi oluş düzeyinin mesleki kıdeme göre incelenmesi:

Tablo 4. Psikolojik iyi oluş düzeyinin mesleki kıdeme göre incelenmesine ilişkin Kruskall Wallis testi sonuçları

Değişken		n	$\bar{X}$	ortanca	Sıra ort	χ^2	sd	p	fark
Mesleki kıdem	1-5 yıl	264	48,35	48,00	193,30	12,176	4	0,016	
	6-10 yıl	95	48,33	48,00	193,79				1-3
	11-15 yıl	27	50,29	50,00	254,59				1-4
	16-20 yıl	6	51,16	50,50	287,25				2-3
	20 yıl ve yukarısı	7	50,42	49,00	251,50				2-4

Tablo 4'e göre, öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermektedir. Gözlenen bu farklılığın, 1-5 yıl mesleki kıdemi olanlarla11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdemi olanlar arasında, 6-10

yıl olanlarla 11-15 yıl ve 16- 20 yıl kıdemi olanlar arasındaki farklılıktan kaynakladığı belirlenmiştir (p<0,05). Yani kıdem arttıkça psikolojik iyi oluş düzeyinin de yükseldiği ancak 20 yıl ve yukarısı için bu durumun geçerli olmadığı görülmüştür.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

"Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik inancı, cinsiyete ve kıdeme göre farklılık göstermekte midir?"

Özyeterlik düzeyinin cinsiyete göre incelenmesi:

Özyeterlik düzeyinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları ise Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 5. Psikolojik iyi oluş düzeyinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ortanca	Sıra ort	U	z	p
Kadın	343	156,61	157,00	204,08	8204,50	-1,750	0,080
Erkek	56	152,42	152,00	175,01			

Öz yeterlik ortalamasının erkeklere göre daha yüksek olduğu gözlenmekle birlikte, Mann Whitney U testi sonuçları kadın ve erkekler arasında gözlenen farkın istatistiksel olarak manidar olmadığını göstermiştir (U=8204,50; z=-1,750; p>0,05). Diğer ifadeyle kadın ve erkek katılımcıların özyeterlik düzeyleri farklılaşmamaktadır.

Özyeterlik düzeyinin mesleki kıdeme göre incelenmesi:

Tablo 6. Özyeterlik düzeyinin mesleki kıdeme göre incelenmesine ilişkin Kruskall Wallis testi sonuçları

Değişken		n	$\bar{X}$	ortanca	Sıra ort	χ^2	sd	p	fark
Mesleki kıdem	1-5 yıl	264	154,52	154,00	190,76	16,917	4	0,002	1-3 1-4 2-3 2-4
	6-10 yıl	95	156,15	152,00	197,31				
	11-15 yıl	27	165,11	164,00	263,78				
	16-20 yıl	6	172,67	178,00	316,00				
	20 yıl ve yukarısı	7	162,14	169,00	239,71				

Tablo 6'e göre, öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermektedir. Gözlenen bu farklılığın, 1-5 yıl mesleki kıdemi olanlarla11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdemi olanlar arasında, 6-10 yıl olanlarla 11-15 yıl ve 16- 20 yıl kıdemi olanlar arasındaki farklılıktan kaynakladığı belirlenmiştir (p<0,05). Yani kıdem arttıkça özyeterlik düzeyinin de yükseldiği ancak 20 yıl ve yukarısı için bu durumun geçerli olmadığı görülmüştür.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çapri ve Kan (2007), Mersin ilin de, özel okul, dershane, ilköğretim ve ortaöğretimden seçilen 784 öğretmen üzerinden yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik inançlarını; unvan, okul türü, hizmet süresi ve öğretim kademesi değişkenleri açısından incelenmiş ve öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik inançları üzerinde hizmet süresi değişkeninin önemli bir etkisinin olduğu saptamışlardır. Araştırmada hizmet süresi arttıkça öz yeterlik inancının da arttığı tespit edilmiştir.

Öz-yeterlik kavramı "insanların belirlenen performans türlerine ulaşmak için gerekli olan eylem dizilerini düzenleme ve gerçekleştirme kapasitelerine ilişkin yargıları" şeklinde tanımlanmaktadır (Bandura, 1986, s. 391). Tepe"nin (2011) yaptığı araştırmada, yüksek sosyo- ekonomik düzeye sahip öğrencilerin öğretmenlerinin özy yeterlik inançları daha yüksek bulunmuştur.

Ryff ve Singer (1996) yaptıkları çalışmada, sosyoekonomik düzey ile psikolojik iyi oluşun özellikle yaşam amacı ve bireysel gelişim boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Sonuç olarak bu çalışmada;

Psikolojik iyi oluş düzeyi ortalamasının erkeklere göre daha yüksek olduğu gözlenmekle birlikte, Mann Whitney U testi sonuçları kadın ve erkekler arasında gözlenen farkın istatistiksel olarak manidar olmadığını göstermiştir. Diğer ifadeyle kadın ve erkek katılımcıların psikolojik iyi oluş düzeyleri farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermektedir. Gözlenen bu farklılığın, 1-5 yıl mesleki kıdemi olanlarla11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdemi olanlar arasında, 6-10 yıl olanlarla 11-15 yıl ve 16- 20 yıl kıdemi olanlar arasındaki farklılıktan kaynakladığı belirlenmiştir. Yani kıdem arttıkça psikolojik iyi oluş düzeyinin de yükseldiği ancak 20 yıl ve yukarısı için bu durumun geçerli olmadığı görülmüştür.

Öz yeterlik ortalamasının erkeklere göre daha yüksek olduğu gözlenmekle birlikte, Mann Whitney U testi sonuçları kadın ve erkekler arasında gözlenen farkın istatistiksel olarak manidar olmadığını göstermiştir. Diğer ifadeyle kadın ve erkek katılımcıların öz yeterlik düzeyleri farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermektedir. Gözlenen bu farklılığın, 1-5 yıl mesleki kıdemi olanlarla11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdemi olanlar arasında, 6-10 yıl olanlarla 11-15 yıl ve 16- 20 yıl kıdemi olanlar arasındaki farklılıktan kaynakladığı belirlenmiştir. Yani kıdem arttıkça öz yeterlik düzeyinin de yükseldiği ancak 20 yıl ve yukarısı için bu durumun geçerli olmadığı görülmüştür.

KAYNAKÇA

Akdoğan, A. ve Polatcı, S. (2013) Psikolojik sermayenin performans üzerindeki etkisinde iş aile yayılımı ve psikolojik iyi oluşun etkisi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1): 273-293.

BANDURA, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning.

Educational Psychologist, 28(2), 117-148.

Kaya, A. (2004). (Ed.) *Psikolojik danışma ve rehberlik.* Ankara. Anı Yayıncılık.

Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programının Öğrencilerin Matematiğe Karşı Özyeterlik Algısına Etkisi, Journals of Qafqaz University, 8.

Tatar, M. (2006) 'etkili öğretmen' Yüzüncü yıl üniversitesi elektronik eğitim fakültesi dergisi, Cilt 1, Sayı, 11, http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_I/mustafa_tatar.doc

Kandır A., Özbey, A. ve İnal, G. (2010) Okul öncesi eğitimde program (1) kuramsal temeller. İstanbul : Morpa Kültür Yayınları.

Aydın, O (2003). Okul öncesi dönem çocuğunun gelişim özellikleri. M. Sevinç (Ed.) *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

GÜRKAN, T. (2005). Öğretmen Nitelikleri, Görev ve Sorumlulukları, *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular İçinde* (Ed: Ayla Oktay ve Özgül Polat Unutkan). İstanbul: Morpa Yayınları.

Çapri, B. ve Kan, A. (2007). Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının hizmet süresi, okul türü, öğretim kademesi ve unvan değişkenleri açısından incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 3. (1). 36-83.

Tepe, D. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Ryff, C.D., Singer, H.B. (1996). Psychological Well-Being: Meaning, Measurement and Implications for Psychotherapy Research. Psychotherapy and Psychosomatics.65, 14-23

ERGENLERDE DUYGU DÜZENLEMESİ VE CİNSİYETE GÖRE MİZAH TARZLARINDAKİ FARKLILAŞMANIN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Binnaz KIRAN

Mersin Üni., binkiran2002@yahoo.com

Hatice Tuğçe SUNA

MEB, tugce.suna@outlook.com

ÖZET

Bu çalışmada 9. sınıfa devam eden liseli ergenlerin duygu düzenlemeleri ve cinsiyetlerine göre mizah tarzlarının farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmaktadır.Araştırma örneklemini Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerinde lise öğrenimine devam eden 9. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma grubunda 782 kız, 590 erkek öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada veriler, Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği ve Mizah Tarzları Ölçeği ile toplanmış ve Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 22.0 paket programında analiz edilmiştir.Araştırmada elde edilen sonuçlara göre ergenlerin katılımcı mizah puanlarında, duygu düzenlemelerine göre anlamlı bir fark olmadığı gözlenirken cinsiyet açısından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin katılımcı mizah tarzını daha sık kullandıkları ve katılımcı mizah puanlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu bulunmuştur. Ergenlerin kendini geliştirici mizah puanları açısından ise, duygu düzenlemelerine göre anlamlı fark varken cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ergenlerin saldırgan mizah puanlarında, duygu düzenlemeleri ve cinsiyete göre farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre farklılığın kaynağına bakıldığında erkek öğrencilerin saldırgan mizah tarzını daha sık kullandıkları ve saldırgan mizah puanlarının kız öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Ergenlerin kendini yıkıcı mizah puanlarında, duygu düzenlemelerine göre farkın anlamlı olduğu, cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Cinsiyet ve duygu düzenleme etkileşimi ortak etkisinde ise etkileşimin tüm mizah tarzlarında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.Bu çalışmanın sonucunda öğretmen adayları ve öğretmenler mizah tarzları ve duygu düzenlemeleri hakkında bilgilendirilerek, olumlu mizah tarzlarını derslerde kullanabilirler.Öğrencilerin duygu düzenlemelerini alt boyutlarıyla ele alıp kullandıkları mizah tarzıyla ilişkilendirebilirler.

Anahtar Kelimeler: Duygu düzenleme, mizah tarzı, Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği, Mizah Tarzları Ölçeği

EMOTION REGULATION IN ADOLESCENTS AND RESEARCH OF HUMOR STYLES ACCORDİNG TO SEX

Doç. Dr. Binnaz KIRAN

Mersin Üni., binkiran2002@yahoo.com

Hatice Tuğçe SUNA

MEB, tugce.suna@outlook.com

ABSTRACT

The Aim of this study is variation of emotion regulation 9th grade adolescents high scholl student and research of humor styles according to sex.The sample of the research is composed of 9th grade students who studyin high schools in Şehitkamil and Şahinbey districts of Gaziantep province. There are 782 female and 590 male students in the research group. For this research data were collected with the Emotion Regulation Scale for the Adolescents and the Humor Styles Scale and analyzed in the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 22.0 package program.According to the results obtained in the research, there was no meaningful difference in the participatoryhumor scores of the adolescents compared to the emotion regulation, and it was seen that there was a meaningful difference in gender. It was found that female students used the participatory humor style more frequently and participatory humor scores were higher than male students. In terms of the self-improving humor scores of the adolescents, there was a meaningful difference compared to the emotion regulation but no significant difference compared to the sex. It was seen that the difference between the aggressive humor points of the adolescents, the emotional regulation and the sex was significant. Looking at the source of diversity according to sex, it is seen that male students use aggressive humor more frequently and aggressive humor points are higher than female students. It was seen that adolescents had a significant difference in their self-destructive humor scores compared to emotion regulation and no meaningful difference according to sex. When the gender and emotional regulation interaction is in common effect, it is seen that the interaction does not make a meaningful difference in all humor styles.According the result of this study, teachers and teacher candidates could use positive humor style in their class by informed emotion regulation and humor styles. They can evaluate students emotion regulation with sub-dimensions and they may associate it with humor style they use.

Keywords: Emotion regulation, humor style, Emotion Regulation Scale for Adolescents, Humor Styles Scale.

GİRİŞ

Bireylerin psikolojik durumları üzerinde etkisi olduğu düşünülen birçok faktör vardır. Bunlar ister bir çocuk, ister ergen, ister yetişkin isterse yaşlı olsun kişilerin hayatlarına ve kararlarına etki etmektedirler. Bu faktörlerden özellikle duygu düzenleme ve mizah yeni bir araştırma konusu olup insan psikolojisine olan etkisiortaya çıkmaktadır. Artıkduygusal tepkilerini olumlu şekilde düzenleyebilenler daha başarılı görülürken bu durumu gerçekleştiremeyenler ise olumsuz bir durumla karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum duygularını en uç noktada yaşayan ergenlerin yaşamında son derece önemlidir. Duygu düzenleme stratejileri ise kişilerin özellikle ergenlerin mizahı hangi amaçla nasıl kullandıkları hakkında ipuçları vermektedir.Duygu, kişi için önemli olan durumlarda hem koşula bağlı olarak hem de otomatik olarak ortaya çıkabilen davranış, fizyolojik tepki yönelimleri ve tepki oluşturma mekanizması olarak tanımlanmaktadır (Gross 2002, s.281-282). Alan yazında duygu tanımı üzerine tam olarak bir görüş birliği bulunmamaktadır. Bu konuda Lazarus (1991) üç temel noktayı vurgulayan bir duygu tanımı yapmıştır; duygu, fizyolojik rahatsızlık veya değişim, dışa vurulmayan davranım eğilimi ve sık olarak "duygulanım" (affect) olarak adlandırılan öznel bir yaşantıdır.Bu kadar davranışsal ve fizyolojik özellikleri olmasına rağmen aslında duygular psikolojiktir (Lazarus 1996, s.289-290). Çok yoğun yaşanan ve uzun süreli duygular ise işlevselliklerini yitirip sorunların başlamasına sebep olmaktadır. Bu yüzden McLaren(1998) duygularını düzenleyemeyen insanların pilsiz bir saat gibi işlevsiz olacağını ifade etmiş duygu düzenlemenin öneminden bahsetmiştir.Duygu düzenleme, bireyin hedeflerini gerçekleştirirken duygusal tepkilerin izlenmesinde, değerlendirilmesinde ve değiştirilmesinde kullanılan stres, ruh hali, pozitif ve negatif duyguları da içerisinde barındırır(Thompson, 1994, s.25). Duygu düzenleme duyguların deneyimsel, davranışsal ve fizyolojik sistemlerinin birinde veya birkaçındaki değişiklikleri içerir. Duygu yaşantısını değiştirme çabasına girmez(Gross, 1999, s.551-552). Duygunun zarar verici boyutta olduğu düşünüldüğünde bu duyguyu azaltmaya, sürdürmeye veya arttırmaya yarar.Bu durum içsel(bir kişinin kendi duygularını düzenlemesi) ve dışsal (bir ebeveynin çocuğunu yatıştırması gibi) faktörlere göre değişir(Werner ve Gross, 2010, s.13-15).Duygu düzenlemenin asıl amacı duygusal tepkileri değiştirmektir (Gross, 2002, s.281).Duygu düzenleme duygusal tepkilerin düşünce,davranış, fizyoloji ve duygular boyutlarında gözlenir(Koole, 2010, s.128). Duygu düzenlemenin ilk çalışması psikanalitik çalışmalardır (Gross, 1998;1999, s.280).Son çalışma ise Lazarus ve arkadaşlarının duygu odaklı başa çıkma çalışmasıdır(Gross, 1999, s.555). Gross(1999, s.555) duygu düzenlemeyi temel olarak iki noktada açıklar. İlk olarak yeniden değerlendirmede, duygunun kendisi ve içinde bulunulan durum reddedilir.Neden olan duruma göre duyguları yeniden değerlendirip değiştirir.Bu nedenle yeniden değerlendirme önemli bir aracıdır ve duygu yaklaşımlarında ve stres azaltılmasında rolü büyüktür.İkinci olarak bastırma, duyguyu ifade etmenin engellenmesi olarak tanımlanmaktadır(Gross, 2002, s.285).Ülkemizde son yıllarda duygu düzenleme adına yapılan çalışmalarda ağırlık olarak bebeklikten orta çocukluğa doğru olan dönemlere odaklanılmıştır.Ancak ergenlik dönemi için yapılan çalışmalar çok azdır(Morris, Silk, Steinberg, Myers ve Robinson, 2007, s.25).Oysaki ergenlik dönemindeki bireyler çok farklı duygularla karşılaşırlar ve bunlara çözüm yolları ararlar. Dolayısıyla, duygusunu olumlu değerlendiren ve etkili bir şekilde çözüme kavuşturan

ergenlerin duygularını düzenlemede başarılı oldukları, duygularını yeterince düzenleyemeyen ergenlerin yaşadıkları duyguyu olumsuz olarak algıladıkları görülmektedir (Zalewski, Lengua, Wilson, Trancik ve Bazinet, 2011, s.141-144).Bu yüzden ergenlerin duygu düzenlemesinin geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçülmesi ve değerlendirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır.İnsanların toplumsal ilişkilerinde diğer bir önemli kavram olanmizah anlayışında duygu düzenlemenin önemli rolü olduğu düşünülmektedir. Mizah (Humor) kavramının etimolojisini incelendiğinde, Klasik Yunan kuramında beden tarafından üretilen ve insan karakterini belirleyen dört temel salgı için kullanıldığı görülmektedir (Özünlü, 1999). Psiko- analitik görüşte, mizahın en üstün savunma mekanizması olduğu; diğer savunma mekanizmalarının aksine, burada kaygı uyandıran durumla yüzleşildiği, abartı ve zenginleştirmelerle durumun üzerine gidildiği öne sürülmüştür (Freud, 1960, s.65).Temeli ise gülme duygusuna dayanır.İnsanlar içerisine girdikleri sıkıntılı ve stresli dönemlerden kurtulmak için çeşitli yollara başvururlar.Bu başvurduğu yollar yada yöntemler mizah tepkilerini ortaya çıkarmıştır(Shammi ve Stuss, 1999., Aydın, 2006, s.657-659). Mizah kullanımının 4 farklı tarzı vardır(Martin ve Lefcourt, 1983, s.1313). Bu mizah tarzlarından ikisi psikolojik olarak iyi olma durumu açısından olumlu -sağlıklı mizah (Kendini geliştirici, Katılımcı mizah) ve diğer ikisi de psikolojik olarak iyi olma durumu açısından olumsuz -sağlıksız mizah (Saldırgan mizah ve Kendini yıkıcı mizah) tarzlarıdır (Ericson ve Feildstein, 2007, s.255).

1. *Kendini Geliştirici Mizah:* Kişinin mizahı kendisine katkıda bulunmak amacıyla hoşgörülü ve başkalarına zarar vermeyecek biçimde kullandığı tarzıdır.
2. *Katılımcı mizah:* Bireyin mizahı başkalarıyla ilişkilerine katkıda bulunmak sosyal ilişkilerini geliştirmek amacıyla kendisini ve başkalarını kabul edici ve hoşgörülü bir biçimde kullanabilmesi durumudur.
3. *Saldırgan Mizah:* Bireyin mizahı kendisine katkıda bulunmak amacıyla diğerlerinin aleyhine ve onların zarar görmesi pahasına da kullanabildiği durumdur.
4. *Kendini yıkıcı mizah:* Bireyin başkalarıyla ilişkilerine katkıda bulunmak, sosyal ilişkilerini geliştirmek amacıyla mizahı kendi aleyhine ve kendisine zarar verici biçimde kullandığı durumdur (Yerlikaya, 2003 ve İlhan, 2005).

Ülkemizde son yıllarda duygu düzenlemeleri ve mizah tarzları adına yapılan çalışmaların az olduğu dikkat çekmektedir. Ancak özellikle ergenlerin duygu düzenlemesinin geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçülmesi ve değerlendirilmesinin bunun ise mizah anlayışlarına etkisinin incelenmesi önemli olacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle ergenlerin, duygu düzenlemelerine bağlı olarak olumlu mizah tarzlarını kullanmalarına yol açacağı düşünülmektedir.

AMAÇ

Bu çalışmada 9.sınıfa devam eden liseli ergenlerin duygu düzenlemelri ve cinsiyetlerine göre mizah tarzlarının farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1- Ergenlerin duygu düzenlemeleri ve cinsiyetlerine göre katılımcı mizah puanları farklılaşmakta mıdır?
2- Ergenlerin duygu düzenlemeleri ve cinsiyetlerine göre kendini geliştirici mizah puanları farklılaşmakta mıdır?
3- Ergenlerin duygu düzenlemeleri ve cinsiyetlerine göre saldırgan mizah puanları farklılaşmakta mıdır?
4- Ergenlerin duygu düzenlemeleri ve cinsiyetlerine göre kendini yıkıcı mizah puanları farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. İlişkisel çalışmalar, nedensellik dışı ilişki aramadır. Araştırmalarda neden- sonuç ilişkisi kurulamayan, doğası gereği veya pratik nedenlerle değişimleme veya denetimin yapılamadığı veya kısmen yapıldığı çalışmalardır. Bu çalışmalardaki etki, denetim ve değişimleme olmadığı için karşılıklı olabilir (Erkuş, 2011). Araştırmanın bağımsız değişkenleri; cinsiyet ve duygu düzenlemeleri, bağımlı değişkeni; mizah tarzlarıdır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini2017–2018 eğitim – öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı"na bağlı okullarda liseye devam eden ergenlik çağındaki 9.sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Öğrencilerin 9.sınıftan sonra alanlara ayrılması sebebiyle sadece bu yaş grubuyla çalışma yapılmıştır.Bu araştırmanın örneklemi belirlenirken basit seçkisiz örnekleme tekniği kullanılmış olup örneklemini9. Sınıfa devam eden 1372 lise öğrencisi oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Veriler girildikten sonra, verilerin analizinde öncelikle mizah tarzları belirlenmiş ve gerekli sınıflama yapılmıştır. Ergenlerin duygu düzenlemeleri ve cinsiyetlerine göre mizah tarzlarının farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için çift yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Çift yönlü varyans analizi yapabilmek için varyansların homojen (eşit olması) gerekmektedir. Varyans analizi sonucunda gruplar arasındaki farklar anlamlı çıktığından ortalamalar arası farkları test etmek için Tukey HSD testi uygulanmıştır. Araştırmada hata payı 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için; ergenlerin duygu düzenleme yöntemlerini ölçebilmek amacıyla Phillips ve Power (2007) tarafından geliştirilen, Duy ve Yıldız (2014) tarafından uyarlanan Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği ve mizah kullanımındaki bireysel farklılıklara ilişkin dört farklı boyutu ölçmek amacıyla,

Martin, Puhlik- Doris, Larsen, Gray ve Weir, (2003) tarafından geliştirilen Yerlikaya (2003) tarafından uyarlanan Mizah Tarzları Ölçeği (Humor Styles Questionnaire) kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada incelenen alt problemlere ilişkin yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan ergenlerin Duygu Düzenlemeleri ve Cinsiyetlerine Göre Mizah Tarzlarına Ait Puanların betimsel istatistik sonuçlarına ait bulgular Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 1.

Cinsiyet ve Duygu Düzenlemelerine Göre Ergenlerin Mizah Tarzlarına Ait Puanların Ortalama ve Standart Sapmaları

		Mizah Tarzları								
		Katılımcı		**Kendini Geliştirici**		**Saldırgan**		**Kendini Yıkıcı**		
Duygu Düzenleme	**Cinsiyet**	**$\bar{x}$**	**Ss**	**$\bar{x}$**	**Ss**	**$\bar{x}$**	**Ss**	**$\bar{x}$**	**Ss**	**N**
İçsel İşlevsel	Kız	41,17	8,51	34,20	9,40	20,51	7,62	21,49	7,73	455
	Erkek	34,49	8,14	32,90	9,26	23,73	8,29	22,33	7,33	370
İçsel İşlevsel Olmayan	Kız	40,25	9,53	30,53	10,56	27,87	8,52	21,49	7,73	228
	Erkek	37,93	9,59	30,87	9,38	25,98	7,38	25,39	9,27	129
Dışsal İşlevsel	Kız	42,23	8,30	34,68	10,37	20,12	7,50	24,24	8,00	43
	Erkek	37,93	8,96	31,64	8,23	26,11	7,74	24,75	8,86	36
Dışsal İşlevsel Olmayan	Kız	41,19	9,28	31,70	11,66	26,06	9,96	25,48	10,13	56
	Erkek	36,70	7,80	31,16	9,27	29,67	7,51	25,53	8,91	55
Toplam	Kız									**782**
	Erkek									**590**

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Öğrencilerin duygu düzenleme ve cinsiyetlerine göre katılımcı mizah tarzı alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamaya yönelik ilişkisiz ölçümler için çift faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 2.

Ergenlerin Duygu Düzenlemeleri ve Cinsiyetlerine Göre Katılımcı Mizah Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duygu Düzenleme	194,144	3	64,715	.852	.465
Cinsiyet	1825,466	1	1825,466	24.042	.000
DDSXC	143,844	3	47,948	.631	.595
Hata	103565,045	1364	75,927		
Toplam	2275789,567	1372			

Tablo 3'de yer alan analiz sonuçlarına göre ergenlerin katılımcı mizah puanlarında, duygu düzenleme ana etkisine göre [$F_{(3,1372)=194,144\ p>.05}$)] anlamlı bir fark olmadığı görülmekte iken cinsiyet ana etkisine göre ($F_{(1,1372)=1825,466\ p<.05}$)] istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Cinsiyet ve duygu düzenleme etkileşimi ortak etkisinde ise etkileşimin anlamlı olmadığı belirlenmiştir.Cinsiyete göre farklılığın kaynağına bakıldığında kız öğrencilerin katılımcı mizah tarzını daha sık kullandıkları ve katılımcı mizah puanlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Öğrencilerin duygu düzenleme ve cinsiyetlerine göre kendini geliştirici mizah tarzı alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamaya yönelik ilişkisiz ölçümler için çift faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Ergenlerin Duygu Düzenlemeleri ve Cinsiyetlerine Göre Kendini Geliştirici Mizah Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duygu Düzenleme	2106,273	1	198,956	7,511	.000
Cinsiyet	198,956	3	702,091	2,129	,145
DDSXC	253,613	3	84,538	,904	,438
Hata	127494,628	1364	93,471		
Toplam	1593469,991	1367			

Tablo 4'te yer alan analiz sonuçlarına göre ergenlerin kendini geliştirici mizah puanlarında, duygu düzenleme ana etkisine göre [$F_{(1,1367)=2106,273\ p<.05}$)] istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu görülmekte iken cinsiyet ana etkisine göre [$F_{(3,1367)=198,956\ p>.05}$)] anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Cinsiyet ve duygu düzenleme etkileşimi ortak etkisinde ise etkileşimin anlamlı olmadığı belirlenmiştir.Kullanılan duygu düzenleme stiline göre katılımcı mizah puanları arasında oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey Testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4.

Duygu Düzenlemelerine Göre Kendini Geliştirici Mizah Alt Ölçeğinden Alınan Puanlara İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Duygu Düzeleme		**Ortalama Fark**	**Std. Hata**	**p**
(I)	**(J)**	**(I – J)**		
İçsel İşlevsel	İçsel İşlevsel Olmaya	2,9692*	,6124	.000
	Dışsal İşlevsel	,3226	1,13863	.992
	Dışsal İşlevsel Olmaya	2,1874	,97744	.114
İçsel İşlevsel Olmayan	İçsel İşlevsel	-2,9692*	,61247	.000
	Dışsal İşlevsel	-2,6466	1,20208	.123
	Dışsal İşlevsel Olmaya	-,7818	1,05067	,879
Dışsal İşlevsel	İçsel İşlevsel	-,3226	1,13863	.992
	İçsel İşlevsel Olmaya	2,6466	1,20208	.123
	Dışsal İşlevsel Olmaya	1,8648	1,42312	.556
Dışsal İşlevsel Olmayan	İçsel İşlevsel	-2,1874	,97744	.114
	İçsel İşlevsel Olmaya	,7818	1,05067	.879
	Dışsal İşlevsel	-1,8648	1,42312	.556

Tukey testi sonucuna göre duygu düzenlemesi içsel işlevsel olan ($\bar{x}$=33,55) ergenlerin, içsel işlevsel olmayan ($\bar{x}$=30,70) ergenlere göre kendini geliştirici mizah puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Üçüncü alt probleme ilşkin bulgular

Öğrencilerin duygu düzenleme ve cinsiyetlerine göre saldırgan mizah tarzı alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamaya yönelik ilişkisiz ölçümler için çift faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 5.

Ergenlerin Duygu Düzenlemeleri ve Cinsiyetlerine Göre Saldırgan Mizah Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duygu Düzenleme Stili	2440,417	1	2440,417	19,907	.000
Cinsiyet	3864,046	3	1288,015	37,718	,000
DDSXC	146,572	3	48,857	,755	,519
Hata	88253,735	1364	64,702		
Toplam	822977,204	1372			

Tablo 6'da yer alan analiz sonuçlarına göre ergenlerin saldırgan mizah puanlarında, duygu düzenleme ana etkisine göre [$F_{(1,1372)=2440,417\ p<.05}$)] istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu aynı zamanda cinsiyet ana etkisine göre de [$F_{(3,1372)=3864,046\ p<.05}$)] farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Cinsiyet ve duygu düzenleme etkileşimi ortak etkisinde ise etkileşimin anlamlı olmadığı belirlenmiştir.Cinsiyete göre farklılığın kaynağına bakıldığında erkek öğrencilerin saldırgan mizah tarzını daha sık kullandıkları ve saldırgan mizah puanlarının kız öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir.Kullanılan duygu düzenleme stiline göre saldırgan mizah puanları arasında oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey Testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6.

Duygu Düzenlemelerine Göre Saldırgan Mizah Alt Ölçeğinden Alınan Puanlara İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Duygu Düzeleme (I)	(J)	Ortalama Fark (I – J)	Std. Hata	p
İçsel İşlevsel	İçsel İşlevsel Olmaya	-2,0426*	,50957	.000
	Dışsal İşlevsel	-,8971	,94733	.779
	Dışsal İşlevsel Olmaya	-5,8960*	,81322	.000
İçsel İşlevsel Olmayan	İçsel İşlevsel	2,0426*	,50957	.000
	Dışsal İşlevsel	1,1455	1,00013	.661
	Dışsal İşlevsel Olmaya	-3,8534*	,87415	.000
Dışsal İşlevsel	İçsel İşlevsel	,8971	,94733	.779
	İçsel İşlevsel Olmaya	-1,1455	1,00013	.661
	Dışsal İşlevsel Olmaya	-4,9989*	1,18403	.000
Dışsal İşlevsel Olmayan	İçsel İşlevsel	5,8960*	,81322	.000
	İçsel İşlevsel Olmaya	3,8534*	,87415	.000
	Dışsal İşlevsel	4,9989*	1,18403	.000

Tukey testi sonucuna göre duygu düzenlemesi içsel işlevsel olan (x̄=22,12) ergenlerin, duygu düzenlemeleri içsel işlevsel olmayan (x̄=24,43) ve dışsal işlevsel olmayan (x̄=27,86) ergenlere göre saldırgan mizah tarzı puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca duygu düzenlemesi içsel işlevsel olmayan (x̄=24,43) ergenlerin, dışsal işlevsel olmayan (x̄=27,86) ergenlere göre saldırgan mizah tarzı puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Öğrencilerin duygu düzenleme ve cinsiyetlerine göre kendini yıkıcı mizah tarzı alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamaya yönelik ilişkisiz ölçümler için çift faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Ergenlerin Duygu Düzenlemeleri ve Cinsiyetlerine Göre Kendini Yıkıcı Mizah Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duygu Düzenleme Stili	35,201	1	35,201	16,502	,000
Cinsiyet	3315,882	3	1105,294	,526	,469
DDSXC	19,387	3	6,462	,096	,962
Hata	91359,237	1364	66,979		
Toplam	830112,197	1372			

Tablo 8'de yer alan analiz sonuçlarına göre ergenlerin kendini yıkıcı mizah puanlarında, duygu düzenleme ana etkisine göre [$F_{(1,1372)=35,201\ p<.05}$)] farkın anlamlı olduğu, cinsiyet ana etkisine göre [$F_{(3,1372)=3315,882\ p>.05}$)] ise anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Cinsiyet ve duygu düzenleme etkileşimi ortak etkisinde ise etkileşimin anlamlı olmadığı belirlenmiştir.Kullanılan duygu düzenleme stiline göre saldırgan mizah puanları arasında oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey Testi sonuçları Tablo 9' da verilmiştir.

Tablo 8.

Duygu Düzenlemelerine Göre Kendini Yıkıcı Mizah Alt Ölçeğinden Alınan Puanlara İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Duygu Düzeleme (I)	(J)	Ortalama Fark (I – J)	Std. Hata	p
İçsel İşlevsel	İçsel İşlevsel Olmaya	-3,2020*	,51846	.000
	Dışsal İşlevsel	-2,6064*	,96386	.035
	Dışsal İşlevsel Olmaya	-3,6394*	,82741	.000
İçsel İşlevsel Olmayan	İçsel İşlevsel	3,2020*	,51846	.000
	Dışsal İşlevsel	,5956	1,01757	.937
	Dışsal İşlevsel Olmaya	-,4373	,88940	.961
Dışsal İşlevsel	İçsel İşlevsel	2,6064*	,96386	.035
	İçsel İşlevsel Olmaya	-,5956	1,01757	.937
	Dışsal İşlevsel Olmaya	-1,0329	1,20468	.827
Dışsal İşlevsel Olmayan	İçsel İşlevsel	3,6394*	,82741	.000
	İçsel İşlevsel Olmaya	,4373	,88940	.961
	Dışsal İşlevsel	1,0329	1,20468	.827

Tukey testi sonucuna göre duygu düzenlemesi içsel işlevsel olan ($\bar{x}$=21,91) ergenlerin, duygu düzenlemeleri içsel işlevsel olmayan ($\bar{x}$=25,14), dışsal işlevsel olan ($\bar{x}$=24,49) ve dışşal işlevsel olmayan ($\bar{x}$=25,51) ergenlere göre yıkıcı mizah tarzı puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada ergenlerin duygu düzenlemesi ile mizah tarzları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada cinsiyet ve mizah tarzlarına ilişkin sonuçlara göre; kız öğrencilerin katılımcı mizah tarzını daha sık kullandıkları erkek öğrencilerin ise saldırgan mizah tarzını daha sık kullandıkları görülmektedir. Bu sonuçlar incelendiğinde kızlar mizahı ne kendine ne de başkalarına zarar verecek şekilde kullanmakta aksine yeni ilişkiler oluşturmak ve başlatmak için kullanmaktadır. (Martin ve ark., 2003: 56). Ülkemizde kız çocuklarına verilen cinsiyet rollerinden kaynaklı olarak kızların erkeklerden daha sık katılımcı mizah puanı alması buna sebep olarak gösterilebilir. Alan yazında cinsiyetin mizah tarzlarına etkisini inceleyen çalışmalarda bir fikir birliğine ulaşılmadığı görülmektedir. Yerlikaya (2009), cinsiyetin mizah tarzları üzerinde bir etkisi olmadığından bahsederken, Ay ve arkadaşları (2013) Kendini Geliştirici mizah alt ölçeğinde erkeklerin daha fazla puan aldığı sonucunu bulmuştur. Bir başka araştırmada Sayar (2012), Kendini Geliştirici, Katılımcı ve Saldırgan mizahta erkeklerin daha fazla puan aldıklarını saptamışlardır. Yine aynı şekilde Altınkurt ve Yılmaz (2011) ve Fındıklı'nın (2013) araştırmalarında da erkeklerin Saldırgan ve Kendini Geliştirici Mizah Alt ölçeklerinde daha fazla puan aldıkları sonucuna varmışlardır.

Bu sonuçlar bu araştırmada saldırgan mizah tarzı ve cinsiyete yönelik elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Fakat bu sonuçların aksine Kazarian ve Martin (2004), Soyaldın (2007), Yerlikaya (2007), Akyol (2011) ve Avcı'nın (2012) araştırmalarında kızların olumlu mizah tarzlarını daha fazla tercih ettikleri sonuçlarına ulaşmışlardır. Araştırma sonuçları olumlu mizah tarzları ve cinsiyetle ilgili bu araştırma sonuçlarına göre paralellik göstermektedir. Bu çalışmada duygu düzenlemesi ve mizah tarzına yönelik bulgular incelendiğinde, duygu düzenlemesi içsel işlevsel olan ergenlerin kendini geliştirici mizah tarzını, içsel işlevsel olmayan ergenlerden daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Duygu düzenlemesi içsel işlevsel olan ergenlerin, içsel işlevsel ve dışsal işlevsel olmayan ergenlere göre saldırgan mizah tarzını daha az kullandıkları, içsel işlevsel olmayan ergenlerin, dışsal işlevsel olmayan ergenlere göre saldırgan mizah tarzını daha az kullandıkları görülmüştür. Duygu düzenlemesi içsel işlevsel olan ergenlerin, içsel işlevsel olmayan, dışsal işlevsel ve dışsal işlevsel olmayan ergenlere göre kendini yıkıcı mizah tarzını daha az kullandıkları görülmüştür. Alan yazın taramasında duygu düzenlemesi ve mizah tarzları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. İki kavrama ilişkin yapılan araştırmalarda ise Yerlikaya (2007, s. 48) 14-19 yaş arası 471 lise öğrencisinin katılımıyla mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada, Sümer (2008, s. 86) mesleki eğitim fakültesinde öğrenim gören 599 üniversite öğrencisinin katılımıyla mizah tarzları ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, Altınkurt ve Yılmaz (2011, s. 1) ilköğretim okullarında görevli 279 öğretmenin katılımıyla mizah tarzları ve etkili olan faktörleri inceledikleri çalışmalarında katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzı puanlarının, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzı puanlarından daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.Didin (2016, s. 119) sanat eğitimi alan ve almayan 260 ergenin mizah tarzları ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmasında sağlıklı ve uyumlu mizah tarzlarına sahip ergenlerin aynı zamanda etkili problem çözme yöntemlerine de sahip olduklarını, Çetin (2017, s. 2) 17-21 yaş arası 258 ergenin mizah tarzları ile öz anlayış düzeylerinin anlamlı bir şekilde yordanıp yordanmadığını araştırmıştır. Öz-anlayış ile katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmışken öz- anlayış ile kendini yıkıcı mizah arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Mubareque (2016, s. 78)'in 9. ve 10. sınıfa devam eden 200 ergen üzerinde empati ve duygu düzenlemenin güvenli bağlanma ile olumlu sosyal davranışlar arasındaki ilişkide aracı rolünü araştırdığı çalışmasında, ana- babaya güvenli bağlanmanın ergenlerin empati ve duygu düzenlemelerini etkilediği, bunun da olumlu sosyal davranışları etkilediği görülmüş ve güvenli bağlanan ergenlerin duygu düzenleme güçlükleri daha az gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Özbay, Palancı, Kandemir ve Çakır (2012, s. 1) 419 üniversite öğrencisinin öznel iyi oluşlarının; duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz-yeterlik ve stresle başa çıkma stratejilerini açıklamaya çalışmışlardır. Araştırmada kullanılan mizah tarzlarını ayrı bir şekilde değerlendirdiğimizde, kendini geliştirici mizahın modele önemli katkı sağladığı görülmektedir. Kendini geliştirici mizah sosyal etkileşim, iletişim becerileri ve uyum sağlamaya yönelik çabaları kolaylaştırarak öznel iyi olma durumuna katkı sağlayabilir. Kişisel özellikleri değerlendirme, kabul etme, içgörü geliştirme ve kendini kabul etme gibi süreçler için mizahın kısa ve kolay anlaşılabilir durumlar sağlayabileceği düşünülebilir. Diğer taraftan, kendini yıkıcı mizahın modele anlamlı düzeyde katkısının olmadığı sonuçları bulunmuştur. Duygu düzenleme ve mizah tarzları ile ilgili yapılan ayrı ayrı araştırmalar ve bulguları incelendiğinde, olumlu yeniden değerlendirme,

amaçların değiştirilmesi, plan yapmak, bakış açısına oturtmak, dikkatini vermek gibi davranışları içeren içsel işlevsel duygu düzenlemesi ve duyguları ifade etmek, tavsiye arama, fiziksel ilişki kurmak ve egzersiz yapma davranışlarını içeren dışsal işlevsel olumlu duygu düzenlemeleri ergenler arasında olumlu mizah tarzlarından katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzı ile ilişkilendirilebilirken, zorbalık yapmak, sözlü saldırı, fiziksel saldırı, eşyalara vurmak ya da kırmak, başkalarını kötü hissettirmeye çalışmak gibi davranışları içeren dışsal işlevsel olmayan ve kendine zarar vermek, ruminasyon, bastırma, olumsuz sosyal karşılaştırma ve gerçekten uzaklaşma gibi davranışları içeren içsel işlevsel olmayan olumsuz duygu düzenlemeleri ile olumsuz mizah tarzlarından saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları ile bu anlamda ilişkilendirilebilir.

KAYNAKÇA

Aldwin, C. M., & Yancura, L. A. (2004). Coping. In. (Editor-in-Chief, Charles D. Spielberger), Encyclopedia of Applied Psychology. Volume: 1, Elsevier Academic Press Inc, pp. 507-510.

Arnold, M. A. (1960). Emotion and personality. New York: Columbia University Press.

Ay, Ö. , Gökler, R. , Koçak, R.(2013), Mizah Tarzları, Yaratıcılık ve Yaşam Doyumu: Orta öğretim öğrencileri üzerinde bir inceleme.

Aydın, İ. S. (2006). Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi (İzmir ilköğretim 8. Sınıf örnekleminde). Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bariaud F (1989). Age differences in children's humor Journal of Children in Contemporary Society, 20, pp. 12-45.

Bergson, H. (1996), *Gülme* (Çev. Yaşar Avunç), 1. Basım. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bergson, H. (2006). *Komiğin anlamı üstüne derleme* (Çev. Avunç, Y.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (özgün çalışma 1994).

Bilge, F. (2006). Gestalt ve insalcıl yaklaşımda öğrenme. B. Yeşilyaprak (Der.), Eğitim Psikolojisi: Gelişim, öğrenme, öğretim. Ankara: pegemA, ss.243-274.

Bilge, E. (2008). Cem yılmaz anlatıları üstünlük kuramı bağlamında. Türkbilig, 16, ss. 16-23.

Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (İ. D. E. Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs. (Eserin aslının basım tarihi 2004).

Boysan, A. (1990). *Paldır güldür mizah söyleşileri* (3. Baskı). İstanbul: Bas.

Boysan, A. (1990). *Paldır güldür mizah söyleşileri* (2. Baskı). İstanbul: Bas.

Canberk, E. (1994). *Sümer-Akkad kısa yergileri. Gül diken*, (3), ss. 24-25.

Campos, J. J., Campos, R. G., ve Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. Developmental Psychology, 25, pp. 394-402.

Craik, K. H., Lampert M. D., & Nelson, A. J. (1996), "Sense of humor and styles of everyday humorous conduct." Humor: International Journal Of Humor Research, 9, (3/4), pp.273-302).

Demirer, T. (2006). Dünya halinde mizahın işlevi üstüne 16 not. A. Ayrancıoğlu (Der.), İnat: Yeryüzü Mizahı-4. İstanbul : Tohum, ss. 10-21.

DeSteno, D., Gross, J. J., & Kubzansky, L. (2013). Affective science and health: The importance of emotion and emotion regulation. Health Psychology, 32(5), pp: 474-486. doi: 10.1037/a0030259.

Dixon, N. F. (1980), Humor: A cognitive alternative to stress, Anxiety and Stress, Vol. 7, Derl.: C. D. Spielberger ve İ. G. Sarason, Washington, DC:Hemisphere, pp. 281-289.

Dodge, K. A., & Garber, J. (1991). Domains of emotion regulation. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), The developmentsof emotion regulation and dysregulation Chapter: 1, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-14.

Duy, B., & Yıldız, M. A. (2014). Ergenler için duygu düzenleme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5(41), ss.23-35

Duy, B. ve Yıldız, M. A. (2013). Ergenlerde duygu düzenlemenin yordayıcısı olarak cinsiyet, depresif belirtiler ve psikosomatik belirtilerin incelenmesi İstanbul 2013 Dünya Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, (8-11 Eylül), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, ss. 249-25

Eastman M. (1972), *The sense of human*, New York: Octagon Books.

Erickson, S. J. ve Feldstein, S. W. (2007), ''Adolescent humor and its relationship to coping, defence strategies, psychologial distress and well-being'', Child Psychiatry and Human Development, 37 (3), pp. 255-271.

Erkuş, A. (2011), *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. 3. Baskı, Seçkin yayınları, Ankara.

Eskin, M. (2000). Ergen ruh sağlığı sorunları ve intihar davranışıyla ilişkileri. Klinik Psikyatri, 3, ss. 228-234

Eysenck, H. (1972), "Foreword" (Ed) Goldstein, J. H., McGhee, E. P. "The Psychology of Humor", London: Academic Press.

Feingold A. (1994). Gender differences in personality: a meta analysis. Psychological Bulletin 116, pp. 429-456.

Fitts, S. D., Sebby, R. A. ve Zlokovic, M. S. (2009). Humor styles as mediators of the shyness-loneliness relationship. North American Journal of Psycholog, 11, 2, pp.257-272.

Fox Cl, Dean S, Lyford K (2013). Development of a humor styles questionnaire for childrenHumor, 26, pp.295-319.

Freud, S. (1905). *Jokes and their relation to the unconscious*, London: Penguins Books.

Freud, S (1960). *Jokes and their relation to the unconscious*. (J. Strachey, Translator). New York: W. W. Nurton.

Freud, S. (2003). *Espriler ve bilinçdışı ile ilişkileri* (E. Kapkın, Çev.). İstanbul: Payel. (Eserin aslının basım tarihi 1905).

Frijda, N. H. (1986). The emotions. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Frijda, N. H. (2001). The self and emotions. In H. A. Bosma ve E. S. Kunnen (Eds.), Identity and emotion: Development through self-organization (First ed.), Chapter: 3, pp. 39-57. New York: Cambridge University Press.

Groch As (1974). Joking and appreciatiation of humor in mursery school children. Child Development, 45, pp. 1098-1102.

Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1995). Emotion elicitation using films. Cognition and Emotion, 9, pp. 87-108.

Gross, J. J. (1998). The Emerging Field af Emotion Regulation: An İntegrative Review. Review of General Psychology, 2, pp. 271-299

Gross, J. J. (2002). Emotion Regulation: Affective, Cognitive, and Social Consequences. Psychophysiology, 39 (3), pp. 281−291.

Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. Cognition and Emotion, 13(5), pp.551-573. doi: 10.1080/026999399379186

Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everday life. In, D. K. Snyder, J. A. Simpson & J. H. Hugles (Eds.), Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health. Washington DC: American Psychological Association, Chapter: 1, pp. 13-35.

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In. J. J. Gross (Eds.), Handbook of emotion regulation. New York: The Guilford Press, Chapter: 1, pp. 3-24.

Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Eds), Handbook of emotions (3rd ed.), New York : Guilford, Chapter: 31, pp. 497-512

Güler, G. Ve Güler B. U. (2010). *Mizah, gülme ve gülme bilimi*. Ankara: YazıtYayınları.

Gross, J. J., Sheppes, G., & Urry, H. L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make (carefully). Cognition and Emotion, 25(5), pp. 765-781. doi: 10.1080/02699931.2011.555753.

Hobbes, T. (2001). *Leviathan veya bir din ve dünya devletinin içeriği, biçimi ve kudreti* (S. Lim, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. (Eserin aslının basım tarihi 1977).

Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum.

İkiz, T. (2007). Mizah ve psikanaliz. Cogito, (9), ss.201-204.

İlhan, T. (2005). Öznel iyi oluşa dayalı mizah tarzları modeli. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Enstitüsü, Ankara.

İnal, K. (2000). *Mizahın Sefaleti. Gül Diken*, (20), ss.16-18.

John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. Journal of Personality, 72(6), pp. 1301-1333.

Keith – Spiegel, P. (1972). Early Conceptions of Humor: Varieties and Issues. In: The Psycology of Humor, Ed: J. H. Goldstein, P. E. McGhee, London: Academic Press, pp. 3-39.

Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. Cognition and Emotion, 23(1), pp. 4-41. doi: 10.1080/02699930802619031.

Koole, S. L. (2010). The psychology of Emotion Regulation: An İntegrative Review. (In J. D. Houwerand ve D. Hermans (Eds), Cognition and Emotion: Reviews of Current Research and Theories, NewYork: Taylor & Francis Group, pp. 128-167.

Koestler, A. (1997). *Mizah yaratma eylemi*. (S. Kabakçıoğlu ve Ö. Kabakçıoğlu, Çev.). İstanbul: İris. (Eserin aslının basım tarihi 1964).

Koradan, L. (2005). *Gülmetre* . İstanbul: Akis.

Kramer, N. S. (2002), *Tarih Sümer'de Başlar* (H. Koyukan. Çev.). İstanbul: Kabalcı. (Eserin aslının basım tarihi 1981).

Kratz, A. L., Davis, M. C., Zautra, A. J., ve Tennen, H. (2009). Emotions. In S. J. Lopez (Eds.), The Encyclopedia of

Positive Psychology. Malden, MA: Blackwell Publishing, pp. 315-320

Kuiper, N. A., Martin, R. A., & Olinger, l. J. (1993), "Coping humor, stres and cognitive appraisals." Canadian Journal of Behavioral Science, 25, pp.81-96.

Küçükbayındır, Z. (2013). The effect of humor training on job satisfaction and organizational climate. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Lang, P. J., Rice, D. G., & Sternbach, R. A. (1972). The psychophysiology of emotion. In N. J. Greenfield, & R. A. Sternbach (Eds.), Handbook of psychophysiology, New York: Holt, Rinehart, & Winston, pp. 623-643.

Larsen, R. J., & Prizmic, Z. (2004). Affect regulation. In. R. F. Baumeister & K. D. Vohs. (Eds.), Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications, New York : The Guilford Press, Chapter: 3, pp. 40-61.

Lazarus, R. S. (1991). Emotion and adaption. New York:Oxford University Press, Inc.Leftcourt, H. M. & Martin, R. A. (1986). Humor and life stres revisited: Antidute to adversity. New York: Springer – Verlag.

Lazarus, R. S. (1996). The role of coping in the emotions and how coping changes over the life course. In C. Magai & S. H. McFadden (Eds.), Handbook of emotion adult development and aging. San Diego, CA: Academic Press, Inc. Chapter: 16, pp. 289-306.

Lefcourt, H. M., ve Martin, R. A. (1986). Humor and life stres: Antidote to adversity, New York: Springer-Verlag.

Macklem, G. L. (2008). Practitioner's guide to emotion regulation in scholl-aged children. New York: Springer.

Martin, R. A. (1998). Approaches to the sense of humor: A historical review. W. Ruch (Ed), The sense of humor: Explorations of a personality characteristic, pp. 15-60.

Martin, R. A. ve Kuiper N. A. (1999), "Daily Occurrence of Laughter: Relationship With Age, Gender and Type A Personality", Humor International Journal of Humor Research, 12 (4), pp.355-384.

Martin, R. A. (2007), *The psychology of humor: An integrative approach*, San Diego, CA: Elsevier Academic Press.

Martin, R. A., Puhlik-Doris P., Larsen G., Gray J., ve Weir K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychology well-being: development of the humor styles questionnair. Journal of the Research in Personality, (37), pp.48-75.

Martin, R. A. (2003). Sense of humor. S. J. Lopez ve C. R. Snyder (Der.), Positive psychologial assessment: A handbook of models and measures, Washington, DC: American Psychology Association, pp. 313-326.

Martin, R. A. ve Lefcourt, H. M. (1983). Sense Of Humor As A Moderator Of The Relation Between Stressors And Moods, Journal Personality and Social Psychology, 45(6), pp. 1313-1324.

Martin, R. A. & Lefcourt, H. M. (1984), "The Stational Humor Pesponse Questionnaire: A qualitative measure of sense of humor." Journal of Personality and Social Psychology, 47, (1), pp. 145-155.

May, R. (2000), *Kendini Arayan İnsan*, İstanbul: Kuraldışı Yayınları.

Mcghee Pe (1976). Sex differences in children's humor. Journal of Communication, 26, pp. 176-189.

Mclaren, C. (1998). Channeling Your Emotions, http://innerself.com/, Erişim: 15.12.2017.

Morgan, M. A., Romaski, L. M., & LeDoux, J. E. (1993). Extinction of emotional learning: Contribution of medical prefrontal cortex. Neuroscience Letters, pp. 109-113.

Morreal, J. (1997-a). *Gülmeyi ciddiye almak* (K., Aysevener ve Ş., Soyer, Çev.). İstanbul: İris, pp. 1-18

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. ve Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. Social

Development, 16, 362-388.Thompson, R. A. (1994). Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59, pp.25–52.

Nesin, A., ve diğerleri (Der.). (2002). *Gülme'nin kitabı*. İstanbul: YGS.

Nezlek, J. B., Derks, P. (2001). Use of humor as a coping mechanism, psychological adjustment, and social interaction. Humor-International Journal of Humor, 14, pp. 395-413.

Oral, T. (1980). *Mizah ve evren*. İstanbul: Vardiya.

Öngören, F., ve diğerleri (Der.). (2002). *Gülmenin Kitabı*. İstanbul: YGS.

Öngören, F. (2001). *Mizahın Değişkenliği. Gül Diken*, (10), ss. 11-12.

Öngören, F. (1998). *Cumhuriyet'in 75. yılında Türk mizahı ve hicvi* (4.baskı). Ankara: Yonca matbaası.

Öngören, F. (1996). *Antik mizah ve dionysos. Gül Diken*, (10), ss. 34-38.

Özünlü, Ü. (1999). *Gülmecenin Dilleri.* Ankara: Doruk Yayınevi

Platon. (2004). *Devlet* (S. Eyüpoğlu, M. A. Cimcoz Çev.). İstanbul: Şefik Matbaası. Türkiye iş bankası kültür yayınları.

Power, M. J., & Dalgleish, T.(2008). Cognition and emotion: From order to disorder. (2nd ed.) New York: Psychology Press. pp. 64.

Provine, R. R. ve Fischer, K. R. (1989). "Laughing, Smiling and Talking: Relationship to Sleeping Social Context in Humans", Ethology, 83 (4), pp.295-305.

Roeckelein, J. E. (2002). Psychology of humor: A reference guide annotated bibliography, London: Greenwood Publishing Group, Incorporated.

Rosenthal, F. (1997). *Erken İslam'da mizah* (A, Arslan, Çev.). İstanbul: İris.

Rotenberg, J., & Gross, J. J. (2003). When emotion goes wrong: Realizing the promise of affective science. American Psychology Association, 10(2), pp. 227-232. doi: 10.1093/clipsy/bpg012.

Ruch, W. (1998). The sense of humor: Explorations of personality characteristic. W. Ruch & F. J. Hehl (Der.), A two-made model of humor appreciation: Its relation to aesthetic appreciation and simplicity- complexity of personality. New York: Mouton de Gruyter, pp.109-142.

Ruch W., & Köhler G. (1998). A temperament approach to humor. In the Sense of Humor: Explorations of a Personality Characteristic, Ruch W (ed.), de Gruyter: Berlin, pp. 203-228.

Sanders, B. (2001). *Kahkahanın Zaferi: Yıkıcı Tarih Olarak Gülme*, İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.

Shammi, P. and Stuss, D. T. (1999). Humour appreciation: a role of the right frontal lobe, Brain, 122, pp. 657-666.

Soyaldın, S. Z. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin öfke ifade tarzları ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Southam, M. A. (2001). The use of humor by occupational therapists to promote adaptation in their adult client with physical disabilities. Unpublished Doctoral Dissertation, Saybrook Graduate School, San Francisco, California.

Stuss, D., & Benson, D. (1986). The frontal lobes. New York: Raven.

Svebak, S. (1996). "The development of the Sense of Humor Questionnaire: From SHQ to SHQ-6. "Humor: International Journal of Humor Research, 9, (3/4), pp.341-361).

Thompson, R. A. (1990). Emotion and self regulation. In R. A. Thompson (Ed.), Socioemotional development. Nebraska symposium on motivation (Vol. 36, pp. 367-467). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), The development of emotion regulation: Biologial and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Developments, 59, pp. 25-52.

Tomkins, S. S. (1962). Affect, imagery, consciousness: The positive affects (Vol 1). New York: Springer.

Thorson, J. A., Powell, F. C., Sarmany – Schuller, I., & Hampes, W. P. (1997), "Psychological health and sense of humor." Journal of Clinical Psychology, 52, (6), pp.605-619.

Topuz, S. (1995). The Relation Among Popularity, Sense Of Humor And Academic Achievement, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Torun, Y. (2006). Kültürlerarası mizah anlayışının reklama etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Werner, K. ve Gross, J.J. (2010). Emotion Regulation and Psychopathology: A Conceptual Framework. In A. Kring ve D. Sloan (Eds.), Emotion Regulation and Psychopathology, pp.13-37, New York: Guilford Press.

Witherington, D. C., Campos, J. J., & Hertenstein, M. J. (2001). Principles of emotion and its development in infancy. In G. Bremner & A. Fogel (Eds.), Handbook of developmental psychology. Malden, MA: Blackwell, pp. 427-464.

Yazgan İnanç, B., Bilgin, M ve Kılıç Atıcı, M. (2012). *Gelişim psikolojisi: Çocuk ve ergen gelişimi* (8. Baskı). Ankara : Pegem Akademi.ss. 255-256.

Yazıcı, H. (2013). Bektaşi fıkralarının mizah anlayışı ve işlevi bağlamında bireysel ve toplumsal ruh sağlığı. Türk Kültürü ve Hacı Bektaşi Veli Araştırma Dergisi. 65, ss. 281-298.

Yerlikaya, E. E. (2003). Mizah Tarzları Ölçeğinin Uyarlama Çalışması, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Yerlikaya, E. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zalewski, M., Lengua, L. J., Wilson, A. C., Trancik, A. ve Zalewski, M., Lengua, L. J., Wilson, A. C., Trancik, A. ve Bazinet, A. (2011). Associations of coping and appraisal styles with emotion regulation during preadolescence. Journal of Experimental Child Psychology, 110, pp.141–158.

GAZİ YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE SETİNDE ATASÖZLERİNİN KULLANIMI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Doç. Dr. Fatih YILMAZ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fatih.yilmaz@gop.edu.tr

Zeynep DALCI
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, zdalci@hotmail.com

ÖZET

Gelişen teknoloji ile beraber insanların iletişim kurma ihtiyaçları ve sebepleri de artarak çeşitlilik göstermiştir. İnsanlar ticaret yapmak, iletişim kurmak ve eğitim almak gibi amaçlarla birbirlerinin dilini öğrenmeye başlamışlardır. Son yıllarda yurtdışında açılan Türkoloji bölümleri, Yunus Emre Enstitüsü yurtdışında Türkçe öğretimini yaygınlaştırmıştır. Bunlarla beraber ülkemize gelen yabancı öğrencilere de TÖMER aracılığıyla Türkçe öğretilmeye başlanmıştır. Farklı ülkelerden, farklı kültürlerde yetişmiş öğrencilere Türkçe öğretimi elbette sadece dil bilgisi kurallarının öğretilmesi yeterli ve mümkün değildir. Dil ve kültür tarih boyunca birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen ayrılmaz bir bütün olmuştur. Yabancılara Türkçe öğretiminin etkili ve kalıcı bir şekilde yapılması için kültürel unsurlarımızın da öğretilmesi gerekmektedir. Kültürü en iyi yansıtan unsurlardan biri de atasözleridir. Atasözleri toplumun tecrübelerini, beklentilerini, olaylara bakış açısını göstermesi açısından oldukça önemlidir. Dil öğretiminde atasözlerinin etkili ve kalıcı öğretimi ise atasözlerini bir bağlam içerisinde öğretmekle gerçekleşebilir. Öğrenciler kültürün ve dilin zenginliklerini en güzel şekilde ortaya koyan atasözlerini doğru öğrenip günlük hayatta da kullanabilmelidir. Böylece dil öğretimi ayrılmaz bir parçası olan kültür öğretimi ile beraber etkili bir şekilde gerçekleşebilir. Bu çalışmada Gazi Yabancılar İçin Türkçe setindeki atasözleri tespit edilmiş ve atasözlerinin kullanıldığı etkinlikler incelenmiştir. Atasözü öğretimini çağdaş yöntemler kullanarak gerçekleştirebilmek için özgün etkinlikler tasarlanmıştır. Yazar tarafından geliştirilen özgün etkinlikler yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin atasözlerini doğru öğrenip uygun bağlamda kullanabilmeleri için tasarlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe Öğretimi, Atasözleri, Etkinlik.

A RESEARCH ON PROVERB USE IN THE SET OF GAZI TEACHING TURKISH TO FOREIGN LANGUAGE LEARNERS

ABSTRACT

The need and reason of communication has increased dramatically with the advent of technology. People use foreign languages in order to do business, communicate, and get education. Teaching Turkish has become more common with the foundation of Turkology institutions in foreign countries via Yunus Emre institute. In addition, it is started teaching Turkish to foreign language learners by means of TOMER. It is nearly impossible to teach Turkish by focusing on only grammar rules to foreigners coming from different cultures and countries. Language and culture has been affecting one another for ages, and they are indispensable part of each other. It should be taught cultural aspects to teach Turkish effectively. One of the features that reflects the cultural element of language is proverbs. As proverbs indicate their own society's anticipation, experiences and views towards events, they are quite i1mportant. In language teaching, proverbs should be taught in the context to create efficient learning. Learners should learn and use the appropriate proverbs that represent their culture and language's wealth. Language and culture teaching can be done by using suitable proverbs. In this study, the proverbs are spotted in the set of GAZI teaching Turkish to foreign language learners. The activities are examined. Authentic activities are designed to realize proverb teaching with contemporary methods. The authentic activities are designed for the learners of Turkish as a foreign language to use proverbs in proper context. By this way, proverbs can be used in daily life and can be taught effectively.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, Proverbs, Activitie.

GİRİŞ

Teknolojinin de gelişmesiyle beraber iletişim kurmanın ve haberleşmenin birçok yolu bulunmuştur. Yine teknolojinin gelişmesiyle birlikte ulaşım imkanları artmış, bir yere gitmek için harcanan zaman kısalmıştır. Bütün bunlar beraberinde devletlerin çeşitli amaçlarla diplomatik görüşmeler yapmalarını sağlamış, insanların eğitim, ticari ve seyahat amaçlarıyla başka ülkelere gitmelerini kolaylaştırmıştır. Böylece insanların birbirleriyle iletişim kurmaları için yabancı dil öğretimi önem kazanmıştır.

Türkiye'nin gelişen bir ülke olmasıyla beraber farklı ülkelerden gelen öğrenci, iş adamı sayısı artmış ve komşu devletlerde yaşanan çeşitli olaylar ülkemize göçü artırmıştır. Böylelikle ülkemizde de Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir.

Dil insanların iletişim kurmasını sağlayan temel araçtır. İnsanlar duygularını ve düşüncelerini dil sayesinde diğer insanlarla paylaşmış ve iletişim kurmuştur. Dili Ali Yakıcı vd. "bir toplumu oluşturan kişilerin düşünce duygularının o toplumda ses ve anlam bakımından geçerli ortak ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir" şeklinde tanımlar (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2011: 2).

Devlet politikalarının etkisiyle ve yurtdışından ülkemize gelen öğrenci sayısının artmasıyla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretmenin önemi ve gerekliliği son yıllarda önem kazanmıştır. Yabancı dil öğretiminde sadece sözcük, cümle ve gramer bilgisi aktarmak yeterli değildir. Dil ve kültür arasındaki bağı Barın (2004:19) "Kültürü oluşturan dildir ve dil ile kültür birbirine sıkı sıkıya bağlıdır." şeklinde ifade eder. Dil ve kültür arasındaki ilişkiyi yine Barın (2004:19) "Bir milletin tarihi, coğrafyası, dini değer ölçüleri, folkloru, müziği, sanatı, edebiyatı, ilmi, dünya görüşü ve millet olmayı gerçekleştiren her türlü ortak değerleri yüzyılların süzgecinden süzüle süzüle kelimelerde sembolleşerek dil hazinesine akmaktadır. Böylece dil sosyal yapının ve kültürün aynası olmaktadır." şeklinde açıklar. Kaplan (1993: 22) ise dil ve kültür bağını "Milletler, gelişigüzel insan yığınlarından ibaret değildir. İnsan yığınlarını "millet" haline getiren "kültür"leridir... Kültür deyince ilk akla gelen şey "dil"dir." cümleleri ile anlatır.

Dil ve kültürün iç içe olduğu düşünüldüğünde ve Avrupa Dil Portfolyosu'na bakıldığında ses bilgisi, yapı bilgisi ve cümle bilgisiyle yani dil bilgisi konularıyla beraber kültür aktarımı da yapılmalıdır. Kutlu'ya göre "Dil sadece dil bilgisi kuralları ve temel becerileri öğretmekten ibaret değildir. Bir dilde konuşulanları anlayabilmek ve o dili iyi konuşabilmek için, o dilde düşünmek, o dilde var olan soyut ve mecazlara hâkim olmak gerekir. Bunun için de o dilin aynası olan kültürü tanımak ve kültüre ait unsurları öğrenmek gerekmektedir" (2014: 698). Yabancı dil öğretiminde kültürün öğrenmenin öneminin bir başka ifade şekli de "Dilin yalnızca göstergeler dizgesi değil, aynı zamanda kültür demek olduğu kabul edilirse, dil öğrenimi ve öğretiminde kültür ögesini hiçbir zaman unutmamak gereklidir" (Bölükbaş ve Keskin, 2010:225).

Kültür ise Türk Dil Kurumunun hazırladığı Türkçe Sözlük (2011:874)'te "Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin." olarak

tanımlamaktadır. Yakıcı vd. ise kültürü "bir toplumu ürettiği maddi ve moral değerler bütünüdür" (2011:19) şeklinde açıklamaktadır.

Kültürel unsurları yansıtma açısından önemli olan atasözlerini Kaya (2010:113) "Ataların yüzyıllar boyunca karşılaştıkları olay ve tecrübelerden aldıkları dersleri bilgece düşünce yahut nasihatleri, değer yargılarını düsturlaştırarak sonraki nesillere devrettikleri ve herkesçe benimsenmiş özlü sözlerdir." Olarak tanımlamaktadır. Atasözünün bir başka tanımını Çetin (2009:188) "hayatın değişik gerçeklerini anlatmada kullanılan etkili, özlü, vurucu, çarpıcı ifadelerdir" olarak yapar.

Atasözlerinin anlatıma kattığı gücü Turhan Tuna (2014:3) "Atasözleri içinde, keskin bir zekayla harmanlanmış, bir millete ait töre, inanç, dünya görüşü, hayat tecrübeleri barındırmaktadır. Sözlü veya yazılı anlatım ifadelerinde atasözü kullanımı, düşünce değerini fazlasıyla arttırır" cümleleriyle açıklar.

Dil, kültür ve atasözleri arasındaki ilişkinin farklı bir ifadesi ise "Her dil, kendine has bir kültürel yapı, bir dünya görüşü içerir ve bunu adeta dayatır. Dil öğretimi aslında beraberinde bir kültür aktarımını da taşır. Dilimizde atasözleri ve deyimlerin önemli bir yeri vardır. Deyim ve atasözlerini yerli yerinde kullanmak, bir dili iyi konuşup iyi yazabilmek için şarttır. Dil öğretiminde amaç bireyin ifade yeteneklerini geliştirmek, diğer insanlarla iletişimini sağlamak ve sahip olunan kültürü kulaktan kulağa aktarmaktır. Böylece dil, insanları birbirine yaklaştıran en güçlü araç konumuna gelmektedir" (Bağcı, 2010: 92- 93).

Görüldüğü gibi yabancı dil öğretiminde kültür ögelerinin öğretimi çok önemlidir. Ahmet Akkaya'nın bildirdiğine göre dil öğretimi, kültürü yansıtması ve aktarması özelliğiyle adeta kültürle özdeşleşmiştir. Dil öğretiminde, öğrencilerin yeterlik düzeyi arttıkça (ara düzey kullanıcı/ ileri düzey kullanıcı) kültürel ayrıntılar, bu konudaki tarihî birikimler, hedef dilin anlatım incelikleriyle (mecazlar, aktarmalar vb.) ve yazınsal türler aracılığı ile aktarılmaktadır (Turhan Tuna, 2014:2).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından bakacak olursak "Yabancı dil öğrenmek yabancı bir kültür ile iletişime girmek demektir. Yabancı dil öğrenirken iki kültür birbiri ile sürekli etkileşim içindedir. Yabancı dil öğretiminde kullanılan kitapların, öğrencinin kendi kültürü ile öğrendiği yabancı kültür arasındaki benzerlik ve farklılıkları kavrayıp bunlar arasında karşılaştırmalar yapabileceği bir alan yaratması gerekir" (Yahşi Cevher ve Güngör, 2014).

Yabancılara Türkçe öğretiminde en sık kullanılan materyal olan kitaplarda kültürel ögelere yer verilmelidir. Yabancı dil öğretiminin temelini oluşturan ders kitapları, kültür aktarımının önemli unsurlarıdır. Ders kitapları, her şeyden önce uygun bir dille hedef dilin kültürünü içermeli, kültürle ilgili önyargılardan arınmış metinler sunmalıdır (Haley; Austin, 2004: 159 akt. Bölükbaş ve Keskin, 2010 :229).

Yabancı dil öğretimini inceleyecek olursak "Bugün tüm Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretimi Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü'nce belirlenen Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (The Common European Framework of Reference for Languages)'na göre yapılmaktadır. Bu program çerçevesinde ortak dil kriterleri belirlenmiş ve yabancı dil öğretiminde kullanılacak yöntemler bu kriterlere göre şekillenmiştir. Bu çerçeve

programda dil öğretimi A1, A2, B1, B2, C1, C2 olmak üzere altı düzeyde tespit edilen davranışların kazandırılması şeklinde gerçekleştirilmektedir" (Demir ve Açık, 2011:55).

Kültür ve dil öğretimi açısından önemli olan atasözleri Türkçeyi yabancı dil olarak öğretiminde oldukça önemliyken dikkat edilmesi gereken şeyler de vardır. Demir Atalay (2015:193)'ın ifade şekliyle "Öncelikle kalıplaşmış ifadeler olması, içerdikleri mecaz, teşbih, kinaye vd. söz sanatları sebebiyle başlangıç düzeyinde öğrencilerin eğitiminde kullanılmaması, orta ve ileri düzey Türkçe kullanıcıların eğitiminde yararlanılması gerekir." A. Akkaya'ya göre, atasözleri, Türkçe öğretiminin B Kuru'nda ders malzemesi olarak kullanılmaya çok elverişlidir (Turhan Tuna, 2014: 4).

Ayrıca çerçeve program incelendiğinde "Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çerçeve program olarak kullanılan Avrupa Dil Portföyü kapsamında atasözü ve deyimlerin dil seviyesi bazında öğretimine yönelik ifadeleri şu şekildedir. A1 ve A2 düzeyinde deyim ve atasözü kullanımına ilişkin herhangi bir ifadeye bulunmamaktadır. B1 ve B2 düzeylerinde B1 düzeyinde konuşma becerisi/sözel üretim alanında "Deyimleri ve olayları, düşlerimi ve ihtiraslarımı betimlemek için kalıpları yakın bir yoldan birbirine bağlayabilirim." ifadesi yer almaktadır. C1 ve C2 düzeylerinde ise C2 düzeyinde konuşma becerisi/sözel etkileşim alanında "Hiçbir çaba sarf etmeden her türlü konuşma ya da tartışmaya katılabilir ve deyimsel ifadelerle konuşma dilini tanıyabilirim." ifadesi bulunmaktadır" (Demir Atalay, 2015:193).

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe setinde bulunan atasözleri Yahşi Cevher ve Güngör (2014)'ün kullandığı kriterler göz önünde bulundurularak tespit edilmiş ve atasözlerinin kullanımı hakkında bilgi verilmiştir. Amacı çağdaş yöntem ve teknikler kullanarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere atasözlerini bir bağlam içerisinde öğretmek olan çalışmada yazar tarafından özgün etkinliklere yer verilmiştir.

Çalışmanın Yöntemi

Nitel bir araştırma olan bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013: 217)'ye göre doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe setinde bulunan B1, B2 orta düzey kitapları ile C1 ileri düzey kitaplarındaki metinler ve etkinlikler yazar tarafından incelenmiş ve kullanılan atasözleri bölümleri, bölüm isimleri, beceri alanları ve sayfa numaraları ile birlikte tablolarda gösterilmiştir. Kitaplarda 41 atasözü ve atasözlerini öğretmeye yönelik 9 etkinlik tespit edilmiştir. Yazar tarafından B1, B2 ve C1 seviyelerine uygun çağdaş yöntem ve teknikler kullanılarak atasözlerini bir bağlam içerisinde öğretmeye yönelik 12 özgün etkinlik hazırlanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Çalışmamızda Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe setinde bulunan A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyesindeki kitapların metinleri ve etkinliklerindeki atasözleri tespit edilmiştir. Fakat Avrupa Dil Portföyü ve Turhan Tuna

(2014)'nın da belirttiği gibi başlangıç seviyesinde yani A1 ve A2 seviyeleri atasözü kullanımı dili öğrenenler mecaz kullanımını anlayacak dil donanıma sahip olmadığı için uygun değildir setin de başlangıç seviyesinde hiç atasözü kullanılmamıştır. Bu sebeple çalışmaya doğrudan orta düzey kitaplarında yer alan atasözlerini gösteren tablolarla başlanmıştır.

Yapılan inceleme sonucunda B1 seviyesindeki kitapta 1 atasözü içeren 1 etkinlik, B2 seviyesinde 10 atasözü içeren 2 etkinlik ve C1 seviyesinde 30 atasözü içeren 6 etkinlik tespit edilmiştir.

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti B1 Seviyesi (Orta Düzey)

BÖLÜM	BÖLÜM ADI	BECERİ ALANI	ATASÖZLERİ	SAYFA
1. Bölüm	**Göründüğü Gibi Değil**			
2. Bölüm	**Hayatı Okuyoruz**	**Konuşma**	Ayağını yorganına göre uzat.	**37**
3. Bölüm	**Bir Bilene Danışalım**			
4. Bölüm	**Geçmişten Geleceğe**			
5. Bölüm	**Hikâyeler ve Hayatımız**			

Tablo 1

Serinin B1 düzeyindeki metinler ve etkinlikler incelendiğinde Tablo 1'de belirtilen 1 atasözünün kullanıldığı görülmüştür. Hayatı Okuyoruz adlı 2. bölümde konuşma beceri alanında verilen atasözü ekonomiyle ilgili bir metnin etkinliklerinden tasarruf önerileri veren 5 maddenin hemen ardında verilmiştir.

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti B2 Seviyesi (Orta Düzey)

BÖLÜM	BÖLÜM ADI	BECERİ ALANI	ATASÖZLERİ	SAYFA
1. Bölüm	**Uzmanına Sor**			
2. Bölüm	**Ne Yapmalı?**	**Konuşma**	Güneş girmeyen eve doktor girer.	**26**
			Terzi kendi söküğünü dikemez.	
			Mum dibine ışık vermez.	
			Zanaat altın bileziktir.	
			İşleyen demir pas tutmaz.	
			Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır.	**41**
			Kaz gelen yerden tavuk esirgenmez.	

		Yazma	İyilik yap denize at, balık bilmezse Halik bilir.	
			Sinek küçüktür ama mide bulandırır.	
			Atın ölümü arpadan olsun.	
3. Bölüm	**Kültür Sanat**			
4. Bölüm	**Bilimden Dünyamıza**			
5. Bölüm	**Sanattan Bilime**			

Tablo 2

Serinin B2 düzeyindeki metinler ve etkinlikler incelendiğinde Tablo 2'de belirtilen 10 atasözünün kullanıldığı görülmüştür. Konuşma beceri alanında kullanılan atasözleri sayfa 26'da iki parçaya bölünmüş karşı karşıya yazılan atasözlerinin eşleştirilip anlamlı bir bütün oluşturulması istenmiştir. Yazma beceri alanında kullanılan atasözleri sayfa 41'de yine eşleştirme türü bir etkinlik kullanılarak fakat bu defa anlamlarının eşleştirilmesi istenilerek oluşturulan bir etkinliktir.

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti C1 Seviyesi (İleri Düzey)

BÖLÜM	**BÖLÜM ADI**	**BECERİ ALANI**	**ATASÖZLERİ**	**SAYFA**
1. Bölüm	**Kültür ve Sanat**	**Dinleme**	Bülbülü altın kafese koymuşlar, yine de "Ah, Vatanım!" demiş.	**7**
			Akacak kan, damarda durmaz.	
			Gözden ırak olan, gönülden de uzak olur.	
			Tatlı dil, yılanı deliğinden çıkarır.	
		Anlama	Demir, tavında dövülür.	**9**
			Sakla samanı, gelir zamanı.	
			Zaman her şeyin ilacıdır.	
			Gün doğmadan neler doğar.	
2. Bölüm	**Sağlığım**			
3. Bölüm	**Farkında Mısınız?**	**Anlama**	Ayağını yorganına göre uzat.	**55**
			Sakla samanı gelir zamanı.	
			Ak akçe kara gün içindir.	
			Eskisi olmayanın yenisi olmaz.	
		Konuşma	Az veren candan, çok veren maldan verir.	**56**

			Güvenme varlığa düşersin darlığa.	
4. Bölüm	**Edebiyat Dünyasından**			
5. Bölüm	**Kim Haklı?**	**Konuşma**	Üzüm üzüme baka baka kararır.	**104**
			Bal tutan parmağını yalar.	
			Deveyi yardan uçuran bir tutam ottur.	
			Güneş balçıkla sıvanmaz.	
			Gülü seven dikenine katlanır.	
			Her koyun kendi bacağından asılır.	
		Konuşma	Söz gümüşse, sükût altındır.	**112**
			Söz var iş bitirir, söz var baş yitirir.	
			Baba oğluna bağ bağışlamış; oğul babaya bir salkım üzüm vermemiş.	
			Ağaç yaş iken eğilir.	
			Birlikten kuvvet doğar.	
			Damlaya damlaya göl olur.	
			Gülme komşuna, gelir başına.	
			Ne ekersen onu biçersin.	
			Mum dibine ışık vermez.	
			Gün doğmadan neler doğar.	

Tablo 3

Serinin C1 düzeyindeki metinler ve etkinlikler incelendiğinde Tablo 3'te belirtilen 30 atasözünün kullanıldığı görülmüştür. Dinleme beceri alanında sayfa 7'deki atasözleri dinlenen metnin ana fikrini buldurmaya yönelik çoktan seçmeli testin şıklarında verilmiştir. Anlama beceri alanında sayfa 9'daki atasözleri bölümün 2. metninde verilmek istenen temel düşünceyle paralel olan atasözünü buldurmaya yönelik hazırlanan çoktan seçmeli testin şıklarıdır. Sağlığım adlı 2. bölümde hiç atasözü yer almamıştır. 3. bölümde anlama beceri alanında sayfa 55'te verilen atasözleri yine çoktan seçmeli testin şıklarıdır fakat bu defa atasözleriyle beraber açıklamaları parantez içinde verilmiş ve açıklaması ile uyuşmayan atasözünün bulunması istenmiştir. 3. Bölüm sayfa 56'da konuşma beceri alanında verilen atasözleri ise deyim ve özlü söz ile birlikte verilmiş öğrencilerden hangi durumlarda kullanılabilecekleri üzerine konuşmaları ve kendi ülkelerinde aynı durumlarda kullanılan atasözlerini arkadaşları ile paylaşmaları istenmiştir. Edebiyat Dünyasından adlı 4. bölümde hiç atasözü yer almamıştır. 5. Bölüm konuşma beceri alanında öğrencilerden verilen atasözlerini açıklayan ve örneklendiren sözlü sunum yapmaları istenmiştir. Son olarak 5. Bölümde konuşma beceri alanında atasözünü yerinde kullanmanın dili etkin kullanımını gösterdiğine vurgu yapılıp tablo 3'te görülen 10 atasözü verilmiş ve öğrencilerden bu atasözlerinin hangi durumlarda kullanıldığı hakkında fikir yürütmeleri istenmiştir.

B1 Seviyesi İçin Etkinlik Örneği

Etkinlik 1

Bu etkinliğin amacı öğrencilerin daha eğlenceli buldukları görseller ve atasözleri arasında ilişkiler kurarak daha somut ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlamaktır.

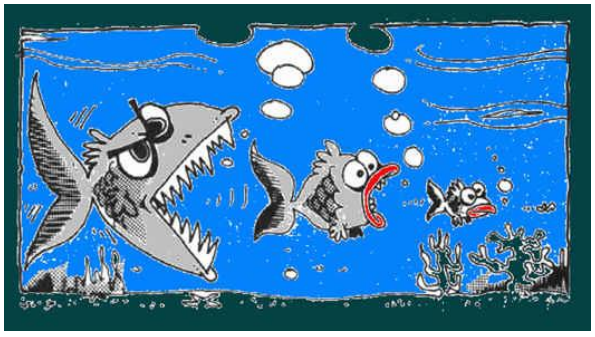
Aşağıdaki atasözlerinin numaraları ile görselleri eşleştiriniz. Anlamlarını ve bu atasözlerini kullanabileceğiniz anılarınızı arkadaşlarınızla paylaşınız.

1. Mum dibine ışık vermez.
2. Bal tutan parmağını yalar.
3. Armut piş ağzıma düş.
4. Büyük balık küçük balığı yutar.

(……..)

(……..)

(……..)



(……..)

Etkinlik 2

Bu etkinliğin amacı öğrencilerin kendi kültürleri ve dilleri ile Türk kültürü ve Türkçe arasında ilişkiler kurmalarını sağlayıp atasözlerinin öğrenimini kolaylaştırmaktır.

Yukarıdaki atasözleriyle sizin kültürünüzde aynı anlama gelen sözleri aşağıdaki boşluğa yazınız. Arkadaşlarınızla paylaşıp karşılaştırmalar yapınız.

……

……

……

……

Etkinlik 3

Bu etkinliğin amacı öğrencilere atasözlerini ortaya çıkaran hikayeleri de öğretip öğrencilerin atasözlerini doğru bağlamlarda kullanmalarını sağlamaktır.

Aşağıdaki hikâyeyi okuyunuz, atasözünün ortaya çıkış hikâyesi hakkındaki fikirlerinizi arkadaşlarınızla paylaşıp kendi kültürünüzde aynı anlama gelen bir atasözü varsa arkadaşlarınızla paylaşınız.

Para Parayı Çeker

Zengin bir adamın saf bir uşağı varmış. Uşak söylenen sözleri tam anlayamazmış. Anlasa bile bu sözlerdeki inceliği kavrayamazmış.

Bir gün zengin adama bir arkadaşı gelmiş. Konuşma arasında:

— Para parayı çeker, demiş.

Saf uşak bunu duymuş. O zamana kadar biriktirdiği birkaç altını varmış. Altınları sakladığı yerden alarak efendisinin paralarının koyduğu çekmecenin yanına gelmiş. Kendi altınlarından birini almış, çekmecedeki para deliğine sokmuş. Beklemeye başlamış ama içeriden hiç para çekememiş.

Saf uşak altınını daha çok sokmuş. Derken altın para çekmecesine düşüvermiş. Elindeki altını kaybedince diğer altınını para deliğine sokmuş. O da düşmüş. Elindeki tüm altınları para çekmecesine düşüren uşak ağlamaya başlamış.

Efendi, uşağını para çekmecesinin başında görünce:

— Ne oluyor, ne yapıyorsun burada? diye sormuş.

Saf uşak ağlaya ağlaya cevap vermiş.

— Bütün altınlarımı sizin çekmeceye düşürdüm, demiş. Sonra da olanları anlatmış.

Efendi gülmeye başlamış:

— Hay Allah iyiliğini versin! “Para parayı çeker” ama büyük para küçük parayı çeker. Senin anladığın mıknatıs gibi değil, elindeki parayı ticarete harcayarak daha büyük paraları çekersin, demiş.

Sonra da çekmecesini açmış. Uşağın düşürdüğü altınları çıkarmış vermiş.

Etkinlik 4

Bu etkinliğin amacı öğrencilerin atasözlerini kullanabilecekleri bağlamları yazarak ifade edebilmelerini sağlamak ve öğrencilerin okudukları metinlerdeki karakterlerin yerine kendilerini koyup atasözünün kullanıldığı bağlamı tam olarak anlayabilmelerini sağlamaktır.

Aşağıdaki soruları yukarıdaki metinden hareketle cevaplayınız.

1) Efendinin “Para parayı çeker.” atasözü ile anlatmak istediği nedir? Siz de aşağıdaki boşluğa bu atasözünün kullanılabileceği bir bağlam yazınız.

……
……
……
……
.

2) Siz efendinin yerinde olsaydınız ne yapardınız? Aşağıdaki boşluğa yazınız.

……
……

B2 Seviyesi İçin Etkinlik Örneği

Etkinlik 1

Bu etkinliğin amacı öğrencilerin daha eğlenceli buldukları görseller ve atasözleri arasında ilişkiler kurarak daha somut ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlamaktır.

Aşağıdaki atasözlerinin numaraları ile görselleri eşleştiriniz.

1- Besle kargayı oysun gözünü.
2- Dost başa bakar, düşman ayağa.

3- Bakarsan bağ, bakmazsan dağ olur.

4- Aman diyene kılıç kalkmaz.

5- Baca eğri de olsa duman doğru çıkar.

6- Tavşan dağa küsmüş dağın haberi olmamış.

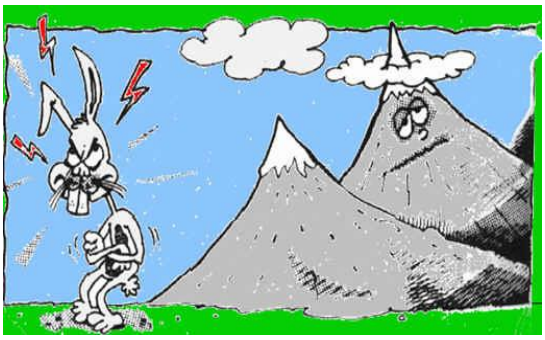
(……)

(……)

(……)

(……)

(……)



(……)

Etkinlik 2

Bu etkinliğin amacı öğrencilerin atasözlerini anlamlarıyla ilişkisel bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktır.

Aşağıda verilen atasözleri ve anlamlarını eşleştiriniz.

Atasözleri	Anlamları
1- Besle kargayı oysun gözünü.	Yaratılıştan iyi ve doğru olan bir insan ya da nesne, ne denli elverişsiz koşullar içinde bulunursa bulunsun asıl niteliğini yitirmez.
2- Dost başa bakar, düşman ayağa.	Önemsiz bir kişi, herhangi bir nedenle değerli kişiye küsse, değerli kişinin umurunda bile olmaz.
3- Bakarsan bağ, bakmazsan dağ olur.	İyilik yapıp yetiştirilen kimi insanlar vardır ki, nankörlük edip kendisine iyilik yapana en büyük kötülüğü reva görürler.
4- Aman diyene kılıç kalkmaz.	Gerçek dost yükselmesini istediği başımıza, düşman da kaymasını istediği ayağımıza bakar.
5- Baca eğri de olsa duman doğru çıkar.	Yenik düşen ve bize sığınan kimse düşman da olsa, artık ona el kaldırmaz ve üstüne gidilmez.
6- Tavşan dağa küsmüş dağın haberi olmamış.	Hangi yer, hangi iş olursa olsun bakımdan yoksun kalırsa yozlaşır, kurur ve tükenir.

Etkinlik 3

Bu etkinliğin amacı öğrencilere atasözlerini ortaya çıkaran hikayeleri de öğretip öğrencilerin atasözlerini doğru bağlamlarda kullanmalarını sağlamaktır.

Aşağıdaki hikâyeyi okuyunuz, atasözünün ortaya çıkış hikâyesi hakkındaki fikirlerinizi arkadaşlarınızla paylaşıp kendi kültürünüzde aynı anlama gelen bir atasözü varsa arkadaşlarınızla paylaşınız.

Yalancının Mumu Yatsıya Kadar Yanar

Eskiden elektriklerin henüz olmadığı dönemde medresede okuyan bir grup öğrenci aralarında anlaşmışlar:

— Her gün birimiz mum alsın. Ders çalışırken o mumla çalışalım, demişler.

Her gün birisinin aldığı mumu akşam olunca yakmışlar. Derslerine çalışmışlar. Çocuklardan biri gizli gizli erimiş mumları topluyormuş. Sıra kendisine gelince erimiş mumları birbirine yapıştırarak bir mum yapmış. Böylelikle yeni bir mum almaktan kurtulmuş. Akşam olunca hileli çocuğun mumunu yakmışlar. Derslerini çalışmaya başlamışlar ancak mum yatsıya kadar dayanmış. Öğrencilerden biri:

— Yahu, bizim aldığımız mumlar gece yarısına kadar yanıyordu senin mumların neden yatsı olmadan tükendi? diye sormuş.

Hileci çocuk vurdumduymaz bir şekilde:

— Ne olacak? Şimdiki insanlar hep sahtekâr, mumları küçültmüşlerdir, demiş.

Arkadaşının hilesini anlayan bir çocuk:

— Evet, sen de onlardan birisin. Hile yaptın. Unutma ki yalancının mumu yatsıya kadar yanar, demiş.

Etkinlik 4

Bu etkinliğin amacı öğrencilerin atasözlerini kullanabilecekleri bağlamları yazarak ifade edebilmelerini sağlamak ve öğrencilerin okudukları metinlerdeki karakterlerin yerine kendilerini koyup atasözünün kullanıldığı bağlamı tam olarak anlayabilmelerini sağlamaktır.

Aşağıdaki soruları yukarıdaki metinden hareketle cevaplayınız.

1) Siz hileci çocuğun arkadaşlarından biri olsaydınız ona tepkiniz nasıl olurdu? Kendi kültürünüzde aynı durum için kullanılacak bir atasözü varsa atasözü ile ifade ediniz.

……
……

2) Atasözünü kullanabileceğiniz bir bağlam tasarlayınız veya bir anınızı aşağıdaki boşluğa yazınız.

……
……
……
……

C1 Seviyesi İçin Etkinlik Örneği

Etkinlik 1

Bu etkinliğin amacı öğrencilerin birden fazla aynı anlama gelen atasözünü eşleştirip bir durum için kullanılabilecek birden fazla atasözü bulunduğunu görebilmelerini sağlamak ve kurdukları ilişkiler yoluyla atasözlerini daha kalıcı öğrenmelerini sağlamaktır.

Aşağıdaki atasözlerinden aynı anlama gelenleri eşleştiriniz.

Atasözleri	Atasözleri
1) İşleyen demir ışıldar.	Ak akçe kara gün içindir.
2) Körle yatan şaşı kalkar.	Akan su yosun tutmaz.
3) Sakla samanı gelir zamanı.	Yalnız taş duvar olmaz.

4) Ev alma komşu al.	Üzüm üzüme baka baka kararır.
5) Bir elin nesi var iki elin sesi var.	Komşu komşunun külüne muhtaçtır.

Etkinlik 2

Bu etkinliğin amacı öğrencilerin kendi kültürleri ve dilleri ile Türk kültürü ve Türkçe arasında ilişkiler kurmalarını sağlayıp atasözlerinin öğrenimini kolaylaştırmaktır.

Yukarıdaki atasözlerini inceleyiniz ve sizin kültürünüzde aynı anlama gelenleri aşağıdaki boşluğa yazıp arkadaşlarınızla paylaşınız.

……..

……..

……..

……..

……..

Etkinlik 3

Bu etkinliğin amacı öğrencilerin atasözlerini daha eğlenceli buldukları müzikle beraber dinleme becerisini de geliştirerek öğrenmeleridir.

Dinlediğiniz şarkının sözleri aşağıda verilmiştir. Boş bırakılan yerleri şarkıdaki atasözlerini yazarak tamamlayınız.

Dilli Düdük

……

MASAL OKUYOR BİLMİYOR O ZIRDELİ

……..

…… YANİ

SEN SEN OL KALP KIRMA

UYKULARIN KAÇAR SONRA

AKILLI OL OYUNA GELME

TEPETAKLA OLURSUN

…… SONUNDA

…….. DİLLİ DÜDÜK

ATEŞE BİLE BİLE KÖRÜKLE GİDİYOR

KENDİ KUYUSUNU KAZIYOR ENAYİ

CIR CIR ÖTÜYOR

BANA GÖRE HAVA HOŞ KENDİ BİLİR

BENİ BİLEN İYİ BİLİYOR

BOŞA CABALARI

BU GÖNÜLLERDE HÜKMÜ GEÇMİYOR

HADİ SEV HADİ HADİ HADİ GÖZÜNÜ KARART DA

KOY ELİNİ KALBİNE ŞU YALAN HAYATTA

……. UNUTMA

……..

ŞÖYLE Bİ SİLKELEN DE GEL KENDİNE

HUDUDUNU HADDİNİ BİL, İLERİ GİTME

……HESAP KOLAY

AÇ KALBİNİ GEL, DIRDIR ETME

CAKA SATIYOR UTANMASI YOK

O KENDİNİ ÜSTÜN BULUYOR AMA YANILIYOR

BURNU KAF DAĞINDA MÜBAREK

O KENDİNİ BU ALEMİN KRALI SANIYOR

SÖZ - MÜZİK : TARKAN

Etkinlik 4

Aşağıdaki soruları yukarıdaki şarkı sözlerinden hareketle cevaplayınız.

1) Sizin kültürünüzde dinlediğiniz şarkıda geçen atasözleri ile aynı anlama gelen atasözlerini aşağıdaki boşluğa yazınız.

……
……
…….

2) Dinlediğiniz şarkıdan sizin kültürünüzde aynı anlama gelen bir atasözü seçiniz ve bu atasözünün çıkış hikayesini arkadaşlarınızla paylaşınız.

Sonuç

Yabancılara Türkçe öğretiminin önemi her geçen gün artmaktadır. Dil öğretimi yalnızca gramer öğretimi değildir. "Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi süreci, kültür aktarımı ile Türkçenin ana dili olarak öğretilmesinden farklıdır. Yabancı dil öğrenicileri, ilk safhalarda dilimizi sadece kültür ile tanırlar. Bu tanıma sözcük hazinesi, sözcük yapısı, alfabe vb. şekilde olabileceği gibi o dili kullanan toplumun günlük dilde kullandığı atasözleri, deyimler, kalıp sözler, benzetmeler aracılığıyla şeklinde de olabilir" (Yılmaz, 2014: 61).

Dil ve kültür arasındaki bağ dil öğretimi ile birlikte kültür öğretimini de gerekli hale getirir. Atalarımızın deneyimleri sonucunda söyledikleri, kültürün ve Türk dilinin özelliklerini göstermesi açısından önemli olan atasözlerinin Türkçe öğrenen yabancılara öğretilmesi oldukça önemlidir. Dilin inceliklerini, toplumun yaşayış şeklini, düşüncelerini ve değerlerini gösteren atasözleri öğrenciler tarafından öğrenilip uygun bağlamlarda kullanılmalıdır.

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe setinin A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyesindeki kitaplarında kullanılan atasözleri incelenmiştir. A1 ve A2 seviyesindeki kitaplarda atasözlerine yer verilmemiştir. Akkaya (2013)'nın da belirttiği gibi B1, B2 ve C1 seviyelerinde Tablo 1, Tablo2 ve Tablo 3'te belirtilen atasözleri tespit edilmiştir. Atasözleri dinleme, anlama, konuşma ve yazma beceri alanlarına yönelik etkinliklerde kullanılmıştır. Metinlerde atasözlerine yer verilmemiştir.

Atasözlerinin öğretimi bir bağlam içerisinde yapılmalıdır ki öğrenci atasözünü doğru anlamlandırıp günlük hayatta uygun durumlarda kullanabilsin. B1, B2 ve C1 seviyelerine yönelik 12 özgün etkinlik çağdaş yöntemler kullanılarak oluşturulmuş ve bu etkinliklerle atasözlerini bir bağlam içerisinde öğretmek hedeflenmiştir. Etkinliklerde öğrencilerin ilgilerini çekebilecek görseller kullanılmış ve dinlemeye yönelik etkinlikle de öğrencilerin farklı duyu organlarına seslenerek atasözü öğretimini kalıcı hale getirmek amaçlanmıştır. Geliştirilen etkinliklerin tamamı yabancılara atasözlerini bir bağlam içerisinde ve Türk dilinin zenginliklerini gösterecek biçimde tasarlanmıştır.

Kaynakça

Akkaya, A., (2013). "Yabancılara Türkçe Öğretimi Kapsamında Fıkralar: Nasrettin Hoca Fıkraları.", *Milli Folklor.* Yıl 25, Sayı 100.

Aydın, M. (1992), Geliştirilmiş ve Açıklamalı Atasözleri, Ankara: Takav Yayıncılık.

Bağcı, H., (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Atasözleri ve Deyimleri Algılama Düzeyi. *Türklük Bilimi Araştırmaları,* 27, 91-110.

Barın, E., (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler, *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, ISSN 1305-5992, sayı 1.

Bölükbaş, F.ve Keskin, F (2010). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımındaki İşlevi, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 5/4 Fall.

Çetin,N., (2009). *Şiir Çözümleme Yöntemi.* Ankara: Öncü Kitap.

Demir, A. ve Açık, F.(2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler, *TÜBAR-XXX.*

Kaya, D., (2010). *Ansiklopedik Türk Halk Edebiyatı Terimleri Sözlüğü* (2. Baskı), Ankara: Akçağ Yayıncılık.

Kutlu, A. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürün Araç Olarak Kullanımı: Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 Seviyesi), *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 697-710.

TDK (2011), *Türkçe Sözlük,* Türk Dil Kurumu, Ankara.

Uysal, M. (2010). *Hikâyelerle Atasözleri ve Deyimler*, İstanbul: Uysal Yayınevi.

Yahşi Cevher, Ö. ve Güngör, C. (2014). ADP'ye Göre İstanbul Üniversitesi Dilmer A1-A2-B1-B2 Seviye Kitaplarındaki "Kültürel Konuşma Kalıpları" Üzerine Bir İnceleme, Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi, Saraybosna.

Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, V. S. (2011). **Dil ve Dilin Özellikleri.** M. Doğan (Ed.), *Yazılı Anlatım* (6. Baskı) . Ankara: Gazi Kitabevi.

Yıldırım,A. ve Şimşek, H. (2013), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Baskı)*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, F. ve Ertürk Şenden, Y. (2014). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kalıp Sözlerin Etkinliklerle Öğretimi, Asya Öğretim Dergisi [Asian Journal of Instruction], 1(ÖZEL), 53-63.

YABANCILARA DEYİMLERLE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Doç. Dr. Fatih YILMAZ

Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fatih.yilmaz@gop.edu.tr

Yüksek lisans öğrencisi Dürdane TORUN

Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, drtorunsivas58@gmail.com

ÖZET

Bir dili öğrenmek o dile ait milletin kültürünü, gelenek göreneklerini, adetlerini vs. öğrenmek demektir. Deyimler ise bir milletin hayata bakış açısını belgeleyen en güzel örneklerden biridir. Deyimler bir dilin temel yapıtaşlarından birisidir. Bir milletin yaşam biçiminden, kültüründen ipuçları barındırır. Nesilden nesile aktarılan deyimler ait olduğu kültürün tanınma şansını artırır. Bu yüzden yabancılara Türkçe öğretiminde deyimler önemli rol oynamaktadır. Bu çalışmada deyim öğretiminin yabancı dil olarak öğretilen Türkçe' de öneminden bahsedilmiştir. Deyim öğretiminde kolaylık sağlamak için deyimlerin çıkış noktalarını anlatan hikâyelerden yararlanılması gerekildiği düşünülmüştür. Buna bağlı olarak İskender Pala'nın "İki Dirhem Bir Çekirdek" kitabından yararlanılarak sekiz farklı deyime kırk tane özgün etkinlik tasarlanmıştır. Hazırlanan etkinliklerin çeşitli beceri alanlarına ait olmasına dikkat edilmiş ve güncel dil öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak hazırlanması amaçlanmıştır. Bu deyimler ateş pahası, saman altından su yürütmek, dolap çevirmek, püf noktası, çizmeyi aşma, ipe un sermek, hoşafın yağı kesilmek, toprağı bol olmak gibi Türkçe' de sık kullanılanlar arasından seçilmiştir. Etkinlikler B2 ve C1 seviyelerine uygun oluşturulmuştur. Okuduğunu anlama, tahmin etme, hayal gücünü geliştirme, hazırbulunuşluk düzeyini belirleme, işbirlikli çalışma, yorumlama, tartışma, empati kurma gibi temel becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir. Sonuç olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde deyimlerin hikâyelerinden yararlanılarak yapılan etkinliklerle kültür aktarımının daha etkili olacağı, öğretimin daha başarılı olunacağı ve deyimlerin hafızada daha uzun süreli kalacağı fikrine varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Deyimler, kültür aktarımı, yabancı dil olarak Türkçe

TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS WITH IDIOMS

Assoc. Prof. Dr. Fatih YILMAZ

Tokat Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education, fatih.yilmaz@gop.edu.tr

Master's degree student DÜRDANE TORUN

Tokat Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education, drtorunsivas58@gmail.com

ABSTRACT

Learning a language means learning the culture, customs, traditions, etc. of the nation which belongs to that language. Idioms, on the other hand, are one of the most beautiful examples documenting the perspective of a nation. Idioms are one of the basic building blocks of a language. They contain clues from a nation's way of life and culture. Idioms passed on from generation to generation increase the chance of prominence of the culture to which it belongs. Therefore, idioms play an important role in teaching Turkish to foreigners. In this study, the importance of teaching idioms in Turkish which is taught as a foreign language, is mentioned. It is thought that in order to facilitate the teaching of idioms it is necessary to make use of the stories that tell the origins of idioms. Accordingly, by using İskender Pala's book "İki Dirhem Bir Çekirdek" forty different original events were designed for eight different idioms. It has been paid attention to the prepared activities addressing various skill areas, and it is aimed to prepare them by using current language teaching methods and techniques. These idioms which were chosen among the commonly used idioms in Turkish are fancy price, do things under the rose, brew a plot, tip/trick, be in over one's head, to give someone a song and dance, to be flabbergasted, to rest in peace. Activities were created in accordance with B2 and C1 levels. It is aimed to acquire basic skills such as reading comprehension, guessing, developing imagination, determining the level of readiness, working in collaboration, interpreting, discussion, empathy. As a result, it has been concluded that the cultural transmission will be more effective, the teaching will be more successful and the idioms will remain in the memory for a longer time with the activities carried out using the stories of idioms in teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: Idioms, Cultural transmission, Turkish as a foreign language

GİRİŞ

Türkçe bugün en çok konuşulan yedi dilden birisi olarak yaygınlaşmıştır. Yaygın olan bir dilin öğrenimine yabancılar tarafından rağbet elbette olacaktır. Yabancılar Türkçeyi Türklere duydukları sevgi, ticaret, iş, akademik çalışmalar gibi etkenler dolayısıyla öğrenmek istemektedirler. Türkçe öğrenenlerin sağladığı faydaları İşçan şöyle sıralamıştır: Türkçe bilmek iş hayatı bakımından avantaj sağlar, Türkçenin önemi ve geçerliliği her geçen gün artmaktadır, çok dillilik çağın gereğidir, Türkçe pek çok dile göre daha kolay öğrenilebilen bir dildir (İşçan, 2011: 5). Türkçe çok konuşulan bir dil olmasına rağmen öğretimi henüz yaygınlaşmamıştır. Bu yüzden yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında yapılan her nitelikli çalışma, araştırma önemli kabul edilmektedir.

Bir dili öğrenmek o dilin sahip olduğu kültür dünyasını da öğrenmek olduğu için Türkçe' yi öğrenen yabancılar Türk kültürüne dair geniş bilgiler de edinecektir. Dil sadece gramer kalıplarına sıkışmış bir yapı değil milletler arası kültür aktarımında en büyük rolü oynayan sistemdir. Bu yüzden yabancı dil olarak Türkçe öğretimi aslında bir kültür aktarımıdır. Nitekim kültür bir topluluğun ruhu, zevki, düşünce yapısı demektir. Türkler ise tarihte köklü bir geçmiş sahip olmakla birlikte geniş coğrafyalara yayılarak birçok kültürle etkileşim içerisinde olmuştur. Kültürler arası etkileşim bir dilin zenginliğini artırabileceği gibi buna bağlı olarak kelime dağarcığı ve kelimelerin bağlam içinde kullanım şekilleri, milletlerin düşünce gücünü de etkiler. Karşılaşılan farklı olaylar karşısında Türk kıvrak zekâsı kelimeleri çeşitli bağlamlar içerisinde kullanmış kelimelere yeni anlamlar yüklemiştir. Böylece oluşan atasözü ve deyimler günümüz Türkçesinde de çeşitli durumlarda kullanılagelmiştir. TDK (2011: 180) atasözünü şöyle tanımlamıştır: "Uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte söz, deme, mesel, sav, darbımesel." Yine TDK (2011: 651) deyim için şöyle bir tanım yapmıştır: "Genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği, tabir." Atasözleri daha çok bir yargı bildirirken deyimler farklı durumlarda kullanılabilen daha esnek yapılardır. Bu yüzden deyim öğretimi atasözüne göre daha zor olarak karşımıza çıkmaktadır.

Her dil kendine has atasözü, deyim ve kalıp sözlere sahiptir. Her millet yüzyıllarca biriktirdiği, aktardığı kültürünü bazen birkaç kelimeye sığdırarak kendini ifade edebilmektedir. Kendi yaşam tecrübesine göre aynı durumlarda farklı manada deyimler söyleyebilmektedir. İnsan aklı az şeyle çok şey anlatma istidadına sahip olmakla birlikte işlevsel olarak da bunu uygulamaktadır. Fakat Türkler diğer milletlere kıyasla deyim ve atasözlerini çok daha fazla kullanmaktadır. Bu, göçebe yaşam tarzını benimsemiş, at üstünde, çetin şartlarda, savaşarak hızlı yaşayan bir milletin az önce belirtildiği gibi az şeyle çok şey anlatma ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Üstelik göçebe yaşam tarzı, savaşlar, ticaret ve coğrafi konumu Türklerin farklı kültürlerle iletişimini artırdığından deyimlerin de çeşitlenmesine yol açmıştır. Anlaşıldığı üzere uzun bir zamanda oluşan deyimler sadece birer söz yapısı değil bir kültür taşıyıcısıdır. Ayrıca deyimleri günlük yaşamda dilimizde süzerek, eriterek kullanmak kolay olmadığı gibi bilgi ve tecrübe gerektiren bir iş olarak karşımıza çıkmaktadır. Atasözü ve deyimleri konuşma ve yazma dilinde neden kullanmamız gerektiği sorusuna

vereceğimiz nitelikli bir cevap atasözü ve deyim öğretimi çalışmalarında yol kat etmeyi de beraberinde getirecektir. Nitekim önce atasözü ve deyimlerin işlevsel olarak neden doğru kullanılması gerektiğine verilecek cevap, atılacak ilk adım olacaktır. Oğuznâme'de, "Atalarsözü Kuran'a girmez yanınca yel yel yarışur / Atalar sözi Gur'an'a girmez, amma Gur'an yanıca yel yel yalışur." şeklindeki atasözü, İslamiyet sonrasında da,

Türk kültüründe atasözlerine atfedilen kutsiyeti göstermektedir (Çobanoğlu, 2004: Tuna, 2014). Buradan hareketle atasözünü neredeyse kutsal kitabı kadar kıymetli kabul eden bir millet atasözü ve deyimlerini bugüne dek koruyarak aktarmış ve bugün hala dilimizde yer ederek korunmaya çalışılmaktadır. Bu çabanın sebebi dilin zenginliğinin atasözü ve deyimlerden, mecazlı anlatımlardan geldiğinin ve konuşma ile yazma becerilerinin geliştirilmesinde bunların büyük oranda etkili olduğunun bilinmesinden ileri gelmektedir.
Doğal dil edinimi sürecinde atasözü ve deyimlerden bazılarını uygun yer ve zamanda kullanma yetisi kazanılsa bile atasözü ve deyimlerin sayısal çokluğu ayrı bir uğraş gerektirmektedir. Ana dili eğitiminde deyimlerin öğretimi konusunda çalışmalar, etkinlikler yapılmakla birlikte yine de deyim öğretimi zor bir konu olmaktan henüz çıkmamıştır.

Ana dilinde dahi kullanımı beceri isteyen bir yapıyı yabancılara öğretirken uygulanacak tür, yöntem ve teknik bu yüzden önem arz etmektedir. Bu önemi daha iyi anlayabilmek için sorulan "Yabancı dil öğretiminde atasözü ve deyimler neden öğretilmelidir?" sorusuna verilecek yanıt ise şudur: "Yabancı dil öğretiminde, sadece seslerden oluşan kelimeleri, birer düşünce edimi olan kavramları ve gramer bilgisini sunmak yeterli değildir. Bu konuda, milli unsurlardan biri olan 'kültür'ün de yabancı dil öğretiminde aktif olarak kullanılması, öğrenilen dile olan hâkimiyeti arttıracaktır. " (Tuna, 2014). " Yine bir kavramı, bir durumu ya çekici bir anlatımla ya da özel bir yapı içinde belirten ve çoğunun gerçek anlamlarından ayrı bir anlamı bulunan kalıplaşmış sözcük topluluğu ya da cümle olarak tanımlayabileceğimiz deyimlerimizde de insanın olumlanan, olumsuzlanan yönlerini, toplumun önemsediği değer yargılarını, beğenilerini, hayal ve duygu dünyasının genişliğini görmek mümkündür." (Akpınar,2010).

Atasözlerinden farklı olarak deyimler bir kavramı, durumu daha çarpıcı belirtmek, somutlamak amacıyla bulunmuş özel bir anlatım kalıbıdır; genel kural niteliğinde bir söz değildir. Toplumun genelini ilgilendiren bir ders, yargı içermez. Deyimler kullandığı duruma, olaya, kişiye özgüdür (Tuna,2014). Buradan hareketle deyimler yabancılara Türkçe öğretiminde çoğunlukla bağlam içinde öğretilmektedir. Yabancılara Türkçe öğretimi Kaşgarlı Mahmut'un Divan-ü Lügati' t Türk'ü ile adımlarını atarken dahi atasözü ve deyimlere önem vermiş kültür aktarımı kapsamında eserinde bağlam içerisinde örneklere yer vermiştir.

Mete'nin(2014) yaptığı bir araştırmaya göre deyimlerin görseller aracılığıyla özellikle de karikatürle öğretimi hikâyelerle ve geleneksel öğretime göre daha başarılı bulunmuştur. Çalışmanın sonucunda deyimlerin öğretiminde özellikle mizah unsurları taşıyan görsellerin, öğrenenlerde daha kalıcı etki yarattığı sonucuna ulaşıldığı ifade edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ana dili eğitimi için geçerli olsa da yabancılara Türkçe öğretiminde de deyim öğretiminde görsellerden yararlanmanın daha faydalı olacağına dair işaretler vermektedir.

Bireyin duyusal algılarına hitap etmek bilindiği üzere öğrenimi kolaylaştıracak ve etkililiği artıracaktır. Kişi gördüğü, dokunduğu, hissettiği, duyduğu şeyleri daha çabuk ve kalıcı olarak öğrenir. Fakat şunu da unutmamak gerekir ki farklı zekâ türlerine göre yapılan etkinliklerde verim daha fazla artacaktır. "Çoklu zekâ kuramı bilişsel bilim, gelişimsel psikoloji ve nörobilimden yararlanarak her bireyin zekâ düzeyinin otonom güçler ya da yetenekler tarafından oluştuğunu ve 8 zekâ gücünün var olduğunu savunmaktadır." (Talu,1999). Bir zekâ türüne odaklanarak sadece karikatür, görsel kullanarak yapılan öğretim, toplu olarak eğitim yapılan sınıflarda sadece görsel zekâsı baskın öğrencilere hitap edecektir. Görsel zekâsı gelişmiş bir öğrenci için bu etkinlik nitelik kazanacakken ritmik zekâya sahip öğrenci için verimliliği düşecektir. Dolayısıyla yabancılara Türkçe öğretiminde de deyim öğretiminde farklı zeka türlerine hitap etmek gerekmektedir. Özellikle hedef dili hiç bilmeyen ya da az bilen düşük düzeyde olan öğrenciler için onların zekâ türlerine, duyularına hitap etmek daha fazla önem kazanacaktır. Yazarların öğrencilerin bireysel farklılıklarını, bir avantaj olarak kabul edip ders malzemelerini, dil öğretimi ve öğrenimi açısından önem arz eden, sınıf içi tartışmalara uygun nitelikte hazırlamaları gerektiğini savunan Özdemir (2013) gibi etkinlikler çeşitli açılardan farklı tasarlanmalıdır.

Yabancı Dil Eğitiminde Hikâyelerle Deyim Öğretimi

İnsanlar masal, hikâye, fabl gibi hikâyeleştirilerek anlatılan türlerle öğrenmeye daha istekli ve öğrenmede daha başarılı olmaktadır. Bugün Dünya'da Mevlana'nın tanınmasını sağlayan en etkili unsur belki de anlatmak istediği düşünceyi hikâyeleştirerek, zarif bir üslupla düşünceyi süzerek önümüze koymasından kaynaklanmaktadır. Kutsal kitaplarda da aynı şekilde hikâyeleştirerek anlatım vardır kıssalarla. Çocuklara kazandırmak istenilen değerleri hikâyeleştirilerek çocuk kitaplarına yerleştirilerek aktarılır. Çünkü insan beyni kişi, zaman, şahıs, olay temelli durumları düz bir anlatım ve ezber yöntemine kıyasla daha hızlı kavramaktadır. "

Atasözleri, genellikle, uzun zamanların tecrübeleri sonucu ulaşılan doğruların veciz ifadesidir; oysa deyimler, genellikle bir öyküye, bir efsane ve bir vakaya dayanır. Bazı kişilerle ilgili anılar ve hikâyeler, tarihten alınmış olaylar vs. deyimlerin ortaya çıkış nedenleri arasında ön sıraları paylaşırlar"(Pala,2013: x). Buradan hareketle bazı bilinen deyimlerin oluşum süreci ya da hikâyesi şeklinde adlandırdığımız çıkış noktası bilindiğinde ve aktarıldığında o deyimin öğrenci belleğinde kalıcılığı daha fazla olmaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında hazırlanan etkinliklerde de deyimlerin hikâyelerine yer verilerek deyimin hafızada kalıcılığının daha fazla olacağı düşünülmekte ve kültür aktarımının daha güçlü olacağına inanılmaktadır. Üstelik kültür aktarımı noktasında deyimlerin etkisini en üst seviyeye çıkarmak onun oluştuğu ortamdaki inceliği, hassasiyeti kavratmakla mümkün olmaktadır. Hatta bir deyimin doğuşunu biliyor olmak bir milletin düşünce yapısını, fikir dünyasını da az çok tahmin etmek demektir. Nitekim buna dayanarak deyim öğretiminde öğreticinin deyim öğretim etkinlik türlerine vakıf olması gerektiği gibi deyimlerin anlamlarını bilmekle yetinmeyip deyimlerin doğduğu mantık evresini de bilmelidir.

Yöntem

Bu çalışma nitel bir araştırma modeline dayanmaktadır. Genel tarama ve doküman analizi yapılmıştır. Genel tarama biçimi, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2012, s. 79). Bu çalışmada İskender Palanın deyimlerin ortaya çıkış nedenlerini anlattığı "İki Dirhem Bir Çekirdek" kitabından seçilen sekiz deyim etkinliklerin tasarımında kullanılmıştır. Bu araştırmada: Ateş pahası, saman altından su yürütmek, dolap çevirmek, püf noktası, çizmeyi aşma, ipe un sermek, hoşafın yağı kesilmek, toprağı bol olmak deyimlerine beşer tane etkinlik hazırlanmıştır. Etkinliklerde kazandırılmak istenilen beceriler: okuduğunu anlama, tahmin etme, hayal gücünü geliştirme, hazırbulunuşluk düzeyini belirleme, işbirlikli çalışma, yorumlama, tartışma, empati kurma gibi temel becerilerdir.

Amaç

Bu araştırmada İskender Pala'nın "İki Dirhem Bir Çekirdek" kitabındaki deyimlerin hikâyelerini temel alınarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür unsurlarını da kullanarak deyim öğretimi amacıyla sekiz farklı deyim için beşer adet özgün etkinlik tasarlanmıştır. Hazırlanan etkinliklerin çeşitli beceri alanlarına ait olmasına ve güncel dil öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak hazırlanması amaçlanmıştır. Etkinlikleri hazırlanılan deyimler farklı kültürlerde farklı anlamlara geldiği için etkinlikler bir bağlam içerisinde verilmiş olup deyimlerin hikâyelerinden çıkarım yapılarak deyimlerin yeni durumlarda, uygun bağlamda kullanılabilmesi amaçlanmıştır. Deyimler kültürel unsurları içerdiği için, anlaşılması zor olduğundan ve belli bir dil düzeyi hazır bulunuşluğu gerektirdiğinden etkinlikler B2 ve C1 seviyesine uygun tasarlanmıştır.

Vaktiyle Osmanlı hükümdarlarından "biri maiyetiyle avlanmaya çıkmış. Bir ceylanın peşinden koşarken, vakit bir hayli ilerlemiş ve gün batmaya yüz tutmuş. Bu sırada gök kararmış, ortalığı şiddetli bir rüzgâr ve ardından da savruntulu bir yağmur bastırmış. Hünkâr ve adamları, en yakın kulübeye kendilerini zor atmışlar. Meğer sığındıkları kulübe odunculuk yapan bir garibe aitmiş. Adamcık onları içeri almış. Sultan her ne kadar adamı tedirgin etmemek için kim olduklarını söylememiş ise de oduncu durumu kavramış ve ocağa büyük odunlar atıp kulübeyi iyice ısıtmış. Dışarıda hem ıslanıp hem üşüyen padişah ve adamları bu durumdan pek memnun kalmışlar ve geceyi orada rahatça geçirmişler. Hatta bir ara hünkâr,

-Doğrusu şu ateş bin altın eder, diye söylenmiş. Ertesi gün yola çıkacakları vakit, padişah oduncuya sormuş:

-Efendi! Bizi ihya ettin, harlı ateşin sayesinde geceyi pek rahat geçirdik. Söyle bakalım borcumuz ne kadar?

Oduncu fırsatı değerlendirmenin zamanıdır deyip rayici yüksek tutmuş:

-Bin altın beyzadem!

Vekilharç hemen atılmış:

-Ne masraf ettin ki bin altın istersin bre densiz?

-Sabaha kadar ateşi aynı kıvamda tuttum. Böyle dağ başında bu ateş az bulunur. -Ama ateş bu denli pahalı mıdır?

O sırada padişah vekilharcına dönüp:

-Ağa, demiş, ateş iyiydi, şimdi pahasını verin!

Oduncunun bu tavrı halk arasında şüyu bulunca, değerinin üstünde fiyat biçilen şeyler hakkında "ateş pahası" denilmeye başlanmış ve giderek deyimleşmiş. Umulana göre çok pahalı bulunan fiyatlar hakkında bugün dahi "ateş pahası" denir.

Tablo 1: "Ateş pahası" deyimi

Etkinlikler:

Etkinlik 1: Yukarıda okuduğunuz metni arkadaşlarınızla canlandırınız. Canlandırma esnasında izleyiciler de ateş kelimesini duyduklarında alkışlayabilirler.

Etkinlik 2: Canlandırma sonunda aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri doldurunuz.

- Doğrusu şu……eder, diye söylenmiş.
- Ama ateş bu denli ……?
- Ağa, demiş, ……iyiydi, şimdi …….. verin!

Etkinlik 3: Oduncunun padişah için ateşi harlı yakması ve gece boyu aynı kıvamda tutması Türklerin hangi özelliğini gösterir?

……..

Etkinlik 4:Aşağıdaki durumlardan hangisinde "ateş pahası" deyimini kullanırdınız?

A) Eliniz ateşte yandığında

B) Acı bir şey yiyip diliniz yandığında

C) Markette karpuzun fiyatının arttığını gördüğünüzde

D) Çocuğunuza çok sinirlendiğinizde

Etkinlik 5:Sizin dilinizde bu deyime benzer bir kullanım var mıdır? Varsa nelerdir?

……

……

Vaktiyle bir ova köyünde, köylüler tarlalarını sulamak için ırmağın suyunu nöbetleşe kullanmak üzere anlaşmışlar. Irmak boyunda bulunan tarlalar, açılan kanallar vasıtasıyla sıra ile sulanıyor, herkes ziraatiyle meşgul oluyormuş. Köyün açıkgözlerinden birisi, daha fazla su alabilmek için tarlasında derin ama ince bir kanal kazıp ırmaktan su çalmayı aklına koymuş. Kanalı gizleme maksadıyla da üzerini çalı çırpı ve taşlarla örtüp araziye uydurmuş. En üste de saman yığınları koymuş ki kimse kanaldan şüphe etmesin.

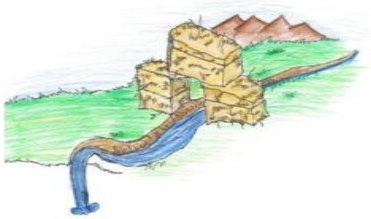
Bir müddet sonra, daha aşağılarındaki tarlalara giden suyun azalması üzerine köylüler, durumu araştırmaya karar vermişler. Ne çare ki arayıp taramaları sonuçsuz kalmış. Daha yukarılarda çok akan suyun, belirli bir noktadan sonra birdenbire azalmasına bir türlü anlam verememişler. Nihayet tarlaları dolaşıp bakmaya başlamışlar. Kaçak su alan köylünün tarlasına geldiklerinde, bostan havuzunun daima su ile dolu durduğu dikkatlerini çekmiş. Üstelik havuzun üzerinde saman kırıntıları yüzmekteymiş. Bu suya bu samanlar nereden geliyor diye araştırınca, saman yığınlarına ulaşmışlar ve hileyi anlayıp samanları eşeleyince kanalı bulmuşlar. Bunun üzerine, köyün ihtiyar heyeti toplanmış ve köylüyü falakaya yatırmışlar. Değneği vururken diyorlarmış ki:

-Saman altından su yürütürsün ha! Al bakalım hak ettiğin cezayı!..

Bugün deyim, başkalarına sezdirmeden menfaat temin eden; yahut insanları birbirine düşürüp ortalığı karıştıranlar hakkında kullanılır.

Tablo 2: "Saman altından su yürütmek" deyimi

Etkinlik 1: Deyim hikâyesini okumadan önce aşağıdaki görseli yorumlayınız.



Şekil 1

Etkinlik 2: Saman altından su yürütmek deyiminin hikâyesinden yola çıkarak aşağıda verilen paragraflarda iki ayrı durumda kullanılan bu deyim hangisinde uygun bağlamda kullanılmıştır, işaretleyiniz.

a. "Küçük kız kendisine doğum gününde alınan paketi açtı ve içinden renkli bit kutu çıkıverdi. Hayal ettiği şey bu değildi o güzel bir oyuncak istiyordu. Kutuyu bir kenara fırlatıverdi. Küçük kızın abisi bunu fark edip "Saman altından su yürütüyorsun" kardeşim dedi."

b. Can çok akıllı bir çocuktu. Ama bu kez sınava çalışmamıştı ve öğretmeninden de çekinmekteydi üstelik annesi çok kızardı. Bunun için sınavdan geçmenin bir yolunu düşünüyordu. Kopya çekmeye karar vermişti. Hazırladığı kopya kâğıtlarını cebine koyarak sınava girdi fakat öğretmeni onu yakalayarak " Ah Can neden böyle saman altından su yürütüyorsun?" dedi. Can çok utanmıştı…"

Etkinlik 3: Aşağıdaki soruları cevaplandırınız.

- Açıkgözlü köylü neden samanları suyun üstüne koymuştur?

……

- Köylüler hileyi nasıl anlamışlardır?

……

- Köylüler adamı neden cezalandırmışlardır?

……

Etkinlik 4:Siz köy halkının yerinde olsaydınız adama nasıl bir ceza verirdiniz?

……

Etkinlik 5: Sizin dilinizde bu deyime benzer bir kullanım var mıdır? Varsa nelerdir?

……
……

Gizli kapaklı işler yapanlar hakkında söylenen dolap çevirmek deyimi, bize eski konak geleneğinin bir yadigârıdır. Kaç göç devirlerinde, zengin konaklarının erkekler kısmına selamlık; kadınlar kısmına da harem(lik)denilirdi. Aile dışından kimseler geldiği vakit, kadın ile erkekler ayrı oturduklarından, konağın harem ile selamlığı arasındaki duvarda bulunan dolap devreye girer ve iki taraf arasındaki hizmetler böylece yürütülürdü. Dolap, eksen etrafında dönen, silindir şeklinde bir aparattır. Raflar halinde düzenlenmiştir ve

kadınlar tarafından raflara yerleştirilen yemekler, dolap çevrilerek erkekler kısmına geçer, oradan boşalan kaplar yine aynı usul ile alınırdı. Eski konakların çoğunda yemek servisi böyle yapılır, mahremiyet hissi de dolapların her vakit kullanılmasını zaruri kılardı. Aşkın her devrin en geçerli duygusu olduğuna şüphe yoktur. Konaklardaki halayıklar, arabacılar, bahçıvanlar vs. ile aşçılar, hizmetçiler, yamaklar, dadılar, kalfalar arasında fırsatını bulunca ilanıaşk için kırmızı gül demetleri, çiçekler, ipekli mendiller, lokumlar, lavantalar vs. de bu dolaplara konularak karşı tarafa gönderilir, böylece konak sahibine sezdirmeden dolap çevrilmiş olurdu.

Tablo 3: "Dolap çevirmek" deyimi

Etkinlik 1: Yukarıdaki metinden hareketle Türklerin eski zamanlardaki kadın-erkek ilişkilerini yorumlayınız.

……

……

Etkinlik 2: Rafları olan silindir biçimindeki dolap hangi amaçla kullanılmaktadır?

……

……

a. Eskiden konaklarda kadınların bulunduğu bölüme ……;

erkeklerin bulunduğu bölüme de…… denirdi.

Etkinlik 3:

a. Dolap çevirmek deyimi hangi anlamda kullanılır?

A) Çok acıkmak

B) Gizli bir iş yapmak

C) Temizlik yapmak

D) Dedikodu yapmak

b. Annesinden gizli çikolata yiyen bir çocuk sizce ne yapar?

A) Keçileri kaçırır

B) Diş biler

C) Dolap çevirir

D) İpe un serer

Etkinlik 4: Sınıfı dörderli iki gruba ayırınız. Birinci gruptan Türklerin eskiden neden haremlik, selamlık gibi bir ayrım yaptıklarını; ikinci gruptan bu durumun günümüzde hala devam ettiği durumların olup olmadığını kendi aralarında 4 dakika tartışıp sınıfa düşüncelerini açıklamaları istenir.

Etkinlik 5: Sizin dilinizde bu deyime benzer bir kullanım var mıdır? Varsa nelerdir?

……

Vaktiyl testi ve çanak çömlek imal edilen kasabalardan birinde, uzun yıllar bu meslekte çalışan bir çırak, kalfa olup artık kendi başına bir dükkân açmayı arzu eder olmuş. Ne yazık ki her defasında ustası ona:

— Sen, demiş, daha bu işin püf noktasını bilmiyorsun, biraz daha emek vermen gerekiyor. Ustanın bu sonu gelmez nasihatlerinden sıkılan kalfa, artık dayanamaz ve gidip bir dükkân açar. Açar açmasına da yeni dükkânında güzel güzel yaptığı testiler, küpler, vazolar, sürahiler onca titizliğe ve emeğe rağmen orasından burasından yarılmaya, yer yer çatlamaya başlar. Kalfa, bir türlü bu çatlamaların önüne geçemez. Nihayet ustasına gider ve durumu anlatır. Usta:

— Sana demedim mi evlâdım; sen bu işin püf noktasını henüz öğrenmedin. Bu

sanatın bir püf noktası vardır. Bunun üzerine tezgâha bir miktar çamur koyar ve:

— Haydi, der, geç bakalım tezgâhın başına da bir testi çıkar. Ben de sana püf noktasını göstereyim. Eski çırak ayağıyla merdaneyi döndürüp çamura şekil vermeye başladığında usta, önünde dönen çanağa arada sırada "püf!" diye üfleyerek zamanla testiyi çatlatacak olan bazı küçük hava kabarcıklarını patlatıp giderir. Böylece çırak da bu sanatın püf denilen noktasını öğrenmiş olur. Her sanatın incelik gereken nazik kısmına da o günden sonra püf noktası denilmeye başlanır.

Tablo 4: "Püf noktası" deyimi

Etkinlik 1. Deyim hikâyesini okumadan önce aşağıdaki görseli yorumlayınız ve yanındaki boşluğa düşüncelerinizi yazınız.

Şekil 2

Etkinlik 2. Okuduğunuz metinden hareketle aşağıdaki özellikleri usta ve çırakla eşleştiriniz.

İşin inceliğini bilen Çırak

Aceleci davranan, sabırsız Usta

Testideki çatlamalara engel olmayı bilmeyen

Etkinlik 3: Aşağıdaki soruları cevaplandırınız.

- Ustası çömleğe neden eğilip püflemiştir?

……

- Çırak neden ustasından yardım istemeye gitmiştir?

……

- Çırağın sabırsız tavrı onu hangi duruma sokmuştur?

……

Etkinlik 4: "Püf noktası" deyimi aşağıdaki durumların hangisinde doğru kullanılmıştır? Doğru olanın yanına D, yanlış olanın yanına Y yazınız.

a. Bak Ali! Sen henüz yeni öğrendin futbol oynamayı, daha gol atmanın püf noktasını bilmiyorsun. ( )

b. Sen de ne çok soru soruyorsun! Elma getirdim ye işte, ne demişler üzümünü ye püf noktasını sorma. ( )

Etkinlik 5: Sizin dilinizde buna benzer bir kullanım var mıdır? Örnek veriniz?

……

……

Söyleyişte daha ziyade “Çizmeyi aşma!” ,yahut “Çizmeden yukarı çıkma!” biçiminde emir kipiyle ve boyundan büyük bir işe girişildiğini ima eder mahiyette kullanılan bu deyimin hikâyesi şöyledir:

Milad-ı İsa’ dan üç asır evvel Efes’te Apelle (Apel) isimli bir ressam yaşarmış. Büyük İskender’in resimlerini yapmakla şöhret bulan Apel’in en büyük özelliği yaptığı resimleri halka açması ve gizlendiği bir perdenin arkasından onların tenkitlerini dinleyip hoşa gidecek yeni resimler için fikir geliştirmesi imiş.

Günlerden birinde bir kunduracı, Apel’in resimlerinden birini tepeden tırnağa süzüp tenkide başlamış. Önce resimdeki çizmeler üzerinde görüşlerini bildirip, kunduracılık sanatı bakımından tenkitlerini sıralamış. Apel, bunları dinleyip gerekli notları almış. Ancak bir müddet sonra adam, resmin üst kısımlarını da eleştirmeye ve hatta teknik yönden, sanat açısından, renklerin kontrastı ve gölgelerin derecesi üzerine de ileri geri konuşmaya başlayınca Apel, perdenin arkasından bağırmış:

-Efendi, haddini bil; çizmeden yukarı çıkma!

Tablo 5: “Çizmeyi aşma” deyimi

Etkinlik 1: Deyim hikâyesini okumadan önce aşağıdaki görseli yorumlayınız ve yanındaki boşluğa düşüncelerinizi yazınız.

Şekil 3

Etkinlik 2: Aşağıdaki soruları cevaplandırınız.

a. Apel kimdir?

.....

b. Apel nasıl bir resim yapmıştır?

.....

c. Apel tablosunu eleştiren adama neden çizmeyi aşma demiştir?

.....

Etkinlik 3: Aşağıda verilen durumlardan hangisinde "çizmeyi aşmak" deyimi uygun bağlamda kullanılmıştır, işaretleyiniz?

a. Spor müsabakasında birinci olan Seda'ya arkadaşları bir kutlama düzenler ve ona "Sonunda başardın Seda! Çizmeyi aştın seni tebrik ederiz." derler.

b. Bir kuyumcuda ustasının yanında çalışan Emre son zamanlarda ustasının tasarımlarını dikkatle inceleyerek eleştirilerde bulunur. Ustası Emre'nin işle ilgilenmesini takdir eder. Fakat Emre işin dozunu kaçırınca ustası onu "Çizmeyi aşma" diye uyarır.

Etkinlik 4: Sınıftan bir öğrenci seçiniz. Sınıf iki gruba ayrılır bir grup doktorlar grubu ikinci grup hâkimler grubu olarak belirlenir. Seçilen öğrenciden doktorluk ve hâkimlik mesleklerini yorumlaması istenir. Gruplar konuşma esnasında öğrencinin çizmeyi aştığı yerleri not eder ve sonunda tartışırlar.

Etkinlik 5: Sizin dilinizde buna benzer bir kullanım var mıdır? Örnek veriniz?
……
……

Rivayete göre, Hoca merhumun bir komşusu varmış. Ödünç aldığı eşya yahut araç gereci geri getirmekte ihmalkâr davranır, unutturabilirse hiç getirmez yahut o kadar hoyrat kullanırmış ki, ne alırsa bozuk, kırık, delik, kopuk, sakat olarak iade edermiş. Hoca bu komşusuna, önceleri hatırını sayarak bir şey söylememişse de içten içe öfkelenip artık ödünç bir eşya vermemeye ahdetmiş.

Ertesi gün, komşusunu kapıda görünce, " Tamam, demiş içinden, bu sefer ne istese vermeyeceğim" Adam her zamanki pişkinlikle:

- Hocam, demiş, urgan lazım oldu, sizinkini ödünç alabilir miyim?

Hoca, derhal bir mazeret uydurmak için zihnini kurcalamışsa da aklına bir çare gelmemiş. O sırada hanımının un elemekte olduğunu görüp,

- Kusura bakma komşu, bizim hanım urgana un serecek.
- Aman hocam, hiç ipe un serilir mi?
- Vallahi komşu, vermeye gönlüm olmayınca ipe un da serilse yeridir.

Tablo 6: "İpe un sermek" deyimi

Etkinlik 1: Deyim hikâyesin okumada önce aşağıdaki görseli yorumlayınız ve yanındaki boşluğa düşüncelerinizi yazınız.

Şekil 4

Etkinlik 2: Nasrettin Hoca komşusunun istediği urganı(ipi) neden vermek istememiştir?

……

……..

Etkinlik 3: Nasrettin Hoca'nın ipi vermemek için uydurduğu bahane cümlesi nedir?

a. "Hanım iple yorganı bağlayacak."

b. "Hanım ipe un serecek"

c. "Hanım "un çuvalını iple bağlayacak"

Etkinlik 4: Aşağıda verilen diyaloglardan hangisinde "ipe un sermek" deyimi uygun bağlamda kullanılmıştır?

a.

- Ayşe bugün okuldan çıkınca bize gidip film izleyelim mi?
- Olmaz, bugün elektrikler gidebilir diye duydum.
- Peki, o zaman parka gidip oyun oynayalım mı?
- Hayır, hava yağmurlu diye duymuştum.
- zaman pastaneye gidip limonata içelim ne dersin?
- hiç olmaz! Limonlar sağlığa zararlı diye duydum

- Ama Ayşe sen de ipe un seriyorsun artık.

b.

- Serhat evimize bu tabloyu alalım mı?
- Bence hoş bir tablo değil
- Ama çok zarif duruyor, lütfen alalım.
- Bence güzel durmuyor. Üstelik fiyatı da çok pahalı. Ne demişler ayağını ipe un sererek uzat.

Etkinlik 5: Sizin dilinizde buna benzer bir kullanım var mıdır? Örnek veriniz?

……
……

Vaktiyle yeniçeri ocaklarında yemek dağıtan mutfak meydancısı, işine itina göstermeyen cinsinden biri olsa gerek, üzerinde ayetler ve dualar yazılı koca kepçe ile önce yağlı yemekleri ve pilavı taksim eder; sonra da hoşafları dağıtırmış. Böyle olunca yeniçeri ortalarına giden hoşaf bakracının üzerinde bir parmak kalınlığında kalıp gibi yağ tabakaları yüzer ve tabii bunlar kısmetine göre karavanlara da dağılırmış. Bir gün akıllı bir yeniçeri ağası, durumu görüp meydancıyı yanına çağırmış ve:

- Bak a yoldaş ! Bundan böyle kepçe temiz iken önce hoşafları dağıt. Yağlı ve sıcak yemekleri sonra dağıt ki hem soğumamış olurlar, hem de tatları birbirine karışmaz. Meydancı o günden tezi yok emri uygulamış. Ancak bu defa sofralara giden hoşaf bakraçlarının üzerinde yağları göremeyen yeniçeriler, kazanı kaldırmışlar:
- Hakkımızı yiyorlar, istihkakımızdan çalıyorlar. Hoşafın yağını bile kestiler. Yağlı hoşaf isterük!

Tablo 7: “Hoşafın yağı kesilmek” deyimi

Etkinlik 1: Aşağıdaki soruları cevaplandırınız.

a. Aşçının tabağa koyduğu hoşaf neden yağlıdır?

……

b. Hoşafların yağı neden gitmiştir?

……

c. Hoşafın yağını göremeyince sinirlenen kimlerdir?

……

d. Yeniçeriler hoşafın yağını kestiler diye neden ayaklanmışlardır?

……

Etkinlik 2: Aşağıdaki durumlarda "hoşafın yağı kesilmek" deyimi doğru kullanılmışsa D, yanlış kullanılmışsa Y yazınız.

a. Annesi oğluna onu parka götürmek için söz verir fakat sözünden dönerse. ( )

b. Para biriktiren çocuğun kumbarasından annesi parasını alırsa. ( )

c. Her ay zam yapan patron bu ay zam yapmazsa. ( )

d. Çok heyecanlanan anne elindeki tabakları birden düşürdüğünde.( )

e. Çocuğa her hafta süt veren komşu teyze artık çikolata vermese. ( )

Etkinlik 3: Sizce hoşaf denilen yiyecek neyden yapılır, içine neler katılır? Tahmin ediniz. Tahminlerinizi bir kâğıda yazıp yanınızdaki arkadaşınıza veriniz ve arkadaşınızla görüşlerinizi paylaşıp, birleştirerek tahmini bir hoşaf tarifi yazınız.

Etkinlik 4: Aşağıda verilen deyim-durum eşleştirmesini yapınız.

a. Ne zaman ben konuşmak istesem bu adam gevezelik yapıyor

b. .Artık elimden bir şey gelmiyor sadece ondan umudum var

c. Eskisi gibi bu eve para getirmiyorsun!

d. Bu adam o kıza sırılsıklam aşık olmuş belli ki.

Abayı yakmak ( )

Bel bağlamak ( )

Çenesi düşmek ( )

Hoşafın yağı kesilmek ( )

Etkinlik 5: Sizin dilinizde buna benzer bir kullanım var mıdır? Örnek veriniz?

……

……

İlkçağ inançlarına göre, insanlar öldükleri vakit birtakım eşyalarıyla birlikte gömülürlerdi. Tanrılarına sunmak ve öte dünyada kullanılmak üzere mezarlara birlikte götürdükleri bu eşyalar genellikle kıymetli maden ve taşlardan mamul kap kacak ile takılardan oluşurdu. Türk beyleri de İslamiyet'te önceki zamanlarda korugan dedikleri mezarlarına altın, gümüş, ve mücevherleriyle birlikte gömülürler, sonra da üzerine toprak yığdırtarak höyük yapılmasını vasiyet ederlerdi. Eski medeniyetlerin beşiği olan Ortadoğu ve Anadolu'da, pek çok ünlü hükümdarlara ait bu tür mezar ve höyükler hala bulunmaktadır.

Altın ve hazine her zaman insanoğlunun ihtiraslarını kamçılamış, nerede ve ne kadar kutsal olursa olsun elde edilmek için insanı kanunsuz yollara sevk etmiştir. Höyüklerdeki hazineler de zamanla yağmalanmaya başlayınca ölenin ruhunun muazzep edildiği düşüncesiyle üzerine toprak yığılır ve gittikçe daha büyük höyükler yapılır olmuş. O kadar ki ölenin yakınları ve cenaze merasimine katılanların birer küfe toprak getirip mezarın üstüne atmaları, gelenek halini almış. Öyle ya mezarın üzerinde toprak ne kadar bol olursa, düşmanlar ve art niyetliler tarafından açılması ve hazinenin yağmalanması, o kadar engellenmiş olurdu. Bu durumda toprağı bol olan kişi de öte dünyada rahat edecek, en azından kullanmaya eşyası ve tanrılarına sunmaya hediyesi bulunacaktır. Bugün dilimizde yaşayan toprağı bol olmak deyimi, aslında ölen kişi hakkında iyi bir dilek ifade eder. Türklerin İslam dairesine girdikten sonra yavaş yavaş terk ettikleri höyük geleneği, toprağı bol olmak deyiminin de gayrimüslimler hakkında kullanılmasına yol açmıştır. Yakın zamanlara kadar Müslüman ölüler için "Allah rahmet etsin!", diğerleri için de "Toprağı bol olsun!" denilirdi.

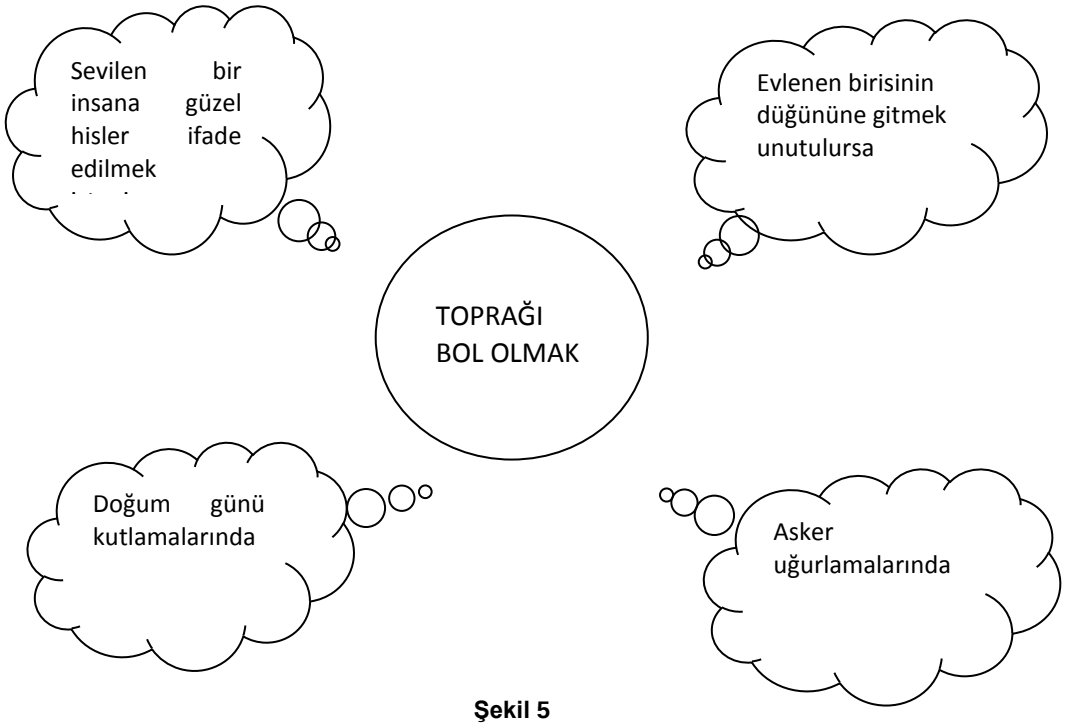
Tablo 8:"Toprağı bol olmak" deyimi

Etkinlik 1: Günümüzde Türkler, Müslüman ölüler için ……..; diğerleri için …….. İfadelerini kullanmaktadır.

Etkinlik 2: Aşağıda verilen cümleler doğru ise D, yanlış ise Y koyunuz.

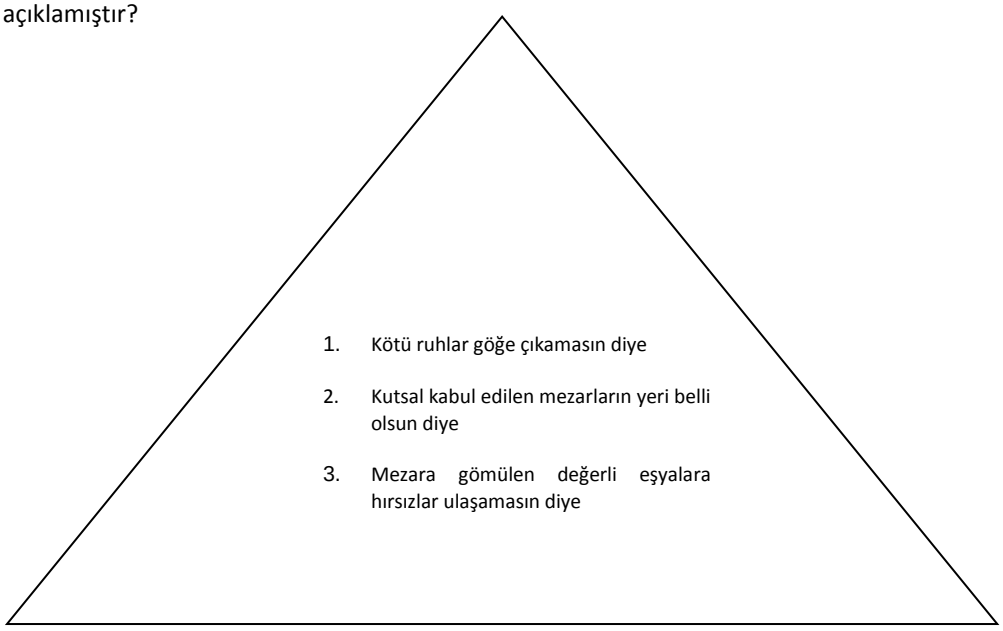
- "Toprağı bol olsun" deyimini insanlar iyi niyetle söylerler. ( )
- Bugün bu deyim artık "Çok zenginleş" anlamında kullanılmaktadır. ( )
- Eskiden hırsızlardan mezarları korumak temennisiyle bu deyim söylenegelmiştir. ( )
- "Toprağı bol olsun" deyimini kullanan kişi ölmüş bir insandır. ( )

Etkinlik 3: Baloncuk içerisinde verilen durumlardan hangisinde “Toprağı bol olmak” deyimi kullanılabilir? Doğru olanı tespit ediniz.



Şekil 5

Etkinlik 4: Aşağıdaki piramidin hangi katı eskiden mezarların üstüne çok fazla toprak atılmasını doğru açıklamıştır?



Şekil 6

Etkinlik 5: Sizin dilinizde buna benzer bir kullanım var mıdır? Örnek veriniz?

……

……..

SONUÇ ve ÖNERİLER

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için gerekli olan deyim öğretimi aynı zamanda bir kültür aktarıcısı olarak önemli işlevler yüklenmiştir.
- Deyimlerle aktarılan Türkçe öğretimi kalıcılığını koruması açısından avantaj sağlamaktadır.
- Deyimlerle yapılan yabancılara Türkçe öğretimi daha nitelikli ve verimli olmaktadır.
- Hikâyelerle deyim öğretimi mantık çerçevesine oturtulması açısından ve kalıcılığı sağlama yönünden Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere büyük avantajlar sağlamaktadır.
- İnsan aklı olay ve olguları hikâyelerle anlamakta daha az zorlandığından ötürü, deyim hikâyeleriyle yabancılara Türkçe öğretimi daha işlevsel olacaktır.
- Çoklu zekâ alanlarına hitap ederek hazırlanan etkinlikler farklı zeka alanlarına sahip öğrenciler için faydalı olacaktır.
- Öğrenciler bu etkinliklerle bir bağlam içerisinde deyim kullanmayı öğrenir.
- Farklı kültürdeki öğrenciler Türkçe' deki o deyimin kendi dillerindeki karşılığını ifade ederek ve birbirleriyle etkileşim kurarak farklı kültürel unsurları da öğrenirler.
- Çok kültürlü sınıf ortamı oluşturulur.
- Yabancılara Türkçe öğretiminde deyim öğretimine ağırlık verilirken hikâyeleriyle birlikte aktarılması gerektiğine olan inanç sağlanmalı ve buna bağlı olarak özgün tasarlanmış etkinlikler oluşturularak öğretimde uygulanmalıdır.
- Bu araştırmada aktarılan yabancılara Türkçe öğretiminde hikâyeleriyle deyim öğretimi kapsamında oluşturulan etkinlikler bir örnek olması açısından önemlidir

KAYNAKÇA

1. Akpınar, M. (2010). *Deyim ve atasözlerinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımı üzerine bir araştırma.* (Yüksek Lisans Tezi).

2. İşcan, A. (2011). Türkçe' nin yabancı dil olarak önemi. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, (2)4.

3. Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi.(25.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

4. Mete, F. (2014). Kültürel ortaklığın göstergesi deyimlerin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi.* 21, 2. 113-128

5. Pala, İ. (2013). İki dirhem bir çekirdek. (64.baskı).İstanbul: Kapı Yayınları.

6. Tuna, S. (2014). Yabancı öğrencilere Türkçe Öğretiminde Türk kültür elçisi olan atasözlerinin kullanımı. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,1.

7. Talu, N. (1999). Çoklu zeka kuramı ve eğitime yansımaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15,164 – 172.

ORTAOKULLARDA DEĞERLER EĞİTİMİ UYGULAMALARININ VERİMLİLİĞİNE YÖNELİK YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Feyzullah EZER
Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Elazığ/ TÜRKİYE, e-posta: fezer@firat.edu.tr

Selda AKSÜT
Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Doktora Öğrencisi, Elazığ/ TÜRKİYE, e-posta: selda.aksut@hotmail.com

Müşerref Kübra KINACI
Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Doktora Öğrencisi, Elazığ/ TÜRKİYE, e-posta: kubrakinaci44@gmail.com

ÖZ

Toplumların ilerlemesini ve gelişmesini sağlayacak en önemli unsurlardan biri şüphesiz değerlerdir. Bir toplumun geleceğini her yönüyle iyi yetişmiş, birtakım değerlere sahip bireyler inşa eder. Bireyin yeteneklerinin farkına varılmasını sağlayan ve onların gelişimine yardımcı olan eğitim ise değer eğitimidir. Bireylerin yetişme süreci, önce ailede daha sonraki dönemlerde okulda devam eder. Burada okulların aldığı sorumluluk oldukça fazladır. Okullar değerleri ortaya çıkararak çocukların değerleri kavramalarını, içselleştirmelerini ve değerleri hayata geçirebilmeleri için onlara yardım ederler. Ancak değer eğitimi doğru ve etkili bir şekilde yapıldığı zaman bireyin gelişimine katkı sağlamaktadır. Yanlış ve sistemsiz bir şekilde uygulandığında ise bireylerde birtakım olumsuzluklar ve sorunlar yaşanabilmektedir. Bu nedenle değer eğitiminin, özellikle okullarda eğitim sürecinde öğrencilere çeşitli ve etkili programlar aracılığıyla doğru bir şekilde verilmesi gerekmektedir. Dolayısı ile değerlerin kazandırılmasında eğitim sistemimize ve bu aşamada uygulayıcı olan okullara önemli görevler düşmektedir. Okullarda değerler eğitimi genellikle iki şekilde gerçekleşmektedir. Bunların ilki aile, çevre ve sosyal medya araçları ile çocukların değerlerinin geliştirilmesidir. İkincisi ise okullar aracılığıyladır ki bu da toplumun değerlerini yansıtır ve şekillendirir. Kısacası değer eğitimi yetişmekte olan bireylere toplumsal değerleri kazandırırken toplumdaki değerlerin şekillendirilmesini de sağlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı okullarda değerler eğitimi uygulamalarının verimliliğine yönelik yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırma nitel bir çalışma olup, bu yaklaşıma uygun olan olgubilim (fenomenolojik) desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, amaçsal örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı beş ortaokul da gerçekleştirilmiştir. Araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenler olmak üzere 25 kişinin, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak görüşleri alınmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir Araştırma verilerinin (görüşmeler) değerlendirilebilmesi için N-VIVO 12 nitel veri analiz programından faydalanılmıştır.

Okullarda değerler eğitimi çalışmalarının desteklendiği tespit edilmiştir. Okullarda değer eğitimine daha fazla yer verilmeli ve değer eğitimi öğretiminin daha verimli olması için gerekli önlemler alınmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, ortaokul, verimlilik.

ADMINISTRATOR AND TEACHER VIEWS ON THE PRODUCTIVITY OF VALUES EDUCATION IN MIDDLE SCHOOLS

ABSTRACT

Certainly, one of the most important elements that would ensure social progress and development is the values. The future of a society is built by well-educated individuals who possess certain values. Values education helps the recognition and development of personal abilities. Individual training commences in the family continues at the school later. The schools have a quite significant responsibility in this process. Schools assist children to recognize, internalize and actualize values by revealing these values. However, only when value education is conducted accurately and effectively, it would contribute to the personal development. If conducted incorrectly and unsystematically, individuals could experience certain negative consequences and problems. Thus, value education should be provided correctly to the students during the education process, especially in schools, through various effective programs. Hence, in the acquisition of values, the education system and the schools that are the implementors of the education system play a significant role. Values education is usually conducted with two methods in schools. The first is the development of the children's values through the family, environment and social media tools. The second is conducted through the schools, which reflect and shape the values of the society. In short, value education allows the individuals to acquire social values, while shaping the values in the society.

The aim of the present study was to determine the views of school administrators and teachers on the effectiveness of values education applications. The study was conducted with the qualitative methodology and phenomenology desing. The study group was determined with the purposive sampling method. The study was conducted in five public middle schools during the 2017-2018 academic year. Twenty-five individuals that included school administrators and teachers were interviewed using a semi-structured interview form. The study data were analyzed with content analysis. N-VIVO 12 qualitative data analysis software was used to analyze the study data (interview forms).

It was determined that values education studies were supported in schools. Schools should include further values education studies and necessary measures should be taken to make values education more productive.

Keywords: Values education, middle school, productivity.

1. GİRİŞ

Tarihi eskilere uzanan eğitim, insanların ilgisini çeken en önemli konulardan biri olmuştur. Eğitimin tek bir tanımı yoktur. Şüphesiz, geçmişten bu güne eğitim üzerine farklı tanımlar yapılmıştır. Bunun nedeni; onu tanımlayan bireylerin her birinin kişilik özellikleri ve eğitime olan yaklaşımı ile ilgilidir. Bu nedenle, bilim insanlarının bazıları eğitimi bir araç olarak görürken, bazıları da meslek edinme kurumu olarak görmektedir (Altuntaş, 2007: 13). Bu bilgilerden, eğitimin farklı tanım ve amaçlarının olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için öncelikle bunların neler olduğunun bilinmesi gerekmektedir.

Eğitimin amacı, bireylere sadece bilgi kazandırmak değildir; eğitim bireylere bilgi, beceri, tutum ve davranış özelliklerinin kazandırılmasının yanı sıra onların değer gelişimlerine de katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bireyin kritik dönemleri okul yıllarını kapsamaktadır. Bu dönemlerde bireye iyi bir vatandaş özellikleri kazandırmak için yapılan çalışmalar değer eğitimi dâhilinde gerçekleşmektedir. Buna göre eğitimin amacı, bireyi bilişsel olarak yetiştirmenin yanı sıra duyuşsal ve devinişsel anlamda da geliştirerek hayatın zorluklarına hazırlamaktır (Çelik, 2016: 15-26).

Toplumlar sürekli gelişim ve değişim içindedir, eğitim ve eğitim kurumlarından da bu değişim ve gelişimlere ayak uydurması beklenmektedir. Bu bakımdan, eğitim kurumlarından beklenen; bireyleri hayata hazırlamak ve bireylerin içinde bulunduğu topluma ve toplumsal kurallara uyumunu sağlamak, ayrıca kültürel değerlerine sahip çıkarak onları korumak ve gelecek kuşaklara aktarma bilinci kazandırmaktır. Bu da ancak toplumca kabul edilen ortak yargı, amaç ve kurallar olarak nitelendirilen değerlerin bireylere kazandırılması ile mümkündür (Kolaç ve Karadağ, 2012: 763).

Değerler, insan davranışlarını yönlendiren kavramlardır. Bu nedenle değer kavramı birçok sosyal bilimcinin ilgisini çeken konulardan biri olmuştur (Yel ve Aladağ, 2009: 118). Herhangi bir konuda karar alma mekanizmasını harekete geçiren ve bu kararların değerlendirilmesine öncülük eden, bu nedenle bireyin hayat tarzının bir parçası olan değerler, bireyin kişiliğini şekillendiren istek, inanç ve kurallardır. Değerler davranışlara yön veren ölçütler, insanı diğer canlılardan ayıran insani özelliklerin kazanılmasında rol oynayan bir kavramdır (Bahçe, 2010: 15-16). Kısacası değer, bireyin tutum ve davranışlarını belirleyen ve toplumun bir arada yaşamasına olanak sağlayan kurallar, sınırlar veya manevi yaptırımlardır. Değerler toplumdan topluma farklılık göstermektedir; çünkü her toplumun yaşam standartları, dini, dili ve yaşayış tarzı bir olmadığı gibi değerleri de bir değildir. Ancak herkes tarafından kabul görülen ortak değerler vardır, bu değerlerin bireylere kazandırılması görevi de genel olarak eğitim kurumlarına düşmektedir.

Eğitim programları, bir ülkenin milli eğitim politikasını uygulama imkânı sunan ve eğitim süreçlerini kapsayan etkinliklerdir. Öğretim programları ise eğitim kademelerinde ders konularının planlı olarak işlenilmesine ve öğretilmesine olanak sağlayan bir alt sistemdir. Öğretim programları yakın amaçları, eğitim programları da uzak amaçları yani bir toplumun hedeflerini ve değerlerini oluşturmaktadır. Değer eğitiminin temeli uzak amaçlara dayanmaktadır. Değer eğitimi her ne kadar uzak bir amaç gibi görünse de bir toplumun eğitimde ulaşmak istediği asıl hedef uzak amaçlardır (Aydın ve Akyol Gürler, 2014: 51).

Eğitim sistemi değerler ve yetkinlikler ile bütünleşen bilgi, beceri, tutum ve davranışlarla sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu bilgi, beceri, tutum ve davranışlar öğretim programları aracılığıyla kazandırılmaya çalışılırken, değerler ve yetkinlikler ise bilgi, beceri, tutum ve davranışlar arasındaki bağlantıyı sağlamaktadır (MEB, 2018: 4).

Eğitimde değer kazandırma sürecine değerler eğitimi denilmektedir. Aslında değer eğitimi, bireydeki değer kavramını geliştirerek, bireyin toplumsal değerlerle yaşamını kolaylaştırmasını sağlamaktır (Coşkun, 2012: 4). Değer eğitiminin amacı ise, evrensel değerleri bünyesinde barındıran, ahlaki değerlere bütünleşmiş, iyi karakterli ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirilmesini sağlamaktır. Dolayısıyla değerler eğitiminin amacı, bireylere; saygı, sevgi, cesaret, erdem, inanç ve adalet gibi medeni ve manevi değerleri kazandırmaktır. Ayrıca değerler eğitiminin diğer bir amacı ise toplumsal sorunlara çözümler getirerek, yaşanılabilir bir toplum oluşumuna yardımcı olmaktır (Altan, 2011: 55). Bu toplumlar, ulusal ve evrensel değerlerle donatılmış, iyi karakter sahibi bireyler sayesinde sürekliliğini sağlamaktadır. Bu bireyler bu değerlerini ilk önce ailede ve daha sonra da okullarda kazanmaya devam etmektedir. Okullun ilk kademesinden başlayarak belirli değerleri bireylere kazandırmak da eğitim sisteminin önemli görevlerindendir (Yel ve Aladağ, 2009: 118). Değerlerin kazanıldığı ilk kurum ailedir. Birey yaşama şeklini, tutum ve davranışlarını ilk aileden almaktadır. Hayatın ileriki dönemlerinde ise ailenin yanı sıra eğitim kurumları, sosyal medya araçları, akran çevresi de bireyde değer gelişiminde önemli bir rol oynamaktadırlar (Özdaş, 2013: 31).

Eğitim kurumları bireyde bilişsel, duyuşsal, devinişsel, beceri ve davranışları geliştiren; bunların gelecek nesillere aktarımını sağlayan veya bireyin bir rehber yardımıyla bu bilgi, duygu ve becerilere ulaşmasını sağlayan kurumlardır. Bu açıdan düşünüldüğünde okullar, geçmiş yaşantılarla oluşan deneyimlerin, bu deneyimler soncu ortaya çıkan doğru bilginin, değerlerin ve becerilerin bireye kazandırıldığı kurumlardır (Akbaş, 2004: 27).

Turan ve Aktan'a (2008) göre okullar, değerler üzerine kurulmuş bir öğrenme alanıdır. Diğer alanlarda olduğu kadar eğitim alanında da değerlerin yeri önemlidir. Her bireyin veya toplumun kendilerine ait değerleri olduğu gibi okullarında değerleri vardır. Toplumlar veya okullar kendi değerlerini içlerinde yaşamlarını sürdüren bireyler sayesinde oluşturmaktadır ve o sayede toplumların veya okulların değerleri değişebilir, gelişebilir.

Okullar, öğretim programlarında yer alan değerleri öğrencilere kazandırmakla, öğrencileri belirli sınırlar çerçevesinde yaşama hazırlamakla, öğrencilerin ahlaki kişilik özelliklerini ve karakterlerini geliştirmekle görevlidirler. Bu nedenle öğrencilerin değerlerinin farkına varması, yeni değerler keşfetmesi, bu değerleri benimsemesi, içselleştirmesi ve davranışa dönüştürmesi okullar ve öğretmenlerin görevidir. Bu yüzden bireyin belirli değerlerin farkına varması, yeni değerler üretmesi, benimsemesi ve içselleştirerek davranışları ile sergilemesi başlı başına bir eğitim ve eğitici sorumluluğudur (Cihan, 2014: 435)

Okullarda, öğrencilere bütün eğitim-öğretim dönemlerini kapsayacak nitelikte bir değer eğitimi verilmesi sorumluluk haline getirilip okul tarafından benimsenir ve ona yönelik uygulamalar yapılırsa, öğrencilerin değerleri kazanmaları ve davranışa dönüştürmeleri daha hızlı olacaktır. Değerler eğitiminin bütün okul tarafından desteklenmesi şüphesiz, okul müdürü, müdür yardımcıları, öğretmenler ve diğer görevlilere bağlıdır

(Çakıroğlu, 2013: 5). Değer eğitiminde öğretmenlerin rolü büyüktür. Öğrencilere model olma, değerleri etkili bir şekilde kazandırma, konu ile ilgili aileyi eğitme ve aile ile iş birliği yapma gibi atlanmaması gereken hususlar öğretmenler tarafından dikkate alınmalıdır. Ayrıca öğretmenler veya aileler tarafından verilen değerlerin karşılıklı olarak paylaşımı sağlanmıyorsa ve bu değerler pekiştirilmiyorsa, o değerlerin kazandırılması oldukça zor olacaktır (Arabacı ve Akgül, 2013: 10).

Okul müdürü ve müdür yardımcıları, görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmelidir. Ancak sadece önceden belirlenmiş olan görev ve sorumlulukları yerine getirmek yeterli olmamaktadır (İlhan, 2008: 58). Bu nedenle okullarda belirli olan görevlerin dışına çıkmak yani okul içi ve okul dışı uygulamalarla değer eğitimine katkı sağlayacak çalışmalar yapmak her okulun görevi olmalıdır. Bu anlamda, okul idarecilerinden ve öğretmenlerden üstlendikleri sorumlulukların yanında daha fedakâr olmaları ve değer eğitimine gereken desteği vermeleri beklenmektedir.

1.1. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Okullar, bireye değerleri kazandıran en önemli kurumlardan biridir. Değerlerin kazandırılmasında, okulun fiziki koşulları, sosyal ve ekonomik çevresi, çalışanları gibi faktörler etkili olmaktadır. Okullar, bireye değerleri kazandıran veya var olan değerin gelişimine yardımcı olan ve davranışa dönüşümünü sağlayan sistemli ve programlı kurumlardır. Bu bakımdan, bireyde var olan değerlerin açığa çıkarılmasında, yeni değerler kazanmasında be bu değerleri benimseyip kişiliğine yansıtmasında okulun rolü önemlidir (Özdaş, 2013: 47).

Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda değerler eğitimi uygulamalarının verimliliğine yönelik yönetici ve öğretmen görüşlerini incelemektir. Değer kavramı son zamanlarda üzerinde durulan ve özellikle akademik anlamda oldukça çalışma yapılan konuların biridir. Değerlerin kazandırılmasında hazırlanmış olan programın uygulanması önemlidir. Programların uygulanmasında en önemli sorumluluk okullardaki okul müdürlerine ve öğretmenlere düşmektedir. Böyle önemli bir göreve sahip olan okul müdürlerinin ve öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarının verimliliğine ilişkin görüşleri de çok önemlidir. Bu düşünceden hareketle ve alana katkı sağlaması açısından araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Problemi

Araştırmanın temel problemi "Ortaokullarda değerler eğitimi uygulamalarının verimliliğine yönelik yönetici ve öğretmen görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiş ve bu temel probleme ilişkin alt problemler şu şekilde sıralanmıştır:

1. Okulun değer eğitimindeki rolü nedir?
2. Okulda değerler eğitimine yönelik ne gibi çalışmalar yapılmaktadır?
3. Okuldaki değerler eğitimi uygulamalarının güçlü yönleri nelerdir?
4. Okuldaki değerler eğitimi uygulamalarının zayıf yönleri nelerdir?
5. Okuldaki değerler eğitimi uygulamalarını geliştirmek adına neler yapılabilir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Ortaokullarda değerler eğitimi uygulamalarının verimliliğine yönelik yönetici ve öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu araştırma, nitel bir çalışma olup, bu yaklaşıma uygun olan olgubilim (fenomenolojik) desen kullanıldı.

> "Olgubilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bu olgularla günlük yaşantımızda çeşitli biçimlerde karşılaşabiliriz. Ancak tanışıklık, olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamıyla kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur" (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 69). "Fenomenoloji insanların deneyimi nasıl anlamlandırdığını ve hem bireysel olarak hem de paylaşılan anlam olarak deneyimi bilince nasıl dönüştürdüklerini keşfetme üzerine odaklanır" (Patton, 2000/2014: 104).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde MEB'e bağlı bulunan beş ortaokulda görev yapan 10 okul yöneticisi ve 15 öğretmen olmak üzere toplam 25 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu seçilirken, amaçsal örnekleme yönteminden kullanıldı. Amaçsal (amaçlı) örnekleme, rastgele olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Amaçsal örnekleme, yapılan çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi yoğunluğu olan alanların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına fayda sağlar. Belirli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan durumlar varsa tercih edilir (Büyüköztürk vd., 2013: 90).

Tablo 1: Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

	Cinsiyet		
Yönetici	**Kadın**	**Erkek**	**Toplam**
	2	8	10
Öğretmen	9	6	15

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada görüşme tekniği veri toplama aracı olarak kullanıldı. Görüşme araştırma yürütülürken kullanılan bir veri toplama aracıdır. Görüşme tekniği, görüşmeyi gerçekleştiren kişinin önceden hazırladığı soruları sorduğu ve görüştüğü kişinin cevaplar verdiği amaçlı yapılan bir söyleşidir (Kuş, 2009: 50). Sosyal bilimlerde, yapılan

araştırmalarda en sık kullanılan tekniklerden biri görüşmedir; çünkü görüşme yöntemi bireylerle ilgili tutum, duygu, düşünce ve inançlarına ait bilgileri elde etmede etkili bir yöntemdir (Avcı, 2008: 158).

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanıldı. Görüşme formu hazırlanmadan önce araştırma konusu ile ilgili alan yazın taraması yapıldı. Bu formun hazırlanmasında üç uzmanın görüşü alınarak görüşme formunda yer alacak sorular listesi oluşturuldu ve uzman değerlendirilmesinin ardından oluşturulan bu liste şekillendirilerek görüşme formu hazır hale getirildi. Ortaokullarda değerler eğitimi uygulamalarının verimliliğine yönelik yönetici ve öğretmen görüşlerini ve düşüncelerini tespit etmek amacıyla 5 adet açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlandı. Çalışma grubunun rahat hissedebilmeleri ve soruları rahat şekilde cevaplayabilmeleri için araştırmanın yapıldığı ortaokullarda görüşme için uygun mekânlar seçildi. Çalışma grubu ile görüşmeye başlamadan önce araştırma soruları ile ilgili bilgi verildi. Görüşmeler yüz yüze yapıldı ve bu görüşmeler 20-30 dakika sürdü. Görüşmeler esnasında güvenilirliği ve objektifliği sağlamak adına kayıt altına alındı.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlendi. İçerik analizi, "Sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşımdır" (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 22). "İçerik analizi tekniklerinin ortak paydası, çıkarsama/çıkarım (inference) easına dayanmalarıdır. Hepsi de, mesajlarda gözlenen ve betimlenen öğelerden hareketle bir yorum getirme amacını taşırlar. Bu nedenle içerik analizi, objektiflik-sübjektiflik uçları arasında uzanan bir doğru üzerinde farklı noktalarda yer alan teknikler içermektedir. Çok biçimli ve işlevli bir görünüm taşıyan bu teknikler bütünü, araştırmacıların öznel yaratıcılıklarına da izin veren bir yapıdadır" (Bilgin, 2014: 1-2).

Araştırma verilerinin değerlendirilebilmesi için NVivo 12 nitel veri analiz programından faydalanıldı. Veriler bilgisayar ortamına aktarılarak analize uygun bir hale getirildi. Görüşmedeki ifadelerin analizini kolaylaştırmak adına bu ifadeler kısa ve anlamlı semboller halinde kodlandı. Analizler yapılırken, ilk önce kod listesi oluşturuldu sonra bu kod listeleri kendi içerisinde tutarlı olacak biçiminde düzenlendi. Sorulan her sorunun cevabı ana kategori ve alt kategorilere ayrılarak katılımcıların görüşleri üzerinde kavramlar belirlendi. Bu sayede kaç katılımcının aynı kavrama vurgu yaptığı ortaya konuldu. Elde edilen kategoriler ve frekanslar değerleri modeller halinde sunuldu. Bu nitel verilerin nicelleştirilmesini ve kategorilerin daha fazla yoğunlaştığı alanların toplu bir şekilde gözler önüne serilmesini sağladı. Kategorilere katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar örnek verilerek bu kategoriler desteklendi.

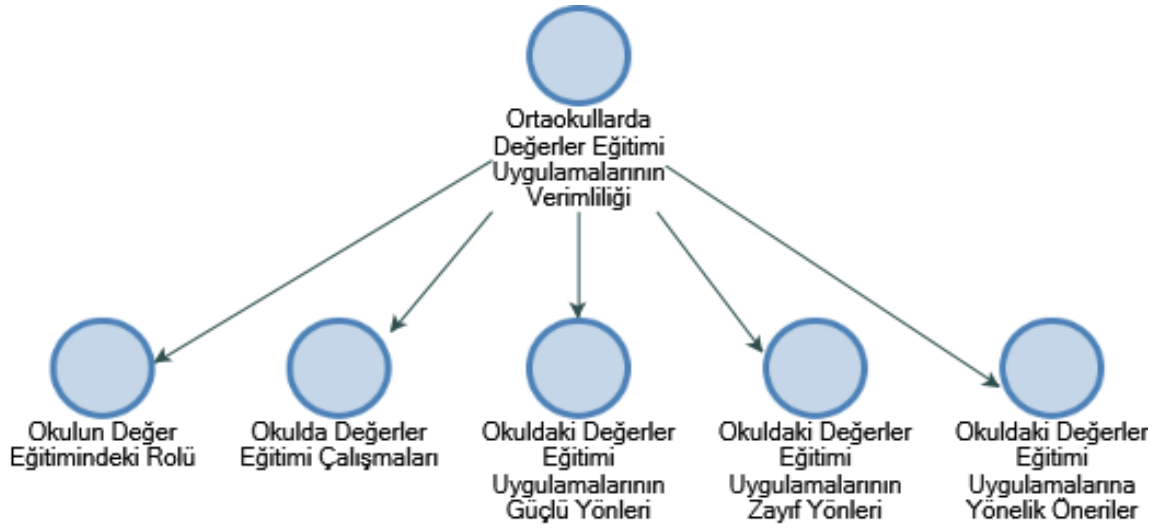
3. BULGULAR VE YORUM

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, NVivo 12 programı ile çözümlenerek, uygulamaların sonuçlarına ilişkin modeller çizildi. Bunun sonucunda da "*Ortaokullarda değerler eğitimi uygulamalarının verimliliğine yönelik*

yönetici ve öğretmen görüşleri" ortaya konuldu. Araştırma sonucu elde edilen veriler ile benzerlik gösteren ifadeler kategoriler şeklinde belirtildi ve çözümleme yapıldı.

Bir toplumun gelişmesinde değerlerin payı büyüktür; çünkü ancak birtakım değerlere sahip bireyler toplumun gelişimine katkı sağlayabilmektedir. Bu nedenle değerlerin bireye kazandırıldığı ilk kurum olan ailenin desteği ile okullarda verilen değer eğitimi üzerinde önemle durulmalıdır. Burada okullara daha çok görev ve sorumluluk düşmektedir.

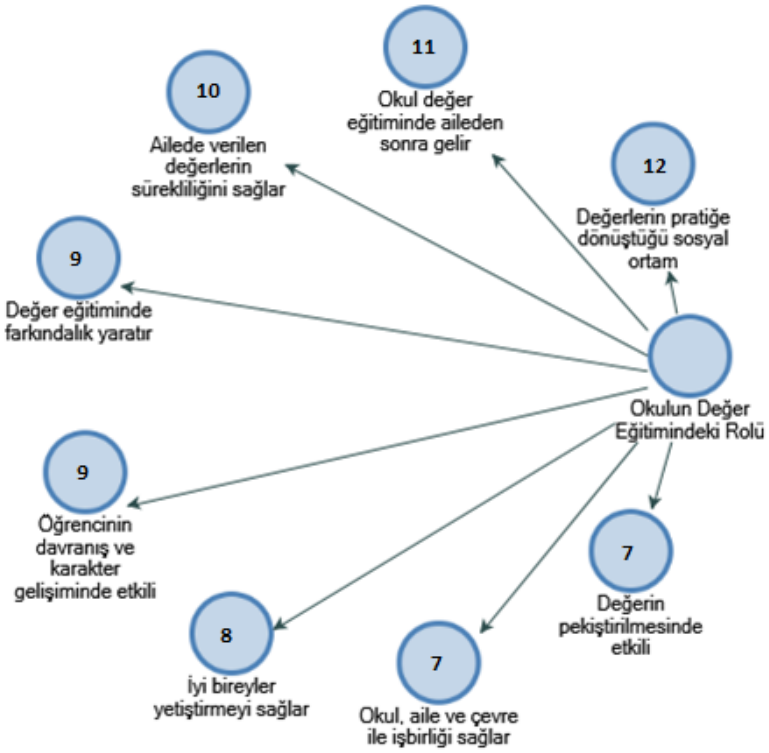
Ortaokullarda değerler eğitimi uygulamalarının verimliliğine yönelik yönetici ve öğretmen görüşleri bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu ana problemin de beş alt problemi bulunmaktadır. Bunlar; *"okulun değer eğitimindeki rolü nedir", "okulda değerler eğitimine yönelik ne gibi çalışmalar yapılmaktadır", "okuldaki değerler eğitimi uygulamalarının güçlü yönleri nelerdir", "okuldaki değerler eğitimi uygulamalarının zayıf yönleri nelerdir", "okuldaki değerler eğitimi uygulamalarını geliştirmek adına neler yapılabilir"* şeklinde sıralanmıştır.



Şekil 1. Ortaokullarda Değerler Eğitimi Uygulamalarının Verimliliğine İlişkin Model

3.1. Okulun Değer Eğitimindeki Rolüne İlişkin Elde Edilen Bulgular

Ortaokullarda değerler eğitimi uygulamalarının verimliliğine yönelik yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde ortaya çıkan alt problemlerden biri okulun değer eğitimindeki rolüne yöneliktir. Bu kategorilere yönelik veriler ve yükleme sayısı aşağıda yer almaktadır.



Şekil 2. Okulun Değer Eğitimindeki Rolüne İlişkin Model

Okullar, ailede kazandırıldığı düşünülen değerlerin pekiştirildiği örgün eğitim kurumlarıdır. Ancak her değerin her ailede verilemediği düşünüldüğünde okulların burada devreye girmesi beklenmektedir. Bu açıdan bakıldığında okulların, değer eğitiminin verilmesinde rolünün büyük olduğu görülmektedir. Okulun değer eğitimindeki rolü kategorisi ile bağlantılı farklı alt kategorilerin olduğu belirlenmiştir. Yönetici ve öğretmenler, en fazla on iki yükleme ile okulu; değerlerin pratiğe dönüştüğü sosyal ortam olarak tanımlamışlardır. Daha sonra on bir yükleme ile okulun; değer eğitiminde aileden sonra geldiği ondan sonra sırasıyla, ailede verilen değerlerin sürekliliğini sağladığı, öğrencinin davranış ve karakter gelişiminde etkili olduğu, değer eğitiminde farkındalık yarattığı, iyi bireyler yetiştirmeyi sağladığı, değerin pekiştirilmesinde etkili olduğu, okul, aile ve çevre ile işbirliği sağladığı" kategorileri gelmektedir. Öğretmen ve yöneticilerin modele ilişkin referans cümleleri aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen ve yöneticiler;

Y.1. *"Bence değerlerin verilmesi gereken ilk yer ailedir. Ancak günümüzde internet, televizyon maalesef çocuğun sosyal çevresi haline gelmiştir. Bu nedenle ölene kadar çabalasan da dışarıda çocuğun karşısına bir sürü çeldiriciler çıkmakta. Bu nedenle okullara da sorumluluk düşmektedir. Daha iyi daha sağlıklı daha merhametli vicdanlı saygılı vatanını milletini seven insanları hayvanları doğayı seven kendisine ya da topluma zarar vermeyen bireyler yetiştirmek için okullara da görevler düşmektedir."*

Y.2. *"Değerler eğitimi ailede başlar okulda devam eder, aileden sonraki en önemli rol okulundur okul bu eğitimin devamlılığını sağlar."*

Y.5. *"Okul aile ortamında öğrenilen değerlerin pratiğe döküldüğü ilk sosyal Ortamdır. Buna ilaveten yeni değerlerin öğrenildiği bu değerlere göre çocukların kişiliklerinin şekillendiği kurumlar olması bakımından önemli."*

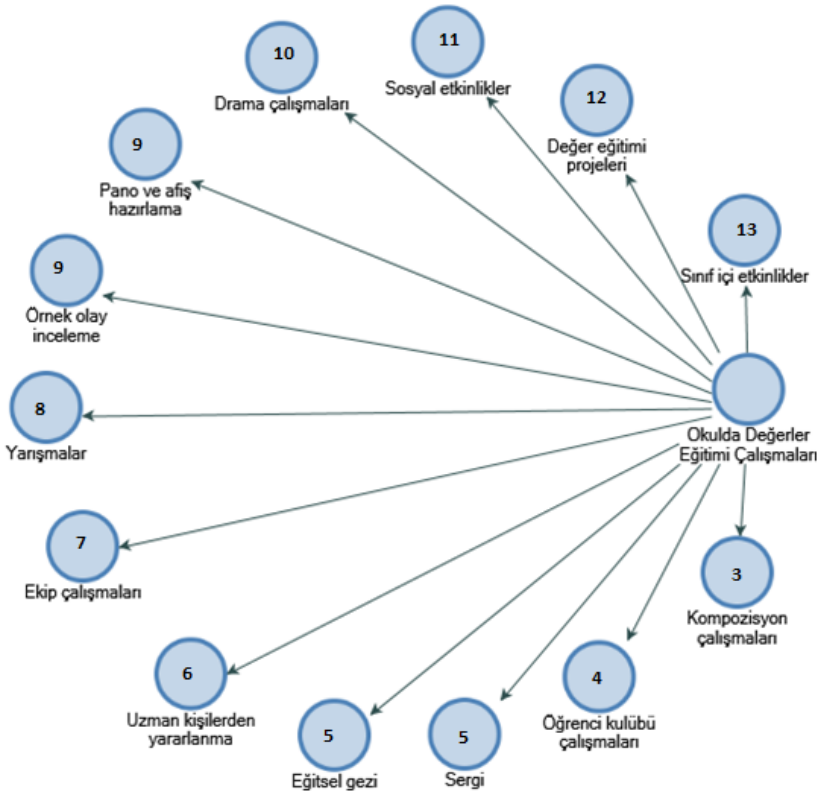
Ö.19. *"Anne baba eğitiminden sonra öğrencinin alacağı en mühim eğitim tartışmasız okul eğitimidir. Bu sebepten dolayı okulda özellikle değerler eğitimi konusunda hem idareciler hem öğretmenler hem öğrenciler ve beraber veliler bu konuda bilinçlendirilmeli diye düşünüyorum."*

Ö.21. *"Öğrencinin değerler eğitimi konusunda bilgilenmesinde okul birinci derecede önemli rol oynamaktadır. Okulda öğrenilen bilgiler edinilen kazanımlar öğrencinin günlük hayattaki davranışlarını etkiler."*

Ö.23. *"Değerler eğitiminde okulun rolü önemlidir, çünkü öğrencinin sosyal bir birey olarak hayatına devam etmesi aileden sonra okul yaşantısında değerleri yaşantısına yansıtmasıyla mümkün olur. Okuldaki çeşitleri ders programlarında değerlere ait önemli bilgi edinir. Öğretmenlerde çocuklara ailede edindikleri diğerleri daha kapsamlı bir şekilde öğretmeye çalışır."* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

3.2. Okulda Değerler Eğitimi Çalışmalarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Ailede kazandırılan değerler okullarda pekiştirilmesine yardımcı olmaktadır. Okullar, değerlerin öğrencilerde pekiştirilmesi sağlamak adına etkinlik ve uygulamalarla öğretmenlere yardımcı olmaktadır. Okulda değerler eğitimi çalışmalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde on üç alt kategorinin belirlendiği görülmektedir. Bu kategorilere yönelik veriler ve yükleme sayısı aşağıda yer almaktadır.



Şekil 3. Okulda Değerler Eğitimi Çalışmalarına İlişkin Model

Okulda değerler eğitimi çalışmalarına ilişkin model incelendiğinde; okullarda değer eğitimine yönelik birçok uygulama ve etkinlikler yapıldığı öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Okulca yapılan çalışmalar dışında öğretmenlerinde ders içi ve ders dışı uygulamalarda bulunmaktadırlar. Okulda değerler eğitimi çalışmalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmen ve yöneticiler, okullarda en fazla on üç yükleme ile sınıf içi etkinlikler yapıldığını belirtmişlerdir. Daha sonra bunu sırasıyla "değer eğitimi projeleri, sosyal etkinlikler, drama çalışmaları, pano ve afiş hazırlama, örnek olay inceleme, yarışmalar, ekip çalışmaları, uzman kişilerden yararlanma, sergi, eğitsel gezi, öğrenci kulübü çalışmaları ve kompozisyon çalışmaları" kategorileri takip etmektedir. Öğretmen ve yöneticilerin modele ilişkin referans cümleleri aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen ve yöneticiler;

Y.2. *"Ayın değeri ile ilgili çalışmalar sınıf öğretmeni ve rehberlik servisi tarafından yapılır. Gönüllü veliler ve kuruluşların desteğini alarak çalışmalar yapılır. Okul web sitesinde ve okul panolarında değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar yapılır. Değerler ile ilgili olan ziyaretler yapılır; huzurevi kardeş okul ihtiyaç sahipleri önemli mekânlar."*

Y.5. *"Bu konuda bazen haftalık bazen ise aylık çalışmalar yapılmaktadır. Her ay bir değer eğitimi seçilerek öğrencilere duyurulup bununla ilgili yarışmalar düzenlenip söyleşiler yapılmaktadır."*

Y.9. *"Öğrenci kulübü değerleri tanıma ve tanıtma kulübü, aileye yönelik etkinlikler."*

Ö.11. *"Birçok derste kazanımlar yer almakta ve bunlar öğrenciye dersin işlenişi içerisinde verilmektedir. Ayrıca ilgili belirli gün ve haftalarda panolar hazırlanmakta videolar izletilmekte kompozisyon çalışmaları yapılmaktadır."*

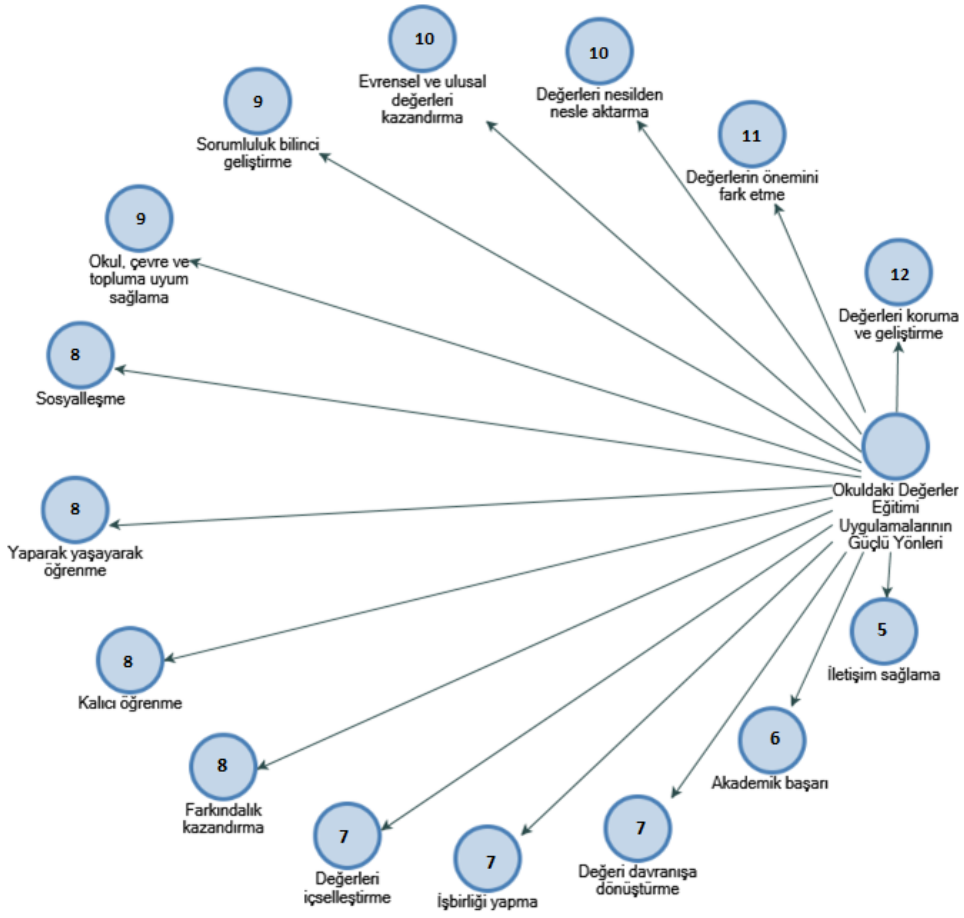
Ö.14. *"Değerlere göre sınıf içi etkinlikler yapılmaktadır. Görsel materyaller ile sınıflar süslenmektedir. Öğrencilerin sunumları ve bir takım videolarla öğrencilerle çalışmalar yapılmaktadır. Haftanın ayın değeri tüm derslerde kullanılarak aktarılmaktadır."*

Ö.17. *"Biz öğretmenler olarak çocuklara her fırsatta bu değerleri vermeye çalışıyoruz. Ben özellikle merhamet duygularını geliştirmek için çok uğraşıyorum. Peygamberimizin örnek davranışları üzerinde duruyorum. İyi insanları anlatıyorum hatta bununla ilgili sınıfta bir tiyatro yapmıştık, sonra okulumuzda şehitlerimizle ilgili bir program düzenledik şehit aileleri de katıldı."* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

3.3. Okuldaki Değerler Eğitimi Uygulamalarının Güçlü Yönlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Okullarda değer eğitimine yönelik yapılan uygulamaların öğrenci üzerindeki olumlu etkisi yadsınamaz. Aslında okulların yaptıkları uygulamaların amacı, bir bakıma öğrencide var olan potansiyeli açığa çıkarmaya çalışmaktır. Okullardaki değerler eğitimi uygulamalarının güçlü yönlerine yönelik yönetici ve öğretmen görüşleri

incelendiğinde ise on beş alt kategorinin belirlendiği görülmektedir. Bu kategorilere yönelik veriler ve yükleme sayısı aşağıda yer almaktadır.



Şekil 4. Okuldaki Değerler Eğitimi Uygulamalarının Güçlü Yönlerine İlişkin Model

Okuldaki değerler eğitimi uygulamalarının güçlü yönlerine ilişkin model incelendiğinde; okuldaki değerler eğitimi uygulamalarının güçlü yönleri kategorisi ile bağlantılı farklı alt kategorilerin olduğu belirlenmiştir. Yönetici ve öğretmenler tarafından, değer eğitimi uygulamalarının güçlü yönünün en fazla on iki yükleme ile değerleri koruma ve geliştirme olduğu ifade edilmiştir. Daha sonra sırasıyla; değerlerin önemini fark etme, evrensel ve ulusal değerleri kazandırma, değerleri nesilden nesle aktarma, okul, çevre ve topluma uyum sağlama, sorumluluk bilinci geliştirme, farkındalık kazandırma, kalıcı öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme, sosyalleşme, değeri davranışa dönüştürme, işbirliği yapma, değerleri içselleştirme, akademik başarı ve iletişim sağlama" kategorileri gelmektedir. Öğretmen ve yöneticilerin modele ilişkin referans cümleleri aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen ve yöneticiler;

Y.1. *"Küçük yaşta öğrenilen değerlerin pekişmesi için okuldaki eğitim çok önemlidir. Bu açıdan okuldaki uygulamalar daha etkilidir. Okullarda eğitim verilerek bireyler çevreden kaynaklanan risklerden arındırılır, bu da toplumun iyileşmesine katkı sağlar."*

Y.3. *"Çocukların okula ve topluma uyum sağlamaları kolaylaşır, okul iklimi oluşur, okulda her şey bir düzen içerisinde gerçekleşir, sadece akademik başarı değil davranışsal boyutta da öğrenciler başarılı olur."* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir."

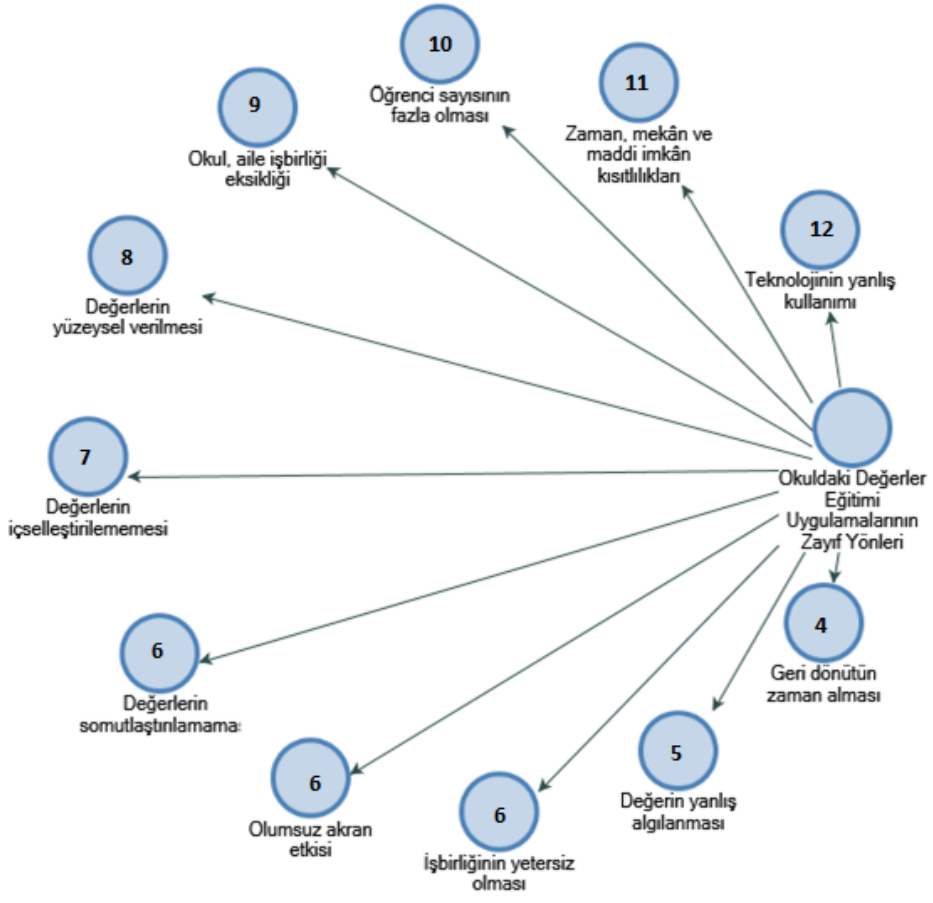
Y.5. *"Bence değerlerin somutlaştırılması, en güçlü yönüdür."*

Ö.13. *"Sadece okula değil çevreye ve topluma uyum sağlamaları kolaylaşır, arkadaşlarla birlikte yapıldığından dolayı da değerin kalıcılığı fazla olur."*

Ö.23. *"Küçük yaşta öğrenilen değerlerin pekişmesi için okuldaki eğitim çok önemlidir. Öğrenci için öğretmenin söylediği anne babanın söylediğinden daha önemlidir. Bu açıdan okuldaki uygulamalar daha etkilidir. Okullarda eğitim verilerek bireyler çevreden kaynaklanan risklerden arındırılır Bu da toplumun iyileşmesine katkı sağlar."* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

3.4. Okuldaki Değerler Eğitimi Uygulamalarının Zayıf Yönlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Soyut bir kavram olan değerlerin, öğrencilerin düzeyine uygun programlar hazırlanarak kazandırılması gerektiği önemli bir husustur. Bu nedenle, buna yönelik eksiklikler varsa giderilmesi gerekmektedir. Okullardaki değerler eğitimi uygulamalarının zayıf yönlerine yönelik yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde ise on bir alt kategorinin belirlendiği görülmektedir. Bu kategorilere yönelik veriler ve yükleme sayısı aşağıda yer almaktadır.



Şekil 5. Okuldaki Değerler Eğitimi Uygulamalarının Zayıf Yönlerine İlişkin Model

Okullardaki değer eğitimi uygulamalarının zayıf yönlerine ilişkin model incelendiğinde; okullardaki değer eğitimi uygulamalarının zayıf yönleri kategorisi ile bağlantılı farklı alt kategorilerin olduğu görülmektedir. Görüşmeler değerlendirildiğinde yönetici ve öğretmenlerin, değer eğitimi uygulamalarının zayıf yönünün en fazla on iki yükleme ile yanlış teknoloji kullanımından ve yine on bir yükleme ile zaman, mekân ve maddi imkân kısıtlılıklarından bahsettikleri belirlenmiştir. Bu kategorileri sırasıyla; öğrenci sayısının fazla olması, okul, aile işbirliği eksikliği, değerlerin yüzeysel verilmesi, değerlerin içselleştirilememesi, olumsuz akran etkisi, işbirliğinin yetersiz olması, değerlerin somutlaştırılamaması, değerin yanlış algılanması ve geri dönütün zaman alması kategorileri takip etmektedir. Öğretmen ve yöneticilerin modele ilişkin referans cümleleri aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen ve yöneticiler;

Y.5. *"Daha fazla zaman ayırmak gerekir, kısa sürede dönüt sağlanamadığından beklemek gerekir. Herkes gereken ilgiyi göstermeyebilir."*

Y.8. *"Değerler eğitiminin okulca uygulanabilmesi çok önemlidir tüm okulun buna katılımını sağlayabilme noktasında sorunlar yaşanmaktadır."*

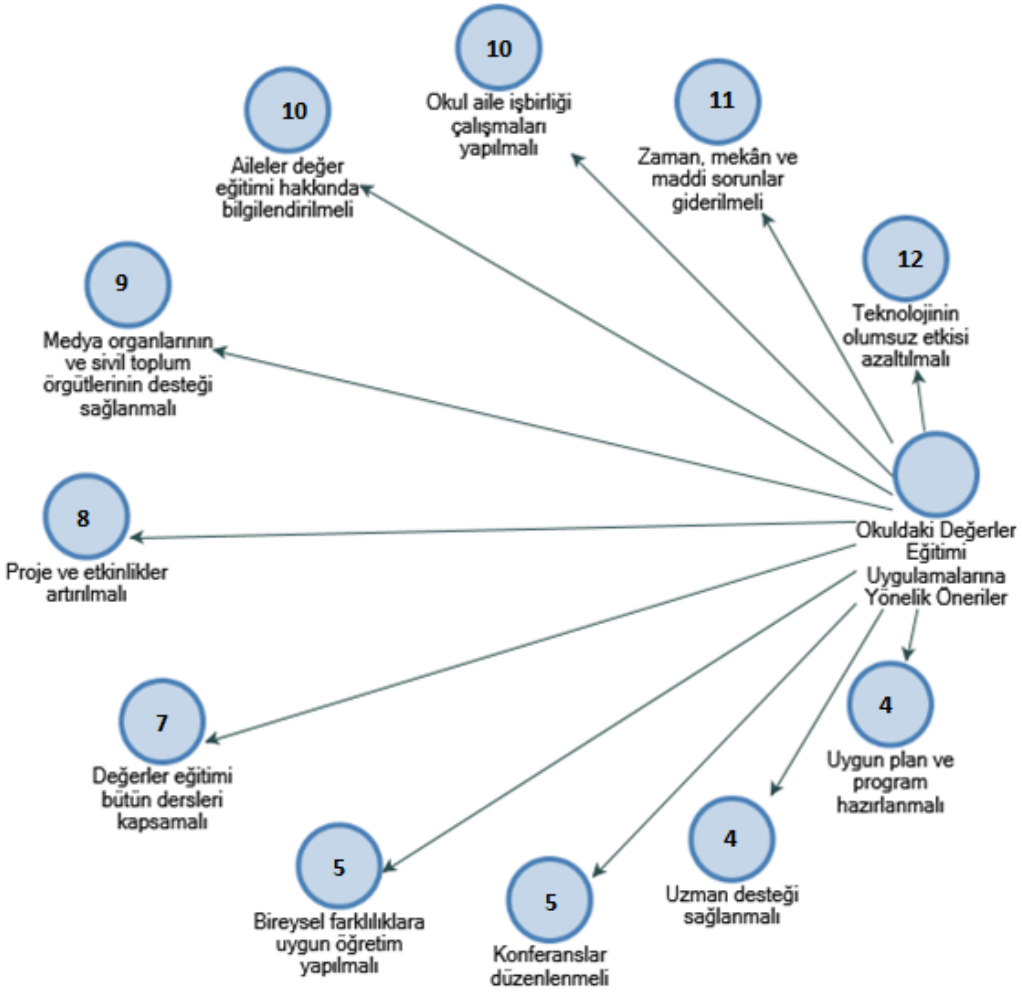
Ö.11. *"Ortak bir çaba gerektirir. Öğretmenlerin sorumluluğunu arttıracağı için ayrı bir hassasiyet gerektirebilir.*

Ö.12. *"Uygulamada sıkıntılar çıkabilir, uzun zaman aldığı için, geri dönüşler kısa sürede alınmaz."*

Ö.13. *"Ekstra zaman alır, ortak bir çaba gerektirir, iş yükünü artırabileceği düşünüldü için tüm öğretmenler tarafından aynı hassasiyet gösterilmeyebilir."* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

3.5. Okuldaki Değerler Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Önerilere İlişkin Elde Edilen Bulgular

Okullar değer eğitimi uygulamalarına yönelik bir takım çalışmalar yapmaktadırlar, ancak bu her okul için geçerli olmamaktadır. Okullarda değer eğitimine yönelik yapılması beklenen çalışmalar her zaman gerçekleşmemektedir; çünkü her okul her idareci ve öğretmen bir olmamaktadır. Dolayısıyla bu eksikliklerin giderilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Okullardaki değer eğitimi uygulamalarına yönelik önerilere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde ise on bir alt kategorinin belirlendiği görülmektedir. Bu kategorilere yönelik veriler ve yükleme sayısı aşağıda yer almaktadır.



Şekil 6. Okuldaki Değerler Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Önerilere İlişkin Model

Okullardaki değer eğitimi uygulamalarına yönelik önerilere ilişkin model incelendiğinde; okullardaki değer eğitimi uygulamalarına yönelik öneriler kategorisi ile bağlantılı farklı alt kategorilerin olduğu belirlenmiştir. Görüşmeler değerlendirildiğinde yönetici ve öğretmenlerin, değer eğitimi uygulamalarına yönelik bir takım önerilerine yer verilmiştir. Yönetici ve öğretmenler, en fazla on iki yükleme ile teknolojinin olumsuz etkisinin azaltılması gerektiğini ifade etmişlerdir, ayrıca on bir yükleme ile bunu zaman, mekân ve maddi sorunların giderilmesi takip etmektedir. Bu kategorileri sırasıyla; "ailelerin değer eğitimi hakkında bilgilendirilmesi, okul aile işbirliği çalışmalarının yapılması, medya organlarının ve sivil toplum örgütlerinin desteğinin sağlanması, proje ve etkinliklerin artırılması, değerler eğitiminin bütün dersleri kapsaması, konferanslar düzenlenmesi, bireysel farklılıklara uygun öğretim yapılması, uygun plan ve program hazırlanması ve uzman desteğinin sağlanması" kategorileri takip etmektedir. Öğretmen ve yöneticilerin modele ilişkin referans cümleleri aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen ve yöneticiler;

Y.3. *"Yazılı ve özellikle görsel medya okulların önüne geçmekte ve öğrenciler için olumsuzluklar oluşturmaktadır bu nedenle okul, aile, öğrenci ve çevre işbirliği gerekmektedir."*

Y.8. *"Sene başı öğretmenler toplantısında bu konuya ağırlık verilmeli yapılacaklar kararlaştırılmalı öğretmenler arasında adil bir iş bölümü yapılmalı bu konuda ortak bir karara varılmalıdır."*

Ö.15. *"Her ay bir değer yargısı ile ilgili resim veya şiir yarışması yapılarak öğrencilerin bu değer yargısına yönelik duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri ve arkadaşları ile paylaşmaları sağlanabilir."*

Ö.18. *"Değerler eğitiminin tüm dersler de ele alınması gerekir sadece sözel ağırlıklı derslerde işlenip uygulanabilecek bir eğitim gözüyle bakılmamalı tüm derslere yayılmalıdır."*

Ö.25. *"Değerler eğitiminin bu sosyal medya kanalları vasıtasıyla daha çok kitleye ulaşacağının unutulmaması ve denetleyici mekanizmaların da değerler eğitimine uygun davranması sonuca daha çabuk ulaştırabilir düşüncesindeyim."* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Ortaokullarda değerler eğitimi uygulamalarının verimliliğine yönelik yönetici ve öğretmen görüşleri sonuçların belirlenmesinde etkili olmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda okulların değer eğitimindeki rolüne bakıldığında; okulun değerlerin pratiğe dönüştüğü sosyal ortam olduğu, okulun değer eğitiminde aileden sonra geldiği, ailede verilen değerlerin sürekliliğini sağladığı, öğrencinin davranış ve karakter gelişiminde etkili olduğu, değer eğitiminde farkındalık yarattığı, iyi bireyler yetiştirmeyi sağladığı, değerlerin pekiştirilmesinde etkili olduğu ve okul, aile ve çevre ile işbirliği sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Doktaş Yeşiltaş'ın (2015) okul müdürlerinin değer ve değer kazanımına ilişkin çalışmasında bu çalışmada olduğu gibi okulun değer eğitimindeki rolüne ilişkin olarak değer eğitiminde önce ailenin sonra okul etkili olduğu ayrıca ailede kazandırılan değerlerin okulda pekiştirilip geliştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Akdemir'in (2012) çalışmasında değer eğitiminde öncelikle ailenin daha sonra ise öğretmen ve okulun sorumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okulda değer eğitimi ile ilgili sınıf içi etkinlikler, değer eğitimi projeleri, sosyal etkinlikler, drama çalışmaları, pano ve afiş hazırlama, örnek olay inceleme, yarışmalar, ekip çalışmaları, uzman kişilerden yararlanma, eğitsel gezi, sergi, öğrenci kulübü çalışmaları ve kompozisyon çalışmaları yapıldığı görülmüştür. Bu sonuçlar okullarda değer eğitimine yönelik birçok uygulama ve etkinlikler yapıldığını göstermektedir. Benzer şekilde Akdemir'in (2012) çalışmasında değer eğitimi ile ilgili örnek olay, grup ve drama çalışmaları yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çengelci'nin (2010) çalışmasında öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde değerleri kazandırmaya çalışırken kullandığı etkinlikler örnek olay, sınıf etkinlikleri, drama ve sınıf dışı etkinlikler olarak ifade edilmiştir. Yıldırım'ın (2009) yaptığı araştırmada değerleri çocuklara kazandırmak için sınıf içinde ve sınıf dışında birçok farklı etkinlik düzenlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Kurtdede Fidan'ın (2016) sınıf öğretmeni adaylarının geleceğe yönelik değerler eğitimi tasarıları çalışmasında öğrencilere değerleri öğretmek için drama, gezi-gözlem ve işbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle ilgili etkinlikler yaptırdıklarını ifade etmişlerdir. Kınacı'nın (2018) yaptığı araştırmada

öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde değerlerin kazandırılmasında birçok yöntem ve tekniği etkinliklerde kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Değer eğitimi etkinliklerinde drama, örnek olay, gezi-gözlem ve grup çalışması yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okuldaki değerler eğitimi uygulamalarının güçlü yönlerine ilişkin değerleri koruma ve geliştirme, değerlerin önemini fark etme, evrensel ve ulusal değerleri kazandırma, değerleri nesilden nesle aktarma, okul, çevre ve topluma uyum sağlama, sorumluluk bilinci geliştirme, farkındalık kazandırma, kalıcı öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme, sosyalleşme, değeri davranışa dönüştürme, işbirliği yapma, değerleri içselleştirme, akademik başarı, iletişim sağlama sonuçlarına ulaşılmıştır. Selçuk'un (2016) çalışmasında okulda değer eğitimi uygulamaların güçlü yönlerine ilişkin öğrencinin sosyal ve toplumsal gelişimine katkı sağladığı, milli ve manevi gelişimine yardımcı olduğu ve değerlerimizi tekrar hatırlattığı ifade edilmiştir.

Okuldaki değerler eğitimi uygulamalarının zayıf yönlerine ilişkin teknolojinin yanlış kullanımı, zaman, mekân ve maddi imkân kısıtlılıkları, öğrenci sayısının fazla olması, okul, aile işbirliği eksikliği, değerlerin yüzeysel verilmesi, değerlerin içselleştirilememesi, olumsuz akran etkisi, işbirliğinin yetersiz olması, değerlerin somutlaştırılamaması, değerin yanlış algılanması ve geri dönütün zaman alması sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer şekilde Selçuk'un (2016) okullarda değerler eğitimi uygulamalarının verimliliği ile ilgili çalışmasında velinin uygulamaları desteklememesi, değerlerin soyut içerikli olmasının uygulamada güçlük çıkarması ve okulların kalabalık olması uygulamalardaki olumsuz yönler olarak ifade edilmiştir. Yıldırım'ın (2009) araştırmasında değerler eğitimi uygulamalarında ailenin ve çevrenin yetersizliği ile ilgili problemlerle karşılaştıkları ifade edilmiştir. Yazar'ın (2012) çalışmasında öğretmen adaylarının, değerlerin kitle iletişim araçlarından olumsuz etkilendiğini ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Çelikkaya ve Filoğlu'nun (2014) yaptığı çalışmada öğretmenler, değer eğitimi uygulamalarında ailelerin yetersiz olduğunu, değerlerin gerçek yaşama aktarılmasında sorun yaşandığını ve ders saatinin az olduğunu ifade etmişlerdir.

Okullardaki değer eğitimi uygulamalarını daha verimli hale getirebilmek için; teknolojinin olumsuz etkisinin azaltılmalı, zaman, mekân ve maddi sorunların giderilmeli ailelerin değer eğitimi hakkında bilgilendirilmeli, okul aile işbirliği çalışmalarının yapılmalı, medya organlarının ve sivil toplum örgütlerinin desteği sağlanmalı, proje ve etkinliklerin artırılmalı, değerler eğitiminin bütün dersleri kapsamalı, konferanslar düzenlenmeli, bireysel farklılıklara uygun öğretim yapılmalı, uygun plan ve program hazırlanmalı ve uzman desteği sağlanmalı önerilerine ulaşılmıştır. Yıldırım'ın (2009) çalışmasında değerler eğitimi sürecinde öğretmen, aile ve medya arasında işbirliği eksikliği giderilerek, değerler eğitimi süreci daha verimli bir hale getirilebilir. Benzer şekilde Balcı ve Yanpar Yelken'in (2013) yaptığı araştırmada çocuğa değerli olduğu hissettirilmeli ve okul, aile işbirliği sağlanarak değer eğitimi uygulamalarının etkisi arttırmalı şeklinde benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

5. ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre şu önerilere ulaşılmıştır:

1. Okullarda değer eğitimi uygulamalarında ailenin rolünün oldukça önemli olduğu düşünüldüğü için okul aile işbirliği çalışmaları yapılabilir.
2. Kitle iletişim araçlarının değer kazanımında olumsuz etkilerini azaltmak için okulda ve ailede medya okuryazarlığına gereken önemin verilmesi için çalışmalar yapılabilir. Ayrıca medya okuryazarlığının öğrenciye kazandırılması için gerekli altyapı oluşturulabilir.
3. Değerlerin sadece okul ile kazandırılamayacağı düşüncesi ile özellikle ailelere ve eğitmenlere seminerler verilebilir ve değer eğitimi uygulamalarına dikkat çekilebilir.
4. Okullardaki zaman, mekân ve maddi sorunlar giderilerek, değer eğitimi uygulamalarının zenginleştirilmesi sağlanabilir.
5. Değer eğitimi uygulamalarında medya organlarının ve sivil toplum örgütlerinin desteğinin sağlanması için çalışmalar yapılabilir.
6. Değer eğitimi uygulamalarının okullarda her kademedeki öğrenciye uygulanması sağlanabilir. Bu araştırma ortaokulda yapılmıştır. Benzer araştırmalar ilkokul ve yükseköğretim kurumlarında da yapılabilir.
7. Okullarda değer eğitimine daha fazla yer verilmeli ve değer öğretiminin daha verimli olması için gerekli önlemler alınabilir.
8. Okullar, değerlerin öğretildiği ve yaşandığı mekânlar haline getirilebilir.
9. Değerlerin kazandırılmasında okulların önemi büyüktür. Okul yöneticileri ve öğretmenleri değerleri benimsemeye ve bu değerleri davranış haline getirmeye özen gösterebilir.
10. Ülkemizde son zamanlarda üzerinde durulan önemli konulardan biri değerler eğitimidir. Araştırmalarda genellikle değerler eğitimi öğrenciler açısından ele alınmıştır. Bu konu yöneticiler ve öğretmenler açısından da ele alınabilir.
11. Okullarda değerler eğitimi uygulamaları bütün dersleri kapsayacak şekilde düzenlenebilir.
12. Okullarda değer eğitimine yönelik olarak proje ve etkinlikler artırılabilir.

KAYNAKÇA

Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akdemir, S. (2012). *Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Programındaki Değerlerle İlgili Görüşleri ve Bunların Kazandırılmasına İlişkin Uygulamaları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Altan, M. Z. (2011). Çoklu Zekâ Kuramı ve Değerler Eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57.

Altuntaş, S. (2007). Eğitimin Temel Kavramları. *Eğitim Bilimine Giriş* (13-44). Ankara: Grafiker Yayıncılık.

Arabacı, İ.B. ve Akgül, T. (2013). Elazığ İlinde Uygulanan Etkinlik Temelli Değer Öğretimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 7-31.

Avcı, M. (2008). Bilimsel Araştırmalarda Veri Toplama. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (*145-170). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Aydın, M.Z. ve Akyol Gürler, Ş. (2014). *Okulda Değerler Eğitimi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Bahçe, A. (2010). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Değerlerin Kazandırılma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Balcı, F.A. ve Yanpar Yelken, T. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler ve Değer Eğitimi Uygulamaları Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 14(1), 195-213.

Bilgin, N. (2014). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cihan, N. (2014). Okullarda Değerler Eğitimi ve Türkiye'deki Uygulamaya Bir Bakış. *Turkish Studies,* 9(2), 429-436.

Coşkun, Z.S. (2012). *Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı Topluma Hizmet Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Değer Kazanımlarına Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Çakıroğlu, A.E. (2013). *Değerler Eğitiminde Korku Kültürünün Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Çelik, Ö. (2016). *Disiplinler Arası Yaklaşımla Değer Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelikkaya, T. ve Filoğlu, S. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değere ve Değer Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 14 (4), 1541-1556.

Çengelci, T. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Doktaş Yeşiltaş, P. (2015). *Okul Müdürlerinin Değer ve Değer Kazanımına İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

İlhan, R. (2008). *Okul Müdürlerinin Kültürel Değerlerinin Yönetim Üzerindeki Etkileri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kınacı, M. K. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimine ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerlere Yönelik Görüşleri.* Yayımlanmamış **Yüksek Lisans** Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Kolaç, E. ve Karadağ, R. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Değer" Kavramına Yükledikleri Anlamlar ve Değer Sıralamaları. *İlköğretim Online,* 11(3), 762-777.

Kurtdede Fidan, N. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Geleceğe Yönelik Değerler Eğitimi Tasarıları. *International Journal of Eurasia Social Sciences,* 7(22), 161-180.

Kuş, E. (2009). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul Ve Ortaokul 4, 5, 6 Ve 7. Sınıflar).* (http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354; 05 Haziran 2018 tarihinde erişilmiştir).

Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Patton, M.Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri.* Çev., Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir. Ankara: Pegem Akademi.

Selçuk, E. (2016). *Okullarda Değerler Eğitimi Uygulamalarının Verimliliği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6 (2), 227-259.

Yazar, T. (2012). Öğretmen Adaylarının Değerler Hakkındaki Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Dergisi,* 2 (1), 61-68.

Yel, S. ve Aladağ, S. (2009). Sosyal Bilgilerde Değerlerin Öğretimi. *Sosyal Bilgiler Öğretimi (*68-224). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, K. (2009). Türk Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Deneyimleri: Fenomonolojik Bir Yaklaşım. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research,* 35, 165-184.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10.baskı). Ankara, Seçkin Yayıncılık.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN DEĞER EĞİTİMİ UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Feyzullah EZER
Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Elazığ/ TÜRKİYE, e-posta: fezer@firat.edu.tr

Müşerref Kübra KINACI
Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Doktora Öğrencisi, Elazığ/ TÜRKİYE, e-posta: kubrakinaci44@gmail.com

Selda AKSÜT
Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Doktora Öğrencisi, Elazığ/ TÜRKİYE, e-posta: selda.aksut@hotmail.com

ÖZET

Sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan hızla gelişen ve değişen toplumlarda, bu değişimden ve gelişimden en fazla eğitim alanı etkilenmektedir. İnsanları ve toplumları diğer insan ve toplumlardan ayıran en önemli unsurlardan biri şüphesiz değerlerdir. Her toplumun sahip olduğu bir takım değerler vardır. Bu değerlerin kazandırılmasında ve içselleştirilmesinde öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Burada önemli olan değerler eğitiminin nasıl yapıldığı ve eğitim sürecinin etkililiği için hangi yöntem ve tekniklerin kullanıldığıdır. Çocuklar için önemli olan bu etkinliklerin nasıl sunulduğudur. Özellikle de soyut kavramların somutlaştırılmasında ya da karmaşık kavramların öğretilmesinde bu etkinlikler daha da önem kazanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değerleri öğretirken hangi etkinlikleri uyguladıklarını, bunu hangi yollarla sunduklarını, karşılaştıkları problemleri ve çözüm yollarını belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımına uygun olan olgubilim (fenomenolojik) desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, amaçsal örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinde bulunan 20 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma verileri NVivo 12 nitel veri analiz programı kullanılarak değerlendirilmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretiminde değerlerin kazandırılmasında farklı birçok yöntem ve tekniğin kullanılabileceği belirlenmiştir. Bu yöntem ve tekniklerin; drama yöntemi, örnek olay, tartışma yöntemi ve altı şapkalı düşünme tekniği olduğu saptanıştır. Öğretmenler değerler eğitimine yönelik olarak öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili daha faza uygulamalar yaptırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Değer, Değerler Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi.

THE VIEWS OF SOCIAL STUDIES TECHERS ON VALUES EDUCATION APPLICATIONS

ABSTRACT

The field of education is highly affected by the changes and advances in societies where rapid social, cultural and economic developments are observed. One of the most important factors that separate individuals and societies from others are without doubt the values. Each society has a set of values. Teachers have great responsibilities in the acquisition and internalization of these values. Here, the methods used in values education and the methods and techniques used to influence the educational process are important. For children, how these activities are presented is significant. In particular, these activities are more important in the concretization of abstract concepts or in the instruction of complex concepts.

The aim of the present study was to determine the activities utilized by Social Studies teachers during values education, the methods used for the presentation of these, the problems encountered during this process, and how the teachers solve these problems. The phenomenology desing, a qualitative research approach, was used in the study. The study group was determined with the purposive sampling method. The study was conducted with 20 social studies teachers employed in Malatya province during the 2017-2018 academic year. Semi-structured interview technique was used in the study. The study findings were analyzed with content analysis. The study data were analyzed using the NVivo 12 qualitative data analysis software.

It was determined that various methods and techniques could be used for the acquisition of values in social studies instruction. These methods and techniques were the drama method, case study, discussion method and six thinking hats techniques. Teachers could conduct more applications on instructional methods and techniques for values education.

Keywords: Value, Values Education, Social Studies Education.

1. GİRİŞ

Eğitim, bireyin gelişimini ve yetiştirilmesini sağlayan, bireye toplumsal kuralların benimsetilmesinde etkili olan ve bireyin davranışlarının şekillendirilmesinde rol oynayan sürece dayalı önemli bir uygulamadır (Adem, 2008: 2). Eğitim yoluyla bireyde istenilen düzeyde gelişim sağlanabilmektedir. Ancak, bu eğitimin ve eğitim sisteminin kalitesi ve uygulanabilirliği ile doğru orantılıdır. Eğitim sisteminin amacı ise, bilgi, beceri ve değerlerle donatılmış bireyler yetiştirmektir. Öğretim programları bilgi ve becerileri öğretme görevini üstlenirken değerlerde, bu bilgi, beceri ve davranışlar arasındaki bütünlüğü sağlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Dolayısıyla eğitim sisteminin veya öğretim programlarının, değerlerden yoksun olması düşünülemez. Bu sebepledir ki eğitim sisteminde değerlere ve değerler eğitimine verilen önem giderek artmaktadır.

Değerler, bir toplum tarafından kabul görmüş ortak inanç, ahlaki kurallar, davranışlar, düşünce tarzı, doğru veya yanlışı ayırt etmeye veya belirlemeye yarayan bir ölçü olarak tanımlanabilir (Gülmüş, 2015: 4). Değer, bir toplumun sürekliliğini sağlamak için bir grup veya toplumun geneli tarafından kabul gören, doğru ve gerekli olduğu düşünülen ortak amaçlar, düşünceler, inançlar ve ahlaki ilkelerdir (Bahçe, 2010: 7-14). Başka bir tanımda ise değer, insanların hayatını ve davranışlarını şekillendiren ve onlara yön veren, eylemlerle birlikte ortaya çıkan soyut bir kavramdır (Aydın, 2010: 1-16). Aslında değer, hayatın kendisidir; çünkü bireyin birine ya da bir şeye verdiği değer onun hayatıyla ilişkilidir. Dolayısıyla, bir toplumda yer alan her bireyin doğumdan itibaren kazandığı, sahip çıktığı, kendine özgü bir takım değerler sistemi oluşmaktadır (Kaymakcan ve Meydan, 2012: 1573). Bireyde oluşan ve gelişen bu değerler sistemi bireyin geleceğini inşa etmesine ve hayatının bu değerler sistemi etrafında şekillenmesine zemin hazırlayacaktır. Bu nedenle bireyin içinde bulunduğu toplum yapısı ve doğumdan itibaren etrafında şekillenen değerler sistemi birey için oldukça önemlidir.

Değerler, toplumun geneli üzerinde etkili olan olgu ve olayları harekete geçiren, hayatın akışını değiştiren ve toplumun ayakta durmasını sağlayan dinamik unsurlardır. Değerler insan davranışlarına yön vererek onlara iyi-kötü, güzel-çirkin, doğru-yanlış gibi kavramlar arasında tercih yapma imkânı sağlar. Yapılan bu tercihler çevreyi, toplumu ve kültürü de etkilemektedir, bu nedenle değerler kültürden bağımsız olarak düşünülmemelidir. Dolayısıyla kültürün bir parçası olarak nitelendirilen değerlerin, yine o kültürün bir parçası olan bireyler tarafından kabul görmesi, toplumsal ve kültürel amaçlara veya hedeflere ulaşılması açısından önemli bir yere sahiptir (Çakıroğlu, 2013: 15-31). Yaşantı yoluyla elde edilen değerler, değer eğitimi yoluyla davranışlar kalıcı hale gelmekte ve pekiştirilmektedir (Öztürk Demirbaş ve Çelikkaya, 2012: 417). Değer eğitimi, bireyde değer geliştirmeye ve bireyin kaliteli bir yaşam sürmesine olanak sağlamaktadır. Eğitimin genel amaçları arasında yerini alan değer eğitiminin nasıl öğretilmesi gerektiği bir eksiklik konusu olmuştur (Baysal, 2013: 27).

Değerlerin nesilden nesle aktarımı eğitim yoluyla yapılmaktadır. Ayrıca sağlıklı bir toplum, ailesine, çevresine karşı duyarlı ve faydalı bireyler yetişmesi de değer eğitimi ile gerçekleşmektedir. Değer eğitiminde ise iki önemli husus vardır; ilki değerlerin öğretilebilir olmasıdır, ikincisi de değerlerin benimsetilerek kazandırılmasıdır. Bunlarda ilki yani değer öğretimi yaşam boyu devam eden uzun bir süreçtir. İkincisi ise öğrenilen değerlerin pekiştirilerek kazandırılması ve davranışa dönüştürülmesidir (Tokdemir, 2007: 29-31).

Evrensel değerleri benimseyen karakterli, iyi davranışlar sergileyen, ahlaki değerlerle donatılmış, sorumluluk sahibi bireyler yetiştirme değer eğitiminin en önemli amaçlarındandır. Dolayısıyla değerler eğitimi, bir toplumda olan ya da olması beklenen maddi ve manevi değerleri bireye kazandırmayı amaçlamaktadır (Altan, 2011: 55). Bireylerin bu değerleri kazanması sadece okul ile sınırlı değildir; çünkü değer eğitimi ilk önce ailede gerçekleşmektedir.

Aile ile başlayan ve okul ile devam eden değer eğitimi uzun bir süreci kapsamaktadır (Tulunay Ateş, 2017: 43). Toplumda değerlerin kazandırılmaya başlandığı ilk kurumun aile olmasından ötürü, ailenin bu değerleri bireye kazandıracak güçte ve nitelikte olması gerekmektedir. Aile içinde yaşanan problemler, oluşan kopukluklar ve hatta parçalanmalar değer eğitimini olumsuz etkileyecektir. Bu nedenler aileye ve ailenin eğitimine gereken önemin verilmesi gerekmektedir (Beldağ, 2012: 30). Örgün bir eğitim kurumu olan okullarda da değer eğitimine gereken önemin verilmesi gerekmektedir; çünkü her ne kadar aile değer eğitiminin başladığı ilk kurum olsa da okullarda değer eğitiminde önemli bir rol oynamaktadırlar. Yani örgün bir eğitim kurumu olan okullar ailede verilen ya da verilemeyen değerleri öğrencilere kazandırmaya çalışan bir role sahiptirler (Tokdemir, 2007: 34). Değer eğitiminde aile ve okul kadar öğretmeninde rolü oldukça önemlidir; çünkü değerleri öğrenciye kazandırmada öğretmenler birer rehberdir.

Değerler eğitimi gerçekleştirilirken öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin, davranışlarıyla, sözleriyle veya farklı yöntem ve yaklaşımlarla değerleri öğrenciye aktarması ve onların bu değerleri benimseyip kazanmalarını sağlamaya yardımcı olması gerekmektedir. Öğretmenin model olması, öğrenciyle iletişim şekli, tutum ve davranış biçimi değer eğitiminde öğretmenin etkililiğini ortaya koymaktadır (Özdaş, 2013: 49). Değerler insanların bir arada yaşamasına olanak sağlayan ahlaki, ilke ve kurallardır. Toplumun geneli tarafından benimsenen bu kurallar toplumsal düzenin sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla insan hayatını ve toplumsal yapıyı değerler şekillendirmektedir. Bu nedenle değer kavramı birçok disiplinin odak noktası olmuş ve üzerinde birçok çalışma yapılmıştır (Yalar, 2010: 8). Değerler dersler aracılığıyla öğrencilere aktarılmaktadır. İçerisinde birçok disiplini barındıran Sosyal Bilgiler dersinde de değerlere gereken önem verilmektedir.

Sosyal Bilgiler; iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, birden fazla disiplinlerin bir araya gelmesiyle oluşan, bireye toplumsal hayata yardımcı olabilmek adına "bilgi, beceri, tutum ve değerlerin" kazandırıldığı bir derstir (Erden, tarihsiz: 8). Sosyal Bilgiler dersinin amacı olan etkili vatandaşlık kavramı, yaşadığı toplumun kültürünü, değerlerini benimseyen ve geliştiren bireyler yetiştirmektir. Bir toplumun devamlılığının sağlanması için etkili vatandaşlar yetiştirmesi gerekmektedir (Safran, 2008: 15). Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarına ulaşması toplumun yararına olacak ve onu güçlü kılacaktır. Bireye, evrensel ve toplumsal değerlerin kazandırılmasında ve korunmasının sağlanmasında Sosyal Bilgiler dersinin önemi büyüktür. Geleceği inşa eden bireyleri yetiştireceği düşünüldüğünde değerler eğitiminin önemi giderek artmaktadır (Varol, 2013: 3).

2005 Sosyal Bilgiler Programın da değer ve değerler eğitimine gereken önem verilmiş ve Sosyal Bilgiler Dersi 4-5 ve 6-7. Sınıf Öğretim Programında ayrıca ele alınmıştır, öğrenciye kazandırılması hedeflenen değerler

belirlenmiş ve bu değerlerin öğretimine yönelik çalışmalar yapılmıştır (Aladağ, 2009: 33). Sosyal Bilgiler programının etkililiği adına düzenlenen 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında da değerler ve değer eğitimi konusu genişletilerek uygulamaya konulmuştur.

Sosyal Bilgiler öğretim programının etkili bir şekilde uygulanması ve programda yer alan değerlerin öğrenciye kazandırılması öğretmenler yoluyla gerçekleşmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yapabileceği ve uygulayabileceği birden fazla çalışma bulunmaktadır. Değerleri öğrenciye kazandırırken projelerden ve öğrencinin derse aktif katılacağı; işbirliği, örnek olay, drama gibi yöntem ve tekniklerden, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerden yararlanabilmektedirler (Çengelci Köse, 2016: 266).

1.1. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Değer, insan yaşamını şekillendiren önemli bir kavramdır. Değerlerle donatılmış bireyler yetiştirmek ailenin ve okulun en temel görevlerinden biridir. Eğitimin en temel görevi, öğrenciye bilgi ve becerinin yanında değerleri de kazandırmak ve onları geleceğe hazırlamak açısından oldukça önemlidir (Aladağ, 2009: 41).

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerini incelemektir. Toplumların ilerlemesinde değerler önemli bir kavramdır. Ülkemizde de değerler eğitimi konusunda, yapılan çalışmalar ve uygulamalar oldukça önemlidir. Yapılan bu araştırmanın orijinal olması ve alana katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Problemi

Araştırmanın temel problemi “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiş ve bu temel probleme ilişkin alt problemler şu şekilde sıralanmıştır:

a. Sosyal Bilgiler dersinde, değerleri kazandırmaya yönelik uygulamalarınız nelerdir?

b. Değerler eğitimi uygulamalarında öğrencilerin değeri içselleştirmesi için kullandığınız yöntem, teknik ve materyaller nelerdir?

c. Değer eğitiminde rol model davranışlarınızın öğrenci üzerinde bir etkisi oluyor mu, nasıl?

d. Öğrencilerinizin değerleri kazanıp kazanmadığına ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

e. Değerler eğitimine yönelik çalışmalarınızda ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?

f. Değerler eğitimi uygulamalarının etkisini arttırmaya yönelik önerileriniz nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu araştırmada, nitel araştırma yaklaşımına uygun olan fenomenolojik (olgubilim) desen kullanıldı. "Nitel veri, karmaşık durumları ortaya koymaya yönelik güçlü bir potansiyelle birlikte zengin ve bütüncül bir içerik sunmasıdır. Bu tür veriler, gerçeğe ilişkin ilk elden ve etkili betimlemeler sağlamaktadır" (Miles ve Huberman, 1994/2016: 10).

> Olgubilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bu olgularla günlük yaşantımızda çeşitli biçimlerde karşılaşabiliriz. Ancak tanışıklık, olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamıyla kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 69).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinde görev yapan 20 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile yapıldı. Öğretmenlerin 11'i erkek ve 9'u kadındır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, amaçsal örnekleme yönteminden yararlanıldı. Amaçsal örnekleme, seçkisiz olmayan yani amaca yönelik seçilen bir örnekleme yaklaşımıdır. "Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğine tercih edilir" (Büyüköztürk vd., 2013: 90).

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanıldı. Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak gerçekleştirilen bir tekniktir. Aynı zamanda görüşme, araştırma sorularına ilgili kişi veya kişilerden alınan cevaplarla veri toplama biçimidir. Görüşme, bir soru veya konu hakkında ayrıntılı bir şekilde bilgi edinilmeyi sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2009: 161). "Görüşme tekniğinin kullanılmasının temel amacı genellikle bir hipotezi test etmek değildir. Aksine diğer insanların deneyimlerini ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya çalışmaktadır. Burada odaklanılan nokta kişinin zihnindeki kültürel kategorilerdir. Görüşmede araştırılan konu, derinlemesine incelenmelidir" (Avcı, 2008: 159).

Öncelikle görüşme formu hazırlanmadan araştırma konusu ile ilgili alan yazın taraması yapıldı ve bu taramalardan yola çıkılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlandı. Bu formun hazırlamasında dört alan uzmanının görüşleri dikkate alınarak görüşme formunda yer alacak sorular listesi oluşturuldu ve uzman değerlendirmesinin ardından gerekli düzenlemeler yapılarak sorulara son şekilleri verildi. 6 adet açık uçlu

sorudan oluşan görüşme formu hazır hale getirildi. Katılımcılara görüşmeye başlamadan önce araştırmada yer alan sorular ile ilgili kısa bilgiler verildi ve katılımcılar ile yürütülen görüşmeler yüz yüze yapıldı. Katılımcılarla yapılan görüşmeler güvenilirliği ve objektifliği sağlamak adına kayıt altına alındı.

2.4. Verilerin Analizi

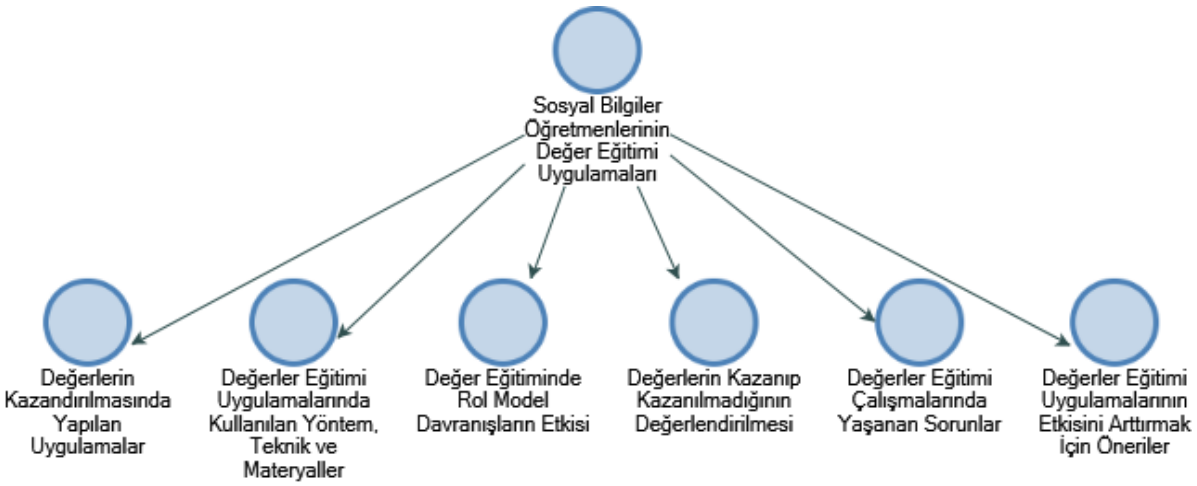
Araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanıldı. "İçerik analizi genellikle gözleme dayalı alan notlarından çok metin analizini ifade eder. Fakat daha genel olarak, içerik analizi hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade etmek için kullanılır" (Patton, 2000/2014: 453). İçerik analizinin amacı, elde edilen verilerin kavramsal ve ilişkisel olarak açıklanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 73).

Araştırma verileri NVivo 12 nitel veri analiz programı kullanılarak değerlendirildi. İlk olarak veriler bilgisayar ortamına aktarıldı ve analize uygun hale getirildi. Görüşmedeki ifadeler kısa ve anlamlı semboller halinde kodlandı. Analizler yapılırken, ilk önce kod listesi oluşturuldu ve daha sonra da bu kod listeleri tutarlı olacak biçiminde ayarlandı. Katılımcılara sorulan soruların cevapları ana ve alt kategorilere ayrılarak her soru için katılımcıların görüşleri üzerinden kavramlar belirlendi. Bu şekilde kaç katılımcının aynı kavrama vurgu yaptığı ortaya konuldu yani kategorilerin daha fazla yoğunlaştığı alanlar gözler önüne serildi. Elde edilen kategoriler ve frekanslar değerleri daha net ve kapsamlı bir görüntünün sağlanması için modeller halinde sunuldu. Araştırmanın sonuçlarına ilişkin hazırlanan bu modeller değer eğitimi uygulamalarının benzer ve farklı yönlerinin ortaya konmasını sağladı. Oluşturulan bu kategorilere katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar verilerek kategoriler desteklendi.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırma da elde edilen veriler, NVivo 12 nitel veri analiz programı kullanılarak çözümlendi. Çözümlemenin ardından, uygulamaların sonuçlarına ilişkin modeller çizilerek *"Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri"* ortaya konuldu. Elde edilen veriler doğrultusunda benzerlik gösteren ifadeler kategoriler şeklinde belirtilerek çözümleme işlemi yapıldı.

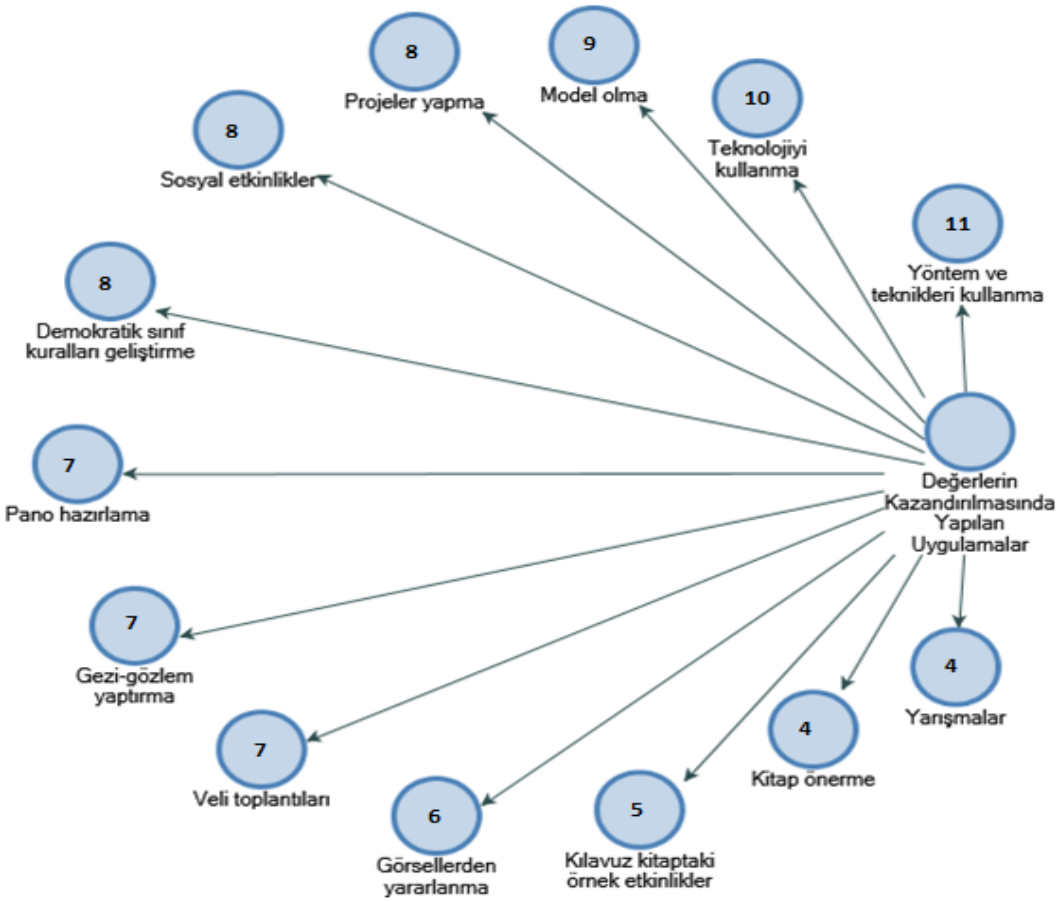
Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu temel problemin altı alt problemi bulunmaktadır. Bunlar; "değerlerin kazandırılmasında yapılan uygulamalar", "değerler eğitimi uygulamalarında kullanılan yöntem, teknik ve materyaller", "değer eğitiminde rol model davranışların etkisi", "değerlerin kazanıp kazanılmadığının değerlendirilmesi", "değerler eğitimi çalışmalarında yaşanan sorunlar", "değerler eğitimi uygulamalarının etkisini arttırmak için öneriler" olarak sıralanmıştır.



Şekil 1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Model

3.1. Değerlerin Kazandırılmasında Yapılan Uygulamalara İlişkin Elde Edilen Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde ortaya çıkan alt problemlerden biri değerlerin kazandırılmasında yapılan uygulamalara yöneliktir. Bu kategorilere yönelik veriler ve yükleme sayısı aşağıda yer almaktadır.



Şekil 2. Değerlerin Kazandırılmasında Yapılan Uygulamalara İlişkin Model

Değerlerin kazandırılmasında yapılan uygulamalar kategorisi ile bağlantılı farklı alt kategorilerin olduğu görülmektedir. Bu alt kategoriler; "en fazla on bir yükleme ile yöntem ve teknikleri kullanma olurken bunu sırasıyla teknolojiyi kullanma, model olma, sosyal etkinlikler, projeler yapma, demokratik sınıf kuralları geliştirme, veli toplantıları, pano hazırlama, gezi-gözlem yaptırma, görsellerden yararlanma, kılavuz kitaptaki örnek etkinlikler ve en düşük kategori ile yarışmalar ve kitap önerme" kategorileri takip etmektedir. Öğretmenlerin modele ilişkin referans cümleleri aşağıda yer almaktadır.

Öğretmenler;

Ö.2. *"Hangi değerler kazandırılacaksa o davranışa yönelik uygulamalar seçmeye çalışıyorum. Yardımlaşma değeri verilirken seçtikleri bir sınıftaki arkadaşlarına herhangi bir konuda yardım etmeleri sağlanıyor ya da kermes düzenlenerek toplanan paranın bir vakfa gönderilmesi sağlanabiliyor."*

Ö.3. *"Sosyal Bilgiler dersi hayatın kendisi bu yüzden her şeyden önce öğrencilerimize bu değerlerin farkına varmasını sağlıyorum. Anlatıyorum, ne anlama geldiğini açıklıyorum. Sonrasında öğrencilerimden seçtikleri bir değerle ilgili sınıfta drama yapmalarını istiyorum. Bunu yaparken ilgili değere sahip olan ve değeri kazanmış veya kazanmamış bireyleri toplumları canlandırmalarını istiyorum."*

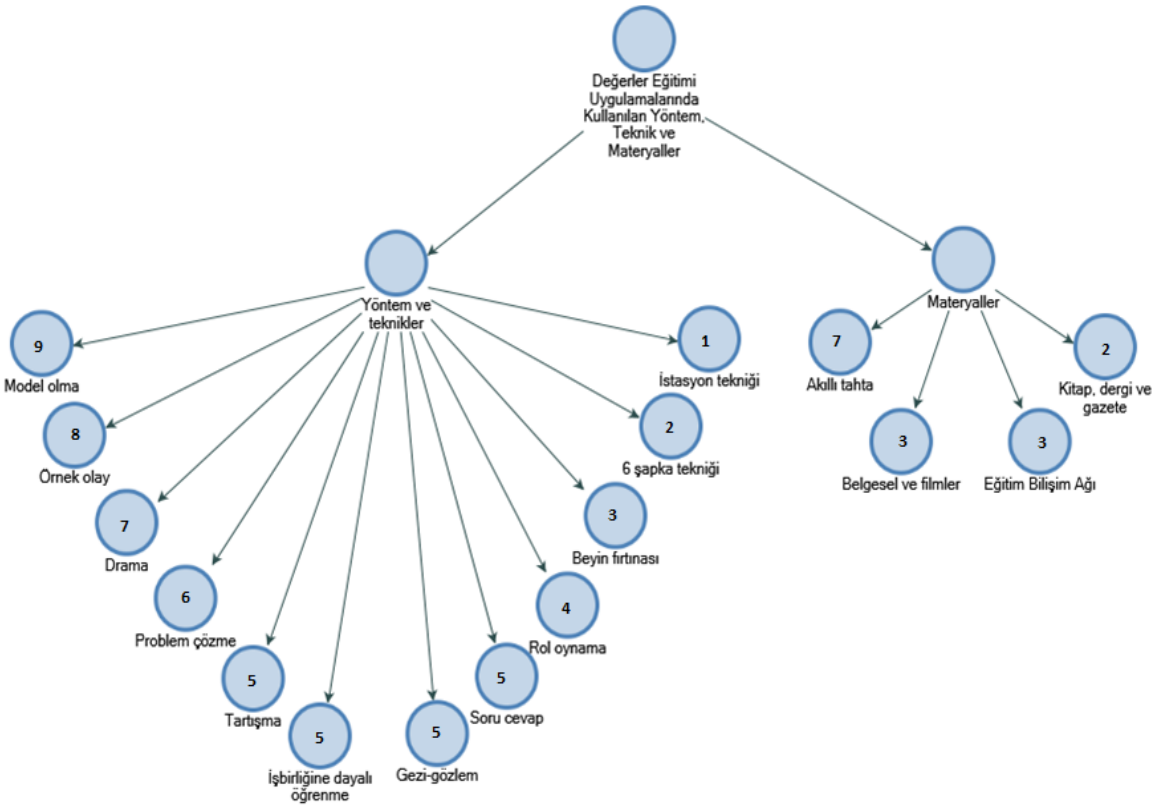
Ö.4. *"En önemli uygulama rol model olmaktır. Değer kavramını öğretmen yaşayarak göstermelidir. Uygun okul ve sınıf ortamı sağlamak çok önemli, dersimizle alakalı değerlerin belirlenmesi sağlanır, her ay bir değer belirlenip sınıf için anlatımlar sağlanır, drama, afiş asma, pano çalışmaları kullanılır."*

Ö.5. *"…çocukları yeri geldikçe bu konularda bilgilendirmeye çalışıyorum. Örnek teşkil edecek davranışlarda bulunuyorum zaten en önemli uygulama rol model olmaktır. Değer kavramını öğretmen yaşayarak göstermelidir."*

Ö.11. *"Kazandırılması gereken değerlere yönelik verilen örnek etkinlikleri uyguluyorum. Bunun dışında, ders içerisinde imkânların elverdiği ölçüde öğrencilerle sohbet ederek yeri geldiğinde hal ve davranışlarına örnek olarak, ders dışında gezi ve gözlemler yaptırarak öğrencilere değerleri kazandırmaya çalışıyorum."* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

3.2. Değerler Eğitimi Uygulamalarında Kullanılan Yöntem, Teknik ve Materyallere İlişkin Elde Edilen Bulgular

Sosyal Bilgiler dersinin amacı etkili vatandaşlar yetiştirmek olduğundan Sosyal Bilgiler dersinin değerler eğitimindeki rolü programda yer alan değerlerin öğrencilere etkili bir biçimde kazandırılmasıdır, bu da ancak farklı yöntem ve tekniklerin, farklı materyallerin kullanılmasıyla gerçekleşebilmektedir. Değerler eğitimi uygulamalarında kullanılan yöntem, teknik ve materyaller kategorisi ile bağlantılı farklı alt kategorilerin olduğu görülmektedir. Bu alt kategoriler; yöntem-teknikler ve materyaller olarak iki alt kategoriye ayrılmaktadır. Bu kategorilere yönelik veriler ve yükleme sayısı aşağıda yer almaktadır.



Şekil 3. Değerler Eğitimi Uygulamalarında Kullanılan Yöntem, Teknik ve Materyallere İlişkin Model

Öğretmenler yöntem ve tekniklerden en fazla model olma tekniğini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu kategoriyi sırasıyla; "örnek olay, drama, problem çözme, tartışma, işbirliğine dayalı öğrenme, gezi-gözlem, soru cevap, beyin fırtınası, rol oynama, 6 şapka tekniği ve en az yükleme ile istasyon tekniği" takip etmektedir. Kullanılan materyallere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde "en fazla akıllı tahtayı kullandıkları daha sonra eğitim bilişim ağı, belgesel ve filmler ve en az yükleme ile kitap, dergi ve gazetelerden" yararlandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin modele ilişkin referans cümleleri aşağıda yer almaktadır.

Öğretmenler;

Ö.3. *"Akıllı tahta ve eba'yı kullanılarak ilgili programlar animasyonlar izletilip hayatımızla kıyaslanmasını istiyorum. Öğrencilerin benzer durumları anlatarak çıkarımda bulunmalarını sağlamaya çalışıyorum." şeklinde belirtmiştir.*

Ö.7. *"Model olma, soru cevap yöntemi, 6 şapka tekniği en çok kullandığım yöntem ve tekniklerdir. Değerin içselleştirilmesi adına özellikle dergi, gazete gibi basın yayın araçlarını ve görsel işitsel materyalleri kullanıyorum."*

Ö.10. *"Drama yöntemini en etkili yöntem olarak kullanıyorum."*

Ö.11. *"En etkili gördüğüm uygulama tekniği örnek olay inceleme tekniğidir sonra model olma, işbirliğine dayalı öğrenme, problem çözme."*

Ö.12. *"Öncelikle öğrencilerimizin bu değerlerin farkına varmasını sağlıyorum. Ne anlama geldiğini açıklıyorum. Sonrasında öğrencilerimden seçtikleri bir değerle ilgili sınıfta drama yapmalarını istiyorum bunu yaparken ilgili değere sahip olan değeri kazanmış veya kazanmamış bireyleri canlandırmalarını istiyorum."*

Ö.15. *"Derste değerlerin içselleştirilmesi için zaman zaman konularla ilişkili olmak suretiyle yarışmalar, istasyon tekniği ve işbirlikli öğrenme tekniğini kullanıyorum."* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

3.3. Değer Eğitiminde Rol Model Davranışların Etkisine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminde rol model davranışların etkisine ilişkin model incelendiğinde bu kategorinin öğretmenler tarafından tek bir alt kategori ile açıklandığı görülmektedir. Bu kategoriye yönelik veriler ve yükleme sayısı aşağıda yer almaktadır.

Şekil 4. Değer Eğitiminde Rol Model Davranışların Etkisine İlişkin Model

Öğretmenlerin rol modelliği yani tutum ve davranışları, öğrenci davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğretmenlerin olumlu rol modelliği önemlidir. Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminde rol model davranışların etkisine yönelik öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenler, rol modelliğin öğrenci üzerinde oldukça etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin modele ilişkin referans cümleleri aşağıda yer almaktadır.

Öğretmenler;

Ö.1. *"…evet, öğretmen modeldir kazandırmak istediğiniz değeri öğrenci öğretmende görür hissederse onu içselleştirilmesi daha kolay olacaktır, öğrenci öğretmeni model aldığı için özellikle bazı değerleri davranışlar ile gösterdiğim de zamanla öğrencilerde bu değerlerin görünmeye başladığına tanık oluyorum."*

Ö.3 *"…tabii ki, sizin yapmadığınız bir davranışı karşıdan beklemek yanlıştır, bazen bunu oyuna çevirerek ne yaparlarsa ne olur gibi gösterilmeye çalışılıyor."*

Ö.5. *"Öğretmen rol model olmalı insanları etkilemenin en önemli yönü budur. Bu durum öğrencilerimizi %100 etkilemektedir."*

Ö.6*. "…oluyor, sadece öğretmen değil, öğrencinin model aldığı kişinin toplumdaki önemli rol model davranışları da çok etkilidir. Örneğin; Peygamberlerimiz, Fatih Sultan Mehmet gibi padişahlarımız..."*

Ö.8. *"Öğretmenlerin birçok davranışlarının çocukları etkilediğini ve örnek aldıklarını düşünüyorum."*

Ö.11. *"Elbette oluyor. İnsanın karşısındakinde oluşturmak istediği davranışı önce kendisi yapması en etkili yöntemdir."*

Ö.14. *"Mutlaka etkisi oluyor, öğrenci öğretmeni severse onun hal ve davranışlarına özellikle dikkat edip öğretmeni gibi olmak ister bu yoldan ilerleyerek öğrenciler üzerinde etkili olmaya çalışıyorum."* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

3.4. Değerlerin Kazanıp Kazanılmadığının Değerlendirilmesine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretim programında var olan değerleri öğrencilere kazandırmak son derece önemlidir. Bu değerlerin öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığının öğretmenler veya aileler tarafından gözlemlenerek davranışa dönüşümünün sağlanması gerekmektedir. Öğrencilerde, değerlerin kazanılıp kazanılmadığının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde altı alt kategorinin belirlendiği görülmektedir. Bu kategorilere yönelik veriler ve yükleme sayısı aşağıda yer almaktadır.

Şekil 5. Değerlerin Kazanıp Kazanılmadığının Değerlendirilmesine İlişkin Model

Öğrencilerde değerlerin kazanılıp kazanılmadığının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenler en fazla dokuz yükleme ile öğrenci davranışlarını gözlemleyerek bunu değerlendirebileceklerini belirtmişlerdir. Daha sonra sırasıyla; "soru cevap yapma, etkinlikleri değerlendirme, aileden dönüt alma, tartışma yöntemini kullanma ve en az yükleme ile sorumluluk verme" alt kategorileri belirlenmiştir. Öğretmenlerin modele ilişkin referans cümleleri aşağıda yer almaktadır.

Öğretmenler;

Ö.7. *"Değerlerin pekiştirildiğine inanıyorum çünkü davranışlarıyla bunu fark ettiriyorlar."*

Ö.9. *"Bunu gözlemlemek çok da zor olmuyor çünkü çevre, aile, arkadaş ve medya değerlerin içselleştirilmesi ve davranışa dönüştürülmesini olumsuz etkiliyor."*

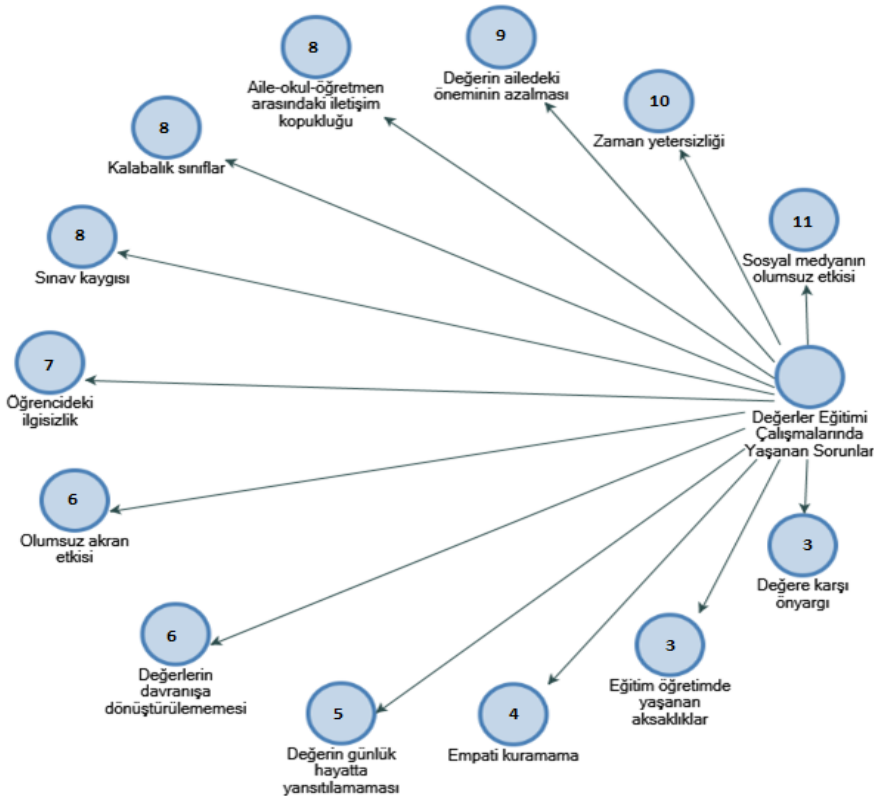
Ö.11. *"Etkili yöntem kullanıldığında değerlerin kazanıldığı ve içselleştirildiği anlaşılıyor yani verdiğimiz görevleri yapıp yapmamasından falan anlıyorum."*

Ö.14. *"Öğrencilerden oluşmasını istediğimiz davranışın oluşması elbette uzun bir süreçtir. Sabırla o davranışı yerleştirmeye çalıştırmak olumlu sonuç doğuruyor."*

Ö.18. *"Sınıf içinde yaşayarak öğrendikleri çok şey oluyor. Özellikle görev ve sorumluluklar verilip etkinliklerin içinde yer alınca daha etkili öğrenebiliyorlar."* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

3.5. Değerler Eğitimi Çalışmalarında Yaşanan Sorunlara İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğretmenler değer eğitimi uygulamalarında yaşanan bir takım sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Değerler eğitimi çalışmalarında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri doğrultusunda alt kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategorilere yönelik veriler ve yükleme sayısı aşağıda yer almaktadır.



Şekil 6. Değerler Eğitimi Çalışmalarında Yaşanan Sorunlara İlişkin Model

Değerler eğitimi çalışmalarında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin en fazla "on bir yükleme ile sosyal medyanın olumsuz etkisinden yakındıkları ve on yükleme ile zamanın yetersizliğinden" muzdarip oldukları görülmektedir. Daha sonra sırasıyla; "değerin ailedeki öneminin giderek azalması, öğrencilerdeki sınav kaygısının giderek artması, kalabalık sınıflar, aile-okul-öğretmen arasındaki iletişim kopukluğu, öğrencideki ilgisizlik, olumsuz akran etkisi, değerlerin davranışa dönüştürülememesi ve günlük hayata yansıtılamaması, empati kuramama, eğitim öğretimde yaşanan aksaklıklar ve en az üç yükleme ile öğrencilerde değere karşı önyargı olması" gelmektedir. Öğretmenlerin modele ilişkin referans cümleleri aşağıda yer almaktadır.

Öğretmenler;

Ö.2. *"Çocuğun yanlış öğrenmeleri ailenin değer ve tutumlara karşı ön yargıları davranış değişikliğinde bir direnç oluşturulabiliyor."*

Ö.9. *"…çevre, aile, arkadaş ve medya değerlerin içselleştirilmesi ve davranışa dönüştürülmesini olumsuz etkiliyor."*

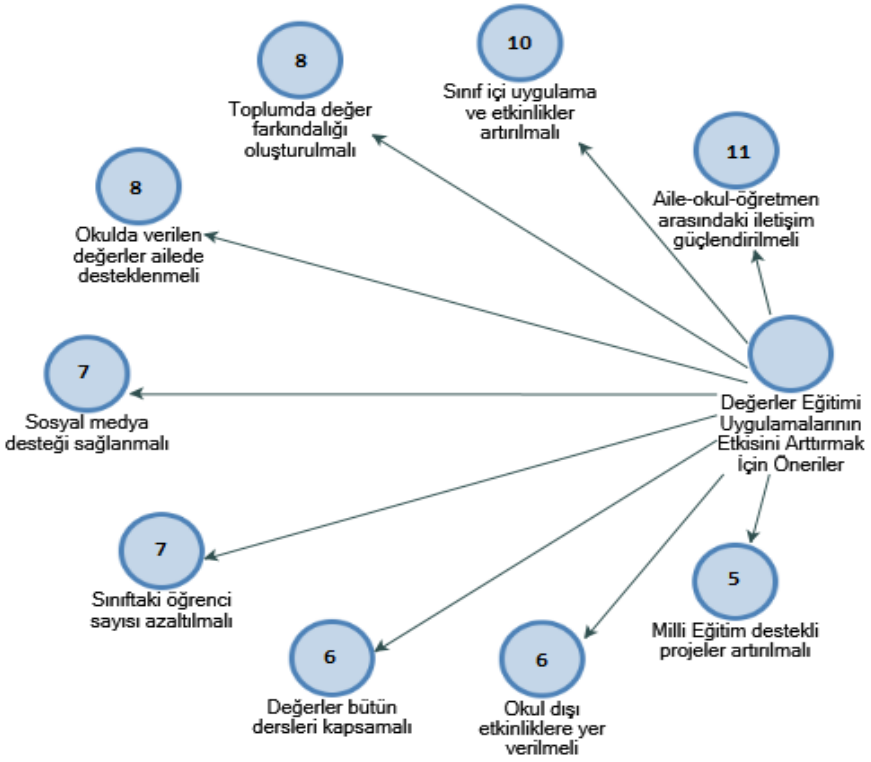
Ö.10. *"Gerek aileden gerekse medyadan değerleri anlama ve yaşama noktasında istenilen katkının gelmemesi."*

Ö.11. *"Bazı değerlerin kazanılmasında yapılan çalışmalar etkili olamıyor, dolayısıyla davranışa dönüşmüyor… "*

Ö.18. *"Zaman sıkıntısı ve bazı öğrencilerin isteksizliği ve ilgisizliği."* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

3.6. Değerler Eğitimi Uygulamalarının Etkisini Arttırmak İçin Önerilere İlişkin Elde Edilen Bulgular

Sosyal Bilgiler dersi değerlerin yaşatılmasını sağlayan önemli bir derstir. Bu sebeple, Sosyal Bilgiler dersinde yer alan değer eğitimi bir ülkenin geleceği açısından son derece önemlidir çünkü Sosyal Bilgiler öğretim programında da belirtildiği üzere öğrencilere, *"…lâik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmak, millî, manevi ve evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri"* gibi kavramların kazandırılması amaçlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Bu nedenle değerler eğitimi uygulamalarının etkisini arttırmak adına öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir. Değerler eğitimi uygulamalarının etkisini arttırmaya yönelik öğretmen görüşleri doğrultusunda alt kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategorilere yönelik veriler ve yükleme sayısı aşağıda yer almaktadır.



Şekil 7. Değerler Eğitimi Uygulamalarının Etkisini Arttırmak İçin Önerilere İlişkin Model

Değerler eğitimi uygulamalarının etkisini arttırmaya yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin en fazla "on bir yükleme ile aile-okul-öğretmen arasındaki iletişim güçlendirilmeli ve on yükleme ile sınıf içi uygulama ve etkinlikler artırılmalı" şeklinde öneride bulundukları görülmüştür. Daha sonra öğretmenlerin sırasıyla; "okulda verilen değerler ailede desteklenmeli, toplumda değer farkındalığı oluşturulmalı, sınıftaki öğrenci sayısı azaltılmalı, sosyal medya desteği sağlanmalı, okul dışı etkinliklere yer verilmeli, değerler bütün dersleri kapsamalı ve en az yükleme ile Milli Eğitim destekli projeler artırılmalı" şeklinde öneride bulundukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin modele ilişkin referans cümleleri aşağıda yer almaktadır.

Öğretmenler;

Ö.4. *"Bu eğitim için özel zamanlar ayrılmalı, yine bu konu ile ilgili tiyatro film gibi sanatsal faaliyetlerden faydalanılmalı."*

Ö.5. *"Okullarda sadece pano sergisi veya törenlerle değil de daha genel ve geniş çaplı yarışmalar yapılabilir okulda derste bazı değerler oyun yarışma ve benzeri ile kazandırılabilir."*

Ö.11. *"…değer kazanımında daha çok uygulamalı eğitime yönelmekte fayda var daha çok uygulama yapmak gerekiyor değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesi için değer eğitiminin sadece okul sınırları içerisinde kalmasını engellemek gerekiyor."*

Ö.15. *"Okul aile işbirliği içinde olabilir. Milli Eğitim destekli projeler daha sık yapılabilir."*

Ö.16. *"Dizilerin değerler eğitimi üzerinde etkisinin yüzde yüz olacağını düşünüyorum çekilen dizilerde değerler eğitiminin olması için RTÜK'ün etkili bir şekilde çalışmasını istiyorum."*

Ö.19. *"Okul aile öğretmen çocuk işbirliği olmalı sadece okulda öğretmenin yapabileceği bir eğitim olduğunu düşünmüyorum. Bu değerler sokakta da evde de daha çok kullanılıyor o yüzden destek aileden de gelmeli."*

Ö.20*. "Değerler toplumun tüm kesimleri tarafından yaşanmalı bu değerlerin davranış olarak yaşanması devletin milli politikası olmalı ve gerekli tedbirler alınmalıdır."* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

4. SONUÇ VE TARIŞMA

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri sonuçların belirlenmesinde etkili olmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenler değerleri kazandırmaya yönelik; yöntem ve teknikleri kullanma, teknolojiyi kullanma, model olma, sosyal etkinlikler, projeler yapma, demokratik sınıf kuralları geliştirme, veli toplantıları, pano hazırlama, gezi-gözlem yaptırma, görsellerden yararlanma, kılavuz kitaptaki örnek etkinlikler, yarışmalar ve kitap önerme uygulamaları yaptıkları belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değerleri kazandırmada en çok model oldukları, teknolojiyi ve farklı yöntem-teknikleri kullandıkları görülmüştür. Oğuz'un (2012) araştırmasında öğretmen adayları kendilerinin bu değerleri kazandırmada örnek olmaları gerektiği, örnek yaşantılardan yararlanılabileceği, ödevlerin ve projelerin verilmesini, sosyal ve kültürel faaliyet ve sınıf içi etkinliklerin değer eğitimine yönelik olarak yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Kolaç ve Karadağ'ın (2012) çalışmasında öğretmen adaylarının Türkçe derslerinde değerler öğretimi sürecinde drama, tiyatro ve piyes etkinlikleri düzenlenmeli, uygulamalı etkinlikler yapılmalı, ve öğretmenler rol model olmalı şeklinde benzer sonuçlara ulaşmıştır. Tay, Durmaz ve Şanal'ın (2013) çalışmasında ilköğretim 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri öncelikle Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin değerler ile ilgili açıklamalar yapması gerektiği ve daha sonra da geziler yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Kurtdede Fidan'ın (2013) çalışmasında öğretmenlerin derslerinde, değerler eğitiminde öğrencilere model oldukları belirlenmiştir. Çelikkaya ve Filoğlu'nun (2014) çalışmasında öğretmenlerin öğrencilere değer eğitiminde model olma, performans ödevleri verme, materyal kullanma gibi uygulamalara yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kınacı'nın (2018) çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerleri sınıf ortamında öğrencilere kazandırabilecekleri ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen adayları; rol model olarak, teknolojiden yararlanarak, sınıf ortamını görsellerle destekleyerek, farklı yöntem, teknik ve materyal kullanarak etkili bir sınıf ortamı oluşturabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin değer eğitimi uygulamalarında, öğrencilerin değeri içselleştirmesi adına birçok yöntem, teknik ve materyaller kullandığı belirlenmiştir. Kullanılan bu yöntem ve teknikler sırayla model olma, örnek olay, drama, problem çözme, tartışma, işbirliğine dayalı öğrenme, gezi-gözlem, soru cevap, beyin fırtınası, rol oynama, 6 şapka tekniği ve istasyon tekniği olarak ifade edilmiştir. Kullanılan materyaller ise akıllı tahta, eğitim bilişim ağı, belgesel ve filmler ve kitap, dergi ve gazeteler olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin daha çok uygulama düzeyinde olan yöntem ve tekniklere yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin daha çok değer

öğretiminde öğrencilerin aktif olacağı yöntem ve teknikleri tercih ettikleri belirlenmiştir. Can'ın (2008) çalışmasında öğretmenlerin değerler eğitiminde işbirliğine dayalı öğrenme tekniği ve yaratıcı drama yöntemini kullandıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde Kılıç Şahin'in (2010) araştırmasında öğretmenler değer öğretiminde rol oynama, drama ve beyin fırtınası gibi yöntem teknikleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Balcı ve Yanpar Yelken'in (2013) çalışmasında öğretmenlerin değer eğitiminde kullandıkları yöntemler örnek olay, model olma, problem çözme ve işbirliğine dayalı öğrenme olarak ifade edilmiştir. Baysal'ın (2013) araştırmasında bu çalışmada olduğu gibi değerler eğitimi uygulamalarında öğretmenlerin örnek olay tekniğini kullandıkları belirlenmiştir. Özalp Kaplan'ın (2014) çalışmasında değer eğitiminde öğretmenlerin, örnek olay, tartışma, soru cevap, gezi-gözlem ve drama gibi farklı yöntem ve teknikleri kullandıkları belirlenmiştir. Kurtdede Fidan'ın (2016) çalışmasında öğretmen adaylarının öğrencilere değerleri kazandırmaya yönelik drama, gezi-gözlem ve işbirliğine dayalı öğrenme yöntem ve tekniklerinden yararlanacakları ve ayrıca farklı materyalleri kullanacakları sonucuna ulaşılmıştır. Kınacı'nın (2018) çalışmasında Sosyal Bilgiler dersinde değerlerin kazandırılması için drama, örnek olay, tartışma, gezi-gözlem, işbirliğine dayalı öğrenme, problem çözme, soru-cevap, istasyon tekniği, beyin fırtınası ve altı şapka gibi farklı yöntem ve tekniklerin kullanılabileceği ifade edilmiştir.

Değer eğitiminde öğretmenlerin rol modelliğinin, öğrenci üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin olumlu rol modelliği öğrencilerin öğrenme süreci üzerinde etkilidir.

Öğrencilerde değerlerin kazanılıp kazanılmadığının öğretmenler tarafından; öğrencilerin davranışlarını gözlemleme, soru cevap yöntemini kullanma, yapılan etkinlikleri değerlendirme, aileden dönüt alma, tartışma yöntemini kullanma ve sorumluluk verme gibi farklı şekillerde değerlendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Can'ın (2008) çalışmasında öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarında ölçme değerlendirmede; gözlem yapma, tartışma yöntemi, soru cevap tekniği ve velilerle görüşme yöntemini kullandıkları belirlenmiştir. Varol'un (2013) çalışmasında Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarında ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde; gözlem, aile ile görüşme ve tartışma yöntemlerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Değerler eğitimi çalışmalarında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri; sosyal medyanın olumsuz etkisi, zamanın yetersizliği, değerin ailedeki öneminin azalması, öğrencilerdeki sınav kaygısı, kalabalık sınıflar, aile-okul-öğretmen arasındaki iletişim kopukluğu, öğrencideki ilgisizlik, olumsuz akran etkisi, değerlerin davranışa dönüştürülememesi, değerin günlük hayata yansıtılamaması, empati kuramama, eğitim öğretimde yaşanan aksaklıklar ve öğrencide değere karşı önyargı olması sonuçlarına ulaşılmıştır. Okullarda verilen değer eğitiminin, aile, sosyal medya ve çevre tarafından olumsuz etkilendiği ve yine aile, sosyal medya ve çevre tarafından yeterince desteklenmediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sınav kaygısı içinde olmaları ve ailelerin sınava yönelik baskısı değerlere verilen önemden ziyade öğrencileri daha çok sınava yönlendirdiği görülmüştür. Kılıç Şahin'in (2010) araştırmasında da okullarda verilen değer eğitimi ile ailede, medyada ve çevrede sergilenen değerlerin çatışma halinde olması değer öğretimini güçleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Balcı ve Yanpar Yelken'in (2013) çalışmasında değer eğitiminde sorun kaynakları olarak ailenin sosyal, kültürel ve

ekonomik özellikleri, okullarda sosyal faaliyetler için zengin bir ortamın olmaması ve kitle iletişim araçlarının olumsuz etkisi ifade edilmiştir. Çelikkaya ve Filoğlu'nun (2014) çalışmasında öğretmenler, değerler eğitiminde ailelerin yetersizliği, SBS sınav sistemi, öğrencilerin değerleri, gerçek yaşama aktaramamaları, öğrencinin ilgisizliği ve ders saatinin yetersizliği gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Özalp Kaplan'ın (2014) araştırmasında materyal eksikliği, okulların fiziki şartlarının uygun olmayışı, kalabalık sınıf ortamı, sınav kaygısı, çevrenin olumsuz etkisi öğretmenlerin değer eğitimin de karşılaştıkları zorluklar olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenler değerler eğitimi uygulamalarının etkisini arttırmak için öncelikle aile-okul-öğretmen arasındaki iletişim güçlendirilmeli ve daha sonra ise sınıf içi uygulama ve etkinlikler artırılmalı, okulda verilen değerler ailede desteklenmeli, toplumda değer farkındalığı oluşturulmalı, sınıftaki öğrenci sayısı azaltılmalı, sosyal medya desteği sağlanmalı, okul dışı etkinliklere yer verilmeli, değerler bütün dersleri kapsamalı ve Milli Eğitim destekli projelerin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, kültürel ve ahlaki yozlaşmadan dolayı saygısızlık, sorumsuzluk gibi olumsuz davranışların arttığını ve bu olumsuzlukların önüne geçebilmek için değerler ile ilgili projelerin daha fazla yapılmasını gerekli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ateş'in (2013) araştırmasında benzer şekilde öğretmenlerin öğrenciye değerler eğitimini etkili bir şekilde kazandırabilmeleri için okulun yanı sıra çevrenin, ailenin, sokağın, medyanın ve internetin işbirliği içinde olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Balcı ve Yanpar Yelken'in (2013) çalışmasında değer eğitimi uygulamalarının etkisini arttırmak için aile ile işbirliği yapılmalı, sınıfta demokratik bir öğrenme ortamı oluşturulmalı ve öğrenci merkezli yöntemler kullanılmalı gibi önerilerde bulunulmuştur.

5. ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre şu önerilere ulaşılmıştır:

1. Değerlerin etkililiğini sağlamak için öğretmen, aile, okul idaresi ve öğrencinin işbirliği içinde olması gerekmektedir bununla ilgili çalışmalar yapılabilir.
2. Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak kısa film ve çizgi filmler hazırlanabilir ayrıca öğrencilerin seyrettikleri TV programlarında değerler doğrudan veya dolaylı olarak verilebilir.
3. Değerlerin kazandırılmasında ailenin tutumu önemlidir bu konuya gereken önemi vermeleri için değer öğretimi ile ilgili seminer çalışmaları yapılabilir.
4. Toplumun, medyanın ve ailenin, değer eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi ve desteğinin alınması sağlanabilir.
5. Sosyal Bilgiler dersi birçok disiplini içeren kapsamlı bir derstir bu nedenle Sosyal Bilgiler ders kapsamında olması şartıyla değer eğitimine yönelik 2. bir ders getirilebilir.
6. Değerler eğitimi uygulamalarının etkili bir şekilde yapılabilmesi için okullarda fiziki şartlar uygun hale getirilebilir.
7. Zaman sınırlılığı adına Sosyal Bilgiler ders saatinde gerekli düzenlemeler yapılabilir
8. Öğretmenler değerler eğitimine yönelik olarak öğretim yöntem ve teknikler ile ilgili daha fazla uygulama yaptırabilir.

9. Öğretmenler, öğrencilerde ilgi uyandırmak ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için değer eğitimi uygulamalarını olumlu yönde etkileyecek öğretim materyallerine derslerinde daha çok yer verebilir ayrıca verilmek istenen değere yönelik öğrencilerle birlikte özgün materyal tasarımları yapılabilir.
10. Öğretmenler değer kazandırma yaklaşımlarına ve bu yaklaşımlara ilişkin etkinliklere daha çok yer verebilir.
11. Araştırma Sosyal Bilgiler Dersi ile sınırlı kalmıştır. İlerde yapılacak olan benzer çalışmalar farklı derslerde yapılabilir. Ayrıca değerler eğitiminin uygulamalarına ilişkin deneysel bir çalışma da yapılabilir.
12. Kitle iletişim araçlarında değerlere yönelik olumsuz örnekler olduğu unutulmamalıdır. Bundan dolayı öğrenciler, kitle iletişim araçları konusunda bilinçlendirilmeli ve kitle iletişim araçlarını kullanırken kontrol edilmelidir. Bu nedenle öğretmenler ve aileler, öğrencilerinin gelişimini olumsuz etkileme ihtimali olan TV, sosyal medya, internet vb. yayınlardan öğrencileri korumak için önlem alınmasına yönelik teşvik edilebilir.
13. Öğretmenlere değerler eğitimi ile ilgili teoriye ve uygulamaya yönelik hizmet içi ve hizmet dışı eğitimler verilebilir.
14. Öğretmenlerin akademik gelişimine ve değer kazanımına yardımcı olmaya yönelik uygulamalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Adem, M. (2008). *Eğitim Planlaması.* Ankara, Ekinoks Yayınevi.

Aladağ, S. (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Altan, M. Z. (2011). Çoklu Zekâ Kuramı ve Değerler Eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57.

Ateş, F. (2013). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitim ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Avcı, M. (2008). Bilimsel Araştırmalarda Veri Toplama. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (*145-170). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Aydın, M. Z. (2010). Okulda Değerler Eğitimi. *Eğitime Bakış,* (18), 16-19.

Bahçe, A. (2010). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Değerlerin Kazandırılma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Balcı, F.A. ve Yanpar Yelken, T. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler ve Değer Eğitimi Uygulamaları Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 14(1), 195-213.

Baysal, N. (2013). *Ortaokul Sosyal Bilgiler Derslerinde Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenler Yönüyle Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Beldağ, A. (2012). *İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerlerin Kazanılma Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum İli Örneği).* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4. Baskı). Ankara, Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (15.baskı). Ankara, Pegem Akademi.

Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çakıroğlu, A.E. (2013). *Değerler Eğitiminde Korku Kültürünün Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Çelikkaya, T. ve Filoğlu, S. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değere ve Değer Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 14 (4), 1541-1556.

Çengelci Köse, T. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değerler Eğitimi. *Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenleri İçin Sosyal Bilgiler Öğretimi* (245-270). Ankara: Anı Yayıncılık.

Erden, M. (tarihsiz). *Sosyal Bilgiler Öğretimi.* İstanbul, Alkım Yayınevi.

Gülmüş, R. (2015). *İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularında Değer Öğretimine İlişkin Sınıf Öğretmeni Görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2012). Yerel-Evrensel İkileminde İlköğretim DKAB ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1573-1591.

Kılıç Şahin, H. (2010). *İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Dersini Yürüten 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerlerin Kazandırılmasına İlişkin Görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kınacı, M. K. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimine ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerlere Yönelik Görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Kolaç, E. ve Karadağ, R. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Değer" Kavramına Yükledikleri Anlamlar ve Değer Sıralamaları. *İlköğretim Online,* 11(3), 762-777.

Kurtdede Fidan, N. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Geleceğe Yönelik Değerler Eğitimi Tasarıları. *International Journal of Eurasia Social Sciences,* 7(22), 161-180.

Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (2016), *Nitel Veri Analizi*. Çev., Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy. Ankara: Pegem Akademi.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul Ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar).* (http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354; 05 Haziran 2018 tarihinde erişilmiştir).

Oğuz, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Değerler ve Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 12 (2), 1309-1325.

Özalp Kaplan, N. (2014). *İlkokullarda Değer Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Öztürk Demirbaş, Ç. ve Çelikkaya, T. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Programdaki Değerlere İlişkin Algısal Farkındalıkları. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 5(8), 415-427.

Patton, M.Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri.* Çev., Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir. Ankara: Pegem Akademi.

Safran, M. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış. *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (1-19). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Tay, B. Durmaz, F.Z. ve Şanal, M. (2013). Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Öğrencilerin Değer ve Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 33(1), 67-93.

Tokdemir, M.A. (2007). *Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Tulunay Ateş, Ö. (2017). Türkiye'de Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğrencilere Kazandırılması İstenen Olumlu Özellikler Üzerindeki Etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 15(34), 41-60.

Varol, Ç. (2013). *Sosyal Bilgiler Derslerindeki Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Yalar, T. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi Ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10.baskı). Ankara, Seçkin Yayıncılık.

TÜRKLER NEDEN İNGİLİZCE KONUŞAMAZ? TÜRK İNSANININ İNGİLİZCE ÖĞRENMEDE YAŞADIĞI ZORLUKLARIN ARKASINDA YATAN KÜLTÜREL FAKTÖRLER.

Dr. Arş. Gör. Onur HAYIRLI
Ahi Evran Üniversitesi, hayirli@yahoo.com

ÖZET

ÖZ Bu çalışma, Türkiye'nin Ankara şehrinde beş üniversitede çalışan İngilizce öğretim görevlileri ile gerçekleştirilen mülakatlar ile yürütülmüştür ve nitel yönteme dayanmaktadır. Araştırma problemine yönelik kültürel örüntüleri bulmak için görüşmeler sadece yabancı kökenli öğretim görevlileri ile sınırlanmıştır. Sorunun tarihsel geçmişi ve toplumsal sebeplerine de kısaca değinilmiş, Türk insanının İngilizce ile olan etkileşimi tartışılmıştır. Bu araştırmanın amacı; Türk insanının neden İngilizce konuşmakta, yazmakta, okumakta ve dinlemede zayıf olduğudur. Çalışma yalnızca bir beceri ile sınırlandırılmamıştır. Bunun sebebi, İngilizce öğrenmede yaşanan güçlükleri genel hatlarıyla, tek bir beceriye odaklanmadan, kültürel antropolojik bakış açısından anlamaktır. Çalışma sonucunda arkasında yatan kültürel antropolojik sebepler bulunacak ve olası çözüm önerileri geliştirilecektir. Bu sorun hakkında literatür taranacaktır. Sonuçlar kısmında, Türkiye'de İngilizce öğrenimi zorluklarının arkasında yatan kültürel sebepler ve genel yargılar belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kültür, İngilizce öğrenimi, eğitim, Türkiye

WHY CAN'T TURKISH SPEAK ENGLISH? CULTURAL REASONS BEHIND TURKISH PEOPLE'S HAVING DIFFICULTY IN LEARNING ENGLISH

Dr. Onur HAYIRLI
Ahi Evran Üniversity, hayirli@yahoo.com

ABSTRACT

This is a qualitative research which is conducted through deep interview with English language instructors and teachers around 5 universities in Ankara, Turkey. To be able to find cultural patterns and reasons of the problem, the interview is limited with foreign teachers teaching English to Turkish people. Also, historical background and social reasons are touched briefly. The history of Turkish people's interaction with English in Turkey is discussed, too. The aim of the study is to understand why Turkish people are poor at speaking, reading, writing in and listening English. It is not limited to only one skill because the goal is finding out the reasons in general. The aim here is finding cultural-anthropological reasons behind it and suggesting possible solutions. Literature on this problem is also researched. At the end of this study, some general difficulties and cultural reasons of having difficulty in learning English language are found.

Keywords: Culture, English teaching, education, Turkey

1. Introduction

The title is intentionally chosen by the authors depending on independent data and the observations made by the writers. According to EF English Proficiency Index (EF EPI), Turkey is ranked to 62th with 47.76 score and classified as 'Very Low Proficiency'. She is in the similar group with the countries like Libya, Cameroon, Cambodia, Algeria, İraq, Angola (wikipedia, 2018). This is not good for a country who has tight relationships with EU countries and who is geographically very important. To improve life quality of people in a country, develop the industry, science, technology or at least to increase tourism revenues, 'English' language is clearly a necessity. It is a world language. It does not only belong to English speaking countries. The importance of English is indisputable. So, the success rate in Turkey should be searched at certain intervals. This research has set out to find the reasons for the weakness of the people in Turkey. It tries to find the possible cultural reasons from the perspective of foreign language instructors. A lot of research has been done for the problem in terms of students, teachers and administrators but not from the perspective of foreign teachers who teach/ has taught English to Turkish people. Only foreign English tutors are intentionally selected and interviewed. It is hoped that this study will be useful to anyone working on language teaching in a more cultural-anthropological aspect in Turkey. In this way, future generations will not have such a problem.

2. Historical and cultural background of English in Turkey

Since the proclamation of the Republic, Turkey has always tried to be close to Western countries and their languages instead of Eastern countries. Even if Arabic language has been very effective because of Islam religion, Western languages like English, French and German were preferred as national education policy. First serious English education in Turkey started with a type of high school called "Anatolian high schools". They were giving English classes. The issue of ''24 Tevhid-i Tedrisat Law'' was enacted on 3 March 1924. With this law, national education activities were gathered under single roof. Arabic and Persian were taught in the educational institutions of the Ottoman Empire; besides the German, French and English. Persian was completely removed. Arabic is only taught in high schools providing religious education. English, French and German departments were opened at the universities. In Turkey, where French is widespread, German and English were also becoming highly popular. This is also because in some private or foreign schools, education was in English like TED or Robert College. Robert College than became Boğaziçi University and together with METU (Middle East Technical University), they were first universities which teach the classes in English.

In this research, we looking for possible cultural reasons behind the difficulties in learning English in Turkey if there are any. Some researches about this problem suggest that we take the system from effective countries; however, instead of copying the techniques, we must find our own methods to fit into the culture and society (Erdem, 2013), (Durmuşçelebi., 2013) (Acat, 2002) (Işık, 2008). Or, we can at least adapt the techniques to our cultural patterns. Işık also points out that foreign language teacher training system is not working well. Acat points that Improved methods of teaching foreign languages in Turkey and syllabuses are western countries, Turkish students' worldviews ignored lifestyles and learning needs. However, the priority should be to identify the element(s) that will motivate language learning. This may be due to the needs of the learner. Every system or cultural structure which is borrowed and applied to another culture must be modified according to the new

culture. It's easy to say, but more research on this problem will make the adaptation easier. For example, one research (Can, 2014) suggest that language teaching planning should be conducted at country level and appropriate language teaching methods which are specific to our culture, need and language, should be developed and implemented. Culture has always had an important role in teaching and learning. It could also be directly effective on motivation. You may not be able to learn a language or other cultural structure if you are not familiar with it or don't want to learn it. This study also has an assumption that lack of motivation as the result of not seeing English as important as it should be seen is one of the reasons behind law rates of success in English learning.

One of the great researches done at Arizona University in the USA points that most students learn a second language to graduate (Turner, 1974) Turner says that he is doing this research because; "I have never seen these problems discussed in any depth from anthropological view." He said that there is a link between foreign language learning and social factors. For that reason, cultural patterns for learning a new language could be important. With this, we can say that it is important to apply this approach in a different aspect to any research problem. Culture and society are important determinants of learning.

This article is not about nationalism or nation-building process but its effects on learning a language. Nationalism in some specific countries is also changing in time as many other things. For example, education in the national language could be important for a nation; also, learning a second language by the citizens could have a critical role for the same nation. "[...] national identification and what it is believed to imply, can change and shift in time, even in the course of quite short periods" (Hobsbawm, 1992). He also points that "the phenomenon is past its peak". This article will also look for if nationalism is effective on language learning or not.

3. Background and the research about language education in Turkey

One of the well-rounded research about language teaching education in Turkey (Durmuşçelebi., 2013) showed that; the implementation of strong language policy and language teaching programs in Turkey do not have a well-designed plan. He also suggests that Turkey's language of instruction overlapping with their actual policy development and program according to the needs of the target audience is necessary to implement better planned.

Since 2005, English preparatory school in the first year of Anatolian high schools has been canceled. Students still have a chance to go English preparatory school for a year at the university before their freshman year. It means that most people who have passed the university exam and have enrolled in the university are allowed to take this intensive English year. It is optional in many departments. However, it is mandatory in some departments like medicine and few more depending on the university. The decisions taken are taken independent from the teacher and the teacher is seen as the main responsible for the work (Haznedar, 2010)

Tosun argued that it was improper to declare the method as a single culprit because it is not the only element that influences teaching, so other elements must also be examined. These elements are the Target Language,

Student, Teacher, Environment and Method. In this way, there is much to blame until it comes to the method as the cause of failure (Tosun, 2012).

He analyzed English teaching programs in Turkey and Europe in a comparative study. Turkey has proposed that the program should follow developments in the European Union countries to be successful in language education (Arıbaş, 2008).

In Turkey, it can be said that there is the problem of language acquisition which is supposedly and probably originates from the need for the use of foreign language (Durmuşçelebi., 2013).

According to one research (Bayram, 2016) which conducted interviews with English teachers in high schools, the impact of the teachers and students' positive and negative behaviors and attitudes towards English are emphasized. The teachers say that the motivation of students is also very important. And lastly, the education system should be organized to ensure effective learning not only inside the class but also the in environment.

In Turkey, there is a myth that says a native speaker is a better English teacher. Maybe, culturally it's the result of the fact that subconsciously people may not be trusting the Turkish education system and its teachers. "(…) they even face discrimination in hiring or promotion practices" (ÇELIK, 2006). Çelik also suggests that there is a cold war between native and non-native teachers in the institutions. He says that *Turkish teachers of English have knowledge of the local culture that might guide them to better teach in accordance with the cultural expectations of the students, parents and schools. Native speakers, consciously or unconsciously, sometimes might not be sensitive to the students' culture, and this might make the students feel that their identities are threatened* (ÇELIK, 2006). He also accepts non-natives has disadvantages and natives has some advantages. In our research we conducted interviews with only foreign teachers some of whom are natives (from Britain or the USA). Some of them are from other countries but we intentionally selected the foreigners. We try to learn our mistakes which we can't see. That's the point of this research.

4. Method

Our problem is the cultural reasons why Turkish people have difficulty in learning English. There is also more foreign languages (like German or French) which are effective in Turkey, but we chose English which is the most common and easiest relatively to reach to learn. It is mandatory in primary and high schools. English language education starts in the second grade at state schools. It even starts earlier at private schools. English is a mandatory lesson at university. It is Sometimes mandatory for 1-year for freshmen. It is also believed that this problem couldn't be fixed till now with the point of view or approach of Turkish English language teachers. That's why, we chose a group of lecturers from universities who are actually foreigner but teaching English to Turks. We are hoping to understand cultural and other general difficulties which are unique to Turkish people. Interviews were conducted with 20 English language lecturers from preparatory schools of the universities in Ankara. Some of them also are also teacher trainers. The open-ended questions were asked to eager ones and they were recorded with their consent. The research has had some hypotheses before starting to collect field data. These are the hypotheses;

- Students don't recognize the 'importance' of learning and speaking a language. They are not aware of the advantages in everyday and professional life, for personal improvement and opportunities of language which is provided.
- They don't feel it's something to use in everyday life.
- They think they don't need to learn another language.
- They also don't like effective countries like USA or EU countries, Russia, their culture and language. People show national values like keeping Turkish everywhere and resistance to others. This article is not discussing education or doing social sciences in one's own language but whether that idea is affecting capacity of learning the other language and approach to English or not.
- The education system (primary, high or university education or educators) is not capable of teaching English to people.

In order to analyze the research findings in detail and determine the causes of the results, content analysis was used from qualitative research methods. In order to do so, data similar to each other was brought together and the effort is done to interpret them in a way that the reader can understand. Some results were stunning. At the end we discussed and specify the results and proposed some suggestions about what can be done to fix the problem.

5. Results

As one teacher trainer mentioned it is very important to learn one's mother language, know correct grammar and speaking correctly. Then it will be easier to learn a new language. That's what is missing with Turkish students. Also, the research says (Çelebi., 2006) that focusing on mother tongue teaching than foreign language learning and teaching in foreign languages. One instructor (55+,F,30, Russian, Ins.) say that sentence structure is different with Turkish so its hard for students to learn. And students aware of importance of English as international language. Among the popular problems of Turkish language; inadequacy of mother tongue teaching, language pollution, the negative effects of foreign languages, teaching in foreign languages, foreign language admiration and inadequacy of new vocabulary production can be listed. Çelebi (2006) found on their research that It is not possible for a person who does not learn their native language to learn a foreign language at the desired level. Foreign language teaching primarily requires a good mother tongue education. We must remember that according to many researches, human brain can learn a few languages simultaneously starting from childhood.

Among the negative factors that affect the learning English is the fact that the classes are crowded, there is not enough technological infrastructure, the textbooks are not sufficient, the student's positive attitude towards foreign language, interest, willingness and participation is lacking, the students should learn English culture or go to England for a short time (Bayram, 2016).

"Being born in a Muslim country, students in general are raised in accordance with Islamic values, and throughout their education they develop a Turkish national identity as well. English, (…) as a part of the national education program, makes the students adopt an additional identity, as they are exposed to a number of Western cultural

contexts and issues in their English lessons." (Ece, 2009)*. Its clear that learning a culture is also learning a culture especially when cultural difference is huge. Students even teachers sometimes put their national identity first. "Turkish prospective English teachers were conscious of their multiple identities and preferred to regard their Turkish and Muslim identities as the primary ones"* (Ece, 2009)*.* In our research we try to understand if national identity and national feelings effect English learning, not at teachers but at students. according to this study teacher claim that they also learn a lot from that culture, as being more tolerable. According to Karahan, students *have mildly positive attitudes towards the English based culture but they are not tolerant to Turkish people speaking English among themselves* (Karahan, 2007)*.* One instructor from one of the strongest countries answered question 3 as following;

"Students have absolute level of ignorance multiplied by baseless confidence in their own superiority, which obviously fails with time. Turks are not very open to new ideas and cultures very often. They act like xenophobes, which of course effects studying a foreign language" (30,8, Russian,F,Ins.).

She is not saying Turkish students are xenophobic but here it is implied that they unconsciously do it sometimes. Interestingly, similar things and the word "superiority" have been repeated by another instructor from the same country;

"People should embrace the diversity of cultures that the idea of their own nation's superiority prevents them from being interested in or even curious about other cultures and languages. "(55+, F,30, Russian, Ins.)

It's clear that feeling superior makes person blind against learning new cultures/languages. In most cases, you can see words, 'culture' and 'language' are used together, interchangeably and for each other. It is for sure that language is an integral part of culture.

A simple understanding of language education should be developed in all schools with the concept of teaching as much as each student can deal with foreign language only in daily life with foreigners and continue his / her daily life abroad. The main focus of the education system should be to give an effective foreign language education to students who want to (Bayram, 2016).

"Turkish education system is very unbalanced and superficial. Students learn basic knowledge, they are not though how to think / analyze/ collect info and be critical. The educational standards are extremely low; students are over graded." (30,F,8,Russian,Ins.).

" (…)reading, writing and exam solutions techniques and skills necessary to pass tests and quizzes. Less attention is paid to communicate and productive skills and this would as a result affect students critical thinking ability." (37, M, 10, Iran, Ins.)

"(…) too many exams, tests (…) no thoughts of their own, moreover, being unable to express themselves clearly." (55+,F,30, Russian, Ins.)

In addition to some similar criticisms, it can be seen that critical thinking skills are seen as very important and as mentioned in this comment, Turkish students are seen weak in this important skill. This goes well beyond English education.

On instructor (37, M, 10, Iran, Ins.) at the university suggests that first and foremost important suggestion is teaching fewer hours in preparatory schools. Five or six hours of English a day is not suggested for effective learning. He says "it is too much" and he also doesn't see benefits of digital materials if used too much.

"Students in private institutions don't see the benefits of English as they have enough money for university" (30,F, 8,Russian, Ins.).

"They are not interested in other countries, their cultures/languages. Turkish students limit themselves and don't consider English as a key in their future life /communication. Turkish teachers are not motivating them as well. " (30,8,Russian,F,Ins.).

An English teacher (64, F,34, UK, Teacher trainer) thinks that popularization of the internet and new technologies like tablets helping new generation Turks to be better in English, she also said Turkish students are very aware of the importance of language as a world language. It could be the result of global online games and social web sites;

"Although it is a compulsory school subject, it probably is not a priority for most children or their parents – Turkish, Maths and Science will trump the learning of a foreign language, I'm sure. Exposure to authentic use of the language might also be a factor although I think this has changed a lot in the past 10 years and we might see a change in children currently in school (and thus those are lucky enough to qualify for a university place in the next decade or so). I believe it's changing with the spread of the internet and the increase in numbers of people, including children, who are using computers and tablets much more widely. This is probably spreading to the more remote parts of Turkey, to village schools too. English is the dominant language of the World Wide Web including online games that children enjoy so exposure to English is almost certainly increasing."

6. Discussion, Suggestions

These are the main results and problems that have been detected;

- lack of motivation
- weak teachers with bad English
- lack of practice (only grammar focused approaches, students are not able to speak)
- poor materials (also materials not adapted to Turkish culture)
- authoritarian and crowded classes

After giving the summary of the data gathered, the suggestions are as following;

"There are very high standards in teacher education and in the exam system. Giving more importance to English inside the family/school would be useful. There can be more variety about the materials/activities. There can be

more exchange programs, international events and competitions where students can participate, where they can learn the culture of the language. There should be more projects to establish international friendships, to break the barriers and make students more interested in the world around" as suggested (30,8, Russian,F,Ins.).

This comment below is a very important shortcoming in Turkish education system. Most of times, till university education, teachers tell students to 'be silent!' in the class and don't talk. When they come to the university and in the real life, we tell them to 'talk!', 'why don't you talk?'. That's the main point she argues;

"A greater embrace of communicative methodology, which I suspect is still not fully employed in schools. There should be more emphasis on skills and on fluency. There should be teachers in the schools who are not afraid of making mistakes and of having children in their classes who will be better than them at some things to do with learning the language. And, an acceptance that a language classroom sometimes needs to be a noisy place." (64, F,34, UK, Teacher trainer)

More research by colleagues is strongly suggested to make Turkish education system and finally a better place. It is also worth mentioning that one's commitment to their own nation affects the learning a new language. Actually any new information or tools which a person doesn't learn can actually be at the disadvantage of one's own nationalism and nation.

A simple understanding of language education should be developed in all schools with the concept of teaching as much as each student can deal with foreign language only in daily life with foreigners and continue his / her daily life abroad. The main focus of the education system should be to give an effective foreign language education to students who want to (Bayram, 2016).

INTERVIEW QUESTIONS;

Age: Gender: M / F Nationality: Experience (year):

1) *In your opinion, what is the biggest reason or reasons why Turks have difficulty in learning English?*
2) *Do students and teachers consider English as a world language or are they aware of the importance of English language or do they care about that?*
3) *Are (ethnocentrism) national feelings effective on the antipathy towards English language? Why? Why not?*
4) *Is Turkish education system faulty? Why? Why not?*
5) *What could be done differently than now to teach English effectively?*

REFERENCES

Acat, B. v. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. . *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.

Arıbaş, S. ,. (2008). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*, 9 (15), 205–227.

Bayram, Ö. C. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısı. *EKEV Akademi Dergisi Yıl: 20 Sayı: 67*, 59.

Çelebi., M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. . *Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* , 21 (2), 285-307.

Çelik, S. (2006). A Concise Examination Of The Artificial Battle Between Native And Non-Native Speaker Teachers Of English In Turkey. *Kastamonu Eğitim Dergisi, Ekim Cilt:14 No:2*, 371-376.

Durmuşçelebi., Y. S. (2013). Türkiye'de Yabancı Dil Öğrenme-Öğretme Problemine İlişkin Yapılan Çalışmaların Derlemesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, ISSN: 2146-5177.

Ece, D. A. (2009). Multiple Identities as Reflected in English Language Education: The Turkish Perspective. *Journal of Language, Identity, and Education, 8:1,* 21-34, DOI: 10.1080/15348450802619961.

Erdem, M. v. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. . *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 297-318, Ankara.

Ertuğ Can, C. I. C. (2014). Türkiye ' de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(2), 43–63.

Haznedar, B. (2010). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. *ICONTE International Conference on New Trends in Education and Their Implications.* antalya.

Hobsbawm, E. (1992). *Nations and Nationalism since 1780: Programme, Myth, Reality.* cambridge.

Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizde yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Dil ve Dilbilim Çalışmaları Dergisi, 4(2)*.

Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences*, Sayı 7,.

Tosun, C. (2012). Yurdumuzda yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinde başarısızlığın nedeni yöntem mi? Türkiye'de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı? *1.Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri.* ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Turner, P. R. (1974). Why Johnny Doesn't Want to Learn a Foreign Language. *The Modern Language Journal*, 58: 191-196. doi:10.1111/j.1540-4781.1974.tb05096.x.

wikipedia. (2018, 9, 9). *EF English Proficiency Index*. Retrieved from wikizero: https://www.wikizero.pro/index.php?q=aHR0cHM6Ly9lbi53aWtpcGVkaWEub3JnL3dpa2kvRUZfRW5nbGlzaF9Qcm9maWNpZW5jeV9JbmRleA

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA DEĞERLER, ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ VE SOSYAL DAVRANIŞLAR ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Arş. Gör. Kübra EKE
Gazi Üniversitesi, kubraeke@gazi.edu.tr

ÖZET

İnsan yaşamının ilk yıllarını içerisine alan okul öncesi dönem sürecinde temelleri atılan değerler; bireyin bilincinde yer alan, duygu, düşünce ve davranışları üzerinde belirleyici, biçimlendirici ve yönlendirici bir role sahip olan temel ahlaki ilkeler olarak tanımlanmaktadırlar. Bu araştırma ile okul öncesi dönem çocuklarında değerler, öz düzenleme becerileri ve sosyal davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca değerler, öz düzenleme becerileri ve sosyal davranışlar üzerinde demografik değişkenlerin etkisi ve yordayıcılık düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara il sınırları içerisinde okul öncesi eğitime devam eden 124 çocuk ve öğretmenleri(n=12) oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla; çocukların kendileri ve ailelerine yönelik bilgileri elde etmek amacıyla "Demografik Bilgi Formu", çocukların değer düzeylerini tespit etmek amacıyla "Okul Öncesi Değerler Ölçeği-Öğretmen Formu", çocukların öz düzenleme becerilerini tespit etmek amacıyla "Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği" ve çocukların sosyal davranışlarını tespit etmek amacıyla "Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu" kullanılmıştır. Çalışmada değerler; yaş, cinsiyet ve sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Çocukların değerleri ile öz düzenleme becerileri ve sosyal davranışlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu; çocukların sorumluluk ve dürüstlük değer düzeyleri arttıkça düzenleme becerilerinin de arttığı, işbirliği değer düzeyi arttıkça toplam öz düzenleme becerisinin arttığı; çocukların saygı ve dürüstlük değer düzeyleri arttıkça olumlu sosyal davranışlarının da arttığı, dostluk ve paylaşım değer düzeyleri arttıkça ilişkisel saldırganlık davranışlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Aşamalı regresyon analizi sonuçlarına göre yaş değişkeni, çocukların değer düzeyini anlamlı olarak yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Değerler, öz düzenleme becerileri, sosyal davranışlar, okul öncesi dönem

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN VALUES, SELF-REGULATION SKILLS AND SOCIAL BEHAVIORS IN PRESCHOOL CHILDREN

Res. Ass. Kübra EKE

Gazi University, kubraeke@gazi.edu.tr

ABSTRACT

The values that are based on the preschool period, which includes the first years of human life; are defined as basic moral principles that have a determinative, shaping and guiding role on the emotions, thoughts and behaviors that are in the consciousness of the individual. These research aims to show that the relationship between preschool children's values, self regulation skills and social behaviours. Also these research aims to show that on values, self regulation skills and social behaviours of preschoolers the effects of demographic variables. Study group of the research consist of 124 children and their teachers(n=12) who are in pre-school education in the province of Ankara. "Demographic Information Form" was used to determine obtaining information about children and their families, “Preschool Value Scale-Teacher-Form” was used to determine the values of the children, “Self Regulation Skills Scale" was used to determine the self regulation skills of the children, and “Preschool Social Behavior Scale-Teacher Form” was used to determine social behaviors of the children. As a result of the data obtained from the data collection tools, value level of the children showed a significant difference according to the gender,age and socioeconomic status. In addition, there was a significant relationship between the value of level of the children, the self regulation skills of the children and social behaviors of children. According to the results of gradual regression analysis, age variable predicts the value of children significantly.

Keywords: Values, self-regulation skills, social behaviors, preschool period

GİRİŞ

İnsan yaşamının ilk 6 yılı, düşünce, davranış ve duygusal iyi oluşun temellendiği, gelişim hızı ve öğrenme kapasitesinin maksimum düzeyde olduğu, kritik bir dönem olarak ele alınmakta ve bu yıllarda çocukların ilerideki yaşamlarını şekillendirecek dilsel, bilişsel, sosyal ve duygusal pek çok beceri edindikleri ifade edilmektedir (Bakken vd.,2017). Sosyal duygusal gelişimin bir parçası olarak ele alınan değerlere yönelik ilk bilgilerin okul öncesi dönemde kazanıldığı, bu dönemde atılacak sağlam temellerin öz düzenleme, problem çözme, toplumsal uyum, iş birliği ve empati gibi olumlu davranış kalıplarının oluşumuna katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Greenberg vd.,2003).

Değerler, bireyin davranış ve tercihleri üzerinde belirleyici rol oynayarak bireyin yaşamına yön veren, farklı önem derecelerine sahip, arzu edilen ilke ve kurallardır (Atabey,2014; Schwartz ve Sagie, 2000). Ayrıca değerler bireyin kazandığı ve kazanacağı davranışları, toplum tarafından ideal olarak isimlendirilen davranış biçimleri doğrultusunda şekillendirerek, kişisel davranış çerçevesini oluşturmasına olanak tanıyan bir araç niteliği taşımaktadır (Keskin, 2014).

Davranışların yönlendirilmesi süreciyle ilişkilendirilen bir diğer kavram ise öz düzenlemedir. Öz düzenleme, çocuğun bir davranışı bilişsel, duygusal ve sosyal beklentilere uygun bir şekilde düzenleyebilme yeteneği olarak literatürde yer almaktadır (Dan, 2016). Shanker (2012), öz düzenleme sürecini bir çocuğun stres faktörü ile etkin ve verimli bir şekilde başa çıkarak sakin ve odaklanmış bir şekilde başa dönerek olayı yeniden ele alma yeteneği olarak tanımlamıştır.

Öz düzenleme kavramı, Bandura' nın Sosyal Bilişsel Kuramına dayanmaktadır. Bu kuramda bireylerin sosyal yaşantılarında bilişsel yönetim şekilleri üzerinde durulmakta, gözlem yoluyla elde edilen çıkarsamaların davranışları şekillendirdiği öne sürülmektedir. Motivasyon kuramında ise bireylerdeki agresif ve prososyal davranışlar üzerinde, biyolojik faktörlerle birlikte duygusal ve bilişsel süreçlerin etkisi olduğunu savunmaktadır (Kornadt, 2002; Malone,2002).

Tüm bu tanımlamalarla birlikte öz düzenleme becerisinin ahlaki kuralların ve sosyal davranışların güçlü bir yordayıcısı olarak (Kochanska,2002) ifade edilmesi, değerler, öz düzenleme ve sosyal davranışların aynı çerçeve içinde ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Öz-düzenleme becerisinin hem yapıcı davranışlar gösterme hem de olumsuz sosyal davranışların kontrol edilmesindeki rolü birçok çalışmada vurgulanmıştır (Aras, 2015; Montroy vd.,2016; Tanrıbuyurdu ve Yıldız, 2014 Trommsdorff ve Cole, 2011).

İlgili literatür incelendiğinde çocukların olumsuz duygularının yanı sıra (Eisenberg vd.,1993) aşırı duygulanımlarını (Cole vd.,1994) düzenleme kapasitesinin agresif davranışlarla ilişkili olduğu; yüksek düzenleme kapasitesinin dışsallaştırılmış davranışların sergilenme oranını azaltarak işbirlikçi davranışları desteklediği(Gilliom vd.,2002) ve sosyal yeterlik düzeyini arttırdığı(Calkins vd.,1999; Izard vd.,2001) görülmektedir.

Ayrıca değerlerin erken yaşlarda benimsenmesinin, çocuğun sorumluluk farkındalığı ve kendini kontrol becerisini kazanmasıyla (Balat ve Dağal, 2009); uyumlu, hoşgörülü ve problem çözme yeteneğine sahip olmasına olanak tanıdığı ifade edilmektedir (Sapsağlam,2016).

Buradan yola çıkarak bu araştırma ile okul öncesi dönem çocuklarında değerler, öz düzenleme becerileri ve sosyal davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alt amaçları şunlardır;

- 5-6 yaş grubu çocukların değerleri, çocuklara ilişkin değişkenlere (yaş, cinsiyet) ve anne-babalarına ilişkin değişkenlere (ailenin sosyoekonomik düzeyi) göre farklılaşmakta mıdır?
- 5-6 yaş grubu çocukların öz düzenleme becerileri ve sosyal davranışları çocuklara ilişkin değişkenlere (yaş, cinsiyet) ve anne-babalarına ilişkin değişkenlere (ailenin sosyoekonomik düzeyi) göre farklılaşmakta mıdır?
- 5-6 yaş grubu çocukların değerleri ile öz düzenleme becerileri arasında bir ilişki var mıdır?
- 5-6 yaş grubu çocukların değerleri ile sosyal davranışları arasında bir ilişki var mıdır?
- Demografik değişkenler, çocukların değerlerini yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışma, okul öncesi dönem çocuklarında değerler, öz düzenleme becerileri ve sosyal davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemek ve çocukların değerleri, öz düzenleme becerileri ve sosyal davranışlarının yaş, cinsiyet ve sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve ilgili değişkenlerin değerler üzerindeki yordayıcılıklarını tespit etmek amacıyla ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın çalışma grubunu Ankara il sınırları içerisinde okul öncesi eğitime devam eden 124 çocuk ve öğretmenleri(n=12) oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla; çocuklar ve aileleri hakkında bilgi edinmek amacıyla hazırlanan "Demografik Bilgi Formu", çocukların değerlerini tespit etmek amacıyla Neslitürk ve Çeliköz (2015) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Değerler Ölçeği-Öğretmen Formu", çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla Bayındır ve Ural (2016) tarafından geliştirilen "Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği" ve çocukların sosyal davranışlarını tespit etmek amacıyla Karakuş(2008) tarafından uyarlanan "Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu" kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Araştırmaya katılan çocukların yaş ve cinsiyetleri ile araştırmaya katılan ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyi gibi demografik bilgilerinin eldesine yönelik maddelerden oluşmaktadır.

Okul Öncesi Değerler Ölçeği- Öğretmen Formu

Okul Öncesi Değerler Ölçeği-Öğretmen Formu, 5-6 yaş çocuklarının değer düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Neslitürk & Çeliköz tarafından 2015 yılında geliştirilen ölçek; Sorumluluk, Saygı, İşbirliği, Dürüstlük, Dostluk ve Paylaşım olmak üzere altı alt boyuttan ve 30 maddeden oluşmaktadır. Cevaplayıcılar, ölçekteki her bir maddeye "evet", "hayır" ve "bazen" olarak isimlendirilen üç seçenek arasında cevap vermektedir.

Neslitürk & Çeliköz (2015) tarafından her bir alt boyut için yapılan güvenirlik analizi neticesinde Cronbach Alpha katsayıları alt boyutlar için .68-.75 aralığındadır.

Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği

Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği, okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Bayındır & Ural tarafından 2016 yılında geliştirilen ölçek, Düzenleme, Kontrol ve Toplam Öz Düzenleme Becerileri olmak üzere 3 alt boyuttan ve 33 maddeden oluşmaktadır. Cevaplayıcılar, ölçekteki her bir maddeye "kesinlikle doğru" ve "kesinlikle doğru değil" arasında sıklık oranlarına göre değişen beş seçenek arasında cevap vermektedir.

Bayındır& Ural (2016) tarafından her bir boyut için yapılan güvenirlik analizleri neticesinde hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları düzenleme becerileri alt boyutu için .96, kontrol becerileri alt boyutu için.91 ve toplam öz düzenleme becerileri için .96 şeklindedir.

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği, çocukların sosyal davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Crick, Casas & Mosher tarafından 1997 yılında geliştirilen ölçek Karakuş tarafından 2008 yılında Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek İlişkisel Saldırganlık, Fiziksel saldırganlık, Olumlu Sosyal Davranış ve Depresif Duygular olmak üzere 4 alt boyuttan ve 19 maddeden oluşmaktadır. Cevaplayıcılar, ölçekteki her bir maddeye "her zaman doğru" ve "hiçbir zaman doğru değil" arasında sıklık oranlarına göre değişen beş seçenek arasında cevap vermektedir.

Karakuş (2008) tarafından her bir boyut için yapılan güvenirlik analizleri neticesinde hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları İlişkisel saldırganlık alt boyutu için .83, Fiziksel saldırganlık alt boyutu için .89, Olumlu Sosyal Davranış alt boyutu için .88 ve Depresif duygular alt boyutu için.67 şeklindedir.

Verilerin Analizi

Çalışma verilerinin değerlendirilmesi için istatistiksel analizler SPSS23 paket programıyla yapılmış olup, amaç ve alt amaçlar doğrultusunda gerekli istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Verilerin normalitesi, basıklık-çarpıklık katsayılarının incelenmesiyle belirlenmiş, basıklık ve çarpıklığın katsayısının (+2 & -2) aralığında olmasından ötürü verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüş (Pallant,2001) ve parametrik yöntemler kullanılmıştır. Çalışmanın ana ve alt amaçları doğrultusunda değişkenler ve ölçekler arası ilişkiler t testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon ve regresyon analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişkenler	Özellikler	N	%
Çocuğun Yaşı	5 Yaş	57	46
	6 Yaş	67	54
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	64	51,6
	Erkek	60	48,4
Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi	Alt	30	24
	Orta	45	36,3
	Üst	49	39,7

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan çocukların %51,6'sını kız, 48.4'ünü erkek çocuklar oluşturmaktadır. Bu çocukların %46'sı 5 yaş grubunda, %54'ü ise 6 yaş grubunda yer almaktadır. Ailelerin sosyoekonomik düzeyi incelendiğinde %24'ünün alt, %36,3'ünün orta ve %39,7'sinin üst sosyoekonomik düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Okul Öncesi Değerler Ölçeğinin Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlar İle Çocuğun Yaşı Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

	Çocuğun Yaşı	N	X	Sig.
Sorumluluk	5 Yaş	57	2.00	**,001***
	6 Yaş	67	2.23	
Saygı	5 Yaş	57	2.11	,362
	6 Yaş	67	2.18	
İşbirliği	5 Yaş	57	2.08	**,003***
	6 Yaş	67	2.31	
Dürüstlük	5 Yaş	57	2.07	,215
	6 Yaş	67	2.15	
Dostluk	5 Yaş	57	2.07	,212
	6 Yaş	67	2.15	
Paylaşım	5 Yaş	57	2.08	,180
	6 Yaş	67	2.18	

*p<0.05

Tablo 2'ye göre çocukların değerleri ile çocuğun yaşı değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde 6 yaş grubu çocukların sorumluluk ve iş birliği alt boyutu ortalamaları (sırasıyla X=2,23; X=2,31) 5 yaş grubu çocukların ortalamalarından (sırasıyla X=2,00; X=2,08) daha yüksektir ve istatistiksel açıdan sorumluluk ve iş birliği alt boyutu ile çocuğun yaşı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır (sırasıyla p=,001; p=,003). Ancak saygı, dürüstlük, dostluk ve paylaşım alt boyutları ile çocuğun yaşı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (sırasıyla p=,362; p=,215; p=,212; p=,180).

Literatürde değerler ve yaş değişkeni arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmalar incelendiğinde; yaş değişkeninin değer düzeyleri üzerinde etkisi hususunda farklı bulguların mevcut olduğu görülmektedir. Tanrıverdi ve Erarslan (2015) ile Şahin (2017) tarafından yapılan araştırmalarda, bu araştırmanın bulgularıyla benzer olarak artan yaşla

birlikte değer puanının da artış gösterdiği saptanmıştır. Neslitürk ve Çeliköz (2015) ise yaşın değer puanı üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşarak çalışmanın bulgularıyla örtüşmeyen bir sonuç elde etmişlerdir. Piaget ve Kohlberg'e göre ahlak gelişiminin bilişsel gelişime paralel ilerlediği düşünüldüğünde, ilerleyen yaşla birlikte artan bakış açısı alma, ahlaki muhakeme becerileri ve bilişsel gelişimin değer puanında artış sağlaması beklenen bir sonuçtur.

Tablo 3. Okul Öncesi Değerler Ölçeğinin Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlar İle Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

	Çocuğun Cinsiyeti	**N**	**X**	**Sig.**
Sorumluluk	Kız	64	2.09	,311
	Erkek	60	2.17	
Saygı	Kız	64	2.10	,196
	Erkek	60	2.20	
İşbirliği	Kız	64	2.22	**,043***
	Erkek	60	2.07	
Dürüstlük	Kız	64	2.23	,559
	Erkek	60	2.19	
Dostluk	Kız	64	2.07	,425
	Erkek	60	2.12	
Paylaşım	Kız	64	2.09	,215
	Erkek	60	2.18	

*p<0.05

Tablo 3'e göre çocukların değerleri ile çocuğun cinsiyeti değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde kız çocukların iş birliği alt boyutu ortalaması (X=2,22) erkek çocukların ortalamasından (X=2,07) daha yüksektir ve istatistiksel açıdan iş birliği alt boyutu ile çocuğun cinsiyeti değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır (p=,043). Ancak sorumluluk, saygı, dürüstlük, dostluk ve paylaşım alt boyutları ile çocuğun cinsiyeti değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (sırasıyla p=,311; p=,196; p=,559; p=,425; p=,215).

Literatürde değerler ve cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmalar incelendiğinde; kız ve erkek çocuklar arasında değer düzeyleri açısından anlamlı farklılık bulunmadığını saptanmıştır (Neslitürk ve Çeliköz 2015; Tanrıverdi ve Erarslan,2015). Bu çalışma, iş birliği değerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermesi sebebiyle literatürdeki çalışmalardan farklılaşmaktadır. İş birliği ve cinsiyet değişkenin birlikte ele alındığı pek çok çalışmada, bu araştırmanın bulgularıyla benzer olarak kız çocukların iş birliği puan ortalamalarının erkek çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır (Dinç,2002; Gomes ve Pereira,2014; Tatlı ve Pirpir,2015). Hartley (1966), çocuğun doğum anından itibaren sosyalleşme sürecini, cinsiyete göre değişen dört farklı süreçte ele

almaktadır. Bu dört süreçten biri olan manipülasyon, çocuğa yönelen davranış biçimlerini ifade etmektedir. Buna göre pek çok kültür erkek çocukları bağımsızlık, agresiflik, güç ve liderlik özelliklerine sahip olmaları yönünde desteklerken, kız çocukları ise sıcaklık, duygusallık, paylaşma ve başarılı sosyal ilişkiler kurabilme özelliklerine sahip olma yönünden desteklemektedir (Oakley,2016). Kız çocuklarında paylaşım değer puan ortalamalarının daha yüksek olmasının sebebi, bu hususta erkek çocuklara kıyasla daha fazla desteklenmiş olabileceklerini düşündürmektedir.

Tablo 4. Okul Öncesi Değerler Ölçeğinin Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlar İle Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi	**N**	**X**	**Sig.**	**Farklılığın Kaynağı**
Sorumluluk	Alt	30	4,27	**,018***	1>3
	Orta	45	3,81		
	Üst	49	3,61		
Saygı	Alt	30	2,14	,081	
	Orta	45	2,18		
	Üst	49	1,96		
İşbirliği	Alt	30	4,18	**,**230	
	Orta	45	4,09		
	Üst	49	3,50		
Dürüstlük	Alt	30	2,48	,700	
	Orta	45	2,37		
	Üst	49	3,17		
Dostluk	Alt	30	3,96	,211	
	Orta	45	3,52		
	Üst	49	4,01		
Paylaşım	Alt	30	4,07	**,015***	1>2
	Orta	45	3,43		
	Üst	49	3,86		

*p<0.05

Tablo 4 ‘e göre çocukların değerleri ile ailenin sosyoekonomik düzeyi değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde, çocukların sorumluluk ve paylaşım değerleri ile ailenin sosyoekonomik düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki

vardır (sırasıyla p=,018; p=,015). Farklılığın kaynağı incelendiğinde ise sorumluluk alt boyutu için alt ve üst sosyoekonomik düzey arasında alt sosyoekonomik düzeyin lehine; paylaşım alt boyutu için ise alt ve orta sosyoekonomik düzey arasında alt sosyoekonomik düzeyin lehine olduğu görülmektedir.

Ancak saygı, işbirliği, dürüstlük ve dostluk alt boyutu ile ailenin sosyoekonomik düzeyi değişkeni arasındaki anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (sırasıyla p=,081; p=,230; p=,700; p=,211).

Literatürde değerler ve sosyoekonomik düzey değişkeni arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmalar incelendiğinde; sosyoekonomik düzey değişkeninin değer düzeyleri üzerinde etkisi hususunda farklı bulguların mevcut olduğu görülmektedir. Şahin (2017) tarafından yapılan araştırmada sosyoekonomik düzey arttıkça değer puanı artış gösterirken, Tanrıverdi ve Erarslan (2015) ile Şen (2018) tarafından yapılan araştırmada sosyoekonomik düzeyin değer puanı üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılarak çalışmanın bulgularıyla örtüşmeyen bir sonuç elde edilmiştir. Ancak bu çalışmada Şahin (2017) tarafından elde edilen bulguların aksine alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların değer puanları daha yüksektir. Hines (2008) sosyoekonomik düzeyde artış ve azalışın değer algı ve düzeyleri üzerinde şekillendirici etkisi olduğunu savunmaktadır. Bu çalışmada alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların sorumluluk ve paylaşım değerlerindeki puan ortalamalarının yüksek olmasının sebebi sahip olunan sınırlı kaynak ve koşulların, en üst düzeyde korunarak en çok kişiyle kullanılması gerekliliği olarak düşünülmektedir.

Tablo 5. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Ve Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlar İle Çocuğun Yaşı Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

	Alt Boyutlar	**Çocuğun Yaşı**	**N**	**X**	**Sig**
Öz Düzenleme	Düzenleme	5 Yaş	57	3,46	**,029***
		6 Yaş	67	3,76	
	Kontrol	5 Yaş	57	3,25	,813
		6 Yaş	67	3,28	
	Toplam	5 Yaş	57	3,31	**,025***
		6 Yaş	67	3,51	
Sosyal Davranış	Olumlu Sosyal Davranış	5 Yaş	57	4,08	**,014***
		6 Yaş	67	4,35	
	İlişkisel Saldırganlık	5 Yaş	57	3,47	,781
		6 Yaş	67	3,50	
	Fiziksel Saldırganlık	5 Yaş	57	3,29	**,033***
		6 Yaş	67	3,18	

*p<0.05

Tablo 5'e göre çocukların öz düzenleme becerileri ile çocuğun yaşı değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde 6 yaş grubu çocukların düzenleme becerileri alt boyutu ve toplam öz düzenleme becerileri puan ortalamaları (sırasıyla X=3,76; X=3,51), 5 yaş grubu çocukların ortalamalarından (sırasıyla X=3,46; X=3,31) daha yüksektir ve istatistiksel açıdan düzenleme becerileri alt boyutu ve toplam öz düzenleme becerileri ile çocuğun yaşı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır (sırasıyla p=,029; p=,025). Ancak çocukların kontrol becerileri alt boyutu ile çocuğun yaşı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (p=,813). Ancak Fındık Tanrıbuyurdu (2012), Eke (2017) ve

Ertürk (2013), yaptıkları çalışmalarda yaşa göre öz düzenleme becerileri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını saptamışlardır.

Aynı tabloda çocukların sosyal davranışları ile çocuğun yaşı değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde 6 yaş grubu çocukların olumlu sosyal davranış puan ortalamaları (X=4,35) 5 yaş grubu çocukların ortalamalarından (X=4,08) daha yüksektir ve istatistiksel açıdan olumlu sosyal davranış alt boyutu ile çocuğun yaşı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır (p=,014).

Yine bu tabloda 5 yaş grubu çocukların fiziksel saldırganlık alt boyutu puan ortalamalarının (X=3,29) 6 yaş grubu çocukların ortalamalarından (X=3,18) daha yüksektir ve istatistiksel açıdan fiziksel saldırganlık alt boyutu ile çocuğun yaşı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır (p=,033). Ancak ilişkisel saldırganlık alt boyutu ile çocuğun yaşı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (p=,781). Araştırma bu bulguları ile ilgili literatürle benzerlik göstermektedir. (Kapıkıran vd.,2006; Şen,2009; Tanrıöğen,2014; Vahedi vd.,2012)

Tablo 6. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Ve Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlar İle Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

	Alt Boyutlar	**Çocuğun Cinsiyeti**	**N**	**X**	**Sig**
Öz Düzenleme	Düzenleme	Kız	64	3,65	,148
		Erkek	60	3,55	
	Kontrol	Kız	64	3,31	,142
		Erkek	60	3,21	
	Toplam	Kız	64	3,45	,102
		Erkek	60	3,35	
Sosyal Davranış	Olumlu Sosyal Davranış	Kız	64	4,30	,231
		Erkek	60	4,16	
	İlişkisel Saldırganlık	Kız	64	3,53	,350
		Erkek	60	3,44	
	Fiziksel Saldırganlık	Kız	64	3,17	,504
		Erkek	60	3,28	

Tablo 6'ya göre çocukların öz düzenleme becerileri ile çocuğun cinsiyeti değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde, ilgili değişkenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. (sırasıyla p=,148; p=,142; p=,102).

Aynı tabloda çocukların sosyal davranışları ile çocuğun cinsiyeti değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde, ilgili değişkenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. (sırasıyla p=,231; p=,350; p=,504).

Literatürde öz düzenleme ve sosyal davranışta cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığa rastlanılan çalışmalar çoğunluktadır (Bowie,2010; Giles ve Heyman,2005; Karaca vd.,2011; Perren vd.,2007; Şen,2009; Wanless vd.,2011) fakat anlamlı farklılığa rastlanmayan çalışmalar da (Jahromi ve Stifter,2008; Eke,2017; Ertürk Kara ve Gönen,2015) bulunmaktadır.

Tablo 7. Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Ve Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlar İle Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

	Alt Boyutlar	**Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi**	**N**	**X**	**Sig**	**Farkılığın Kaynağı**
Öz Düzenleme	Düzenleme	Alt	30	3,46	**,017***	3>1
		Orta	45	3,48		
		Üst	49	3,65		
	Kontrol	Alt	30	3,17	,464	
		Orta	45	3,15		
		Üst	49	3,33		
	Toplam	Alt	30	3,37	,157	
		Orta	45	3,48		
		Üst	49	3,59		
Sosyal Davranış	Olumlu Sosyal davranış	Alt	30	2,04	,088	
		Orta	45	2,15		
		Üst	49	2,22		
	İlişkisel Saldırganlık	Alt	30	2,22	,886	
		Orta	45	2,21		
		Üst	49	2,18		
	Fiziksel Saldırganlık	Alt	30	2,82	,103	
		Orta	45	2,48		
		Üst	49	2,38		

Tablo 7'ye göre çocukların öz düzenleme becerileri ile ailenin sosyoekonomik düzeyi değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde, çocukların düzenleme becerileri alt boyutu ile ailenin sosyoekonomik düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır (p=,017). Farklılığın kaynağı incelendiğinde ise düzenleme becerileri alt boyutu için alt ve üst sosyoekonomik düzey arasında üst sosyoekonomik düzeyin lehine olduğu görülmektedir. Ancak kontrol

becerileri alt boyutu ve toplam öz düzenleme becerileri ile ailenin sosyoekonomik düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (sırasıyla p=,464; p=,157). Eke (2017) yüksek sosyoekonomik düzeyin kontrol ve toplam öz düzenleme becerilerinde yetkinliği arttırdığını; Bayındır (2016) ise sosyoekonomik düzeyin öz düzenleme üzerinde becerileri üzerinde etkisi olmadığını belirterek çalışmanın bulgularıyla örtüşmeyen sonuçlar elde etmişlerdir.

Aynı tabloda çocukların sosyal davranışları ile çocuğun ailenin sosyoekonomik düzeyi değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde, ilgili değişkenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (sırasıyla p=,088; p=,886; p=,103).

Tablo 8. Çocukların Okul Öncesi Değerler Ölçeği Alt Boyutları Puanları İle Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişkilere İlişkin Korelasyon Analizi

	Sorumluluk	**Saygı**	**İşbirliği**	**Dürüstlük**	**Dostluk**	**Paylaşım**
Düzenleme	**,381**	,094	,187	**,176**	,115	,029
Becerileri	**,000****	,283	,130	**,041***	,182	,735
	124	124	124	124	124	124
Kontrol	,082	,098	,161	,099	,124	,030
Becerileri	,344	,258	,102	,251	,151	,726
	124	124	124	124	124	124
Öz	,080	,095	**,230**	,082	,067	,004
Düzenleme	,357	,278	**,007****	,342	,427	,962
Becerileri	124	124	124	124	124	124
Toplam						

*p<0.05 **p<0.01

Tablo 8 incelendiğinde çocukların sorumluluk ve dürüstlük değerleri ile düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak pozitif yönde (sırasıyla r=,381; r=,176) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (sırasıyla p=,000; p=,041). Ayrıca çocukların iş birliği değeri ile toplam öz düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak pozitif yönde(r=,230) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir(p=,007). Sonuç olarak çocukların sorumluluk ve dürüstlük değer düzeyleri arttıkça düzenleme becerilerinin de arttığı, iş birliği değer düzeyi arttıkça toplam öz düzenleme becerisinin arttığı belirlenmiştir.

Tablo 9. Çocukların Okul Öncesi Değerler Ölçeği Alt Boyutları Puanları İle Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişkilere İlişkin Korelasyon Analizi

	Sorumluluk	**Saygı**	**İşbirliği**	**Dürüstlük**	**Dostluk**	**Paylaşım**
Olumlu	,099	**,296**	,049	**,188**	,079	,010
Sosyal	,272	**,000****	,568	**,029***	,358	,909
Davranış	124	124	124	124	124	124
Fiziksel	,103	-,106	-,098	-,161	-,114	-,041
Saldırganlık	,233	,221	,285	,061	,207	,633
	124	124	124	124	124	124
İlişkisel	**,**051	-,049	-,118	-,063	**-,260**	**-,190**
Saldırganlık	,562	,561	,176	,473	**,002****	**,029***
	124	124	124	124	124	124

*p<0.05 **p<0.01

Tablo 9 incelendiğinde çocukların saygı ve dürüstlük değerleri ile olumlu sosyal davranışları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde (sırasıyla r=,296; r=,188) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (sırasıyla p=,000; p=,029). Ayrıca çocukların dostluk ve paylaşım değerleri ile ilişkisel saldırganlık davranışları arasında istatistiksel olarak negatif yönde (sırasıyla -r=,260; r=-190) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (p=,002; p=,029). Sonuç olarak çocukların saygı ve dürüstlük değer düzeyleri arttıkça olumlu sosyal davranışlarının da arttığı, dostluk ve paylaşım değer düzeyleri arttıkça ilişkisel saldırganlık davranışlarının azaldığı belirlenmiştir.

Tablo 10. Çocuklarda Değerler Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları

	B	**SH**	**B**	**T**	**P**
Sabit	1,965	,054			
Çocuğun Yaşı	,126	,024	,434	5,147	,000
Çocuğun Cinsiyeti	,011	,025	,038	,451	,653
Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi	-,011	,015	-,057	-,686	,494

Tablo 10 incelendiğinde çoklu regresyon sonucunda çocuğun yaşı, cinsiyeti ve ailenin sosyoekonomik düzeyi değişkenlerinin çocukların değer düzeyini ne derece yordadığı incelenmiş ve bu işlemin sonucunda; R= 440, R^2 =193 olarak bulunarak toplam varyansın %19,3 ünün bu değişkenlerle açıklandığı görülmüştür. Ancak çocuğun cinsiyeti ve ailenin sosyoekonomik düzeyi değişkeninin çocukların değer puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı anlaşılmaktadır. Çocuğun yaşı değişkeninde beta yönünün pozitif olması, doğrusal bir ilişkiyi oluşturarak yaşın artışıyla birlikte değer düzeyinin de arttığını göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi dönem çocuklarında değerler, öz düzenleme becerileri ve sosyal davranışlar arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, çocukların yaşı, cinsiyeti ve ailenin sosyoekonomik düzeyi değişkenlerinin çocukların değer düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık yarattığı tespit edilmiştir.

Çalışmada çocuğun yaşı ve ailenin sosyoekonomik düzeyi değişkenleri çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık yaratırken, çocuğun cinsiyeti değişkeni anlamlı düzeyde bir farklılık yaratmamaktadır.

Yine bu çalışmada çocuğun yaşı değişkeni çocukların sosyal davranışları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık yaratırken, çocuğun cinsiyeti ve sosyoekonomik düzey değişkenleri anlamlı düzeyde bir farklılık yaratmamaktadır.

Çalışmada çocukların değerleri ile öz düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu; çocukların sorumluluk ve dürüstlük değer düzeyleri arttıkça düzenleme becerilerinin de arttığı, işbirliği değer düzeyi arttıkça toplam öz düzenleme becerisinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada çocukların değerleri ile sosyal davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu; çocukların saygı ve dürüstlük değer düzeyleri arttıkça olumlu sosyal davranışlarının da arttığı, dostluk ve paylaşım değer düzeyleri arttıkça ilişkisel saldırganlık davranışlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak çocuğun yaşı, cinsiyeti ve ailenin sosyoekonomik düzeyi değişkenlerinin değer düzeyinde yordayıcılıkları incelendiğinde toplam varyansın %19,3 ünün bu değişkenlerle açıklandığı görülmüştür.

Bu çalışma Ankara ilinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 124 çocuk ve 12 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Daha sonraki çalışmalar daha geniş ve farklı bölgelerde yer alan çalışma gruplarıyla gerçekleştirilebilir. Sonraki çalışmalar hem çocukların değer düzeylerini hem de çocukların özdüzenleme becerileri ve sosyal davranışlarını etkileyebilecek değişkenlerle (kültür, bağlanma, mizaç, tutum) desteklenerek literatüre katkı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Aras, S. (2015). "Promoting Self Regulation İn Early Years: Tools Of The Mind." *Journal of Education and Future*,8(1): 15-25.

Atabey, D. (2014). *Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Sosyal Değerler Eğitimi Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Sosyal Değerler Kazanımına Etkisinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bakken, L., Brown, N.& Downing, B. (2017). "Early Childhood Education: The Long-Term Benefits". *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2): 255-269.

Bayındır, D. & Ural, O. (2016). "Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi." *International Online Journal of Educational Science*s, 8(4): 119-132.

Bayındır, D. (2016). *48-72 Aylık Çocuklar İçin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeyleri ile Annelerine Bağlanma Biçimleri, Annelerin Ebeveyn Davranışları ve Psikolojik Sağlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bowie, B. H. (2010). "Understanding the Gender Differences in Pathways to Social Deviancy: Relational Aggression and Emotion Regulation." *Archives of Psychiatric Nursing,* 24(1): 27-37.

Calkins, S.D., Gill, K.L., Johnson, M.C., & Smith, C.L. (1999). "Emotional Reactivity And Emotional Regulation Strategies As Predictors Of Social Behavior With Peers During Toddlerhood." *Social Development*, 8 :310–334.

Cole, P.M., Zahn-Waxler. C.& Smith, K.D. (1994). "Expressive Control During A Disappointment: Variations Related to Preschoolers' Behavior Problems." *Developmental Psychology*, 30:835–846.

Dan, A. (2016). "Supporting and Developing Self-Regulatory Behaviours in Early Childhood in Young Children with High Levels of Impulsive Behaviour". *Contemporary Issues İn Education Research,* 9(4).

Dinç, B. (2002). *Okulöncesi Eğitimin 4-5 Yaş Çocuğunun Sosyal Gelişimine Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). "The Relations of Emotionality and Regulation to Preschoolers' Social Skills and Sociometric Status. *Child Development, 64*,:1418 –1438.

Eke, K. (2017). "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi," *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(28): (CCLXXIII-CCLXXXVII).

Ertürk Kara, G. &Gönen, M. (2015). "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz Düzenleme Becerisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi." *Journal of Theory and Practice in Education*, 11 (4): 1207-1223.

Ertürk, H.G. (2013). *Öğretmen Çocuk Etkileşiminin Niteliği İle Çocukların Öz Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fındık Tanrıbuyurdu, E., & Güler Yıldız, T. (2014). "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ): Türkiye Uyarlama Çalışması." *Eğitim ve Bilim*, *39*(176): 317-328.

Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Giles, J.W & Heyman, G. D. (2005). "Young Children's Beliefs About The Relationship Between Gender And Aggressive Behavior." *Child Dev., 76*: 107–21.

Gilliom, M, Shaw, D.S., Beck, J.E, Schonberg, M.A.&Lukon, J.L.(2002). "Anger Regulation in Disadvantaged Preschool Boys: Strategies, Antecedents, and the Development of Self-Control." *Developmental Psychology,* 38:222–235.

Gomes, R. M. S.&Pereira, A.S. (2014) "Influence of Age and Gender in Acquiring Social Skills in Portuguese Preschool Education." *Psychology*, 5(2) :99-103.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H.&Elias,M.J.(2003). "Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social and Emotional Learning." *American Psychologist*, 58: 466–474

Hines, A. (2008). "Global Trends in Culture, İnfrastructure and Values." *Futurist,* 42(5): 18-23.

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. &Youngstrom, E. (2001). "Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk," *Psychological Science,* 12 (1): 18-23.

Jahromi, L. B. & Stifter, C. A. (2008). "Individual Differences in Preschoolers' Self-Regulation and Theory of Mind." *Merrill-Palmer Quarterly,* 54(1): 125- 150.

Kapıkıran, N. A, İvrendi, A. B. &Adak, A. (2006). "Okul Öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum Saptaması." *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*. *19*(3): 1–8.

Karaca, N., Gündüz, A.& Aral, N., (2011). "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Davranışının İncelenmesi". *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4*(2): 65-76.

Karakuş, A. (2008). *Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Keskin, Y. (2014). *Değer Davranış İlişkisi.* Değerler ve Değerler Psikolojisi. (Ed. Tilmaç,B.& Bircan,H.H.).Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kornadt, H. (2002). *Biology, Culture, and Child Rearing: The Development of Social Motives*. In H. Keller, Y. H. Poortinga, & A, Schölmerich (Eds.), Between Culture and Biology: Perspectives on Ontogenetic Development (Pp. 191-211). New York: Cambridge University Press.

Malone, Y. (2002). "Social Cognitive Theory and Choice Theory: A Compatibility Analysis." I*nternational Journal of Reality Therapy*, 22 (1): 10-13.

Montroy J. J., Bowles R. P., Skibbe L. E., Mcclelland M. M.& Morrison F. J. (2016). "The Development of Self-Regulation Across Early Childhood." *Dev. Psychol.* 52: 1744–1762.

Neslitürk, S.&Çeliköz,N. (2015). "Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile ve Öğretmen Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24: 19-42

Oakley, A. (2016). *Sex, Gender And Society*. NY: Routledge Publishing.

Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows*. UK: Open University Press.

Perren S., Stadelmann, S., Wyl, A.V. & Klitzing, K.V. (2007). "Patways of Behavioral and Emotional Symptoms in Kindergarden Children:What is the Role of Social Behaviour?" *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 16: 209-214.

Sapsağlam, Ö. (2016). *Okul Öncesi Dönemde Karakter ve Değerler Eğitimi Teoriden Uygulamaya*. (Ed. Ömeroğlu, E.). Ankara: Pegem Akademi.

Schwartz, S. H., & Sagie, G. (2000). "Value Consensus and İmportance: A Cross-National Study." *Journal Of Cross-Cultural Psychology, 31*: 465-497.

Shanker, S. (2012) Report of the 2012 Thinker in Residence: Self Regulation. Western Australia. Subiaco, AU: Commissioner for Children and Young People WA.

Şen, M. (2009). *3-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şen, Z. (2018). *Okul Öncesi Çocukların Paylaşma, Yardımlaşma Ve Rahatlatma Becerilerini Geliştirme Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Tanrıöğen, Y. (2014). *Okul Öncesi Dönemi Çocukların Yaşadıkları Sosyo Kültürel Ortamların Sosyal Beceri İle Olan İlişkisinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli

Tanrıverdi, H.& Erarslan, N. (2015). "Okul Öncesi Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Düzeyleri ile Değer Kazanımları Arasındaki İlişki" *KTÜ SBE Sos. Bil. Derg.* 9: 9-23.

Trommsdorff, G., & Cole, P. M. (2011). Emotion, Self-Regulation, And Social Behavior İn Cultural Contexts. In X. Chen & K. H. Rubin (Eds.), *Socioemotional Development in Cultural Context* (Pp. 131-163). New York: The Guilford Press.

Uyanık Balat, G.& Balaban Dağal, A. (2009). *Okulöncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri*. (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Vahedi, S., Farrokhi, F.& Farajian, F. (2012). “Social Competence and Behavior Problems in Preschool Children”. *Iranian Journal of Psychiatry,* 7*:* 126-34.

Wanless, S. B., Mcclelland, M. M., Tominey, S. L., & Acock, A. C. (2011). “The İnfluence of Demographic Risk Factors on Children's Behavioral Regulation in Prekindergarten and Kindergarten.” *Early Education & Development,* 22: 461–488.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEKNOLOJİ OKURYAZARLIKLARININ İNCELENMESİ

Mert SARI

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

mertsaari@yandex.com

Ahmet BORA

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

theahmetbora@gmail.com

Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

perihanunuvar@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

İçerisinde bulunduğumuz yüzyılda var olan bilgiler hızlı bir şekilde eskimekte ve her dakika enformasyon değişmektedir. Değişen bilgi sürekli değişimi beraberinde getirmekte; bu ise toplumun kültürel, sosyal ve politik olarak etkilenmesini sağlamaktadır. Bu değişim ile birlikte bilgiye erişim hızlanmış ve teknolojik aygıtların kullanımında hızlı bir artış yaşanmıştır. Teknoloji ve internet kullanımının günlük hayatta giderek artması, önümüzdeki günlerin daha karmaşık ve teknolojiye dayalı olacağının bir göstergesidir. Bu nedenle yarının dünyasında başarılı olmak isteyen bireylerin teknoloji ve internet kullanmada belirli yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Öte yandan, internet ağları ile birbirine bağlı olan bir dünyada yaşayacak ve çalışacak bireyleri yetiştiren kurumlarda, teknoloji kullanımına gereken önemin verilmemesi de kabul edilemeyecek bir durum olarak düşünülmektedir. Buna gerekçe olarak da, birincil kaynaklardan yararlanma olanağının yanı sıra teknolojinin coğrafi anlamdaki mesafeleri ve sınırları ortadan kaldırarak farklı bakış açılarını görme olasılığı sağlaması gösterilmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutum geliştirebilmeleri kuşkusuz pek çok değişkene bağlıdır. Bu değişkenlerden birisi bilgisayar kullanma ve beceri düzeyi olabileceği gibi bir diğeri de sınıfında öğretim teknolojilerini kullanma düzeyi olabilir. Nitekim öğretmen yetiştirmede ve yeterliklerinin tanımlanmasında davranışçı anlayıştan, alan bilgisi ile pedagojinin ve teknolojinin bütünleştirildiği teknopedagoji (teknolojik pedagojik alan bilgisi) anlayışına doğru bir dönüşüm yaşanmaktadır. Bu noktadan hareketle araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlık durumlarını öğrenmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Burdur il merkezindeki Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen ve öğrenimlerine devam Okul Öncesi Öğretmenliği bölümündeki 120 öğrenci dâhil edilmiştir. Betimsel tarama modeli ile desenlenen araştırmada veri toplama aracı olarak, "Demografik Bilgiler Formu" ve "Teknoloji Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin incelenmesi ve yorumlanması halen devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji, internet, okul öncesi, okuryazar.

INVESTIGATION OF TECHNOLOGY LITERACY OF PRE-SCHOOL TEACHER CANDIDATES

Mert SARI

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

mertsaari@yandex.com

Ahmet BORA

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

theahmetbora@gmail.com

Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

perihanunuvar@mehmetakif.edu.tr

ABSTRACT

The information we have in our century is fast and the information is changing every minute. The changing information brings about constant change; this allows the community to be influenced in a cultural, social and political way. With this change, access to information has been accelerated and there has been a rapid increase in the use of technological devices. The increasing use of technology and internet in everyday life is a sign that the coming days will be more complex and technologically based. For this reason, individuals who want to succeed in the world tomorrow need to have certain qualifications to use technology and the internet. On the other hand, it is considered unacceptable that organizations that are living and working in an interconnected world with internet networks do not have the necessary fundamentals to use technology. The rationale for this is that it is possible to see different aspects of the technology by removing the geographical distances and boundaries of the technology as well as being able to benefit from the primary sources. There are, of course, many variables depending on whether the teacher candidates can develop a positive attitude towards the teaching profession. One of these variables may be the level of computer use and skill, and the other may be the level of using instructional technologies in the classroom. Indeed, in the development of teachers and in the definition of competences, there is a transformation from the behavioral approach to the concept of technopedagogy (technological pedagogical field knowledge) in which the field knowledge, pedagogy and technology are integrated. From this point of view, the research was conducted in order to learn the literacy status of preschool teacher candidates. The research group included 120 students in the Pre-School Teacher Training Department of the Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education in the provincial center of Burdur in 2018-2019 education year. "Demographic Information Form" and "Technology Literacy Scale" were used as the data collection tool in the research designed with the descriptive scanning model. The examination and interpretation of the data is still ongoing.

Keywords: Technology, internet, pre-school, literate.

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya temel teşkil eden problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler ile araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Tarih boyunca kullanılan araç gereçlerdeki farklılaşmalar insan yaşamını çeşitli boyutlardan etkilemiştir. Bu araç gereçleri kullanabilme ve daha da önemlisi kendi ihtiyaçlarını giderebilecek olanı icat edebilme becerisi ise, insanı diğer canlılardan ayıran temel özelliklerden biri olmuştur. İnsanın istek ve ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak doğada değişiklik yapma süreci olarak tanımlanan teknoloji de ilk insanların savunmasız ve zayıf vücutları ile yapamadıkları işleri gerçekleştirebilmek için çeşitli aletler icat etmesiyle doğmuştur (Hanks, 2010). Bu araç gereçler sayesinde yaşamın daha nitelikli bir biçimde sürdürülmesi mümkün olmuştur.

Teknoloji ile eğitim arasındaki ilişkinin insanlığın başlangıcından bu yana var olduğunun söylenmesi mümkündür. Çünkü doğayla başa çıkmak ve yaşamını sürdürebilmek için gerekli olan bilgileri kalıtım yoluyla gelecek nesillere aktaramayan insan, ateş yakmayı ve postlardan giysiler yapmayı çocuklarına öğütler ve örnekler yoluyla iletmiştir (Rossouw, Hacker, & de Vries, 2010). Dolayısıyla ilk insanların yaşamlarını kolaylaştırmak adına ürettikleri aletler ile başlayan teknoloji tarihinde, bu insanların söz konusu aletlerin kullanımını diğerlerine öğretmeleri ile ilkel de olsa teknoloji eğitimi sürecinin başladığını söylemek mümkündür. Daha sonra ise teknoloji eğitiminin bir program çerçevesinde verilmesi söz konusu olmuştur (Yiğit, 2011).

Teknoloji okuryazarlığı aslında 21. yüzyıla özgü bir olgu değildir. NCEE (National Council for Educational Exellence)"nin daha 1983 yılının başlarında, vatandaşların beş temel beceriye sahip olmaması dolayısıyla ABD"yi risk altında olarak değerlendirildiği görülmektedir. Buna yönelik olarak da özellikle beş alanda okuryazarlığın önemine vurgu yapılmıştır. Bu beş alan ise şöyle sıralanmaktadır: Ana dil matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve bilgisayar" (NCEE, 1983).

Teknoloji okuryazarlığının hem bilişsel hem de davranışsal becerileri içerdiği ve teknoloji okuryazarı bir bireyin "teknolojiyi, nasıl oluşturulduğunu, toplumu nasıl şekillendirdiğini ve toplum tarafından nasıl şekillendirildiğini kavrama" yeterliklerine sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (ITEA, 2000).

İnternet, bilgisayar ağları ile birbirine bağlı olan tüm dünyada yaygın olarak kullanılan ve sürekli olarak büyüyen bir iletişim ağıdır. İnternet üniversite, hükümet, bilgisayar şirketleri, ticari kuruluşlar gibi kurumsal yapılar tarafından kullanıldığı gibi her yaştan, her iş ve ilgi alanından kişiler tarafından da kullanılmaktadır. Kullanıcı kitlesinin çeşitliliği ve yaygın kullanımı ile İnternet, içeriği sürekli olarak yenilenen ve olağanüstü haberleşme imkânları sunan güncel medya durumundadır (Özen, 2004).

Öte yandan, internet ağları ile birbirine bağlı olan bir dünyada yaşayacak ve çalışacak bireyleri yetiştiren kurumlarda, teknoloji kullanımına gereken önemin verilmemesi de kabul edilemeyecek bir durum olarak düşünülmektedir (Keeler, Good, & Waring, 2008).

Bu düşünceye uygun olarak, eğitimciler ve araştırmacılar da eğitimde teknolojiden özellikle de internetten yararlanılması gerekliliğini savunmaktadır. Buna gerekçe olarak da, birincil kaynaklardan yararlanma olanağının yanı sıra teknolojinin coğrafi anlamdaki mesafeleri ve sınırları ortadan kaldırarak farklı bakış açılarını görme olasılığı sağlaması gösterilmektedir (Friedman & Heafner, 2006).

21. yüzyılın dünyasında etkin bir rol üstlenecek, katılımcı ve çağın gerektirdiği becerilere sahip, teknoloji okuryazarı bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Yaşanan hızlı değişime uyum sağlayabilecek ve karşılaştığı sorunlarla başa çıkabilecek bireyleri yetiştirecek öğretmenlerin, öncelikle kendilerinin bu yeterliliklere sahip olmalarının gerekliliği ve öğretmen eğitiminin önemi de bu doğrultuda bir kez daha karşımıza çıkmaktadır (Abdulai, 2003).

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemini; "Okul öncesi öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlık seviyeleri ne düzeydedir?" sorusu oluşturmaktadır.

Alt Problemler

Bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlık düzeyleri yaş grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlık düzeyleri anne öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlık düzeyleri baba öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlık düzeyleri akademik puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlık düzeyleri akademik çalışmalar için haftalık bilgisayar kullanma saatine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Amacı

Okul öncesi öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlık düzeyleri incelenmiştir.

Araştırmanın Önemi

Teknoloji ve internet kullanımının günlük hayatta giderek artması, önümüzdeki günlerin daha karmaşık ve teknolojiye dayalı olacağının bir göstergesidir. Bu nedenle yarının dünyasında başarılı olmak isteyen bireylerin teknoloji ve internet kullanmada belirli yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Yeni nesillerin, teknolojinin etkin kullanımı, bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme ve güvenli teknoloji kullanımı konularında yetiştirilmeleri

gerekmektedir. Yeni neslin etkin teknoloji kullanıcısı olabilmesinde, erken yaşlardan itibaren teknoloji ve internet kullananı olmaları etkilidir. Çocukların teknolojik araç gereçlerle etkileşimleri ve interneti kullanma davranışları büyük ölçüde çevrelerindeki yetişkinlerin davranışlarından etkilenmektedir. Bu sebeple yeni nesillerin teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri için öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Bu araştırmadan elde edilecek bulguların; öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik davranışlarına ışık tutacağı, ebeveyn ve eğitimcilerde farkındalık oluşturacağı umulmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2018-2019 eğitim öğretim yılı; Akdeniz Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Çukurova Üniversitelerindeki öğretmen adayları ile
2. Uygulanan ölçekteki sorular ile sınırlandırılmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi alt bölümleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlıklarının incelenmesi olduğundan betimsel nitelikte olup, tarama modeli tipindedir.

Çalışma Grubu

2018-2019 eğitim öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Çukurova Üniversitelerinden amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen ve öğrenimlerine devam eden okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinden 146 okul öncesi öğretmen adayı dâhil edilmiştir.

Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: *Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Ve Bölümlerine Göre Dağılımı*

Cinsiyet	**f**	**%**
Kadın	111	76,03
Erkek	35	23,97
Toplam	146	100,0

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 76.03'ü kadın, %23.97'si erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, "Demografik Bilgiler Formu" ve "Teknoloji Okuryazarlığı Ölçeği"nin yer aldığı form aracılığıyla toplanmıştır. Demografik bilgiler formu araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının bazı kişisel bilgilerini (cinsiyet, yaş aralığı, akademik ortalama vb.) belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. "Teknoloji Okuryazarlığı Ölçeği" ise Yiğit (2011) tarafından geliştirilen, geçerliliği ve güvenirliliği sağlanmış olan 3'lü likert tipi bir ölçektir. Bu ölçek ile öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlık düzeylerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Üçlü likert tipi ölçeğin seçenekleri ve puanlaması; Evet 1, Kararsızım 2, Hayır 3 şeklindedir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın temel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik ölçek ile toplanan verilerin gerekli istatistiksel analizleri SPSS 25.0 (Statistical Packet for Social Sciences) programından yararlanılarak yapılmıştır. İkinci alt problem kapsamında öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi; diğer alt problemlerde ise öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlık düzeylerinin, akademik ortalama, yaş aralığına, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çoklu varyans analizi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde anlamlılık değeri, .05 olarak alınmıştır. Ölçekten alınan puanların normal dağılıp dağılmadığını test etmek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Normallik testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: *Dağılımın Normallik Testi Sonuçları*

Değerler		**Teknoloji Okuryazarlığı Puanı**
N		146
Parametreler	**x**	85,73
	ss	5,495
K-Smirnov Z		,109
p		**,00***

Dağılımın normal dağılımdan anlamlı derecede farklı olduğu ($p<0.05$) Tablo 2'de görülmektedir. Dağılımlar normal olmadığından analizlerde non-parametrik testlerden Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Teknoloji Okuryazarlığı Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlık düzeylerinin ne seviyede olduğunu belirlemek için istatistiksel değerlerden yararlanılmıştır.

Tablo 3: *Öğretmen Adaylarının Ölçekten Aldıkları Puanlara Göre Dağılımı*

Puan Aralığı	f	%
65-75	8	5,5
76-85	56	38,3
86+	82	56,2
Toplam	146	100,0

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının %56,2'si ölçekten 86 ve üzeri puan, %38,3'ü 76-85 arası puan, %5,5'i ise 65-75 arası puan almıştır. Öğretmen adaylarının çoğunluğu ölçekten yüksek puan alıp teknoloji okuryazarlık seviyelerinin üst seviyede olduğunu göstermiştir.

Öğretmen Adaylarının Teknoloji Okuryazarlıklarının Cinsiyet, Yaş Grubu, Akademik Ortalama, Anne Öğrenim Durumu, Baba Öğrenim Durumu, Akademik Çalışmalar İçin Haftalık Bilgisayar Kullanım Saati Değişkenleri Açısından İncelenmesi

Öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlıklarının cinsiyete, yaş grubuna, akademik ortalamalarına, anne öğrenim durumuna, baba öğrenim durumuna, haftalık bilgisayar kullanım saatine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik alt problemlerde, Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Öğretmen Adaylarının Teknoloji Okuryazarlıklarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre Teknoloji Okuryazarlığı Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann Whitney-U testine ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: *Öğretmen Adaylarının Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Cinsiyet	f	S.T.	S.O.	U	z	p
Kadın	111	8645,50	77,89			
Erkek	35	2085,50	59,59	1455,500	-2,238	**,02***
Toplam	146					

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (p< .05).

Öğretmen Adaylarının Teknoloji Okuryazarlıklarının Yaş Grubu Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmen adaylarının yaş grubuna göre Teknoloji Okuryazarlığı Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması amacıyla yapılan Kruskal Wallis testine ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: *Öğretmen Adaylarının Ölçekten Aldıkları Puanların Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları*

Puan	Yaş Grubu	f	S.O.	S.D.	x^2	p
Teknoloji Okuryazarlığı	**17-19**	16	53,50			
	20-22	97	76,85			
	23-25	22	72,45			
	26+	11	75,14	3	4,237	,23
	Toplam	146				

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanlar, yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. (p > .05)

Öğretmen Adaylarının Teknoloji Okuryazarlıklarının Anne Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmen adaylarının anne öğrenim durumuna göre Teknoloji Okuryazarlığı Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması amacıyla yapılan Kruskal Wallis testine ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: *Öğretmen Adaylarının Ölçekten Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları*

Puan	Anne Öğrenim Durumu	f	S.O.	S.D.	x^2	p
Teknoloji Okuryazarlığı	**İlköğretim**	106	73,12			
	Ortaöğretim	27	67,44			
	Lisans	13	89,19	2	2,363	,30

		Toplam	146			

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanlar, anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. (p > .05)

Öğretmen Adaylarının Teknoloji Okuryazarlıklarının Baba Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmen adaylarının baba öğrenim durumuna göre Teknoloji Okuryazarlığı Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması amacıyla yapılan Kruskal Wallis testine ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: *Öğretmen Adaylarının Ölçekten Aldıkları Puanların Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları*

Puan		**Baba Öğrenim Durumu**	**f**	**S.O.**	**S.D.**	**x^2**	**p**
	Teknoloji Okuryazarlığı	**İlköğretim**	65	72,30			
		Ortaöğretim	48	76,65			
		Lisans	31	67,98	3	3,547	,31
		Lisansüstü	2	122,50			
		Toplam	146				

Tablo 7'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanlar, baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. (p > .05)

Öğretmen Adaylarının Teknoloji Okuryazarlıklarının Akademik Puan Ortalaması Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmen adaylarının akademik puan ortalamasına göre Teknoloji Okuryazarlığı Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması amacıyla yapılan Kruskal Wallis testine ilişkin bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: *Öğretmen Adaylarının Ölçekten Aldıkları Puanların Akademik Puan Ortalamaları Değişkenine Göre Farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları*

Puan		**Akademik Puan**	**f**	**S.O.**	**S.D.**	**x^2**	**p**
	Teknoloji Okuryaz	**1,00-1,99**	3	70,17			

	2,00-2,99	48	65,35			
	3,00-4,00	95	77,72	2	2,759	,25
	Toplam	146				

Tablo 8'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanlar, akademik puan ortalaması değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. (p > .05)

Öğretmen Adaylarının Teknoloji Okuryazarlıklarının Akademik Çalışmalar İçin Haftalık Bilgisayar Kullanma Saati Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmen adaylarının akademik çalışmalar için haftalık bilgisayar kullanma saatine göre Teknoloji Okuryazarlığı Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması amacıyla yapılan Kruskal Wallis testine ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: *Öğretmen Adaylarının Ölçekten Aldıkları Puanların Akademik Çalışmalar İçin Haftalık Bilgisayar Kullanma Saati Değişkenine Göre Farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları*

Puan		**Saat**	**f**	**S.O.**	**S.D.**	**x^2**	**p**
	Teknoloji Okuryazarlığı	**0-4**	114	71,65			
		5-9	19	78,79			
		10-14	9	70,50	3	3,218	,35
		15+	4	107,88			
		Toplam	146				

Tablo 9'da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanlar, akademik çalışmalar için haftalık bilgisayar kullanma saati değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. (p > .05)

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda tartışma ve önerilere yer verilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun ileri düzeyde teknoloji okuryazarı olduklarını göstermektedir (%56,2). Bunun sebebi olarak 2000li yıllardan sonra sıklaşan bilgisayar eğitimleri, sosyal öğrenme, sosyal medyanın yaygınlaşması olarak düşünülebilir.

Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adaylarının lehine bir farklılaşmanın olmasının sebebi teknolojik alet kullanma konusunda daha titiz, dikkatli ve bilinçli davranmaları olabilir.

Genel olarak alınan puanların üst seviyede yığılmasından dolayı diğer değişkenlerde anlamlı bir farklılaşma bulunamamaktadır.

Öğretmen adaylarının anne-baba öğrenim durumu değişkenine göre teknoloji okuryazarlık seviyelerinde anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Bu durumun etkeni günümüzde hemen hemen her eve giren teknolojik ürünler olabilir. Öğrenim durumuna bağlı olarak gelir seviyesi düşük-yüksek hemen hemen her evde bulunan teknolojik ürünler aile mensuplarının teknoloji okuryazarlık seviyesine olumlu şekilde etki etmiş olabilir.

Öğretmen adaylarının yaş aralığı değişkenine göre teknoloji kullanımında bir farklılaşma bulunamamıştır. Bunun sebebi ise 20-25 yıl önce yaşanan teknoloji patlamasının her yaş grubunu etkilemiş olması olabilir.

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (114) akademik çalışmalar için haftalık bilgisayar kullanımını 0-4 saat olarak belirtmiştir. Bu durum üzerinde durulabilir ve öğretmen adayları akademik çalışmaları için bilgisayar, e-kütüphane, e-ansiklopedi gibi veri merkezlerinde araştırma yapmaya ve çalışmaya teşvik edilebilir.

Öğretmen adaylarının akademik puan ortalamalarına göre teknoloji okuryazarlık durumlarında bir farklılaşma bulunamamıştır. Bu durum öğretmen adaylarının akademik hayatlarında bilgisayar kullanma seviyelerinin düşük olmasıyla ilişkilendirilebilir.

ÖNERİLER

Teknolojik aletlerin ve internetin, doğru ve etkili şekilde kullanımı için öğretmen adaylarına eğitimler verilebilir. Öğretmen adaylarının meslek hayatlarında yapacakları etkinliklere teknoloji kullanımını entegre etmeleri için eğitimler verilebilir. Teknoloji ve internetin, doğru ve etkili şekilde kullanımı için ailelere ve çocuklarına eğitimler verilebilir. Ebeveynlerin teknoloji ve internet kullanımında çocuklarına rehberlik etmeleri önerilebilir. Konuyla ilgili daha fazla çalışma yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Abdulai, S. (2003). *Preparing students for success in the 21st century: Present needs, future imperatives and implications for teachers.* Nigerian Journal Education Foundations.

Friedman, A., & Heafner, T. (2006). *Student creation of social studies spesific websites to enhance historical understandings.* Chesapeake, VA: AACE.

Hanks, C. (2010). *Technology and Values Essential Readings.* Blackwell Publishing.

ITEA, I. T. (2000). *Standards for technological literacy: Content for the study of technology.* Reston, VA: Author.

Keeler, C., Good, A., & Waring, S. (2008). *Technology integration in social studies methods courses: Relevant literature in the first decade of the 21st century.* Chesapeake, VA: AACE.

NCEE. (1983). *Tecnology and the new professional teacher: preparing the 21st century classroom.* Washington, DC: National Academy Press.

Rossouw, A., Hacker, M., & de Vries, M. (2010). *Concepts and contexts in engineering and tecnology education: an international and interdisciplinary Delphi study.* International Journal of Tecnology and Design Education.

Yiğit, E. Ö. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlığı düzeylerinin ve teknoloji ile bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi).* İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMSELLİK DEĞERİNE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

Arş. Gör. Ülkü Tuğçe ÇAL
Akdeniz Üniversitesi, tugcecal@akdeniz.edu.tr

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Akdeniz Üniversitesi, hdemirkaya@akdeniz.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsellik değerine ilişkin algılarını metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmaktır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim temelinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılı Bahar döneminde sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 85 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bilimsellik değerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu hazırlanmıştır. Anket formunda öğretmen adaylarından "Bilimsellik … gibidir; çünkü …" cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Katılımcıların bilimsellik değerine ilişkin görüşleri içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Yapılan analiz sonuçları neticesinde öğretmen adaylarının bilimsellik değerine ilişkin 58 farklı metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu metaforlar sekiz ana tema altında yorumlanmıştır. Bu metaforlar; (1) Birikimsel olmasıyla bilimsellik: Merdiven, fotoğraf, bebek, geçmiş, tecrübe, kartopu, kütüphane, zaman, yol, ağaç, dünya, uygarlık, okyanus, ansiklopedi, kitap, tarla, şelale, (2) Evrensel olmasıyla bilimsellik: yol, evren, oksijen, uygarlık, hava, okyanus, uzay, kütüphane, (3) Nesnel olmasıyla bilimsellik: mahkeme, insan, rüya, dürüstlük, anayasa, boy aynası, anahtar, terazi, pusula, adalet, laboratuvar, gözlük, (4) Aydınlatıcı olmasıyla bilimsellik: Işık, kitap, güneş, ateş, el feneri, (5) Sürekli yenilenen olmasıyla bilimsellik: plastik, kan dolaşımı, ağaç, teknoloji, elma, yemek, rüya, kertenkele kuyruğu, (6) Sürekli ilerleyici olmasıyla bilimsellik: Bilgisayar oyunu, su, kuş, kuyu, bebek, gemi, yol, (7) Mantıksal olmasıyla bilimsellik: Süzgeç, yol, mantık, beyin, realism ve (8) Tümevarımsal olmasıyla bilimsellik: Matruşka, cam parçası, nehir yatağı.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, bilimsellik, metafor.

METAPHORIC PERCEPTIONS OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES RELATED TO VALUE OF SCIENTIFICITY

ABSTRACT

The purpose of this research is to reveal the perceptions of social studies teacher candidates about the value of scientific values with the help of metaphors. The study was conducted on the basis of qualitative research patterns. The study group consists of 85 teacher candidates who are educated in the social studies teacher education program in spring semester of 2017-2018 academic year. A questionnaire consisting of open-ended questions was prepared to determine the perceptions of the teacher candidates about the scientific value. These students are asked to complete the sentence "scientificity is like a … because …". Participants' views on the value of scientific value were analyzed by content analysis technique. As a result of the analysis results, it was determined that the teacher candidates produced 58 metaphors related to the scientific value. These emerging metaphors are interpreted under eight main themes. These metaphors are; (1) Scientific as accumulative: Stairs, photograph, baby, past, experience, snowball, library, time, road, tree, world, civilization, ocean, encyclopedia, book,field,waterfall,(2) Scientific as universal: path, universe, oxygen, civilization, air, ocean, space, library, (3) Scientific as objectively: court, human, dream, honesty, constitution, height mirror, key, balance, compass, justice, laboratory, (4) Scientism as being illuminating: light, book, sun, fire, torch, (5) Scientific as being constantly renewed: plastic, blood circulation, tree, technology, apple, food, dream, lizard tail, (6) Scientism as a continuous progressive: computer game, water, bird, well, baby, ship, road, (7) Scientific as logical: filter, path, logic, brain, realism and, (8) Scientific as inductive: Russian nested doll, glass fragments, river bed.

Keywords: Social studies, scientificity, metaphor.

GİRİŞ

Değerler, ilkçağlardaki filozoflardan bugüne aksiyoloji felsefesinin önemli bir konusu olmuştur. Felsefi olarak değer kavramı çok tartışmalı bir konu olmakla beraber hemen hemen bütün sosyal bilimlerin içinde yer alan disiplinlerde değerler üzerinde durulduğu görülmektedir. Değer kavramının, kavramsal olarak pek çok tanımı yapılmaktadır. Rokeach (1973) ardından Schwartz ve Bilsky (1987, 1990) literatürü takiben, kavramsal olarak bir tanım geliştirmişlerdir. Bu tanıma göre değerler; insanların hayatlarına rehber olan, bireylere göre taşıdıkları önem derecesi farklı, durum ötesi amaç davranış; fikir ve inançlardır (aktaran; Keskin, 2016) MEB programında Değer: "Bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlâkî ilke ya da inançlardır." şeklinde tanımlanmıştır.

Değerler eğitim programlarında yer alan önemli bir unsurdur. Sosyal bilimleri disiplinlerini içerisinde barındıran multidisipliner yapıya sahip sosyal bilgiler dersi öğretim programı değerler öğretimi yönünden önemli misyona sahiptir. Bireyler yeni bilgiler öğrenirken aynı zamanda bir vatandaş olarak o topluma ait ve genelleşmiş değerleri de kazanır. Sosyal bilgiler toplumun var olan değerlerinin neler olduğu ve bu değerlerin insanların sosyal ilişkilerinde kendilerine nasıl yön verdiği noktasında farkındalık katar (Doğanay, 2011; Erden, tarihsiz; Sönmez, 1998). Sosyal bilgiler dersinin vizyonu "21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir" (MEB, 2010).

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında ortaöğretim öğrencilerine kazandırılması amaçlanan toplam 18 değer vardır. Bu değerler;" Adil olma, Aile birliğine önem verme, Barış, Bağımsızlık, Bilimsellik, Çalışkanlık, Dayanışma, Duyarlılık, Dürüstlük, Estetik, Hoşgörü, Misafirperverlik, Özgürlük, Saygı, Sağlıklı olmaya önem verme, Sevgi, Sorumluluk, Temizlik, Vatanseverlik, Yardımseverlik" olarak yer almaktadır (MEB, 2018). Öğretim programında yer alan bu değerlerden bazıları sadece bir sınıf düzeyinde verilmesi amaçlanırken bazılarının birkaç sınıf düzeyinde verilmesi amaçlanmıştır.

Bilimsellik değeri sosyal bilgiler öğretim programında 5,6 ve 7. Sınıf düzeylerinde yer almaktadır. 5. Sınıfta "Birey ve Toplum" öğrenme alanında yer alırken 6 ve 7. Sınıf düzeyinde "Bilim, teknoloji ve Toplum" Öğrenme alanında yer almaktadır. Birey ve toplum öğrenme alanında öğrencilerden; yenilikçi, eleştirel ve bilimsel düşüncenin bilim ve teknolojideki gelişmelerin temeli olduğunu; bilim ve teknolojinin gelişim aşamasını ve toplumsal hayat üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgiye ulaşmada teknolojiyi kullanma becerisi edinmeleri beklenmektedir (MEB, 2018). Bilimsel eserlerin yasalarla korunduğunu farkındalığını edinerek akademik dürüstlük ilkelerini dikkate almalarını amaçlanmaktadır. 5,6 ve 7. Sınıf düzeylerinde bu bilgi beceri, ve farkındalığı kazandıracak olanlar Sosyal Bilgiler öğretmenleridir. Bu sebeple geleceğin sosyal bilgiler adaylarının öncelikle kişisel olarak bilimsellik değerine yönelik algıları önem arz etmektedir.

Lakoff ve Johnson (2015) insanın düşünme süreçlerinin büyük ölçüde metaforik olduğunu ileri sürer. Gündelik kavramları metaforlar ile bir yapıya kavuşturduğunu ve bunun yazı diline yansıdığını belirmişlerdir. Metaforlar sadece estetik kaygı için değil belli kavramların daha iyi anlaşılması için kullanılır. Metaforların bütünüyle kavrayamadığımız şeyleri, duygularımızı estetik tecrübelerimizi, ahlaki yargılarımızı ve soyut bilincimizi kısmen kavramaya çalışmanın en önemli araçlarından biri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sebepten dolayı bu araştırmada soysal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsellik değerine ilişkin algıları metafor analizi aracılığıyla çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu temel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsellik değerine yönelik metaforları nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsellik değerine yönelik algıları, katılımcıların cinsiyetine göre nasıl değişiklik göstermektedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden söylem analizi tekniği kullanılmıştır. Söylem analizi yöntem bilimsel ve kavramsal öğelerden oluşan sosyal hayata dair bir bakış açısı olup, söylem üzerine düşünme ve bir tür söylemi verileştirme yolu olarak kullanılır. Söylem analizi dilin incelenmesidir. Ancak sadece dilsel öğelerin incelemesi olmayıp ifadelerin söz dizim ve anlambilimin sınırlarının daha ilerisine gitmeyi ve bu ileride yatan anlam ve içeriği ortaya çıkarıp incelemeyi gerektirmektedir. Söylem analizi kişilere ve kişi sayısına odaklı bir teknik değildir. Dil ve dili kullanım amaçlarına yönelik bir nitel araştırma yöntemidir. Söylem analizinde araştırmanın amacı ve konusu, seçilen örneklemin büyüklüğünü ve niteliğini belirleyen en önemli boyuttur (Çelik ve Ekşi, 2013).

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsellik değerine yönelik metaforik algıları ortaya çıkarılarak söylem analizi tekniği ile çözümlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma Türkiye'nin güneyinde bir üniversitenin Eğitim Fakültesi'nde 2017-2018 öğretim yılı bahar dönemi Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programına devam eden 1. 2. 3. ve 4. sınıflardan toplam 85 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılardan 40'ı kadın, 45'i ise erkektir.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarına "Bilimsellik …… gibidir; çünkü …." Yazan açık uçlu anket formu verilerek cümledeki boşluğa ilişkili görüşlerini yazmaları istenmiştir. Uygulanan açık uçlu formda ek olarak öğretmen adaylarının cinsiyetlerini belirtmeleri istenen bir kişisel bilgi bölümü de bulunmaktadır. Formla ilgili gereken açıklamalar yapılmıştır. Öğretmen adaylarına açık uçlu anket formlarını doldurmaları için gereken süre verilmiştir ve ardından bu formlar toplanmıştır. Veri toplama bu şekilde bitirilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dürüstlük değerine yönelik oluşturdukları metaforların belirlenmesi amacıyla, öğretmen adaylarına uygulanan formdan elde edilen veriler söylem analizi yapılarak, sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulmuştur ve doğrudan anlatımlara yer verilip, öğretmen adaylarının dürüstlük değerine ilişkin oluşturdukları metaforlar listelenmiştir. Daha sonra bu metaforların konuları ve metaforlar göz önünde bulundurularak kategoriler belirlenmiştir. Bu araştırmanın konusu bilimsellik değeri, kaynağı ise sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından kullanılan metaforlar ve bu metaforlara getirdikleri açıklamalardır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tanımladıkları metaforlar ve getirdikleri açıklamaları incelenmiş ve 8 farklı kategoriye ayrılmıştır.

BULGULAR

Dürüstlük değerine ilişkin toplam 58 farklı metafor 85 sosyal bilgiler öğretmen adayı tarafından tanımlandığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar incelenip 8 ana tema altında kategorize edilmiştir. Öğretmen adayları aynı metaforu tanımlasalar dahi getirdikleri açıklamalar göz önüne alınarak aynı metafor farklı kategorilerde yer almıştır.

1. Birikimsel olmasıyla bilimsellik: Merdiven, fotoğraf, bebek, geçmiş, tecrübe, kartopu, kütüphane, zaman, yol, ağaç, dünya, uygarlık, okyanus, ansiklopedi, kitap, tarla, şelale
2. Evrensel olmasıyla bilimsellik: yol, evren, oksijen, uygarlık, hava, okyanus, uzay, kütüphane
3. Nesnel olmasıyla bilimsellik: mahkeme, insan, rüya, dürüstlük, anayasa, boy aynası, anahtar, terazi, pusula, adalet, laboratuvar, gözlük
4. Aydınlatıcı olmasıyla bilimsellik: Işık, kitap, güneş, ateş, el feneri
5. Sürekli yenilenen olmasıyla bilimsellik: plastik, kan dolaşımı, ağaç, teknoloji, elma, yemek, rüya, kertenkele kuyruğu
6. Sürekli ilerleyici olmasıyla bilimsellik: Bilgisayar oyunu, su, kuş, kuyu, bebek, gemi, yol
7. Mantıksal olmasıyla bilimsellik: Süzgeç, yol, mantık, beyin, realizm
8. Tümevarımsal olmasıyla bilimsellik: Matruşka, cam parçası, nehir yatağı

Birikimsel olmasıyla bilimsellik

Bu kategoride en fazla “ağaç” metaforu 2 kadın öğretmen adayı tarafından tanımlanmıştır. “Merdiven, fotoğraf, bebek, geçmiş, tecrübe, kartopu, kütüphane, zaman, yol” metaforları erkek öğretmen adayları tarafından birer kez “dünya, uygarlık, okyanus, ansiklopedi, kitap, tarla, şelale” metaforları kadın öğretmen adayları tarafından tanımlanmıştır. Toplam 16 farklı metafor öğretmen adayları tarafından tanımlanmıştır.

Bilimsel bilgi birikimli olarak ilerler ve her dönemde bilim insanları bir önceki araştırmalardan yararlanarak, dayanak noktası alarak yeni bilgiler ortaya koyar. Bu kategoride öğretmen adayları bilimsel bilginin bu özelliğine ilişkin metaforlar tanımlamışlardır. Örneğin ;“Bilimsellik merdiven gibidir; çünkü her basamak kendinden öncesinde bir adım yukarıya çıkartarak gelecek basamaklara zemin hazırlar. Örneğin bir bilimsel çalışma kendinden önceki çalışmalardan faydalanarak yeni bir basamak oluşturur.” Bir diğer örnek ise “Bilimsellik ağaç

gibidir; çünkü ağacın ihtiyacı olan su toprak, ışık gibi faktörler birikerek gelişmesini sağlar. Birikimler yenileriyle birleşerek ortaya bir ürün çıkarır tıpkı ağaç gibi."

Evrensel olmasıyla bilimsellik

Tablo 1. Evrensel Olmasıyla Bilimsellik Kategorisine Ait En Sık Kullanılan Metaforlar

	Katılımcılar		
Metaforlar	**Kadın**	**Erkek**	***f***
Evren	1	1	2
Okyanus	2	-	2
Uzay	2	-	2
Yol	1	1	2
Uygarlık	-	2	2

Bilimsel bilgiler tek bir bireye, ulusa ait değil, bütün insanlık için geçerlidir ve bilimsellik evrensel bir olgudur. Bu kategoride öğretmen adayları bilimselliğin evrensel olması yönüne vurgu yaparak çeşitli metaforlar tanımlamışlardır. Örneğin "Bilimsellik hava gibidir; çünkü hiç bitmez. Tüm dünyayı sarar ve herkes bundan faydalanabilir." Bir diğer öğretmen adayı "Bilimsellik okyanus gibidir; çünkü derin ve kapsamı geniştir. Dünyayı kaplar." Şeklinde açıklamıştır. Başka bir öğretmen adayı ise "Bilimsellik uzay gibidir; çünkü ne başı ne sonu vardır. Kendisiyle ilgilenen herkese kapıları açıktır." şeklinde açıklamıştır.

Nesnel olmasıyla bilimsellik

"Gözlük, laboratuvar, adalet, pusula, terazi, anahtar deliği, ayna, anayasa" metaforları kadın öğretmen adayları tarafından tanımlanmıştır. "mahkeme, insan, rüya, dürüstlük" erkek öğretmen adayları tarafından tanımlanmıştır. Toplamda 12 metafor 12 öğretmen adayı tarafından tanımlanmıştır.

Bilimsel bilgi, bilim insanlarının, , kişisel kanaat, felsefi bakış açısı ve dünya görüşünden bağımsız olduğu varsayılır ve herkesi içine alan bir bilgidir. Bundan dolayı, bu kategorideki öğretmen adayları bilimsel bilgi kişiden kişiye, toplumdan topluma değişmeyeceği yönünde kullandıkları metaforlara açıklamalar getirmişlerdir. Örneğin; "Bilimsellik adalet gibidir; çünkü tarafsızdır. Neden ve sonuçlara göre herkes tarafından kabul edilmiş herkesi aynı yere taşıyabilen bir kavramdır." Bir diğer öğretmen adayı ise; "Bilimsellik terazi gibidir; çünkü nicelik ve kanıtlanabilirlik gereklidir." şeklinde açıklamıştır.

Aydınlatıcı olmasıyla bilimsellik

Tablo 2. Aydınlatıcı Olmasıyla Bilimsellik Kategorisine Ait En Sık Kullanılan Metaforlar

	Katılımcılar		
Metaforlar	**Kadın**	**Erkek**	***f***
Güneş	3	2	5
Işık	-	4	4
Ateş	-	1	1
El feneri	-	1	1
Kitap	-	1	1

Bu kategoride en fazla “güneş” metaforu 3 kadın 2 erkek öğretmen adayı tarafından toplam 5 kez tanımlanarak en çok tanımlanan metafor olmuştur.

Bilimselliğin ve bilimsel bilginin tüm insanlığı ve bireyi aydınlığa kavuşturduğu düşüncesiyle öğretmen adayları bu kategoride ele alınan metaforlar geliştirmişlerdir. Örneğin bir öğreten adayı “Bilimsellik ışık gibidir; çünkü bize aydınlık yarınlar sağlar. Diğer örnek ise “Bilimsellik güneş gibidir; çünkü bilinmeyenleri aydınlatır, açığa çıkarır.” Bir diğer öğretmen adayı “Bilimsellik el feneri gibidir; çünkü yolumuzu aydınlatıcı bir araçtır.”

Sürekli yenilenen olmasıyla bilimsellik

Tablo 3. Sürekli Yenilenen Olmasıyla Bilimsellik Kategorisine Ait En Sık Kullanılan Metaforlar

	Katılımcılar		
Metaforlar	**Kadın**	**Erkek**	***f***
Ağaç	1	1	2
Kan dolaşımı	1	1	2
Teknoloji	-	2	2

“Elma, kertenkele kuyruğu, yemek” kadın öğretmen adayları tarafından birer kez, “plastik, ağaç, kan dolaşımı, teknoloji” metaforu ise erkek öğretmen adayları tarafından tanımlanmıştır. Bu kategoride 5 erkek 6 kadın toplam 11 öğretmen adayı 8 farklı metafor tanımlamıştır.

Bu kategoride veriler incelendiğinde öğretmen adayları bilimselliğin sürekli yenilenen bir olgu olması yönünde metaforlar geliştirmişlerdir. Bu kategoriye ait bilimsellik ve bilimsel bilginin sürekli yenilenmesine vurgu yapan öğretmen adaylarının geliştirdiği metafor örnekleri; “Bilimsellik kan dolaşımı gibidir; çünkü bilimselliği sağlayan basamaklar vardır. Bilimsel araştırma yöntemleri basamaklarıyla ilerler ve sürekli yenilenir.” Bir diğer öğretmen adayı “Bilimsellik ağaç gibidir; çünkü sürekli gelişir yenilenir ve büyür.” şeklinde tanımlamıştır.

Sürekli ilerleyici olmasıyla bilimsellik

Bu kategoride en çok “su” metaforu 3 erkek 2 kadın öğretmen adayı olmak üzere 5 kez tanımlanmıştır. İkinci olarak “kuş” metaforu iki erkek öğretmen adayı tarafından birer kez tanımlanmıştır. Bu kategorideki diğer metaforlar bilgisayar oyunu, yol, kuyu, bebek, gemi” metaforları erkek öğretmen adayları tarafından birer kez tanımlanmıştır. Bu kategoride 9 erkek 2 kadın ,11 öğretmen adayı 6 farklı metafor geliştirmiştir.

Bilimselliğin sürekli ilerleyerek gelişen bir olgu olması yönüne vurgu yapan öğretmen adaylarının bu kategoride geliştirdikleri metaforlara örnekler; “Bilimsellik su gibidir; çünkü; sürekli akar ve hiç durmadan doğru bilgiye doğru ilerler.” Bir diğer örnek ise: “Bilimsellik kuş gibidir; çünkü özgürce ve özgün bir şekilde sürekli ilerler.” Bir başka öğretmen adayı ise ”Bilimsellik gemi gibidir; çünkü hedefler ne kadar uzakta olursa olsun ilerlemeye devam eder.”

Mantıksal olmasıyla bilimsellik

Bu kategoride en çok beyin metaforu iki kez 2 kadın öğretmen adayı tarafından tanımlanmıştır. “Süzgeç ve yol” metaforları 2 erkek öğretmen adayı tarafından, “realizm” metaforu ise 1 kadın öğretmen adayı tarafından tanımlanmıştır. Toplam 5 farklı metafor 2 kadın 3 erkek öğretmen adayı tarafından açıklanmıştır.

Bilimsellik ve bilimsel olabilmek için ortaya konan bilgiler ve bulgular, aklın süzgecinden geçirilir. Akla ve mantık ilkelerine uygun olması gerekir. Böylece mantıklı ve tutarlı olur. Örneğin " Bilimsellik beyin gibidir çünkü; aklın ve mantığın oturtulduğu ilkelere göre birbirinin üstüne koyarak ilerler." Bir diğer öğretmen adayı "Bilimsellik süzgeç gibidir çünkü; akla ve mantığa uymayan bilgileri süzgeç gibi ayıklar." Diyerek öğretmen adayları bilimselliğin bu yönüne vurgu yaparak metaforlar geliştirmişlerdir.

Tümevarımsal olmasıyla bilimsellik

Bu kategoride 3 farklı metafor tanımlanmıştır. "matruşka, cam parçası" kadın öğretmen adayı tarafından "nehir yatağı" ise 1 erkek öğretmen adayı tarafından tanımlanmıştır.

Bilimsel araştırma veya bilimsel bilgi denildiğinde tümevarım ve tümdengelim yöntemleriyle bilimsel bilgilerin ortaya çıkarılması akla gelir. Bu kategoride metafor tanımlayan öğretmen adayları bilimsellik üzerine daha çok bilimsel bilginin tümevarımsal yöntemle elde edilmesi yönüne vurgu yapmışlardır. Örneğin "Bilimsellik cam parçası gibidir; çünkü parçaları birleştirerek bir bütüne bilimsel bir yapıta ulaşılır." Bir diğer öğretmen adayı ise "Bilimsellik bir nehir yatağı gibidir çünkü; nehirde akan suyun bir kaynağı vardır ve ulaşacağı bir göl veya deniz vardır. Bilimsellik de bu şekilde bir kaynaktan çıkarak yolda birikerek çoğalarak daha genel geçer bir bilgiyi oluşturur. " şeklinde tanımlamıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının değer yönelimleri ile ilgili ve değerler eğitimine yönelik pek çok çalışma mevcuttur (Keskin, 2008; Can, 2008; Kan, 2010; Balcı ve Yelken, 2013; Aladağ, 2012; Gömleksiz ve Cüro, 2011; Ulusoy ve Dilmaç, 2012; Çengelci, 2010; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Öztürk, 2007; Geçit ve Gençer, 2011; Güveli, İpek, Atasoy ve Güveli, 2011; Kaya, 2014; Özbaş, 2012; Özmen, Er ve Gürgir, 2012; Karadeniz, Er ve Tangülü, 2014). Bu çalışmalarda cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, demografik özellikler, sınıf düzeyi gibi değişkenler öğretmen adaylarının değer tercihlerini farklılaştırdığı saptanmıştır. Değer yönelimlerinde cinsiyet boyutunda farklı çalışmalar yapılmıştır. Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı (2008) araştırmasında elde ettiği sonuçlara göre evrensellik, özyönelim ve güç değerleri arasında cinsiyete göre farklılığın olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre hazcılık, özyönelim, evrenselcilik, iyimserlik, gelenek ve güvenirlik değerlerini; erkek öğrencilerin de kız öğrencilere göre güç, başarı, uyarılım ve uyma değerlerine daha çok tercih edip önem gösterdiği saptanmıştır. Bilimsellik değerine ilişkin metaforik bir çalışmanın olmaması bu çalışmanın öznelliği açısından önem arz etmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırma kapsamında 85 öğretmen adayının 58 metafor geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu metaforlar ve bu metaforlara yönelik açıklamalar incelendiğinde, bilimsellik kavramını katılımcı öğretmen adaylarının bilimsellik kavramını tam olarak karşılayacak keyfiyette olmadığı tespit edilmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının oluşturduğu metaforlardan oluşan kategorilerden en fazla metafor bulunan kategori birikimsel olmasıyla bilimsellik kategorisidir. Bu kategoride öğretmen adayları toplam 16 farklı metafor

tanımlamışlardır. Öğretmen adaylarının en çok "yol" ve güneş" metaforunu tanımladıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının tanımladıkları metaforları ve sayıları incelendiğinde cinsiyete göre belirgin bir farklılık saptanmamıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programının önemli amaçlarından biri etkili vatandaş yetiştirebilecek öğretmenler yetiştirmektir. Bu amacın yerine getirilebilmesi değerlerin iyi anlaşılıp öğrencilere kazandırılabilmesi için sadece lisans programı içeriğindeki derslerin yeterli olamadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının kişisel gelişimi de işin içine girmesi gerekmektedir. Nitelikli vatandaş yetiştirebilmek için nitelikli vatandaş olmak gerekmektedir. Etkili vatandaş ulusal ve evrensel değerlere sahip, üreten, düşünen, sorgulayan, araştıran, öğrenen insandır (Ulukalın ve Koçoğlu, 2017). Bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bilimsellik değeri ile ilgili düşüncelerini metaforlar yoluyla ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular sonucunda; Sosyal Bilgiler öğretmen adayları bilimsellik kavramını kısmen doğru algılayamamakta ve yorumlayamamaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının bilimsellik kavramını sıklıkla "bilimsel bilgi" kavramı ve bilimsel bilginin özellikleri ile karıştırdıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmamız kapsamındaki sosyal bilgiler lisans programına devam eden öğretmen adaylarının bilimsellik değerini ortaokul sosyal bilgiler dersi 5,6 ve 7. Sınıf düzeyi öğrencilerine kazandırma noktasında kısmen yeterli donanıma sahip olmadıkları sonucuna varılabilir. Bu noktada iyileştirme çalışmaları yapılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Aladağ, S. (2012). "İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Bilişşel Düzeyde Kazanmalarına Etkisi." *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 16(1), 123-146.

Balcı, F. A. & Yelken, T. Y. (2013). "İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler ve Değer Eğitimi Uygulamaları Konusunda Öğretmen Görüşleri." *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14(1), 195-213.

Çelik, H. & Ekşi, H. (2013). "Söylem Analizi." *Eğitim Bilimleri Dergisi,* 27, 99-117.

Çengelci, T. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. & Çıkıllı, Y. (2008). "Öğretmen Adaylarının Değer Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi." *Değerler Eğitimi Dergisi,* 6, 65-92.

Doğanay, A. (2011). Değerler Eğitimi. İçinde: C. Öztürk (ed.) Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. (ss. 225–226). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Erden, M. (tarihsiz). *Sosyal Bilgiler Öğretimi.* Ankara: Alkım Yayınevi

Geçit, Y. & Gençer, K. (2011). "Sınıf Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Algılarının Metafor Yoluyla Belirlenmesi (Rize Üniversitesi Örneği)." *Marmara Coğrafya Dergisi,* 23, 1-19.

Güveli, E., İpek, A. S., Atasoy, E. & Güveli, H. (2011). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Kavramına Yönelik Metafor Algıları." *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT),* 2(2), 140-159.

Gömleksiz, M. N. & Cüro, E. (2011). "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerlere İlişkin Öğrenci Tutumlarının Değerlendirilmesi." *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,* 8(1), 95-134.

Karadeniz, O., ER, H. & Tangülü, Z. (2014). "8. Sınıf Öğrencilerinin SBS'ye Yönelik Metaforik Algıları." *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi,* 5(15), 64-81.

Kan, Ç. (2010). "Sosyal Bilgiler Dersi ve Değerler Eğitimi." *Milli Eğitim Dergisi,* 187, 138- 145.

Kaya, M. F. (2014). "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına İlişkin Algıları: Metafor Analizi Örneği (Social Studies Teachers' Perceptions Related to Environmental Problems: A Sample Analysis of Metaphors)." *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 9(2), 917-931.

Keskin, Y. (2008). Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2015). *Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil.* (G. Y. DEMİR, çev.) İstanbul: İthaki

MEB. (2017). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar).* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

Özbaş, Ç. B. (2012). "Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olarak, Ben Kimim?": Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Yönelik Görüşlerinin Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi." *Turkish Studies,* 7(2), 821-838.

Özmen, C., ER, H. & Gürgil, F. (2012). "İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma." *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 9(17), 297-311.

Rokeach, M. (1973). The Nature of Human Values. New York, NY: Free Press.

Saban, A., Koçbeker, B. N. & Saban, A. (2006). "Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 6(2), 461-522.

Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1987). "Toward a Universal Psychological Structure of Human Values." *Journal of Personality & Social Psychology,* 53(3), 550–562.

Sönmez, V. (1998). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu.* Ankara: Anı Yayıncılık.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN DEĞER ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI HAKKINDA BİLGİ DURUMLARI VE GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA
Gazi Üniversitesi, ccyesilbursa@gmail.com
Doç. Dr. Barış KAYA
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, kayabaris1974@yahoo.com
Arş. Gör. Dr. Osman SABANCI
Gazi Üniversitesi, osmansabanci@gmail.com
Yüksek Lisans Öğrencisi Sevim ALPER
Gazi Üniversitesi, sevim1453alper@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer öğretim yaklaşımları hakkındaki bilgi durumlarını ve görüşlerini incelemektir. Çalışma betimsel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunda 52 sosyal bilgiler öğretmeni yer almıştır. Verilerin toplanmasında görüş formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer öğretim yaklaşımları hakkında bilgi durumlarının yeterli olmadığı görülmüştür. Çalışma grubundaki sosyal bilgiler öğretmenleri değer öğretim yaklaşımlarını derste kullandıkları ancak yeterince kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Son olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer öğretim yaklaşımları hakkında kendilerini yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yeterli bulmama sebepleri ise mesleki olarak kendilerini geliştirmedikleri ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin çok zaman alması olarak ortaya çıkmıştır.
Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, sosyal bilgiler öğretmeni, değer öğretim yaklaşımları

THE KNOWLEDGE AND OPINIONS OF SOCIAL STUDIES TEACHERS ON VALUE TEACHING APPROACHES

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the knowledge and opinions of social studies teachers about value teaching approaches. The study was conducted using descriptive model. In the study group, convenience sampling method was used. Fifty-two social studies teachers were included in the study group. The opinion form was used to collect the data. Descriptive analysis was used to analyze the data. According to the results of the study, it was seen that knowledge about value teaching approaches of social studies teachers was not sufficient. The social studies teachers in the study group stated that they used value teaching approaches in the course but could not use them sufficiently. Finally, it was concluded that social studies teachers did not find themselves adequate in value teaching approaches. The reason for not finding enough was that they did not develop themselves professionally and education activities took a lot of time.
Keywords: Social studies, social studies teacher, value teaching approaches

Giriş

Eski ilköğretim programlarında genel hedefler içinde ifade edilmiş olan değerler, yeni ilköğretim programlarının bazılarında programın değerleri başlığı altında ifade edilmiş, bazılarında ise eski programlarda olduğu gibi programın genel hedefleri kısmında yer almıştır. 2005 öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşımın temel olarak kabul edilmesiyle, öğrencinin öğrenme süreci öncesinde edindiği kişisel bilgi, görüş, inanç ve değerlerin öğrenmeyi etkilediği kabul edilmiştir (Akbaş, 2008). Bu anlamda, ülkemizde 2005 programıyla birlikte değerler ve hangi değerlerin eğitimin-öğretim sürecinde verilmesi gerektiğine yer verilmiştir (Aktepe & Tahiroğlu, 2016).

2005 sosyal bilgiler programının da temel ögelerinden bir değerlerdir. Programda bu doğrultuda değer öğretim stratejilerine yer verilmiştir (MEB, 2005). Dolayısı ile on yılı aşkın bir süredir sosyal bilgiler öğretmen ve öğretmen adaylarının değer öğretimi ve değer öğretim yaklaşımlarına aşina oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin değer eğitimi yaklaşımlarını tanıması ve bilmesi, etkinlikleri gerçek yaşamla ilişkilendirerek hazırlaması ve sınıf içinde veya dışında uygulaması değerlerin öğretimini etkili kılacaktır (Aktepe ve Tahiroğlu, 2016). Bu anlamda, sosyal bilgiler öğretmelerinin değer öğretimi yaklaşımlarına yönelik bilgi durumlarını araştırmak önemli görülmektedir. Öğretim programlarında ve akademik alan yazında değer öğretimi ile ilgili çalışmaların sayısı hızla artmaktadır. Akademik pencereden bakıldığında değer öğretimi ve değer öğretimi yaklaşımları önemli görülmektedir. Zira bunu artan akademik yayın sayısından görmek mümkündür. Peki ya, öğretmen penceresinden bakınca durum nasıldır? Bu anlamda, çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer öğretim yaklaşımları hakkındaki bilgi durumlarını ve görüşlerini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer öğretim yaklaşımlarına yönelik bilgi durumları nasıldır?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer öğretim yaklaşımlarına yönelik açıklamaları nasıldır?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer öğretim yaklaşımlarını derste kullanma durumları nasıldır?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer öğretim yaklaşımları hakkındaki yeterliklerine dair görüşleri nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel yöntem, genellikle eğitim araştırmalarında belirli bir konuyla ilgili seçilmiş bir grubun tutumları, inançları ve görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (McMillan & Schumacher, 2006).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklem, katılımcılara daha kolay bir şekilde ulaşılabilmesinden ve kalıtımcıların araştırmaya katılamaya istekli olmalarından dolayı araştırmacılar tarafından daha sıklıkla tercih edilen bir örneklem yöntemi olduğu belirtilmektedir (Kemper, Stringfield & Teddlie, 2003, Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu doğrultuda, çalışma (n=52) sosyal bilgiler öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer öğretim stratejilerine yönelik bilgi durumlarını ve bu yaklaşımlara yönelik görüşlerini ortaya koyabilmek için görüş formu kullanılmıştır. Görüş formunda 1 adet kapalı uçlu soru ve 3 adet açık uçlu soru yer almaktadır. Görüş formunda yer alan değer öğretim yaklaşımların belirlenmesinde ilgili alan yazından yararlanılmıştır (MEB, 2005; Akbaş, 2008; Coşkun, 2014; Ay, 2015; Aktepe & Tahiroğlu, 2016; Ulusoy & Dilmaç, 2016). Veri toplama aracında yer alan sorular şu şekildedir:

1. Aşağıdaki listede yazılı olan değer öğretim yaklaşımlarından adını duyduğunuz ya da bildiğiniz yaklaşımları işaretleyiniz. İlgili kutucuğa (X) işareti koyunuz. (Sadece adını duyduyduysanız "**DUYDUM**" kutucuğunu işaretleyiniz).

Değer Öğretim Yaklaşımları	**Duydum**	**Biliyorum**
Telkin		
Ahlaki Muhakeme (Ahlaki İkilem)		
Değer Açıklaması (Değerlerin Belirginleştirilmesi)		
Değer Analizi		
Örtük Program		
Bütüncül Yaklaşım (Adil Topluluk Okulları)		
Gözlem Yoluyla Öğrenme		
Eylem Yoluyla Öğrenme		
Netleştirme Yaklaşımı		
Davranış Öğrenme Yaklaşımı		
Duygu – Mantık Yaklaşımı		
Doğrudan Öğretim		
Gözlem Yoluyla		

2. Yukarıda "Biliyorum" diye işaretlediğiniz değer öğretim yaklaşımlarının adlarını yazarak kısaca açıklayınız.

3. Bildiğiniz değer öğretim yaklaşımlarını derslerinizde kullanıyor musunuz? Evet ( ) Hayır ( )

Kullanmıyor ya da az kullanıyorsanız neden? Açıklayınız.

4. Değer öğretim yaklaşımları hakkında bilgi durumunuzu yetersiz görüyorsanız, bunun sebepleri nelerdir? Açıklayınız.

Veri toplama aracının son haline verilmesinde, 3 sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanından, 2 eğitim bilimleri uzmanından ve 3 sosyal bilgiler öğretmeninden görüş alınmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analizde toplanan veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanır ve doğrudan alıntılara sık yer verilir. Ayrıca veriler basit "yüzde" ve "frekans" hesaplamaları ile sayısallaştırılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Bulgular

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Öğretim Yaklaşımlarına Yönelik Bilgi Durumları

Tablo 1. Katılımcıların Değer Öğretim Yaklaşımlarına Yönelik Bilgi Durumları

Değer Öğretim	**Boş**		**Duydum**		**Biliyorum**		**Toplam**
Yaklaşımları	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**

Telkin	2	3,8	26	50	24	46,2	52	100
Ahlaki Muhakeme (Ahlaki İkilem)	2	3,8	29	55,8	21	40,4	52	100
Değer Açıklaması (Değerlerin Belirginleştirilmesi	5	9,6	36	69,2	11	21,2	52	100
Değer Analizi	4	7,7	35	67,3	13	25	52	100
Örtük Program	2	3,8	22	42,3	28	53,8	52	100
Bütüncül Yaklaşım (Adil Topluluk Okulları	9	17,3	30	57,7	13	25	52	100
Gözlem Yoluyla Öğrenme	1	1,9	9	17,3	42	80,8	52	100
Eylem Yoluyla Öğrenme	6	11,5	14	26,9	32	61,5	52	100
Netleştirme Yaklaşımı	17	32,7	30	57,7	5	9,6	52	100
Davranış Öğrenme Yaklaşımı	5	9,6	26	50	21	40,4	52	100
Duygu-Mantık Yaklaşımı	12	23,1	29	55,8	11	21,2	52	100
Doğrudan Öğretim	2	3,8	19	36,5	31	59,6	52	100

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcılar tarafından "biliyorum" diye en çok ifade edilen değer öğretim yaklaşımının "gözlem yoluyla öğrenme" olduğu görülmektedir. Daha sonra "eylem yoluyla öğrenme", "doğrudan öğretim" ve "örtük program" yaklaşımlarının en çok bilinen yaklaşımlar olarak ifade edilmiştir. Katılımcılar tarafından en çok duyulan değer öğretim yaklaşımları ise "Değer Açıklaması", "Değer Analizi", "Bütüncül Yaklaşım", "Netleştirme Yaklaşımı", "Ahlaki Muhakeme", "Duygu-Mantık Yaklaşımı" olarak sıralanmaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Öğretim Yaklaşımlarına Yönelik Açıklamaları/Tanımları

Bu araştırma sorusu kapsamında katılımcıların birinci soruda biliyorum diye ifade ettikleri değer öğretim yaklaşımlarına dair açıklamaları/tanımları incelenmiştir. Bu yolla, onların biliyorum dedikleri değer öğretim yaklaşımlarını gerçekte ne kadar bildiklerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Tablo 2. Katılımcıların Değer Öğretim Yaklaşımlarına Yönelik Açıklamaları/Tanımları

Değer Öğretim Yaklaşımları	**Biliyorum**	**Doğru**	**Kısmen**	**Yanlış**	**Yok**
Telkin	**24**	17	1	5	1
Ahlaki muhakeme	**21**	11	2	6	2

Değer açıklaması	**11**	2	1	6	2
Değer analizi	**13**	2	2	6	3
Örtük program	**28**	8	6	10	4
Bütüncül yaklaşım	**13**	5		5	3
Gözlem yoluyla	**42**	19	13	8	2
Eylem yoluyla	**32**	16	1	6	5
Netleştirme	**5**	-	-	-	15
Davranışçı öğrenme	**21**	2	1	9	5
Duygu-mantık	**11**	-	-	3	3
Doğrudan öğretim	**31**	6	5	12	7

Bu araştırma sorusu kapsamında katılımcıların birinci soruda biliyorum diye ifade ettikleri değer öğretim yaklaşımlarına dair açıklamaları/tanımları incelenmiştir. Bu yolla, onların biliyorum dedikleri değer öğretim yaklaşımlarını gerçekte ne kadar bildikleri ortaya koyulmuştur. Öğretmen tanımlarının/açıklamalarının doğruluk durumunu belirlemede alan yazından yararlanılmıştır (MEB, 2005; Dönmez & Yazıcı, 2008; Akbaş, 2008; Coşkun, 2014; Ay, 2015; Aktepe & Tahiroğlu, 2016; Ulusoy & Dilmaç, 2016). Tablo 2'deki bulgulara göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer öğretim yaklaşımlarının bilme durumları ile doğru tanımlama durumları arasında önemli ölçüde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların cevaplarından bazı örnekler şu şekildedir: "Telkin: Verilecek değer doğrudan öğrenciye verilir (K6). (Doğrudan öğretim yaklaşımı)." "Davranışçı öğrenme: Öğretmenin aktif öğrencinin daha pasif olduğu öğrenme (K30). (Davranışçı öğrenme kuramı)."

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Öğretim Yaklaşımlarını Derste Kullanma Durumları

Tablo 3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer öğretim yaklaşımlarını derste kullanma durumları

Kullanılıyor	**f**	**%**	**Az Kullanılıyor**	**f**	**%**	**Kullanılmıyor**	**f**	**%**
Hazırbulunuşluk	2	20	Hazırbulunuşluk	2	16,6	Hazırbulunuşluk	1	12,5
Somutlaştırma	3	30	Öğretim Programı	2	16,6	Bilgi Eksikliği	3	37,5
Kısıtlı Süre	1	10	Fiziki Şartlar	2	16,6	Kısıtlı Süre	3	37,5
			Motivasyon	2	16,6	İlgisizlik		
Program Hedefi	4	40	Kısıtlı Süre	3	25	Öğrenci Sayısının Fazlalığı	1	12,5
			Ağır İş Yükü	1	8,3			

	10	**100**		**12**	**100**		**8**	**100**

Tablo 3 incelendiğinde, bu araştırma sorusu ile ilgili olarak yapılan analizler neticesinde "kullanılıyor", "az kullanılıyor" ve "kullanılmıyor" olmak üzere üç tema ortaya çıkmıştır. Her üç temada da benzer ve farklı kategoriler ortaya çıkmıştır. Aslında kullanan, az kullanan ya da kullanmadığını ifade eden katılımcılar neden kullanamadıklarını ya da gerektiği kadar kullanamadıklarının sebeplerini açıklamaya çalışmışlardır. Bazı katılımcı cevapları şu şekildedir:

"Maalesef istenilen düzeyde kullanamıyorum sınıfın hazırbulunuşluk seviyesi bunun en önemli sebebidir. 6. ve 7. Sınıflarda okuma-yazma bilmeyen çocuklara rastladım üzülerek belirtiyorum (K10)."

"Derste verilen süre öncelikle sınıf kontrolü sağlamaya ve müfredattaki bilgileri öğrenciye aktarmaya yetiyor. Ayrıca değer öğretimini tam olarak nasıl gerçekleştireceğimi bilmiyorum. Çocuklara öğretmem için öncelikle benim tam olarak hâkim olmam gerekiyor (K12)."

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Öğretim Yaklaşımları Hakkındaki Yeterliklerine Dair Görüşleri

Bu araştırma sorusuyla ilgili olarak katılımcılardan 48'i değer öğretim yaklaşımları hakkında kendilerini yeterli görmediklerini belirtirken, 4'ü yeterli gördüğünü ifade etmiştir. Kendini değer öğretim yaklaşımları hakkında yeterli bulmayan katılımcıların nedenleri analiz edilerek Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. katılımcıların Değer Öğretim Yaklaşımları Hakkındaki Yeterliklerine Dair Görüşleri

Kategoriler	**f**	**%**
Mesleki Gelişim	32	47
Hizmetiçi Eğitim		
Mesleki Tembellik		
Önemsiz Bulmak		
Teşvik Edilmemesi		
Bilgi Eksikliği		
Eğitim Öğretimle İlgili Sıkıntılar	27	40
Lisans Eğitimi		
Kalıcılık		
Eğitim Sistemi		
Fiziki Şartlar		
Süre Yetersizliği		
İçerik Yoğunluğu		
Okul İdaresi		
Program Yetersizliği		

Dış Etkenler	5	7
Medya Etkisi		
Bilginin Sürekli Değişmesi		
Kaynak Eksikliği		
Öğrenci Kaynaklı	4	6
Öğrenci Profili		
Öğrenci Katılım Yetersizliği		
Toplam	**68**	**100**

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların kendilerini yetersiz görme nedenleri arasında en çok "mesleki gelişim" kategorisinin tekrar ettiği görülmektedir. Bu kategoriyi "Eğitim Öğretimle İlgili Sıkıntılar" kategorisi takip etmektedir. Bu bulgudan hareketle katılımcıların mesleki yaşamları süresince değer öğretim yaklaşımlarına dair kendilerini geliştirmedikleri ve eğitim-öğretimle ilgili sıkıntılardan dolayı kendilerini yetersiz gördükleri söylenebilir. Bu araştırma sorusu ile ilgili bazı katılımcı soruları şu şekildedir: "Bu konu ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmadığımı düşünüyorum. Değer öğretimi konusunda eksiklik yaşıyorum (K8)." "Yetersizim. Bütün yaklaşımları tam anlamıyla bilip uygulayamıyorsam eksik olan şeyler var (K5)." "Öğretmenlerin hizmetçi eğitimle desteklenmemesi, bizlerin bu konuyu önemsemiyor oluşumuz, yalnızca müfredat konularına yoğunlaşmamız gibi sebeplerle gelişmiyoruz (K42)." "MEB'in değerler eğitimi var şu demek yerine destek olması öğretmeni de teşvik etmesi kanaatindeyim (K25)." "Eğer değer eğitimi vereceksek kendimize değer verip değerlere hâkim olup örnek vatandaş insan olmayı görev bilmeliyiz. Ne yazık ki okullara batığımızda çok fazla eksikliğimiz var (K36)."

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer öğretim yaklaşımlarına yönelik bilgi durumları ve görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde birinci soruda katılımcılara verilen listede hangi değerleri duydukları ve bildikleri sorusuna verdikleri cevaplar incelenmiştir. Buna göre katılımcıların en çok "duydum" diye ifade ettikleri değer öğretim yaklaşımı 'değer açıklaması' olduğu sonucuna ulaşılmıştır. "Biliyorum" diye en çok ifade edilen değer öğretim yaklaşımı 'gözlem yoluyla' yaklaşımı olurken en az ifade edilen ise 'netleştirme yaklaşımı' olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gözlem yoluyla değer öğretimi yaklaşımı öğretmenler tarafından en çok bilinen yaklaşım olarak ifade edilirken yine 2005 sosyal bilgiler öğretim programında yer alan ahlaki muhakeme, değer açıklaması ve değer analizi yaklaşımları öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu tarafından "biliyorum" şeklinde ifade edilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim programına değer öğretimi noktasında hâkim olmadıkları ya da programı dikkate almadıkları söylenebilir. Araştırmanın ikinci sorusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinden "biliyorum" diye ifade ettikleri değer öğretimi yaklaşımlarını açıklamaları/tanımlamaları istenmiştir. Buna göre "biliyorum" diye ifade ettikleri değer öğretimi yaklaşımlarını öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu doğru tanımlayamamış ya da kısmen doğru tanımlamıştır. Öğretmenlerin değer eğitimi yaklaşımlarını tanıması ve bilmesi ve buna uygun etkinlik hazırlamaları gerekmektedir (Aktepe ve Tahiroğlu, 2016). Buna göre çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin

değer öğretim yaklaşımlarını tanıdıkları ancak doğru olarak tanımlayamadıkları söylenebilir. Bu bulgudan hareketle katılımcıların büyük bir oranda veri toplama aracında yer verilen değer öğretim yaklaşımlarını bilmedikleri sonucuna ulaşılabilir. Araştırmanın üçüncü sorusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer öğretimi yaklaşımlarını derslerde kullanma durumları incelenmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu derslerinde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Derslerinde bu yaklaşımları kullanmayan ya da az kullanan öğretmenler gerekçelerini süre kısıtlılığı, öğrenci sayısının fazlalığı, fiziki şartlar, bilgi eksikliği, öğretim programı, motivasyon ve ağır iş yükü olarak ifade etmişlerdir. Araştırmanın dördüncü sorusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer öğretim yaklaşımları hakkındaki bilgilerinin yeterli olma durumları incelenmiştir. Buna göre katılımcıların çoğunluğunun değer öğretimi yaklaşımlarına dair bilgilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kendilerini yetersiz görme nedenleri ise eğitim öğretim ile ilgili sıkıntılar, mesleki gelişim, öğrenci kaynaklı sıkıntılar (öğrenci katılım yetersizliği) ve dış etkenler (medya etkisi, kaynak eksikliği) kategorileri şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu sonucun ikinci araştırma sorusu ile karşılaştırıldığında tutarlılık gösterdiği görülmüştür. İkinci sorudaki tanımlamalara bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun değer öğretim yaklaşımlarını doğru tanımlayamadıkları ortaya çıkmıştır. Dördüncü araştırma sorusuna yönelik bulgularda da öğretmenlerin çoğunluğunun değer öğretimi yaklaşımlarına dair kendilerini yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerine değer öğretim yaklaşımlarına yönelik hizmetiçi eğitim verilebilir. Değer öğretimi yaklaşımlarına dair lisans eğitim programlarında değerler eğitimi dersine yer verilmesi önerilebilir. Bu araştırma sonuçları çalışma grubu ile sınırlı olduğu için genelleme yapmak mümkün değildir, bu nedenle genelleme yapılabilecek nicel gelenekte çalışmalar yapılması önerilebilir. Farklı değişkenlerin dâhil olduğu çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *6*(16), 9-27.

Aktepe, V. & Tahiroğlu, M. (2016). *The Journal of Academic Social Science Studies, 42*, 361-384.

Ay, E. (2015). Sosyal bilgilerde değerler eğitimi. İçinde, C. Dönmez ve K. Yazıcı (Edt.): Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi, ss. 233-260.

Coşkun, D. (2014). Değerler eğitimi. İçinde, S. İnan (Edt.): Öğretmenler ve Öğretmen Adayları için Sosyal Bilgiler Eğitimine Giriş. Ankara: Anı yayıncılık, ss.111-129.

Dönmez, C. & Yazıcı, K. (2008). T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

Kemper E, Stringfield S, Teddlie C. (2003). Sampling strategies in social science research. In: A Tashakkori, C. Teddlie (Eds.): Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 273-296.

McMillan, H. & J. Schumacher, S. (2006). Research in education evidence-based ınquiry. Boston: Allyn and Bacon Inc.

MEB. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (6- 7. Sınıflar). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Ulusoy, K. & Dilmaç, B. (2016). Değerler eğitimi (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

GENÇ YETİŞKİNLERİN ROMANTİK İLİŞKİLERDE ALGILADIKLARI İSTİSMAR

Doç. Dr. Özlem TAGAY
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/ ozlemtagay@mehmetakif.edu.tr

Doç. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/ fcalisandemir@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı genç yetişkinlerin romantik ilişkilerinde algıladıkları istismar düzeylerinin cinsiyet, ilişki durumu ve ilişki süresi açısından farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. Bu amaçla çalışmada yaşları 23 ile 40 arasında değişen 178 kadın (%71) ve 74 erkek (%29) olmak üzere toplam 252 genç yetişkin ile çalışılmıştır. Çalışma grubunun ilişki durumuna bakılacak olursa genç yetişkinlerin 94'ü ilişkisinin olmadığını, 58'i flört yaşadığını, 40'ı nişanlı olduğunu ve 60'ı evli olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın verileri Romantik İlişkileri Değerlendirme Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmada genç yetişkinlerin romantik ilişkilerinde algıladıkları istismar düzeylerini cinsiyet değişkenine göre incelemek için, bağımsız örnekler t testi ve ilişki durumu ile ilişki süresi değişkenlerine göre incelemek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Bunun için öncelikle kayıp veriler veri setinden atılmış ardından uç değer olup olmadığı kontrol edilmiştir. Varyansların homojenliği Levene testi ile kontrol edilmiş ve varyansların homojen olduğu görülmüştür. Elde edilen verilere göre genç yetişkinlerin romantik ilişkilerde algılanan istismar düzeylerinin cinsiyet ve romantik ilişki süresine göre anlamlı farklılık gösterirken romantik ilişki durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu sonuçlara göre erkeklerin romantik ilişkilerde algılanan istismar düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu ve 1-5 yıl arası ilişkisi olanların 0-12 ay ve 6-10 yıl ilişkisi olanlara göre ilişkide algılanan istismar düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Romantik ilişki, algılanan istismar, genç yetişkin

YOUNG ADULTS PERCEIVED ABUSE IN ROMANTIC RELATIONSHİPS

ABSTRACT

Romantic relationships are able to express negative emotions and experiences for some, positive for others. Romantic relationship abuse refers to the physical, emotional, social and sexual repression of couples against each other. The aim of the study is to analysis young adults' levels of perceived abuse in romantic relationship were examined with respect to the variables of gender, relationship duration and relationship status. The research was carried out with the total of 252 young adults including 178 female (%71) and 74 male (%29) whose age ranged between 23 and 40. It was specified among the study group that 94 have no romantic relationship, 58 have romantic relationship, 40 were engaged and 62 of them were married. Romantic Relationships Assessment Scale was used to measure the perceived abuse in romantic relationship of young adults. Independent samples t-test and one-way variance analysis were used to evaluate whether perceived abuse in romantic relationship of young adults differ depending on an individuals' gender, relationship duration and relationship status. Missing values in the data set were identified and left out of the data set prior to data analysis also extreme values were controlled. According to the research findings there were significant differences among perceived abuse in romantic relationship and gender, romantic duration but there were not significant differences between perceived abuse in romantic relationship and relation status.

Key Words: Romantic relationship, perceived abuse, young adults.

GİRİŞ

Romantik ilişkiler bazıları için olumlu bazıları için olumsuz duyguları ve yaşantıları ifade edebilmektedir. Romantik ilişki istismarı ile kastedilen çiftlerin birbirlerine karşı fiziksel, duygusal, sosyal ve cinsel baskı uygulamasıdır. Tarafların birbirlerine kaba kuvvet kullanmaları fiziksel istismar, sözel olarak hakaret etmeleri, ilgi, sevgi esirgemeleri duygusal istismar olarak nitelendirilmektedir. Cinsel istismar ise cinselliği bir tehdit olarak kullanma ve karşı taraf istemediği halde cinsel anlamda zorlamaktır. Romantik ilişki istismarında kontrolsüz güç kullanmak, kısıtlamak, engellemek ve zorlayıcı davranışlarda bulunmak sık rastlanılan davranışlar arasındadır. Bazı ilişkilerde istismarın derece derece arttığı görülmektedir. Özellikle tehdit ve korkutma nedeniyle kadınların istismar yaşamalarına rağmen ilişkiyi bitiremedikleri de görülmektedir (Dutton ve Painter 1993; Merrell, 2001).

Çalışmalar toplumsal cinsiyet algısı, eşlerin sorumlulukları gibi nedenlerle ilişkilerde istismar algısının arttığını göstermektedir. Ayrıca bazı durumlarda eşler ilişkilerinde kıskançlık, kontrol gibi nedenlerle birbirilerini daha çok istismar edebilmektedirler (Ünüvar ve Tagay, 2010). Romantik ilişkilerde cinsiyetle ilgi farklı sonuçlara rastlanılsa da pek çok çalışma kadınların ilişkideki istismar algısının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Kalkan, 2010; Kirkpatrick ve Davis, 1994; Smith, White ve Holland, 2003)

Genç yetişkinlik; ergenlikten yetişkinliğe geçişe eşlik eden önemli gelişim aşamasıdır. Bu aşamada gençlerin büyük çoğunluğu romantik ilişki yaşamaktadır ve bu ilişkilerde dinamikler oldukça önemlidir. Doyum sağlayıcı ve sağlıklı romantik ilişkiler yetişkinlikteki ilişkiler için de önemli bir aşama oluşturmaktadır. Bununla birlikte sorunlu ve sağlıklı olmayan romantik ilişkiler pek çok olumsuz psikolojik ve fizyolojik sonuçlara da neden olabilmektedir (Bugay ve Çok, 2015). Bu çalışmada genç yetişkinlerin romantik ilişkilerinde algıladıkları istismar düzeylerinin cinsiyet, ilişki durumu ve ilişki süresi açıcından incelenmesi amaçlanmaktadır. Yetişkinliğe geçişte kritik bir dönem olan genç yetişkinlerle ele alınan bu çalışmanın sonuçlarının alana katkı sunması beklenmektedir.

YÖNTEM

Çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Genç yetişkinlerin romantik ilişkilerinde algıladıkları istismar düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız örnekler t testi ile elde edilmiştir. Ayrıca ilişki durumu ile ilişki süresi değişkenlerine göre genç yetişkinlerin romantik ilişkilerinde algıladıkları istismar düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Çalışmada yaşları 23 ile 40 arasında değişen 178 kadın (%71) ve 74 erkek (%29) olmak üzere toplam 252 genç yetişkin ile çalışılmıştır. Araştırma grubunun ilişki durumuna bakılacak olursa genç yetişkinlerin 94'ü ilişkisinin olmadığını, 58'i flört yaşadığını, 40'ı nişanlı olduğunu ve 60'ı evli olduğunu belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri romantik ilişkileri değerlendirme ölçeği ve araştırma grubunun demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacılar tarafından düzenlenen kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir.

Romantik İlişkileri Değerlendirme Ölçeği: Kılınçer ve Tuzgöl-Dost (2014) tarafından geliştirilen ölçeğin amacı üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde algıladıkları istismarı belirlemektir. Ölçek 70 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 350, en düşük puan 70'dir ve puanların artması romantik ilişkide maruz kalınan istismarın arttığı anlamına gelmektedir. Romantik ilişkiyi değerlendirme ölçeğinin (RİDÖ'nün) bazı maddeleri "Başkalarının yanında beni küçümser, bana tokat atar, görüşlerini kabul etmediğim zaman çok sinirler şeklindedir. Ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik katsayısı 0,97 olarak bulunmuştur. Ayrıca beş hafta arayla 42 katılımcıya iki kere uygulanan ölçeğin test-tekrar test güvenirliği 0,89 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin zıt bir yapıyı ölçtüğü düşüncesi ile İlişki Doyumu Ölçeği puanları arasındaki sıra farkları korelasyonu -0,76 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Genç yetişkinlerin romantik ilişkilerinde algıladıkları istismar düzeylerinin cinsiyet, ilişki durumu ve ilişki süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği verilerin normal dağıldığı belirlendiğinden bağımsız örnekler t testi ve tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Öncelikle eksik girilen 8 veri veri setinden çıkarılmıştır. Ardından uç veriler Z tablo değerleri ile artan ve azalan sırada incelenmiş ve 3,50'yi geçen 7 veri, veri setinden çıkarılmıştır. Veriler .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Bulgular

Genç yetişkinlerin romantik ilişkilerinde algıladıkları istismar düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız örnekler t testi ile incelenmiş ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo1. *Cinsiyete Göre t Testi Tablosu*

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Yaşamda anlamın varlığı	Kadın	178	102,89	27,12	250	2,559	,011
	Erkek	74	94,10	23,80			

p>.05

Tablo 1 incelendiğinde genç yetişkinlerin romantik ilişkilerinde algıladıkları istismar düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre, kadınların romantik ilişkilerinde algıladıkları istismar düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir. Alan yazın incelendiğinde kadınların daha fazla istimara maruz kaldıkları araştırmalar (Kalkan, 2010; Kirkpatrick ve Davis, 1994) olduğu gibi erkelerin de daha fazla istismara maruz kaldığını ortaya koyan çalışmalara (Harned, 2001; Kılınçer ve Tuzgöl-Dost, 2014; Tagay, Ünüvar ve Çalışandemir, 2018) rastlanmaktadır.

Tablo 2. *Romantik İlişki Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları*

	Varyansın kaynağı (İlişki Durumu)	n	$\bar{x}$	s	F	P	η^2	Anlamlı fark
Algılanan İstismar Düzeyi	İlişkisi yok (A)	94	96,84	2,55				
	Flört (B)	58	102,82	3,25	2,993	,032	,09	D-B
	Nişanlı (C)	40	98,40	3,91				
	Evli (D)	60	89,39	3,20				

p>.05

Tablo 2'ye göre romantik ilişki durumuna göre genç yetişkinlerin algılanan istismar düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre flört eden genç yetişkinlerin algılanan istismar düzeylerinin evli olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada ilişki durumu değişkeninin romantik ilişkide algılanan istismar düzeyi üzerindeki etki büyüklüğü kısmi eta kare ile ölçülmüştür. Kısmi eta kare değerleri Stevens'ın (1992) önerisine göre, η^2 ≤ 0.01 için küçük, η^2 = 0.06 için orta ve η^2 = 0.14 için büyük olarak alınmıştır. Çalışmada ilişki durumu etkisine ilişkin kısmi eta kare değeri algılanan istismar düzeyi için η^2=0.09 olarak bulunmuştur. Bu değere göre, ilişki durumunun romantik ilişkilerde algılanan istismara etkisi orta düzeydedir.

Tablo 3.

Romantik İlişki Süresine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın kaynağı (İlişki Süresi)	n	$\bar{x}$	s	F	P	η^2	Anlamlı fark
Algılanan İstismar Düzeyi	0-12 ay (A)	117	95,23	22,04				
	1-5 yıl (B)	74	103,28	31,32	4,180	,016	,03	B-C
	6-10 yıl (C)	61	91,45	20,36				

p>.05

Tablo 3'e göre romantik ilişki süresine göre genç yetişkinlerin algılanan istismar düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre ilişki süresi 1-5 yıl arası olan genç yetişkinlerin algılanan istismar düzeylerinin 6-

10 yıl olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Çalışmada ilişki süresi etkisine ilişkin kısmi eta kare değeri algılanan istismar düzeyi için η^2=0.03 olarak bulunmuştur. Bu değere göre, ilişki süresinin romantik ilişkilerde algılanan istismara etkisi ortanın altındadır.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucuna göre, kadınların romantik ilişkilerinde algıladıkları istismar düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir. Alan yazın incelendiğinde kadınların daha fazla istimara maruz kaldıkları araştırmalar (Kalkan, 2010; Kirkpatrick ve Davis, 1994) olduğu gibi erkelerin de daha fazla istismara maruz kaldığını ortaya koyan çalışmalara (Harned, 2001; Kılınçer ve Tuzgöl-Dost, 2014; Tagay, Ünüvar ve Çalışandemir, 2018) rastlanmaktadır. Cinsiyet farklılıklarına ilişkin olarak, yapılan araştırmalar kadınların erkeklere göre daha ilişki odaklı olduklarını; kadınların ilişkilere değer verirken, erkeklerin fiziksel çekime değer verdiğini ortaya koymaktadır(Galliher, Galce, Rostosky, ve Kawaguchi 2004).

Araştırmadan elde edilen diğer sonuca göre, flört eden genç yetişkinlerin algılanan istismar düzeylerinin evli olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. İlişkilerde yaşanan zaman arttıkça çiftler birbirini daha iyi tanımakta ve aralarındaki anlaşmazlıklarını daha rahat çözebilmektedir (Schulman ve Scharf, 2000). Ayrıca evli bireyler birbirlerine alıştıkları ve birbirlerine daha çok güvendikleri için de evlilerin algıladıkları istismar düzeyi daha düşük çıkmış olabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuncu bulguya göre, ilişki süresi 1-5 yıl arası olan genç yetişkinlerin algılanan istismar düzeylerinin 6-10 yıl olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda uzun süre ilişki içerisinde olan çiftlerin birbirlerini daha iyi tanımaları ve güvenmeleri ile açıklanabilir. Genç yetişkinlerin ilişki deneyimleri daha sonraki evlilik planları açısından önemli olduğu için araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Genç yetişkinlerin romantik ilişkileri farklı değişkenler açısından incelenebileceği gibi buna benzer çalışmalar ergenler ve yetişkinler için de planlanabilir.

Kaynaklar

Dutton, D.,G. ve Painter, S. (1993). Emotional attachments in abusive relationship: A test of traumatic bonding theory. *Violence and Victims*, 8 (2), 105-120.

Galliher, R. V., Welsh, D. P., Rostosky, S. S. & Kawaguchi, M. C. (2004). Interaction and Relationship Quality in Late Adolescent Romantic Couples. Journal of Social and Personal Relationships, 21, 203-216.

Hardie, J. H., & Lucas, A. (2010). Economic factors and relationship quality among young couples: comparing cohabitation and marriage. Journal of Marriage & Family, 72(5), 1141-1154.

Kalkan, M. (2010). Ergen romantik ilişkilerinde duygusal istismar, fiziksel istismar ve soruna yönelmeye Adlerian bir bakış: Sosyal ilgi**.** *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 11* (3), 242-247.

Kılınçer, A., S. ve Tuzgöl-Dost, M. (2014). Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde algıladıkları istismar, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (42), 160-172.

Kirkpatrick, L.A, ve Davis, K.E. (1994). Attachment style, gender, and relationship stability: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 502-512.

Merrell, J. (2001). Social support for victims of domestic violence. *Journal of Psychological Nursing & Mental Health Services, 30*(11), 30-34.

Sassler, S. (2010). Partnering across the life course: Sex, relationships, and mate selection. Journal of Marriage and Family, 72(3), 557-575.

Shulman, S., & Scharf, M. (2000). Adolescent romantic behaviors and perceptions: Age-and gender-related differences, and links with family and peer relationships. Journal of Research on Adolescence, 10, 99–118. doi:10.1207/SJRA1001_1

Smith, H, White, J.W. ve Holland, L.J. (2003) A longitudinal perspective on dating violence among adolescent and college-age women*. Am J Pub Health 93(7):1104-1109.*

Tagay, Ö., Ünüvar, P., & Çalışandemir, F. (2018). Romantik ilişkilerde algılanan istismarın yordayıcıları olarak temas engelleri ve benlik saygısı. *Journal of Human Sciences*, *15*(2), 707-716. doi:10.14687/jhs.v15i2.4996

Ünüvar, P. ve Tagay, Ö. (2015). Çalışan evli kadınların toplumsal cinsiyet rolleri, yaşam, iş doyumu ve evlilik uyumlarının incelenmesi. *Kadın/Woman 2000, 16 (1),* 21-44.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK VE SOSYAL UYUM DÜZEYLERİ

Doç. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, fcalisandemir@gmail.com

Doç. Dr. Özlem TAGAY

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, ozlemtagay@gmail.com

ÖZET

Pek çok öğrenci üniversiteyi kazanmak için çok çaba harcamaktadır. Üniversiteyi kazandıktan sonra da öğrenciler pek çok durumla karşılaşırlar. Bu durumlardan birisi ve hatta en önemlisi de üniversiteye uyum sağlayabilmektir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının üniversiteye akademik ve sosyal olarak uyum düzeylerinin sınıf, başarı algısı, aylık gelir, yaşamını en uzun geçirdiği yer, kaldığı yer, düzenli spor yapma, bir topluluğa üye olma değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaçla bu çalışmanın araştırma grubunu iki farklı üniversitede okul öncesi eğitimine devam eden 288 kadın (%90) ve 31 (%10) erkek olmak üzere toplam 319 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma grubunda yer alan 68 öğrenci birinci sınıfa, 92 öğrenci ikinci sınıfa, 106 öğrenci üçüncü sınıfa ve 53 öğrenci dördüncü sınıfa devam etmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarına "Üniversiteye Uyum Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının üniversiteye akademik ve sosyal uyumlarını başarı algısı, aylık gelir, yaşamını en uzun geçirdiği yer, düzenli spor yapma ve bir topluluğa üye olma değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örnekler t testi ve sınıf, kaldığı yer ile mezun olduğu lise değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin akademik ve sosyal uyumlarının algılanan başarı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ayrıca sosyal uyum düzeylerinin sınıf, aylık gelir, düzenli spor yapma ve bir topluluğa üye olma değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Son olarak okul öncesi öğretmen adaylarının en uzun süre yaşadığı şehir, kaldığı yer değişkenlerine göre akademik ve sosyal uyumlarının anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik uyum, sosyal uyum, okul öncesi öğretmen adayları

ACADEMIC AND SOCIAL ADAPTATION LEVELS OF PRE-SERVICE PRESCHOOL TEACHERS

ABSTRACT

Many students are making much effort to win the university. After winning the university students are faced with many situations. One of these situations, and even more important is to adapt to the university. In this study, it was aimed to determine whether the pre-service pre-school teachers' academic and social adjustment levels showed significant differences according to class, achievement perception, and monthly income, the longest place of your life, place of residence, regular sports and membership of a community. For this aim, the study group consisted of 289 female (%90) and 31 male (%10) students, who were attending pre-school education in two different universities. In the study group 68 of the pre-service teachers are in the first class, 92 in the second class, 106 in the third class and 53 in the fourth class. The pre-service preschool teachers were given the "University Adaptation Scale" and personal information form developed by the researchers. The descriptive model was used in the study. Independent samples t-test and one-way variance analysis were used to evaluate whether pre-service preschool teachers academic and social adaptation differ depending on an individuals' class, class, achievement perception, monthly income, the longest place of your life, place of residence, regular sports and membership of a community. According to the research findings, there were significant differences among academic and social adaptations and perceived achievement of the students. Also, the social adaptation levels were significantly different according to variables of the class, monthly income, regular sports and membership to a community. Finally, it was determined that the academic and social adaptations of pre-service preschool teachers did not differ significantly according to the longest place of your life and place of residence.

Key Words: Academic adaptation, social adaptation, pre-service preschool teacher.

GİRİŞ

İnsanın tüm yaşamı çevresine uyum sağlama çabası içinde geçer. Bu uyum çabası doğumdan başlayarak bir gelişim göstermektedir (Yavuzer, 1997). Çocukluktan yetişkinliğe geçiş süreci olan ergenlik döneminde de çocuğun uyum sağlaması gereken pek çok şey bulunmaktadır. Aktaş (1997)'ın da belirttiği gibi toplum, genci bir çocuk olarak görmediği gibi ona henüz yetişkin statüsünü, rolünü ve işlevini de tamamen vermemiştir. Bu durum gençlerin baş etmesi gereken bir durumdur. Ayrıca bu dönemde gençlerin üniversite sınavını kazanmak ve kazandığı üniversitede okumaya başlamak da önlerinde baş etmeleri gereken diğer bir konudur.

Birçok araştırma sonucu, gençlerin üniversiteye uyum sürecinin en zorlu dönemini öğrenimlerinin özellikle ilk yılında yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Bülbül ve Acar-Güvendir, 2014). Gençlerin üniversiteye başlaması, kendi hayatlarında bir geçiş aşamasıdır. Çünkü genç, aile ve arkadaşlarından ayrılarak yeni bir arkadaş grubuna dâhil olmakta, yeni davranışlar ve değerler kazanmaktadır. Eğer gençler akademik ve sosyal olarak bulunduğu ortama uyum sağlayabilirse ya da üniversite, gençlere kolay uyum sağlayabilecekleri ve kendini geliştirebilecekleri bir ortam sunabilirse, gençler hem üniversite yaşamına daha kolay uyum sağlar hem de akademik olarak başarılı olma ihtimali yükselir. Bu durum aynı zamanda üniversitelere olan bağlılığı da artırmaktadır (Tinto, 1975).

Gençlerin üniversiteye uyumu; akademik başarı, yeteneklerin geliştirilmesi ve yeni becerilerin kazanılması açısından önemlidir. Ayrıca üniversiteli gençlerin bireysel mutluluğu ve psikolojik sağlığı açısından da belirleyici bir rol oynamaktadır (Karahan, Sardoğan, Özkamalı & Dicle, 2005). Diğer bir ifadeyle gençlerin üniversiteye uyumu, hem kendi için hem de üniversite açısından birçok yarar sağlamaktadır. Uyum sağlayan gençler hem eğitim-öğretim etkinliklerinden en yüksek düzeyde yarar sağlayabilir hem de sosyal etkinlikler yoluyla kendi sosyal becerilerini geliştirebilecektir (Aypay, Aypay ve Demirhan, 2009). Özgüven (1992), uyum kavramını "bireyin hem kendisi, hem de çevresiyle iyi ilişkiler kurabilmesi ve bu ilişkileri sürdürebilme derecesi" olarak tanımlamaktadır.

Üniversiteye uyumda iki önemli boyut dikkati çekmektedir. Biri sosyal uyum, diğeri ise akademik uyumdur. Tinto (1975)'ya göre, sosyal uyum açısından başarılı olan gençlerin her birinin, eğitimsel ve örgütsel bağlılıklarını etkileyen arkadaş ve öğretim üyesi desteğine, sosyal iletişim ve toplumsal bağlara sahiptirler. Tuna (2003)'ya göre akademik uyum; akademik hedef, akademik çalışma, akademik gereklilikleri başarılı şekilde karşılama, akademik işlevde ve yeni akademik çevrede etkili olma gibi üniversitenin istekleri olan çeşitlilikleri kapsamaktadır. Sosyal uyumun boyutları ise, sosyal aktivitelere katılım, oda arkadaşı, sınıf arkadaşı ve kampüsteki fakülte çalışanları gibi kişilerle etkileşimi kapsamaktadır. Bu, üniversite yaşamının sosyal ve kişiler arası isteklerle karşılaşan birinci sınıf öğrencileri için özelikle daha önemlidir. Bütün bunlardan yola çıkılarak bu çalışmada öğretmen adayları olan üniversite gençlerinin, üniversiteye uyum düzeyleri ve uyumlarını etkilediği düşünülen çeşitli değişkenler test edilerek belirlenmeye çalışılmaktadır.

YÖNTEM

Çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının üniversiteye akademik ve sosyal uyumlarını başarı algısı, aylık gelir, yaşamını en uzun geçirdiği yer, düzenli spor yapma ve bir topluluğa üye olma değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örnekler t testi ve sınıf, kaldığı yer ile mezun olduğu lise değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için varyans analizi kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Bu amaçla bu çalışmanın araştırma grubunu iki farklı üniversitede okul öncesi eğitimine devam eden 288 kadın (%90) ve 31 (%10) erkek olmak üzere toplam 319 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma grubunda yer alan 68 öğrenci birinci sınıfa, 92 öğrenci ikinci sınıfa, 106 öğrenci üçüncü sınıfa ve 53 öğrenci dördüncü sınıfa devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri Üniversiteye Uyum ölçeği ve araştırma grubunun demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacılar tarafından düzenlenen kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir.

Üniversiteye Uyum Ölçeği:

Akbalık (1997) tarafından üniversite öğrencilerinin akademik çevreye uyumlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. "Sosyal Uyum (SU)" ve "Akademik Uyum (AU)" olmak üzere iki alt boyuttan oluşan ölçekte toplam 31 madde bulunmaktadır. Ölçekte yer alan maddelere verilen "bana tamamen uyuyor", "bana oldukça uyuyor", "bana biraz uyuyor" ve "bana hiç uymuyor" şeklindeki yanıtlar 1"den 4"e kadar derecelendirilerek puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması, uyum düzeyinin yüksek olduğunun göstergesidir. Ölçeğin geçerlik çalışmasında; sosyal uyumla ilgili boyutta bulunan maddelerin faktör yükleri .33 ile .68, akademik uyum alt boyutunda ise .60 ile .82 arasında değişmektedir**.** Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .90"dır.

Verilerin Analizi

Okul öncesi öğretmen adaylarının üniversiteye akademik ve sosyal uyumlarını başarı algısı, aylık gelir, yaşamını en uzun geçirdiği yer, düzenli spor yapma, bir topluluğa üye olma, sınıf, kaldığı yer ve mezun olduğu lise değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği verilerin normal dağıldığı belirlendiğinden bağımsız örnekler t testi ve tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Öncelikle eksik girilen 6 veri veri setinden çıkarılmıştır. Ardından uç veriler Z tablo değerleri ile artan ve azalan sırada incelenmiş ve 3,50'yi geçen 4 veri, veri setinden çıkarılmıştır. Veriler .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Bulgular

Okul öncesi öğretmen adaylarının üniversiteye akademik ve sosyal uyumlarının başarı algısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız örnekler t testi ile incelenmiş ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. *Başarı Algısına Göre t Testi Tablosu*

	Başarı	N	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Akademik Uyum	Başarılıyım	169	8,78	3,00		9,089	,003*
	Başarılı Değilim	150	11,40	3,64			
Sosyal Uyum	Başarılıyım	169	46,94	10,38		,160	,690
	Başarılı Değilim	150	50,95	10,82			

p>.05

Tablo 1 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının üniversiteye akademik uyumlarının başarı algısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ancak sosyal uyumlarının başarı algısına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre, başarılı olmadığını düşünen öğrencilerin akademik uyumları başarılı olduğunu düşünen öğrencilere göre daha yüksektir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının üniversiteye akademik ve sosyal uyumlarının düzenli spor yapma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız örnekler t testi ile incelenmiş ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. *Düzenli Spor Yapma Değişkenine Göre t testi Sonuçları*

	Düzenli Spor Yapma	N	$\bar{X}$	s	Sd	t	p
Akademik Uyum	Evet	54	9,81	3,67	317	,454	,745
	Hayır	265	10,05	3,54			
Sosyal Uyum	Evet	54	43,20	8,94	317	4,333	,314
	Hayır	265	49,98	10,75			

p>.05

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının üniversiteye akademik ve sosyal uyumlarının düzenli spor yapma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmen adaylarının üniversiteye akademik ve sosyal uyumlarının bir topluluğa üye olma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız örnekler t testi ile incelenmiş ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. *Bir Topluluğa Üye Olma Değişkenine Göre t testi Sonuçları*

	Bir topluluğa üyelik	n	$\bar{x}$	s	Sd	t	p
Akademik Uyum	Üyeyim	87	10,11	3,23	317	,304	,187
	Üye Değilim	232	9,97	3,63			
Sosyal Uyum	Üyeyim	87	46,58	11,17	317	2,297	,283
	Üye Değilim	232	49,67	10,50			

p>.05

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının üniversiteye akademik ve sosyal uyumlarının bir topluluğa üye olma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmen adaylarının üniversiteye akademik ve sosyal uyumlarının sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. *Sınıf Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları*

	Varyansın kaynağı (Sınıf)	n	$\bar{x}$	s	F	P	η^2	Anlamlı fark
Akademik Uyum	1. Sınıf (A)	68	10,00	,430	1,832	,141	,01	Yok
	2. Sınıf (B)	92	9,64	,370				
	3. Sınıf (C)	106	9,84	,345				
	4. Sınıf (D)	53	11,01	,487				
Sosyal Uyum	1. Sınıf (A)	68	49,89	11,96	3,087	,027	,02	D-B
	2. Sınıf (B)	92	46,73	9,59				
	3. Sınıf (C)	106	48,33	8,87				
	4. Sınıf (D)	53	52,05	13,54				

p>.05

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının üniversiteye akademik uyumlarının sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ancak sosyal uyumlarının sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre 4. sınıf öğrencilerinin sosyal uyum düzeyleri 2. sınıf öğrencilerinden anlamlı olarak yüksektir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının üniversiteye akademik ve sosyal uyumlarının kaldıkları yere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. *Kalınan Yer Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları*

	Varyansın kaynağı (Kalınan Yer)	n	$\bar{x}$	s	F	P	η^2	Anlamlı fark
Akademik Uyum	Ailemle (A)	54	9,13	,482				
	Yurtta (B)	167	9,97	,274	2,957	,053	,01	Yok
	Arkadaşlarla evde (C)	98	10,58	,358				
Sosyal Uyum	Ailemle (A)	54	48,83	1,46	,172	,842	,01	Yok
	Yurtta (B)	167	48,53	,835				
	Arkadaşlarla evde (C)	98	49,34	1,10				

p>.05

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının üniversiteye akademik ve sosyal uyumlarının kaldıkları yer değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmen adaylarının üniversiteye akademik ve sosyal uyumlarının aylık gelirlerinin yeterli olup olmamasına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız örnekler t testi ile incelenmiş ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 6. *Aylık Gelire Göre t Testi Sonuçları*

	Aylık Gelir	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Akademik Uyum	Yeterli	235	9,81	3,67	317	1,671	,223
	Yeterli Değil	84	10,57	3,18			
Sosyal Uyum	Yeterli	235	47,79	10,36	317	2,907	,463
	Yeterli Değil	84	51,74	11,39			

p>.05

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının üniversiteye akademik ve sosyal uyumlarının aylık gelirin yeterli olup olmamasına göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmen adaylarının üniversiteye akademik ve sosyal uyumlarının yaşamlarını en çok geçirdikleri yer değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız örnekler t testi ile incelenmiş ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 7. *Yaşamlarını Geçirdikleri Yere Göre t Testi Sonuçları*

	Yaşam geçirilen yer	n	$\bar{X}$	s	Sd	t	p
Akademik Uyum	İl	165	10,02	3,30	317	,044	,070
	İlçe-Kasaba	154	10,00	3,83			
Sosyal Uyum	İl	235	48,10	10,60	317	1,244	,982
	İlçe-Kasaba	154	49,60	10,91			

p>.05

Tablo 7 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının üniversiteye akademik ve sosyal uyumlarının yaşamlarını en çok geçirdikleri yer değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi öğretmen adaylarının üniversiteye akademik ve sosyal uyumlarının başarı algısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda; okul öncesi öğretmen adaylarının üniversiteye akademik uyumlarının başarı algısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ancak sosyal uyumlarının başarı algısına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre, başarılı olmadığını düşünen öğrencilerin akademik uyumları başarılı olduğunu düşünen öğrencilere göre daha yüksektir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının üniversiteye akademik uyumlarının sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ancak sosyal uyumlarının sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre 4. sınıf öğrencilerinin sosyal uyum düzeyleri 2. sınıf öğrencilerinden anlamlı olarak yüksektir.

Öğretmen adaylarının üniversiteye akademik ve sosyal uyumlarının düzenli spor yapma değişkenine göre, bir topluluğa üye olma değişkenine göre, kaldıkları yer değişkenine göre, aylık gelirin yeterli olup olmamasına göre ve yaşamlarını en çok geçirdikleri yer değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Elde edilen bulgularda anlamlı farklılığın çıkmaması, gençlerin çok emek harcayarak kazandıkları üniversitede okuma isteğinin daha ağır basması şeklinde yorumlanabilir. Bu durum onların uyum sürecini hızlandırıyor olabilir. Karahan, Sardoğan, Özkamalı & Dicle (2005)'nin de belirttiği gibi, Aile ve yakın arkadaş desteğinin bir anda kesildiği bu dönemde öğrenciler yeni girdikleri yabancı çevreye, en kısa sürede uyum sağlamak zorundadır. Ayrıca, öğretmenlik bölümünde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğini çok isteyerek seçtikleri ve okudukları da düşünülebilir.

Öneriler

Üniversiteye uyum ile ilgili büyük şehir olup olmama durumu, farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerle ve daha farklı değişkenler de ele alınarak araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Akbalık, G. (1997). Bilgilendirme ve Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Üniversiteye Uyumlarına Etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aktaş, Y. (1997). Üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi: Uzunlamasına bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(13).

Aypay, A., & Demirhan, A. A. G. (2009). Öğrencilerin üniversiteye sosyal uyumu bir üniversite örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *2009*(3).

Bülbül, T., & Acar Güvendir, M. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına uyum düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *4*(1), 397-418.

Karahan, F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E., & Dicle, A. N. (2005). Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin sosyokültürel etkinlikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(30), 63-72.

Özgüven, İ. E. (1992). *Hacettepe kişilik envanteri el kitabı*. Ankara: Odak Ofset.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, *45*(1), 89-125.

Tuna, M. E. (2003). *Cross-cultural differences in coping strategies as predictors of university adjustment of Turkish and US students* (Doctoral dissertation, METU).

Yavuzer, H. (1997). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVREYE YÖNELİK TUTUM DÜZEYLERİ

Fen Bilimleri Öğretmeni Çınar KILIÇ

Tandoğan Şehit Mucip Arıgan Ortaokulu, cinar19kilic@gmail.com

Prof. Dr, Sönmez GİRGİN

Gazi Üniversitesi, sonmez.girgin@gmail.com

ÖZET

Çevre sorunlarına duyarlı bir nesil yetişebilmesi için öğrencilerin gerek aile ortamında gerekse okul ortamında konu hakkında bilgilendirilmesi gerekmektedir. Çevre bilincine sahip bireylerden oluşmuş bir toplum yapısına sahip olunmak isteniyorsa her bireye bu toplumun bir parçası olduğu ve kişisel anlamda hepimize sorumluluklar düştüğü öğretilmelidir. Öğretim sürecinin ne kadar etkili olduğunun ve öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının tespit edilerek gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Veri toplamak amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden olan betimsel yöntem, diğer bir adıyla tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını belirlemek için Kılıç (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan iki faktörlü Çevresel Değerler Modeli (2-ÇDM) tutum ölçeği kullanılmıştır. Ankara ili Altındağ ilçesinde öğrenim gören 165 ortaokul öğrencisinin cinsiyete ve sınıf düzeyine (5,6,7 ve 8.) bağlı çevreye yönelik tutum düzeylerini belirlemek için ölçek uygulanmıştır. Verilerin analiz edilmesi sonucu öğrencilerin çevreye yönelik tutum puanları ortalaması 72.50 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu puan öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının ortalama düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin çevreye yönelik tutum puanları ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğrencilerin çevreye yönelik tutum puanları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça çevreye yönelik tutum puanlarının düştüğü belirlenmiştir. 5. sınıf öğrencilerinin, daha üst sınıftaki öğrencilere göre çevreye yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Mevcut durumun iyileştirilmesi için okullarda olumlu çevre tutumunun büyük sınıflarda da korunabilmesi için faaliyetler düzenlenebilir. Öğrencilerin aktif görev alacakları kampanyalar oluşturulabilir.

Anahtar Kelimeler: 2-ÇDM, tutum ölçeği, çevre bilinci.

ENVIRONMENTAL ATTITUDE LEVELS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Science Teacher Çınar KILIÇ

Tandoğan Şehit Mucip Arıgan Secondary School, cinar19kilic@gmail.com

Prof. Dr. Sönmez GİRGİN

Gazi University, sonmez.girgin@gmail.com

ABSTRACT

In order to be able to reach a generation susceptible to environmental problems, the students need to be informed about the subject in the family and in the school. If we want to have a society structure composed of individuals with environmental consciousness, each individual should be taught that they are a part of this society and that we all have a responsibility to ourselves. It is necessary to determine the effectiveness of the teaching process and the environment attitudes of the students and the necessary arrangements must be made. In order to collection of the data, descriptive method which is one of the quantitative research methods, another type of scanning model was used. The two-factor Model of Environmental Values Model (2-MEV) attitude scale adapted to Turkish by Kılıç (2018) was used to determine student attitudes towards the environment. The scale was applied to determine the level of attitudes towards the environment according to gender and class level (5,6,7 and 8) of 165 middle school students studying in the district of Altındağ, Ankara. Analysis of the data showed that the average attitude scores of the students were 72.50. This score shows that the attitudes of the students are at average level. There was no significant difference between the average environment attitude scores of the students by gender. It was determined that there was a significant difference between the attitude scores of the students according to the class levels. As the class level of the students increased, the attitude scores decreased. It was found that 5th grade students had more positive environment attitudes than the students in the upper class. Activities can be organized so that positive environmental attitudes in schools can be preserved in older classes to improve the current situation. Campaigns can be created where students will actively work.

Keywords: 2-MEV, attitude scale, environmental awareness.

GİRİŞ

Yaşanılan hayat ancak dünyadaki tüm canlı ve cansız varlıklarla beraber bir bütün ve sımsıkı dengeli bir ilişki içerisinde devam edebilecek bir sistemdir. Bu sistemin parçalarından biri olan insanın, çevresindeki canlı ve cansız varlıklar arasındaki sağlıklı ve dengeli ilişkinin devam etmesini sağlamak için çaba harcaması gerekir. Doğada var olan tüm varlıkların bir işlevi vardır. Burada önemli olan, hali hazırda kurulmuş olan dengenin bozulup yenisinin kurulması değil mevcut dengenin istikrarlı bir şekilde devamını sağlamaktır.

Çevre sorunu**,** ekonomik refahı üst düzeye çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen sosyo-ekonomik etkinlikler sonucunda çevreyi dikkate almadan yürütülen davranış ve düşüncelerin ortaya çıkardığı doğal bir sonuçtur (Ertürk, 2012: 162). İnsanlar doğadaki canlı ve cansız kaynakları bilinçsiz ve kendi çıkarları doğrultusunda kullanarak doğrudan veya dolaylı olarak su kaynaklarının kirlenmesi, tüketimi ve orada yaşayan canlıların zarar görmesi, tarım alanlarındaki verimliliğin azalması, orman tahribatı, kuraklık, hava kirlenmesi ve endüstriyel kirlenme gibi daha birçok ekolojik soruna neden olmaktadır.

İnsanlar, öğrenme ürünü olarak bilinçli yapılan davranışları yaşamları süresince içinde bulundukları ana faaliyet olan eğitim ve öğretim sürecinde kazanır. Bundan dolayı insanların sergiledikleri tutum ve davranışlar sonucu oluşan çevre sorunlarını çözüme kavuşturabilmek için yine aynı eğitim - öğretim sürecinden faydalanılmalıdır. Çevreye karşı duyarlı, bilinçli ve koruma güdüsü olan bir toplum olmak, gelecek nesillere daha yaşanılır bir ortam bırakmak istiyorsak kuşkusuz ki temel ihtiyaçlardan birisi eğitimdir. Bilinçlendirici eğitim sayesinde bireylerin mevcut çevre sorunlarından haberdar edilmesi ve çözüm önerisi geliştirmek için özendirici eğitim verilebilir (Aydoğdu ve Gezer, 2006: 210). Özellikle küçük yaşlardan itibaren gerek aile ortamında gerekse okulda verilen çevre eğitimi ile geleceğin büyükleri ve mirasçıları olan çocukların bilinçli birer birey olarak yetişmeleri sağlanabilir. Çevre eğitiminde, temel evre olarak öğrenme ve öğretme yaklaşımının yalnızca 'doğru ya da yanlış' yolu olmadığına inanılır. Çevreyle bire bir deneyimler sırasında öğrenme ve öğretmenin ön planda olması gerekir ve bunun için sadece bir yaklaşım ya da yaklaşımların birleşimi kullanılabilir. Yapılan durum çalışmaları sonucunda ulaşılan bilgilerle Fen, Matematik ve Coğrafya gibi derslerin müfredatlarının, her öğrencinin bireysel potansiyeli ve doğal merakıyla bağlantılı olarak çevresel deneyimleri çerçevesinde geliştirilmesi gerektiği anlaşılmıştır (Palmer ve Neal, 1994: 37).

Çevre sorunlarına duyarlı bir nesil yetişebilmesi için öğrencilerin gerek aile ortamında gerekse okul ortamında konu hakkında bilgilendirilmesi gerekmektedir. Çevre bilincine sahip bireylerden oluşmuş bir toplum yapısına sahip olunmak isteniyorsa her bireye bu toplumun bir parçası olduğu ve kişisel anlamda hepimize sorumluluklar düştüğü öğretilmelidir. Küçük yaşlardan itibaren kazandırılmaya başlanan çevre sorunlarının ve çevre kirliliğinin önleme duyarlılığı sayesinde daha temiz bir çevre ve sağlıkla yaşanılabilir bir dünya oluşacaktır. Bu sayede gelecek nesillere temiz bir gelecek vaat edilebilecektir.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutum düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmış ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin;

- Çevreye yönelik tutumları ne düzeydedir?
- Çevreye yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Çevreye yönelik tutumları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Veri toplamak amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte veya halen mevcut olan bir olayı, bir nesne ya da bireyi herhangi bir değiştirme uğraşı olmaksızın sahip olduğu koşullar içinde betimlemeye çalışır (Karasar, 2013: 77).

Çalışma Grubu

2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Altındağ ilçesinde 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 165 öğrenciye çevreye yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi için Kılıç (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan iki faktörlü Çevresel Değerler Modeli (2-ÇDM) tutum ölçeği uygulanmıştır. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Değişkenler	Demografik Özellikler	Öğrenci Sayısı (n=208)	Yüzde (%100)
Cinsiyet	Kız	83	50.30
	Erkek	82	49.70
Sınıf Düzeyleri	5	49	29.70
	6	58	35.15
	7	37	22.42
	8	21	12.73

Veri Toplama Aracı

Araştırmada ver toplama aracı olarak, öğrencilerin demografik özelliklerini (cinsiyet, sınıf düzeyleri) belirlemek amacıyla oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" ile Kılıç (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan iki faktörlü Çevresel Değerler Modeli (2-ÇDM) tutum ölçeği kullanılmıştır.

2-ÇDM tutum ölçeği birbirine zıt kabul edilebilecek "Koruma" ve "Kullanma" adındaki iki faktörden oluşmaktadır. Koruma faktöründe, doğal kaynakları tasarruflu kullanma, çevreye zarar verici davranışlardan

uzak durma, tüm canlıların eşit derecede değerli olduğu ve birinin diğerinden daha üstün olmadığına yönelik olumlu tutumlar yer almaktadır. Kullanma faktörü ise, doğayı kendi çıkarları doğrultusunda kullanma, insanın diğer canlılardan daha üstün olduğu ve kendi yaşam koşullarını iyileştirmek için çevreyi istediği gibi kullanabilme gibi tutumları içermektedir.

Ölçeğin sahip olduğu 20 maddeden 11'i "Koruma" faktörüne, 9'u ise "Kullanma" faktörüne aittir. Öğrencilerin verdiği cevaplar Hiç katılmıyorum = 1, Katılmıyorum = 2, Az katılıyorum = 3, Katılıyorum = 4 ve Çok katılıyorum = 5 olarak numaralandırılmış, olumsuz maddelerde numaralandırma tam tersi olarak (Çok katılıyorum = 1, Katılıyorum = 2, Az katılıyorum = 3, Katılmıyorum = 4 ve Hiç katılmıyorum = 5) yapılmış ve analizler gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri .88'dir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan ise 20'dir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ilişkisiz örneklemler için t-testi (Independent Samples t-Test) ve tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA)'inden yararlanılmıştır. Farkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutum düzeylerinin çeşitli değişkenlee göre incelenmesi sonucu elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerin çevre tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalaması Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Çevre Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları

	N	X_{Min}	X_{Mak}	$\overline{X}$
Toplam	165	55	97	72.50

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin çevreye yönelik tutum puanları ortalaması 72.50 olarak bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin ölçekten aldığı en düşük puan 55, en yüksek puan ise 97'dir.

Öğrencilerin çevre tutum ölçeğinden almış oldukları ortalama puanların, cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmıştır ve t-testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Çevreye Yönelik Tutumlarına İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	df	t	p
Kız	83	72.59	7.81	163	0.149	.882
Erkek	82	72.40	8.43			

Tablo 3'ün incelenmesinden görülebileceği gibi öğrencilerin çevreye yönelik tutum puanları ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır, t(163)=0.149, p>.05. Erkek öğrencilerin çevreye yönelik tutum puanları ortalaması ($\overline{X}$ =72.40) ile kız öğrencilerin çevreye yönelik tutum puanları ortalaması ($\overline{X}$ =72.59) birbirine çok yakın değerlere sahiptir.

Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin çevre tutum ölçeğinden aldıkları puanların farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen ölçümlerin, sınıf düzeylerine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Örneklemin betimsel istatistiği sonuçları Tablo 4'te ve kesitsel (anlam çıkarıcı) istatistiği sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Çevreye Yönelik Tutum Puanlarının Dağılımı

Sınıf Düzeyleri	N	$\overline{X}$	s
5	49	75.49	7.37
6	58	71.78	8.73
7	37	70.95	7.45
8	21	70.24	7.56
TOPLAM	165	72.50	8.10

Tablo 5. Öğrencilerin Çevreye Yönelik Tutum Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	665.216	3	221.739	3.539	.016
Gruplariçi	10388.033	161	62.659		
Toplam	10753.249	164			

Tablo 4 ve Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin çevreye yönelik tutum puanları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, F(3, 161)=3.539, p< .05. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin çevreye yönelik tutumları sınıf düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Sınıf düzeyleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan analiz sonuçlarına göre, 5. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ortalamasının ($\overline{X}$ =75.49); 6. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ortalaması ($\overline{X}$ =71.78),

7. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ortalaması ($\overline{X}$ =70.95) ve 8. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ortalamasına ($\overline{X}$ =70.24) göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılan 2-ÇDM tutum ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 100 iken öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması 72.50 olduğu için öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuç Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden (2007) tarafından yapılan çalışma ile örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin çevreye yönelik tutumlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Bu sonuç, Öner Armağan (2006), Öztürk Kahriman (2010), Gürbüz ve Çakmak (2012) ve Kanbak (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile örtüşürken, Zengin ve Kunt (2013), Önder (2015), Girgin ve Er (2016) Teyfur (2017) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir.

Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça çevreye yönelik tutum puanlarının düştüğü söylenebilir 5. sınıf öğrencilerinin, daha üst sınıftaki öğrencilere göre çevreye yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Sever ve Yalçınkaya (2012), Sarıgöz (2013), Çavuşoğlu, Altay, Nuriyeva ve Öngör (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarla paralellik gösterirken, Değirmenci (2013), Kanbak (2015) ve Zengin ve Kunt (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarla paralellik göstermemektedir. Sınıf düzeyi arttıkça çevresel tutum puanlarının azalmasına, ergenlik döneminin özelliklerine bağlı olarak hareketliliğin artması ve arkadaş çevresini örnek alarak düşüncesizce davranışların baş göstermesinin sebep olduğu söylenebilir (Çavuşoğlu, Altay, Nuriyeva ve Öngör, 2017: 258).

Araştırma sonuçlarına göre çevre eğitiminin küçük yaşlardan itibaren verilmeye başlanması gerektiği önem kazanmaktadır. İlerleyen sınıf düzeyiyle beraber çevreye karşı olumlu tutumun azalması öğrencilerin aldıkları eğitimlerin kalıcı olmaması ile açıklanabilir. Bugünün küçükleri ancak geleceğin büyükleri olan öğrencilerimizin çevre bilincinin varlığıyla eğitim görmesi toplumlar için hayati önem arz emektedir. Bu sebeple çevre eğitimine verilen önemin gözden geçirilmesi ile eğitimin kalıcı olabilmesi için etkinlikler oluşturulabilir.

İnsanlar sahip oldukları tüm tutum ve davranışlar ile bir bütündür. Çevreye karşı hep olumlu davranışlar ve tutumlar sergilenmesi görülmek istenen bir durumdur. İnsanların olumlu tutumlar oluşturabilmesi için küçük yaşlardan itibaren doğru ve verimli programlanmış, ulaşılabilir hedefleri olan çevre eğitimi programları ile hem okulda hem de çevresinde yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri bir ortam içinde olmaları gerekmektedir. Bu program çerçevesinde mevcut olan olumlu ve olumsuz tutumlar tespit edilip olumsuz davranışlara müdahale edilerek olumluya sevk edilmesi gerekmektedir. Çevre duyarlılığını arttırmak amacıyla mevcut çevre eğitim programları gelecek nesil lehine düzenlenebilir. Çevre sorunlarının neler olduğu, nasıl ortaya çıktığı, çözüm

önerilerinin neler olabileceğine yönelik sadece teorik değil pratiğe de dönüştürülebilecek programlar tasarlanmalıdır. En önemli faktörlerden biri de tasarlanan programların uygulayıcısı olacak öğretmenlerin eğitim periyodudur. Öğretmenlere hem lisans süresince hem de hizmet içi eğitimler vasıtasıyla çevre bilincinin nasıl kazandırılacağına yönelik uygulama boyutunu da içeren bir eğitim verilebilir.

KAYNAKÇA

Aydoğdu, M. & Gezer, K. (Ed.). (2006). *Çevre bilimi.* Ankara: Anı.

Çavuşoğlu, F., Altay, B., Nuriyeva, G. & Öngör, B. (2017). İlköğretim öğrencilerinin çevre bilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 20*(4), 254-259.

Değirmenci, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Kayseri ili örneği). *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 59-68.

Ertürk, H. (2012). *Çevre bilimleri*. Bursa: Ekin.

Girgin, S. & Er, F. (2016). Eko-okullarda ve klasik okullarda 8. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının cinsiyete göre karşılaştırılması. *Proceedings of International Teacher Education Conference,* 283.

Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S., & Özden, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. *İlköğretim Online Dergisi, 6*(3), 452-468.

Gürbüz, H. & Çakmak, M. (2012). Biyoloji eğitimi bölümü öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 162-173.

Kanbak, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin çevresel tutum ve davranışları: farklı değişkenler açısından kocaeli üniversitesi örneği. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 77-90.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Nobel.

Kılıç, Ç. (2018). *2-MEV (iki faktörlü çevresel değerler modeli) tutum ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Önder, R. (2015). İlköğretim öğrencilerinin çevre tutumlarının incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5* (1), 115-124.

Öner Armağan, F. (2006). *İlköğretim 7-8. sınıf öğrencilerinin çevre eğitimi ile ilgili bilgi düzeyleri (Kırıkkale il merkezi örneklemi)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk Kahriman, D. (2010). *Preschool children's attitudes towarda selected environmental issuees. Y*üksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Palmer, J., & Neal, P. (1994). *The handbook of environmental education*. London and New York: Rountledge.

Sarıgöz O. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin çevre ile ilgili davranış ve düşüncelerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 87-105.*

Sever, R. & Yalçınkaya, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının çevresel tutumlarının incelenmesi. Marmara Coğrafya Dergisi, 26, 1-15.

Teyfur, E. (2017). Üniversite öğrencilerinin çevreye yönelik görüşleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi,* 1, 73-87.

Zengin, U. & Kunt, H. (2013). Ortaokul öğrencilerinin ağaç ve çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 10*(23), 155-165.

ORTAOKUL HAZIRLIK SINIFINDA TERS DÜZ SINIF İNGİLİZCE UYGULAMALARI

Öğretmen Tuğba BADEMCİ KAYDET
Mersin Yenişehir Proje İmam Hatip Ortaokulu, tugbabademci@hotmail.com

Öğretmen Mehmet Burçin ÖZKAN
Mersin Mezitli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, m.burcinozkan@gmail.com

ÖZET

Ülkemizde 5. sınıflarda İngilizce hazırlık sistemi pilot okullarda uygulanmaya başlanmıştır. Bu sistemle beraber 5. sınıf öğrencileri haftada 14 saat İngilizce dersi görmeye başlamışlardır. Bu sistemin amaçlarından biri öğrencilere yabancı dil bilgisini kazandırmak ve 4 dil becerisinde yetkinliklerini sağlamaktır. Ters düz sınıf, ders içeriğinin öğrenciye sınıfa gelmeden önce çevrim içi olarak sunulmasıyla başlayan bir yaklaşımdır. Bu modelde öğrenenler, bilgi edinme gibi temel düzeyde beceri gerektiren görevleri okul dışında gerçekleştirirler. Bu yöntem öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecine daha aktif katılımını sağlarken, aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerini şekillendirmelerine de izin vermektedir. Ters düz İngilizce uygulamaları ortaokul hazırlık sınıfı olan 5. Sınıflarda yürütülmüştür. Çalışma 2017 Aralık ayında başlamış, 2018 Haziran ayında son bulmuştur. Çalışmaya başlamadan önce öğrencilere Avrupa Dil Çerçevesine göre hazırlanan ön-konuşma sınavı uygulanmıştır. Çalışma boyunca öğretmen, yeni konuları sınıfta işlemeden öğrencilere bu konuyla ilgili kendi hazırladığı videoları yollamıştır. Öğrenciler bu videoları zaman ve mekan kısıtlaması olmadan defalarca izleyip, konuyu öğrenmiş olarak sınıfa gelmişlerdir. Sınıfta tüm öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri eşitlenmiştir. Sınıfta öğretmen konunun evde öğrenilmesinden arta kalan zamanda öğrenci merkezli etkinlikler, pratiğe dayalı oyunlar oynamıştır. Bu çalışmalara video ile kayıt altına alınmıştır. Bu çalışma kapsamında herkesin kullanıma açık 26 video youtube a yüklenmiştir. Çalışma sonunda öğrencilere son konuşma testi uygulanmıştır. Öğrencilerin seviyesi A1den A2 ye yükselmiştir. Ayrıca öğrencilere ve velilere ara izleme ve memnuniyet anketi uygulanmıştır. Yüksek oranda memnuniyet elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ters düz sınıf uygulaması, Ortaokul hazırlık sınıf, İngiliz dili eğitimi.

IMPLEMENTATION OF FLIPPED CLASSROOM ENGLISH IN PREP CLASS IN SECONDARY SCHOOL

ABSTRACT

The system of Prep class in 5th grade has been carried out the pilot secondary schools in our country. With this system, 5th grade students have 14 English lessons in a week. One of the aims of this system is to make students attain 4 language skills and make them to use them actively. Flipped Classroom is a method which gives online lessons to the students without coming to the class. With this method, students learnt basic knowledge of the subject outside of the school. This method makes students join process of education and teaching actively and shape their learning styles. Implementation of Flipped English was carried out in 5th grades. This study started in December in 2017 and finished in June in 2018. Before the study started, the pre-speaking test which was prepared according to European Language Framework was implemented on students. During the study, the teachers sent videos which were prepared by the teacher, herself, to the students before she taught the subject to the students. Students could watch the videos without the limit of time and place, so they could learn the subject when they came to the class. The readiness towards English of all students would be the same. Teachers implemented students-centred activities and games to courage to practice English in free time supplied by flipped classroom methods. These studies were recorded, and 26 videos were uploaded on Youtube. In the end of the study, the post-speaking test was carried out on students. The level of the students increased from A1 to A2. Interval and final evaluation questionnaires were carried out on students. High satisfaction was achieved from the results of the questionnaires.

Keywords: Flipped classroom, Prep class in secondary school, ELT.

1. Giriş

Eğitim sistemimizde bir öğrencinin, öğretmenin anlattığı konuyu kavrayabilmesi için 40 dakikası vardır. Bu 40 dakika sınıfındaki bütün öğrenciler için aynıdır fakat bir sınıftaki bütün öğrencilerin seviyeleri, yeterlilikleri ve öğrenme düzeyleri aynı değildir. Bundan dolayı bazı öğrenciler konuyu hemen kavrarken, bazı öğrenciler konuyu geç anlayabilmektedir. Ters-düz sınıf sistemi bu probleme cevap sunmaktadır. Merrill (2015) ters düz sınıfı; sınıfta yapılacak çalışmaları ve evde yapılacak ödevleri tersine döndüren pedagojik bir model olarak tanımlamıştır. Bu yöntem, sistemi ters düz etmektedir. Bu yöntemde öğrenciler derse gelmeden önce konuyu evdeki zaman dilimine sanal ortamda öğrenmekte, sınıfta ise etkinlik yapmaktadırlar. Ters düz sınıf, ders içeriğinin öğrenciye sınıfa gelmeden önce çevrim içi olarak sunulmasıyla başlayan bir yaklaşımdır. Sınıf içi zamanda ise geleneksel eğitici merkezli konferans dersler yerine, öğrencinin sınıf öncesi öğrendiklerini kullanacağı öğrenci merkezli aktiviteler yapılır. Bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları yaratması ters düz sınıfın en önemli avantajlarından birisi olarak öne sürülmüştür (Kara, 2016). Bu modelde öğrenenler, bilgi edinme gibi temel düzeyde beceri gerektiren görevleri okul dışında gerçekleştirirler. Uygulama, problem çözme, yaratıcılık gibi üst düzey becerileri gerektiren görevleri ise sınıfta, öğretmen rehberliğinde gerçekleştirirler (Aydın, Demirer, 2017). Bu yöntem öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecine daha aktif katılımını sağlarken, aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerini şekillendirmelerine de izin vermektedir. Bu sistem teknolojiyi, yaparak yaşayarak öğrenmeyi ve öğrenci merkezli öğretme yöntemini bir arada kullanmaktadır. Günümüz teknolojik gelişmeleri eğitim sistemlerini ve uygulamalarını değişime zorlamaktadır. Birçok yeni uygulama ile çevirim içi öğrenme ortamlarının çeşitlendiği ve bunların uygun kullanımıyla kaygıların artığı düşünüldüğünde geleneksel eğitim anlayış ve tanımlarının yetersiz kaldığı söylene bilinir. Bu yöntemde öğrenci anlamadığı konuyu defalarca dinleyebilir, anlamadığı yeri okulda öğretmene sorabilir, etkinlik yaparken pratik kazanabilir. Yine ters düz sınıf uygulaması öğrenci eğitici iletişimi artırır ve anında geri bildirim fırsatları yaratır.

Son yıllarda ters düz eğitimin öneminin artması ile bu alanda yapılan çalışmalarda hız kazanmış, ters düz eğitimin eğitime olan etkileri hakkında bizlere bilgi vermiştir. Bu araştırmalardan birinde Johnson (2013) öğrencilerin ters düz sınıf hakkında ki algılarını ve ters düz sınıfın öğrencileri nasıl desteklediğini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda ters düz sınıfın öğrenciler ders boyunca belirli süreleri dikkate aldıkları sürece her bir ünite boyunca kendi hızlarında hareket etmelerine izin verdiğini, öğretmenlerin daha önceleri zaman yetersizliğinden dolayı uygulayamadıkları çeşitli aktiviteleri yapabildiklerini ve ters düz sınıfın öğrencilerin öğrenmesini destekleyerek öğrencilerin başarısını artırdığını belirtmiştir. Bir diğer çalışmada ise Evseeva ve Solozhenko (2015) ters düz sınıfın dil öğretiminde kullanımını incelemişlerdir. Bu çalışma ters düz sınıfın eğitim sürecine entegrasyonu, öğrencilerin motivasyon ve yabancı dil eğitimi konusundaki ilgisinin artmasına neden olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Ayrıca bu çalışma öğrencilerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk üstlenmeleri nedeniyle öğrencilerin öz disiplin ve öz-yönelimleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Wu vd. (2016) yılında yaptığı çalışmada ise geleneksel yöntemlerle eğitim alan ve ters düz sınıf yöntemiyle eğitim alan öğrencilerin yabancı dilde konuşma yeterliliği arasında fark olup olmadığını incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda ise ters düz sınıf uygulamalarının öğrencilerin yabancı dilde konuşma becerilerine belirgin bir şekilde katkısı olduğuna ulaşılmıştır. Ters düz sınıf uygulamasının İngilizce öğretiminde

uygulanmasını inceleyen bir diğer çalışmada ise Hsieh vd. (2016) ters düz sınıf uygulamasının katılımcıların yabancı dilde konuşma becerilerini geliştirdiği ve katılımcıları öğrenme sürecinde ki görevlere dâhil ederek iletişim becerileri, sınıf içi tartışmalar ve grup çalışmalarına daha aktif katılmalarını sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Alsawat (2016) yabancı dil öğretimi ters yüz sınıf uygulamasının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine, öğrenci sorumluluğu ve tatminine etkilerini incelemiştir çalışmanın sonucunda ise; ters düz sınıf uygulamalarının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine, öğrenci sorumluluğuna ve tatminine olumlu katkısı olduğuna ulaşılmıştır. Kim vd. (2017) ters düz sınıfın ikinci dil öğrencilerinin bilişsel süreçlerine etkisini araştırmışlardır. Bu araştırma göstermiştir ki ters düz sınıf ikinci dil öğrencilerinin bilişsel işlemlerini, düşünme becerilerini ve üst düzey bilgileri detaylandırma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Ters düz uygulamaların yabancı dil sınıflarında öğrenci özerkliğini araştıran çalışmasında Han (2015) ters düz sınıf uygulamalarının öğrenci eğitimi ve öğrenci özerkliğine olumlu katkısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Huang (2015) yaptığı çalışmada ters düz sınıf uygulamasının İngilizce okuma becerilerine ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına etkilerini incelemiştir. Bu çalışmanın sonucunda ters düz İngilizce uygulaması öğrenci özerkliğini ve öğrenme ortamını geliştirdiği için öğrencilerin İngilizce okuma becerisini ve bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımını artırdığı için güçlü bir öğretme stratejisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil öğretiminde aktif katılımı artırmak için ters düz sınıf uygulamalarını inceleyen araştırmasında Hung (2015) ve ters düz sınıf uygulamasının öğrenci katılımına olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hung (2017) yaptığı bir diğer çalışmada ise İngilizce dersinin ters düz sınıfa göre yeniden tasarlanması konusuna değinmiştir. Bu çalışmada görülmektedir ki ters düz sınıf öğrenci başarısını artırmış ve öğrencilerin öğrenme üzerinde olumlu tutumlar geliştirmesine katkı sağlamıştır. Chilingaryan ve Zvereva (2017) bir öğrenme teknolojisi olarak ele aldıkları ters düz sınıf uygulamasının öğrencilerin İngilizce dersine olan etkisini inceledikleri çalışmada; ters düz sınıf uygulamasının öğrencilere daha fazla sorumluluk verdiği, öğrencilerin aktif katılımını sağladığını, öğrenciler arası etkileşimi artırdığını ve ters düz sınıf uygulamasının sınıftaki önceliği konunun basit bir şekilde uygulanmasından öğrenci gelişimine doğru yönlendirdiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Lee ve Wallace (2017) ters düz sınıfın yabancı dil öğretiminde kullanımını inceleyen bir diğer çalışmada, ters düz sınıf uygulamasının öğrenci başarısını artırdığı, öğrencilerin kendi hazırlıklarını yaptıkları ve kendi öğrenmelerini gerçekleştirdikleri için öğrenme süreçlerini kendilerine göre düzenlediklerini ve öğrencilerin derse daha aktif katıldıklarını göstermiştir.

Ülkemizde yapılan çalışmalara göz attığımızda ise diğer ülkelerde olduğu gibi ters düz sınıf uygulamalarına olan ilginin arttığı görülmektedir. Ülkemizde ki çalışmalardan birini Yıldız vd. (2016) gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada araştırmacılar ters düz sınıfı öğretmen adaylarının görüşlerine dayanarak incelemiş ters düz sınıfın avantajları ve dezavantajları aday öğretmenlere sorulmuştur. Aday öğretmenler ters düz sınıfın avantajı olarak dersi yeniden izleye bilme, ders hazırlıklı gelme, öğrenilen bilginin pekiştirilmesi, eğlenceli ve teknoloji kullanımı için uygun olması olarak ifade ederken, ters düz sınıfın dezavantajı olarak anlık dönüt almama ve zaman alması olarak ifade etmişlerdir. Ülkemizde ki bir diğer çalışmada ise Sakar ve Sağır (2017) eğitimde ki ters düz sınıf uygulamasına genel bir bakış atmışlar ve 2017 yılına kadar yapılan çalışmaları incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda ise ters düz sınıf uygulamalarının derse aktif katılımı sağlayacağını, sınıf içi uygulamaların gerçek yaşamla ilişkilendirmesini sağlayarak bir problemin daha kolay çözülmesine yardımcı olacağını belirtmiş bunun

yanı sıra geleneksel yöntemlere göre daha iyi sonuçlar verdiğini belirtmişlerdir. Akgün ve Atıcı (2016) yaptıkları çalışmada ters düz sınıfın öğrencilerin akademik başarılarına ve görüşlerine olan etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda ters düz sınıfın öğrenci başarısını artırdığı görülmüştür. Aynı zamanda çalışmaya katılan öğrenciler ters-düz sınıf uygulamasının başarılarını artırdığı, bu uygulama ile anlamadıkları konuları daha iyi gördüklerini, öğrendiklerini daha iyi hatırladıklarını, derse aktif katılımlarının artığını, bu uygulama ile derse hazır olarak gelmelerinin derse katılımlarını artırdığını ifade etmişlerdir. Boyraz 2014 yılında yaptığı çalışmada İngilizce öğretimi dersinde ters sınıf uygulamasını değerlendirmiştir. Bu çalışma göstermiştir ki ters sınıf uygulaması öğrencinin başarısını artırmıştır. Öğrenciler ters sınıf uygulamasının öğrencilerin derse hazırlığını ve derse karşı motivasyonunu artırdığını ifade etmişlerdir. Ayıca öğrencilerin ifadelerine göre ters sınıf uygulamasının geleneksel yönteme göre sınıf dışında derslere daha az vakit ayırmalarını sağladığını belirtmiştir. Balıkçı (2015) yapmış olduğu çalışmada ters düz sınıf modelinin başarıya olumlu katkısı olduğu ortaya konmuştur. Öğrenci görüşlerine bakıldığında ise hazırlanan videolar sayesinde derslere hazırlıklı geldiklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda bu videolar sayesinde dersleri istedikleri zaman istedikleri yerde izleyebilme imkanına sahip oldukların ifade etmişlerdir. Aydın (2016) yaptığı çalışmada ters düz sınıf uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları, ödev stresi ve öğrenme transferi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmasında ters düz sınıf uygulamasının öğrenme sürecinin verimliliğini ve akademik başarıyı artırdığı. Ayrıca bu uygulamanın aktif katılımı ve ders içi etkileşimi artırdığı sonuçlarına ulaşmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacı ters düz sınıf uygulamasının öğrencilerdeki ödev stresinin azalmasını sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Ters yüz sınıfın öğrencilerin İngilizce dersi başarısına etkisini inceleyen bir diğer çalışmada Sağlam (2016) ters düz sınıfın İngilizce dil bilgisi dersine katkısının geleneksel sınıfa göre daha faydalı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda ters düz sınıf uygulamasının öğrencilerin İngilizce dersine olumlu tutum geliştirmesi noktasında geleneksel sınıfa göre daha faydalı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ters düz sınıfın İngilizce dilbilgisi öğretimine katkılarını inceleyen bir diğer çalışmada Mutlu (2018) ters düz sınıf uygulamasının İngilizce dilbilgisi öğretiminde başarıya olumlu etkisi olup olmadığına, ters düz sınıf uygulamasının öğrencilerin kendi dilbilgisi becerilerine karşı olan tutumlarını nasıl etkilediğine ve öğrencilerin ters düz sınıf uygulamasına göre algılarına bakmıştır. Sonuç olarak ters düz eğitim uygulaması kullanılan öğrencilerin İngilizce dilbilgisi sınav sonuçlarında geleneksel yöntemlerle eğitim alan öğrencilere göre artış olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin ters düz uygulamaya karşı olumlu tutumlarının olduğu ayrıca ters düz sınıf uygulamasının öğrencilerin kendi dil bilgisi öğrenmelerine karşı olumlu tutum geliştirme noktasında katkı verdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öztürk (2018) ise yaptığı çalışmada ters düz sınıf modelinin öğrencilerin İngilizce dersinde öz-düzenleyici becerilerinin gelişimi açısından incelemiştir. Çalışma sonucunda ters düz sınıf modelinin öğrencilerin İngilizce dersinde öz-düzenleyici becerilerinin gelişimine olumlu katkısı olduğu ortaya çıkmıştır. Akçor (2018) yaptığı araştırmada ise hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin ters yüz sınıf hakkındaki görüşlerine bakmıştır. Araştırma sonucu göstermiştir ki; hizmet öncesi İngilizce öğretmenleri ters düz sınıf uygulamalarına karşı olumlu tutumlara sahip oldukları derse karşı motivasyonlarının artığını ve geleneksel sınıflara göre derslerin daha eğlenceli ve tatmin edici olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ters düz sınıfın yabancı dil sınıfında uygulamasını inceleyen bir diğer çalışmada ise Basal (2015) çalışmasında ters düz sınıfın bireyselleştirilmiş öğretime, öğrenci merkezli öğretime,

öğrenci motivasyonunun artmasına ve farklı öğrenme stillerine uygun ders içeriği hazırlanmasına katkı sağladığını ortaya koymuştur.

2. Çalışmanın amacı

Ülkemizde 5. sınıflarda İngilizce hazırlık sistemi pilot okullarda uygulanmaya başlanmıştır. Bu sistemle beraber 5. sınıf öğrencileri haftada 14 saat İngilizce dersi görmeye başlamışlardır. Bu sistemin amaçlarından biri öğrencilere yabancı dil bilgisini kazandırmak ve 4 dil becerisinde yetkinliklerini sağlamaktır. Aslında bu bir dönüşümdür ve sistemdeki bu başarılı dönüşümün sınıf ortamına taşınmadığı gözlem raporuna göre tespit edilmiştir. 5. sınıf öğrencilerine Dilbilgisi-çeviri yöntemi ile İngilizce öğretmek sadece yazma ve okuma becerilerini geliştirirken, konuşma ve dinleme becerilerini yetersiz bıraktığı, klasik yöntemlerle yabancı dil öğrenen çocuk dört dil becerisini (Okuma- yazma-konuşma ve dinleme) geliştiremediği yapılan ön anket sonucu tespit edilmiştir.

Sınıf ortamında tüm öğrencileri hazır bulunuşluk seviyeleri ve öğrenme hızları aynı değildir. Bundan dolayı bazı öğrenciler hızlı öğrenirken, bazı öğrenciler yavaş ve tekrarla öğrenmektedir. Tekrarla öğrenen bu öğrencilerin elinin altında kullanabilecekleri müfredatla uyumlu yeterli materyal bulunmamaktadır.

Ters düz sınıf tekniği Dünya'da eski bir teknik olmasına rağmen ülkemizde yeni kullanılmaya başlanmıştır. Yapılan literatür taramasında ülkemizde bu teknik birçok alanda kullanılmış olmasında rağmen, birebir İngilizce öğretiminde uygulanan tekniğe rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışmada ülkemizde çok fazla yaygın olmadığı görülen ters-düz sınıf uygulamasının İngilizce öğretimine katkıları incelenmiştir.

3. Yöntem

Bu çalışmada nitel ve nicel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nicel yöntem olarak öğrencilerin İngilizce başarısını ölçmek için Avrupa Dil çervesine göre hazırlanmış A1 (Başlangıç Seviyesi) Ön-test ve Son- test ve memnuniyet anketleri uygulanmıştır. Nitel olarak , yarı-yapılandırılmış görüşme ve gözlem raporu kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde, araştırmacıların daha önceden hazırladığı sorular sorulmuştur. Ön görüşmede sorun tespiti sağlanmıştır. Son görüşmede öğrencilerin yorumları, memnuniyetleri, çalışmanın iyi ve kötü yönleri tespit edilmiştir. Gözlem raporu araştırmacıar tarafından bu çalışma için özel olarak tasarlanmış ve her çalışmada öğrenciler gözlemlenerek doldurulmuştur. Bu raporda yapılan çalışma , öğrencilerin yorumları ve tepkileri araştırmacılar tarafından gözlemlenerek notlar alınmıştır. Araştırmacılar çalışmanın ilk gününden son gününe kadar raporu düzenli bir şekilde doldurmuşlardır. Memnuniyet anketleri hem öğrencilere hem de ailelere uygulanmıştır. Her bir ankette 5 soru vardır. Sorular Evet ve Hayır olmak üzere iki cevaplıdır.

Katılımcılar

Bu çalışma 2017-2018 Eğitim- Öğretim yılında Mersin'de eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etmekte olan bir proje okulunun 5. sınıf hazırlık sınıfında uygulanmıştır. Çalışmada 2 farklı sınıftan toplam 11 yaşında 50 öğrenci yer almıştır. Bu öğrenciler homojen olarak seçilmiş, 25 kız ve 25 erkek öğrencidir. Öğrenciler proje okuluna not

ortalamalarına göre alınmış öğrenciler oldukları için görece başarılı öğrencilerdir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu çok yüksektir. Öğrencilerin tamamı evde internet ve bilgisayara sahiptir. Öğrencilere bilgi alışverişi direk olarak kurulan whats app grubundan ve açılan youtube kanalından sağlanmıştır.

Veri toplama araçları

Bu araştırmada anketler, ön-test son-test ve görüşme yöntemleri ile veriler toplanmıştır. Araştırmada yapılan görüşmeler için, araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacılar tarafından gözlem formu süreç boyunca doldurulmuştur. Öğrencilerin İngilizcede dersi başarısındaki dersindeki başarılarında ki değişimleri ortaya koymak için araştırmacılar tarafından hazırlanan ön-test ve son-test yapılmıştır.

Ön test- Son test: Öğrenciler seviyesini ölçmek için Avrupa Dil çerçevesi kapsamında sorumlu öğretmen tarafından hazırlanan konuşma testi uygulanmıştır. Bu test kapsamında öğrenciler için 50 soru hazırlanmıştır. Öğrenciler rastgele seçtiği 5 soruya cevap vermişlerdir. Araştırmacılar öğrencileri Avrupa Dil çerçevesi kapsamında hazırladığı rubriğe göre değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin test ortalamaları hesaplanmıştır.

Ön Görüşme – Son görüşme: Çalışmanın başında öğrencilerle problem tespiti için araştırmacılar ön görüşme yapmıştır. Çalışmanın sonunda öğretmen öğrencilerin çalışma hakkında düşüncelerini tespit etmek için son görüşme yapmıştır.

Gözlem raporu: Araştırmacılar çalışmanın tüm aşamalarını gözlem formu ve gözlem raporu ile kayıt altına almışlardır.

Memnuniyet Anketleri: Memnuniyet anketleri öğrenci ve aile olarak ayrı ayrı Google Forms üzerinden çevrimiçi olarak tasarlanmıştır. Memnuniyet anketlerinde katılımcılar 5 soruyu yanıtlamışlardır.

İşlem süreci ve verilerin analizi

Bu çalışma bir pilot ortaokulda İngilizce hazırlık okuyan 2 adet 5. sınıfa uygulandı. Toplam 50 öğrenci bu çalışmaya dahil edildi. Çalışmada yer alan öğrenciler 10 - 11 yaş aralığındaydı. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu yüksekti. Öğrencilerin çalışmaya başladıklarında İngilizceleri A1 seviyesinde iken, çalışma bittiğinde A2 seviyesinde olduğu ön ve son test ile tespit edildi. Yapılan çalışma 6 ay sürdü. Araştırmacılar bu sınıfların yaşadığı problemleri yüz yüze görüşme yöntemi ve gözlem raporu ile kayıt altına aldı. Bu problemlerden yola çıkarak bir yöntem arayışına girdi. Çalışmada sorumlu öğretmen bir online platformdan Ters-düz sınıf teorisi için bir eğitim aldı. Bu çalışma Flipped Classroom - Ters düz sınıf teorisinin İngilizce dersine dönüştürülmesi ile ortaya çıktı. Çalışmaya başlamadan önce öğretmen bir ön test yaptı. Öğrencilerle beyin fırtınası yaparak çalışmanın programı geliştirildi. Çalışma programı müfredatla uyumlu bir şekilde hazırlandı. Bu çalışma programı öğrenci merkezli, yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalıdır. Ayrıca öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesine göre düzenlenmiştir.

Araştırmacılar bu çalışmada iletişim ağı olarak velilerin telefon numaralarıyla kurduğu WhatsApp ağını, bu projedeki çalışmalarını paylaşmak için kurduğu Facebook sayfasını ve Youtube kanalını kullandı. WhatsApp grup ağı üzerinden ve Youtube kanalı üzerinden öğretmen ile öğrenciler istedikleri her an iletişim kurabilmekteydi. Bu çalışmada öğrenci konuyu öğrenmeden önce öğretmen konuyla ilgili videoları bu 3 kanaldan paylaştı. Öğrenciler bu videoları ev ortamında istediği kadar seyredip, okula konuyu öğrenmiş olarak geldi, öğretmen sadece konu tekrarı, eğlenceli ve etkili etkinlikleri sınıfta yaptı. Araştırmacılar böylelikle hem emek, hem zaman tasarrufu sağlarken, tüm öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesi aynı hale geldi.

Çalışmada ilk hafta araştırmacı ev konusu işledi, önce evi anlatan videoları öğrencilere gönderdi, sonra sınıfta her öğrenci hayalindeki evi tasarladı ve maketini yaptı. Öğrenciler ev konusunu, ev maketleri üstünde sınıfça tekrar ettiler ve öğretmen bu tekrarı videoya çekip tekrar sınıfla paylaştı. İkinci gün, araştırmacı ev ile ilgili edatları anlatan bir video gönderdi, sınıfta el hareketlerini kullanarak bu konuyu tekrar etti. Öğrenci sınıfa geldiğinde konuyu videodan öğrenmiş ve tekrara hazır bir vaziyettedir. Bu tekrarını da videoya çekip paylaştı.

İkinci hafta, konumuz yönlerdir ve günlük aktivitelerdir. Öğrenciler yönler ile ilgili video izledi, günlük aktiviteler ile ilgili bir ev ödevi hazırladılar. Her öğrenci bir gün içinde yaptıklarını canlandırıp videoya çekip, araştırmacılarla paylaştı.

3.hafta konu" there is ,there are", öğrenciler bir önceki hafta video izlemişlerdi. Konu tekrarı ise bir körebe oyunu ile yapıldı. Öğrenciler de ödev olarak kendi odalarını tanıtıp video çektiler. Ertesi gün, öğretmen sıfat tamamlamaları konusunu tahtada kâğıtlarla işledi, öğretmen sessiz kaldı, öğrenciler tahmin ederek konuyu işlediler.

4. hafta konu şimdiki zamandı. Araştırmacılar hazırlık olarak eve 3 video yollamışlardır. Öğrenciler videoları izleyip, hazır olarak gelmişlerdir, öğrenciler anlamadıkları yerleri sordular. Ertesi gün ödevi restoran diyaloğudur. Öğrenciler evde restoran ortamı kurup, garson gibi giyinip masalar hazırladılar.

2. ay konu geçmiş zamandı. Araştırmacı was-were (Geçmiş zaman olmalı fiili) ile ilgili öğrencilere 4 video gönderdi. Öğrenciler bu videoları ev ortamında izledi. Ertesi gün öğrencilerin ödevleri ise ailelerine bu konuyu öğretmek ve anne babalarına soru sorarken ses kaydı yapıp öğretmene göndermekti. Bu olay anne babaları mutlu etti. Hatta : "Öğretmenim, biz de mi İngilizce öğreneceğiz?" diye memnuniyetlerini belirttiler. Ayrıca 4 videonun içinde bir tane şarkı videosu vardı, öğrenciler çok sevdi, sürekli şarkıyı söylediler. Ertesi gün araştırmacılar geçmiş zamanla ilgili 5 video gönderdi. Sınıfta bu videolar izlendi ve konu tekrarı yapıldı. Araştırmacılar geçmiş zamanla ilgili 3 sunum hazırladı, yalnız bu sunumu öğretmen sunmadı, öğrenciler konuyu önceden bildikleri için, öğretmenlik yaptılar, araştırmacılar sadece danışman ve gözlemci rolündeydi. Ertesi gün araştırmacılar, öğrencilerin geçmiş zaman ve fiillerin ikinci halleri bilgisini bir bilgi yarışması ile ölçtü. Bu süreçte öğrenciler çok eğlendiler, bir daha yapalım, her gün yapalım diye yorumlar yaptılar. Ertesi günün için kızlara

bardak oyunu hazırlamak, erkeklere rap fon müzik üstüne şarkı yazmak ödevleri verildi. Bu ödevler öğrencilerin ilgi alanlarına göre verilmiştir. Kızlar ikişerli grup oluşturdu. Bu gruplar bir karton aldı, o kartona yuvarlak çizdi, yuvarlaklara fiillerin birinci hallerini, karton bardakların arkasına ikinci haller yazdılar. İki oyuncu eşit miktarda bardak aldı, süre başlayınca fiillerin birinci ve ikinci halleriyle eşleştirdiler, ilk bitiren kazandı. Erkekler de ikişerli grup oldu, bir rap fon müziği üstüne fiillerin birinci ve ikinci halleriyle şarkı yazıp sergilediler. Çok eğlendiler, ders oyun havasında geçti. Öğrenciler bu haftayı yarışma ve konu anlatımı ile geçirdiler.

Bir başka uygulamada ise öğrencilere proje ödevi olarak, sunum hazırlama ve sunma verildi. Öğrenciler sınıfta kendi hazırladıkları sunumları sundular, öğretmen bu sunumu videoya çekip öğrencilerle paylaştı. Araştırmacılar bu sunumlarda sadece danışmanlık yaptı, geri bildirim verdi. Bu sunumlarda öğrencilerin sunum yapabilme ve kendilerini ifade edebilecek seviyede İngilizce konuştukları tespit edildi.

Değerlendirme için öğrencilere son test konuşma sınavı şeklinde yapıldı. Velilere ve öğrencilere ayrıca beşer sorulu çevrimiçi anket hazırlandı ve gönderildi. Ayrıca öğrencilerle yüz yüze görüşme yapıldı.

Resim 1. Öğrenciler Sunum Yaparken

Resim 2. Öğrencilerin hazırladığı kelime oyunu

4. Bulgular

Ara memnuniyet anketi:

Aileler: 94% oranı ile memnundur.

Öğrenciler: 92% oranı ile memnundur.

Ara memnuniyet anketi sonuçlarına göre velilerin ve öğrencilerin neredeyse hepsi memnun olup, çalışmanın devamını talep ettiler.

Ön ve Son Konuşma Sınavı Sonuçları:

Ön Konuşma Sınavı Sonuçları: 66%

Son Konuşma Sınavı Sonuçları: 87%

Ön test konuşma sınavında öğrencilerin İngilizce düzeyi A1 iken, son test konuşma sınavında 21% lik başarı artışıyla öğrencilerin seviyesinin A2'ye çıktığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaptığı sunumlar gözlem raporu ile kayıt altına alındı ve öğretmen tarafından hazırladığı rubriğe göre başarılı bulundu.

Tablo 1. Memnuniyet Anketi Sonuçları

Aile	**Öğrenci**
1) Öğrencinizin evde İngilizce video izlemesini faydalı buldunuz mu?	1) Bu yıl İngilizce dersinde yapılan çalışmalar daha önceki yıllardan farklı mı?
Evet 100%	Evet 86% Hayır 14%
2) Öğrencinizin İngilizce seviyesi yükseldi mi?	2) Eve gönderilen videolar etkili oldu mu?
Evet 100%	Evet 89,5% Hayır 10,5%
3) Okuldaki İngilizce etkinliklerini beğeniyor musunuz?	3) Okulda yapılan etkinlikler etkili oldu mu?
Evet 98% Hayır 2%	Evet 89,5% Hayır 10,5%
4) Bu yılki İngilizce dersi önceki yıllardan farklı mı?	4) Bu yıl İngilizce dersi eğlenceli mi ?
Evet 98% Hayır 2%	Evet 92,1% Hayır 7,9%
5) Bu yılki İngilizce dersi önceki yıllardan daha verimli.	5) İngilizce seviyeniz yükseldi mi?
Evet 100%	Evet 92,1% Hayır 7,9%

Çalışmanın sonunda uygulanan memnuniyet anketi yukarıdaki gibidir. Öğrencilerin ve velilerin büyük bir bölümü etkinlikleri beğendi, yapılan çalışmaların etkili olduğunu düşündü ve seviyelerinin yükseldiğini fark etti.

Yüz yüze görüşme sonuçları:

Öğrenci 1: Bence bu aktiviteler çok güzel hep sürmeli ve çok eğleniyoruz. İngilizceyi böylece daha iyi öğreniyoruz.

Öğrenci 2: İngilizceyi sevmiyordum artık çok seviyorum. Aktiviteler çok eğlenceli.

Öğrenci 3: Hem öğretici hem de eğlenceli.

Öğrenci 4: Çok güzel ve eğlenceli. İngilizceyi sevmemi sağladı.

Öğrenci 5: İngilizceyi çok seviyorum. Etkinliklere bayılıyorum. Çok seviyorum keşke hep böyle olsa.

Yukarda yapılan yüz yüze görüşmelerden örnekler vardır. Öğrencilerin tamamı bu etkinleri sevdiğini ve devamını talep ettiğini ifade etti.

5. Sonuç ve tartışma

Yapılan bu çalışma ters düz sınıfın İngilizce başarısını inceleyen Lee ve Wallace 2017, Han 2015, Hung 2017, Boyraz 2014, Mutlu 2018 çalışmalarına benzer şekilde öğrencilerin İngilizce dersinde başarısının artığı görülmüştür. Bu çalışma ters düz sınıf uygulamasının öğrencilerin hedef dilde konuşma becerilerini artırdığı sonucunu ortaya koymuştur bu sonuç Hsieh 2016, Wu 2016 yaptığı çalışmaların sonucuyla benzerdir. Anket ve yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda İngilizce dersine severek, isteyerek ve daha aktif katıldıkları sonucuna ulaşmıştır. Çıkan bu sonuç Lee ve Wallace 2017, Alsawat 2016, Chilingaryan ve Zvereva 2017, Hung 2017, Yıldız vd. 2016, Sakar ve Sağır 2017, Akgün ve Atıcı 2016, Aydın 2016, Akçor 2018 çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Aynı zamanda bu çalışma sürecinde tutulan gözlem formu ve gözlem raporları göstermiştir ki ters düz sınıf uygulaması ile öğrenciler derslere daha hazır gelmektedirler ve sınıf dışı ve sınıf içi yapılan aktivitelerin çeşitliliği özelikle bu uygulamanın öğretmene zaman kazandırmasından dolayı çeşitlenmiştir bu sonuçların Evseeva ve Solozhenko 2015, Alsawat 2016, Akgün ve Atıcı 2016, Boyraz 2014, Balıkçı 2015, Basal 2015 çalışmalarıyla benzer olduğu görülmüştür.

Çalışmamız bazı sınırlılıklar içermektedir bunlara bakıldığında özellikle çalışmanın sadece tek okulda ve sadece 5. sınıf hazırlık düzeyinde uygulanmış olması ön plana çıkmaktadır. Aynı zamanda uygulamanın yapıldığı okul görece ekonomik durumu iyi olan ailelerden oluşmuş öğrencilerin öğrenim gördüğü bir okul olması ve her katılımcının evinde internet bağlantısının ve internete bağlana bileceği bilgisayar, tablet bilgisayar veya da akıllı telefon olması bu imkanlara sahip olmayan öğrencilerin olduğu okullarda yapılacak benzer bir çalışmanın farklı sonuçlar ortaya çıkartabileceğini akla getirmektedir. Bunların yanı sıra proje okuluna öğrenci seçilirken not ortalamasının dikkate alınması öğrencilerin diğer ortaokullara göre daha başarılı bir temele sahip olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır bu da öğrencilerin başarısını ekilmektedir, seçilerek öğrenci alan okullarda yapılan çalışmalar farklı sonuçlar ortaya koyabileceği düşünülebilir.

Ters düz sınıf uygulamaları hakkında bundan sonra ki dönemlerde yapılacak olan çalışmalar için şu önerilerde bulunabiliriz; gelecek çalışmalar farklı sınıf düzeylerini ve farklı tür okulları kapsayabilir. Bunun yanı sıra gelecek çalışmalar sadece bir derse değil aynı düzeyde ki farklı derslere uygulanabilir. Gelecek çalışmalar için bir diğer önerimiz ise sosyo-ekonomik düzeyi ve eğitim teknolojilerine erişimi kısıtlı okullarda benzer bir çalışmanın yapılmasıdır.

KAYNAKÇA

Akçor, G. (2018). *Exploring The Perceptions Of Pre-Service English Language Teachers Of Flipped Classroom*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacattepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akgün, M., ve Atıcı, B. (2017). *Ters-düz Sınıfların Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Görüşlerine Etkisi. Kastamonu Education Journal*, *25*(1).

Alsowat, H. (2016). *An EFL Flipped Classroom Teaching Model: Effects on English Language Higher-Order Thinking Skills, Student Engagement And Satisfaction. Journal of Education and Practice*, 7(9), 108-121.

Aydın, B. (2016). *Ters Yüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı, Ödev/Görev Stres Düzeyi Ve Öğrenme Transferi Üzerindeki Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

Aydın, B., & Demirer, V. (2017). *Ters Yüz Sınıf Modeli Çerçevesinde Gerçekleştirilmiş Çalışmalara Bir Bakış: İçerik Analizi*. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *7*(1).

Balıkçı, H. C. (2015). *Flipped Classroom Modeliyle Hazırlanan Derse İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Ve Ders Başarılarının Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*.

Boyraz, S. (2014). *İngilizce Öğretiminde Tersine Eğitim Uygulamasının Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyonkarahisar.

Basal, A. (2015). *The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 28-37.

Bulut, C. (2018). *Impact of Flipped Classroom Model on EFL Learners' Grammar Achievement: Not only Inversion, but also Integration*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Chen Hsieh, J. S., Wu, W. C. V., ve Marek, M. W. (2017). *Using the flipped classroom to enhance EFL learning. Computer Assisted Language Learning*, 30(1-2), 1-21.

Chilingaryan, K., ve Zvereva, E. (2017). *Methodology Of Flipped Classroom As A Learning Technology In Foreign Language Teaching. Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237(21), 1500-1504.

Evseeva, A., ve Solozhenko, A. (2015). *Use of Flipped Classroom Technology In Language Learning. Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 206, 205-209.

Han, Y. J. (2015). *Successfully Flipping the ESL Classroom for Learner Autonomy. NYS TESOL Journal*, 2(1), 98-109.

Huang, Y. N., ve Hong, Z. R. (2016). *The Effects of a Flipped English Classroom Intervention on Students' Information and Communication Technology and English Reading Comprehension. Educational Technology Research and Development*, 64(2), 175-193.

Hung, H. T. (2015). *Flipping the Classroom for English Language Learners to Foster Active Learning. Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96.

Hung, H. T. (2017). *Design-Based Research: Redesign of An English Language Course Using A Flipped Classroom Approach. TESOL Quarterly*, 51(1), 180-192.

Johnson, G. B. (2013). *Student Perceptions of The Flipped Classroom.* Doctoral dissertation, University of British Columbia.

Kara, C. O. (2016). *Ters Yüz Sınıf*. *TED*, *15*(45).

Kim, J. E., Park, H., Jang, M., ve Nam, H. (2017). *Exploring Flipped Classroom Effects On Second Language Learners' Cognitive Processing. Foreign Language Annals*, 50(2), 260-284.

Lee, G., ve Wallace, A. (2018). *Flipped Learning In the English As A Foreign Language Classroom: Outcomes And Perceptions. TESOL Quarterly*, 52(1), 62-84.

Merrill, J. (2015). *The Flipped Classroom: An Examination Of Veteran Teachers' Practices When Flipping Their Classrooms For The First Time* Doctoral Dissertation.

Öztürk, M. (2018). *Ters Yüz Sınıf Modelinde Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi: Yabancı Dil Dersi Örneği.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sağlam, D. (2016). *Ters Yüz Sınıf Modelinin İngilizce Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.

Sakar, D., ve Sağır, Ş. U. (2017). *Eğitimde Ters–Yüz Çevrilmiş Sınıf Uygulamaları*. *International Journal of Social Sciences and Education Research*. Volume: 3(5), 2017

Wu, W. C. V., Hsieh, J. S. C., ve Yang, J. C. (2017). *Creating An Online Learning Community In A Flipped Classroom To Enhance EFL Learners' Oral Proficiency. Journal of Educational Technology & Society*, 20(2), 142-157.

Yıldız, D. G., Kıyıcı, G., ve Altıntaş, G. (2016). *Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Öğretmen Adaylarının Erişileri Ve Görüşleri Açısından İncelenmesi. Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 186-200.

ANNELERİN DEĞER ALGILARI İLE ÇOCUKLARIN DEĞER ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

Blm. Uzm. Merve ALTUN

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, merve.altunn32@gmail.com

Doç. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, f.calisandemir@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmada, annelerin değer algıları ile çocukların değer algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde Isparta ilinde Bağımsız Devlet Anaokullarına devam eden dört-altı yaş grubu 204 çocuk ve annesi oluşturmaktadır. Çocuklara ait veriler için Atabey (2014) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Çocuk Kişisel Bilgi Formu"; annelerden toplanan veriler için ise Dilmaç, Arıcak ve Cesur (2014) tarafından geliştirilen "Değerler Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Anne Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde, SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, standart sapma, aritmetik ortalama, Mann Whitney U-testi, Kruskal Wallis H-testi ve Spearman's Rank Order Korelasyon testi kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları için Cronbach alfa ve KR-20 güvenirlik katsayısı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrenim durumu ve toplam gelir durumu değişkenlerine göre annelerin değer algılarının anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların değer algılarının ise annelerin yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği, farklılaşmanın ise anneleri 31-35 yaş grubunda olan çocuklar yönünde olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda, annelerin değer algıları ile çocukların değer algıları arasında pozitif yönlü $p<.05$ düzeyinde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Anne, değerler, okul öncesi eğitim.

*Altun, M. (2018). *Annelerin değer algıları ile çocukların değer algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

STUDY ON THE RELATIONSHIP BETWEEN THE VALUE PERCEPTIONS OF MOTHERS AND THE VALUE PERCEPTIONS OF THEIR KIDS

ABSTRACT

This study has the objective of investigating the relationship between value perceptions of mothers and value perceptions of their kids. Descriptive survey model has been used in the study. Working group of the study involves 204 kids aged four and six studying at Independent State pre-Schools in Isparta District of Turkey for the 2016-2017 Academic Year and as well as their mothers. The data regarding children has been gathered through Pre-School Social Values Acquisition Scale developed by Atabey (2014) and through "child personal info sheet" developed by the researcher while the data belonging to mothers has been gathered through "values scale" developed by Dilmaç, Arıcak & Cesur (2014) and "mother personal info sheet". The analysis of the data has been done on SPSS 22 software. In analysis of the data, frequency, ratio, standard deviation, arithmetic mean, Mann Whitney U-test, Kruskal Wallis H-test and Spearman's Rank Order Correlation test have been used. For the validity and reliability of the scales, Cronbach alfa and KR-20 reliability coefficient has been used. The findings obtained mark meaningful differences regarding value levels, schooling levels and incomes of mothers while the value levels of children display meaningful differences from ages of mothers. The biggest variance has been found among children owning middle-aged mothers. The study has found that there is positive relationship ($p<.05$) between value perceptions of mothers and value perceptions of their kids.

Keywords: Mother, values, pre-school education.

1. Giriş

Bireyden topluma, toplumdan devlete kadar uzanan tüm kurumlar zincirinde daha sağlıklı ve güçlü gelişimi sağlayan en temel sosyal kurum ailedir (Aydın, 2008: 8). Ailenin önemli ve değişmeyen işlevlerinden biri çocuk yetiştirme yükümlülüğüdür. Aile, doğumdan başlayarak yetişkinliğe kadar olan süreçte çocuğu (Güngör, 1997: 208) içinde bulunduğu topluma hazırlamaktadır. Bu hazırlık sürecinde ise çocuğunun sosyal yaşama uyumunu kolaylaştıracak olan davranış ve değerleri kazanmasına yardımcı olmaktadır (Aydın, 2008: 8). Bireyin toplumsal hayata uyumunu kolaylaştıran en önemli unsur ise toplumun sahip olduğu kültür ve değerlerin çocuğa aktarılmasıdır. Ailenin çocuklarına değer aktarımını gerçekleştirebilecekleri en önemli dönem okul öncesi dönemdir.

Okul öncesi dönem değer kazanımının temelidir. Pek çok değer bu dönemde kazanılır ve kazanılan değerlerin ilerleyen yıllarda değişebilmesi ise zorlu bir süreç gerektirir. Bu dönemde kazanılan değerler alınacak hem kişisel hem de mesleki kararların temelini oluşturur (Feeney, Christenson & Moravcik, 1983: 38-39). Okul öncesi dönemde çocuklara temel becerilerinin yanı sıra sosyal duygusal alan gelişimini destekleyici etkinliklere yer vererek, çocuğun değerler eğitimi sağlanmalı, sosyal duygusal alanın toplumla bağdaştığı ve değişen toplumsal yapıda değerlerin yeri unutulmamalıdır (Kılınç, 2015: 21). Çocuğun tüm gelişim alanları açısından kritik bir öneme sahip olan okul öncesi dönem, değer kazanımı açısından da oldukça önemlidir. Okul öncesi dönemde değer kazanımı ve değerler eğitiminde okulun ve öğretmenin olduğu kadar çocuğun ilk öğretmeni olan ailenin de oldukça etkili olduğu düşünülmektedir.

Çocukların doğuştan gelen meraklarına, öğrenme ve araştırma isteklerine karşılık buldukları ilk eğitsel çevre ailedir. Aile, öğrenme deneyimlerinin gerçekleştiği ilk ve en önemli eğitsel ortamdır (Güler, 2007: 288). Aile her alanda çocuğunun gelişimi için sevgi, saygı, güven aşılamada önemli bir role sahiptir. Aileler sosyoekonomik durum, öğrenim durumu, yaşam tarzı gibi değişkenler sebebiyle farklılık göstermektedir. Çocuklar tüm bu değişkenlerden tıpkı aileleri gibi etkilenmekte ve gelecekleri, mutlu bireyler olup olmamaları ailelerinin çocuk yetiştirme tarzıyla ilişkili olmaktadır (Gülay Ogelman ve Ersan, 2014: 229-230). Ailelerin farklılaşmasının sonucu olarak, her ailenin çocuk eğitiminde farklı amaçları olsa da ortak amaçları da bulunmaktadır.

Çocuğun eğitiminde her ailenin ilk amacı, çocuğun ailesine ve ait olduğu topluma uyumunu sağlamaktır. Aile bu amacını çocuğunu sosyalleştirerek gerçekleştirir. Bu amaçla ailenin ilk olarak çocuğa yaşadığı çevreyi tanıtması, ait olduğu toplumun değerlerini, gelenek ve göreneklerini kazandırması gerekir. Daha sonra ise çocuğun davranışlarını bu değer, gelenek ve göreneklere göre şekillendirmesini sağlamaktadır (Kızıloluk, 2013: 70-71). Çocuk okulda öğrenemediği bazı bilgi, beceri ve tutumu aile sayesinde öğrenebilir. Özellikle ailenin sahip olduğu değerleri ve ait oldukları kültürün tutum ve değerlerini her aile çocuklarına kazandırmaya çalışır (Erden, 1998, s.93). Okul eğitimi de nitelikli bir aile eğitiminin üzerine inşa edilebilir. Çocuğun okul ve topluma yönelik tutumları ailede aldığı eğitimle yakından ilişkilidir (Binbaşıoğlu, 2004: 39-40). Bu yüzden anne ve babalar, çocuğun en geniş sosyal çevresi olan toplumla ve okulla iletişiminde bir köprü niteliği taşır (Wechselberg & Puyn, 1999: 13-16).

Sosyal değerler süreklilik gösterir. Bu değerler aile, okul, arkadaş çevresi, meslek ve kitle iletişim araçları aracılığıyla nesilden nesle aktarılır (Yazıcı, 2014: 212). Çocuklar da okul öncesi dönemde sevgi-hoşgörü, saygı, sorumluluk, işbirliği-yardımlaşma, nezaket gibi değerleri kazanılar ve yaşamın ilerleyen yıllarında sahip olduğu değerleri yansıtan davranışlarda bulunurlar (Atabey, 2014: 1).

Çocuk temel değerleri ilk eğitim kurumu olan ailede kazanır. Başka bir ifadeyle çocuk, yardımlaşma, yardımseverlik, sevgi/saygı, işbirliği/paylaşma, empati/koruma gibi kültürel değer algılarının temelini aile içindeki etkileşimler aracılığıyla oluşturmaktadır (Yazıcı ve Salıkutluk, 2018: 413). Çocuk; düşünceleri, duyguları, değerleri aracılığıyla benliğini ve kişiliğini oluşturmaya başlar (Işık Terzi, 2015: 137). Değerlerin öğrenimi model öğrenmesi şeklinde sosyal bir öğrenmedir (Güngör, 2000: 70). Bu nedenle çocuklara sosyal değerlerin aktarılması için ailenin sahip olduğu değerler oldukça önemlidir. Çocuğun değer kazanım sürecinde ilk yol göstericisi ise en çok paylaşımda bulunduğu ve rol model aldığı kişi olan annedir.

Dünyaya yeni gelen bir bebeğin eğitimi annesinin kucağında başlar. Anne, çocuğunun gelişimi ve eğitimi konusunda oldukça önemli bir role sahiptir (Tos, 2001: 99-105). Annenin sahip olduğu değerlerin çocuğun değer algısının oluşumunda temel olduğu bilinmektedir. Değerlerin özümsenip benimsenmesinde ise saygı ve sevgi oldukça önemlidir. Çocuk için bütün değerlerin temeli olan "Sevgi" değeri ise ilk olarak ailede karşılanır. Özellikle anne sevgisi çocuklar için oldukça önemlidir (Sönmez, 1997: 53-54). Bu nedenle okul öncesi dönemde annelerin çocuklarına verebilecekleri en paha biçilmez şey pahalı oyuncaklar değil zamanlarıdır (Blair, 2010: 109-110). Çünkü bu dönemde çocuk kendini en çok annesine yakın hisseder. Temel ihtiyaçlarının karşılanmasının yanı sıra sosyal duygusal gelişimi ve değer kazanımı için anne ve anne ile geçirilen nitelikli zaman oldukça önemlidir. Annenin sahip olduğu değerler çocuğa ancak annesiyle vakit geçirdiği ve onu gözlemleyebildiği zaman dilimi içerisinde kazandırılır.

Anne babanın sahip olduğu değerler davranışlarına yansır. Değerler okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri dikkate alındığında, soyut kavramlardır. Toplumsal değerlere oranla anne babanın sahip olduğu değerler gözlemlenebildiği için çocuklar üzerinde daha çok etkilidir (Hökelekli, 2009: 187). Okul öncesi dönemde çocuklar en çok anneleriyle vakit geçirir ve onları kendilerine model alır. Annenin sahip olduğu değerlerin çocuğun değer kazanımında temel olduğu bilinmektedir. Çocuğuyla dürüst, tutarlı iletişim kuran annelerin çocuklarının da dürüstlük ve tutarlılık gibi değerlere sahip olacağı düşünülmektedir. Tutarlılık ve kararlılık dışında önemsenmesi gereken bir diğer kavram da çocukla geçirilen zamandır. Anneler çocuklarına yeterli zamanı ayırmalıdır. Annelerin çocuklarıyla etkili vakit geçirmesi, çocuğun gelişimi ve eğitimi açısından önemlidir.

Anne babalar ve okul öncesi öğretmenlerinin önem verdiği konulardan biri de çocukların iyi insan olması, kendi kültürlerinin yapı taşları ve değerleri doğrultusunda doğru olanı yapmalarıdır (Bee & Boyd, 2009: 669). Böylece çocuğun ilgilerini keşfederek, değerler eğitiminde çocukların merakları üzerinden hareket etmelidir (Peterson & Felton Collins, 1986: 59). Çocuğun sahip olması istenilen değerler zoraki bir disiplinle öğretilemez (Durkheim, 2010: 162-163). Bu nedenle çocukların ilgi ve meraklarından hareketle değerler eğitimi etkinlikleri geliştirilmektedir.

Doğumdan itibaren çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanmasının yanı sıra tüm gelişim alanlarının desteklenmesi ve sosyalleşmesinde anneler oldukça etkilidir. Çocuğa değer algısının kazandırılmasında ise annenin sahip olduğu değerlerin önemli olduğu düşünülmektedir. Çocuğun gelişiminde annenin rolü dikkate alınarak, bu çalışmada annelerin değer algıları ile çocuklarının değer algıları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

2. Yöntem

Annelerin değer algıları ile dört-altı yaş çocuklarının değer algıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada betimsel/ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli en çok eğitim alanında kullanılır. Bireylerin ya da grupların yetenek, tercih, davranış gibi özelliklerini özetler (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017: 22).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Isparta il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Bağımsız Devlet Anaokullarına devam eden 204 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu 320 olarak belirlenmiş ancak katılım gönüllülük esasına dayandığından veri kaybı yaşanmıştır. Araştırmaya katılan 204 çocuğun %36,3 (74)'ü dört yaş, %43,1 (88)'i beş yaş ve %20,6 (42)'sının altı yaş grubunda yer almaktadır. 204 çocuğun %52 (106)'si kız, %48 (98)'i ise erkek çocuktur. Araştırmaya katılan 204 annenin %34,8 (71)'i 30 yaş ve altı, %31,9'u (65) 31-35 yaş arası ve %33,3'ü (68) 36 ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır. Araştırmaya katılan annelerin %51,5'i (105) üniversite mezunu iken %48,5'i (99) üniversite mezunu değildir. Araştırmaya katılan annelerin gelir durumlarına ilişkin olarak %5,9 (12)'unun düşük gelir, %82,8 (169)'inin orta gelir ve %11,3 (23)'ünün ise yüksek gelir grubunda yer aldıklarını belirttikleri saptanmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Çocuklara ait veriler için Atabey (2014) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Çocuk Kişisel Bilgi Formu"; annelerden toplanan veriler için ise Dilmaç, Arıcak ve Cesur (2014) tarafından geliştirilen "Değerler Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Anne Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Bilgi formlarında anne ve çocuklara ait demografik özellikleri içeren sorulara (Yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, toplam gelir durumu vb.) yer verilmiştir. "Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği" çocuklar için geliştirilmiş 19 resimli hikâye kartından oluşmaktadır. Her resimli hikâye kartının üç olası resimli cevabı çocuğa gösterilerek anlatılmış çocuğun seçtiği resme göre doğru cevabı bir yanlış cevabı sıfır olarak değerlendirilerek toplam test puanı elde edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında KR-20 değeri ,70 olarak hesaplanmıştır. "Değerler Ölçeği" 39 maddeden oluşan, 0'dan 9'a kadar puanlanan likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach alpha değeri ,95 olarak hesaplanmıştır. Her iki ölçeğinde genel olarak geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmanın temel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik ölçekler ile toplanan verilerin gerekli istatistiksel analizleri SPSS 22.0 (Statistical Packet for Social Sciences) programından yararlanılarak yapılmıştır. Toplamda 320 ölçek dağıtılmış olmasına rağmen katılım gönüllülük esasına dayandığı için 204 anne ve çocuklarına ait ölçeklerden elde edilen verilerle analiz yapılmıştır. Verilerin analizine geçilmeden önce verilerin dağılımının normalliğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve verilerin normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmanın alt problemlerini incelemek için parametrik olmayan test teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın ilk alt problemi kapsamında annelerin değer algıları ile çocukların değer algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Spearman Rank Order Korelasyon testi kullanılmıştır. Diğer analizler için ise Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Yapılan testlerde anlamlılık değeri olarak .05 alınmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Annelerin Değer Algıları ile Çocukların Değer Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İlişki	f	R	p
Anne-Çocuk	204	,164*	,019
Toplam	204		

p<.05

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan annelerin değer algıları ile çocukların değer algıları arasında p<.05 düzeyinde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi dönemde annelerin çocuklarıyla çok vakit geçirdikleri, çocuk ve anne arasında bulunan bağın değerlerde de gözlemlendiği düşünülmektedir. Annelerin sahip olduğu değerler ile çocuklarına kazandırdıkları sosyal değerler arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 2. Annelerin Öğrenim Durumlarına Göre Değer Algılarının İncelenmesi

Değişken	Grup	f	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenim Durumu	Üniv.Mez.Değil	99	93,96	9302,50	4352,50*	,045
	Üniv. Mezunu	105	110,55	11607,50		

p<.05

Tablo 2'de annelerin öğrenim durumu değişkenine göre değer algısı puanları karşılaştırılmış ve analiz sonucunda öğrenim durumuna göre annelerin değer algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (U=4352,50;p=,045;p<.05). Sıra ortalama değerleri incelendiğinde üniversite mezunu annelerin değer algılarının (110,55) üniversite mezunu olmayan annelere (93,96) göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Annelerin Toplam Gelir Durumlarına Göre Değer Algılarının İncelenmesi

Değişken	Grup	f	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Farklılık
Toplam Gelir	Düşük	12	43,17	2	13,253*	,001	Orta-Düşük
	Orta	169	105,26				Yüksek-Düşük
	Yüksek	23	113,20				

p<.05

Tablo 3'te ailenin gelir durumu değişkenine göre annelerin değer algısı puanları karşılaştırılmış ve gelir durumuna göre annelerin değer algılarının farklılaştığı belirlenmiştir (χ^2 ($_{sd=2,\ n=204}$)=13,25, p<.05). Mann Whitney U-testi ve sıra ortalama değerleri incelendiğinde gelir durumu yüksek olan annelerin değer algılarının (113,20), orta gelire (105,26) ve düşük gelire (43,17) sahip olan annelerin değer algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. Annelerinin Yaşlarına Göre Çocukların Değer Algılarının İncelenmesi

Değişken	Grup	f	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Yaş	30 ve altı	71	96,63	2	6,089	,048
	31-35	65	117,08			
	36 ve üzeri	68	94,69			

p<.05

Tablo 4 incelendiğinde, annelerin yaşları ile çocukların değer algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (χ^2 ($_{sd=2,\ n=204}$)=6,089, p<.05). 31-35 yaş arası anneye sahip çocukların değer algı puanlarının (117,08), 30 yaş ve altı (96,63) ile 36 üzeri yaş grubundan annesi olan çocuklardan (94,69) daha yüksek olduğu görülmüştür.

4. Tartışma ve Sonuç

Koç (2013) tarafından yapılan çalışmada annelerin kişisel değerleri ile beş-altı yaş çocukların değer kazanımları arasındaki ilişki araştırılmış ve araştırma bulgularına genel olarak bakıldığında; çocukların genellikle annelerinin kişisel değerlerini model aldığı ve değer tercihlerinde sıralamayı da bu değerlere göre şekillendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Cashmore & Goodnow (1985) tarafından yapılan araştırmada ailelerle çocukların değer algıları ve

kabulleri arasındaki ilişki ve ailenin algı ve kabul üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda aile ve çocuğun sahip olduğu değerler arasında benzerlik ve olumlu yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Çocuğun algı ve kabulünde ailenin dışında toplumun değerlerinin de etkili olabileceği ve incelenmesi gerektiği önerilmiştir. Değerlerin çocuklar tarafından doğru algılanarak kabul edilmesi ve benimsenmesinde ailenin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Battistich, Watson, Solomon, Schaps & Solomon (1991), Çocuk Gelişimi Projesi ile ilköğretim düzeyindeki çocuklara, karakter eğitimi programı uygulamıştır. Uygulanan programın, okul ve ev temelli etkinlikler aracılığı ile çocukların değer kazanımları ve sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Crowther (1995) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler, okuldaki kütüphane görevlileri ve ailelerin katılımıyla sekizinci sınıf öğrencilerinin, saygı, sorumluluk, nezaket, paylaşma, yardımlaşma gibi değerleri kazanması için bir program düzenlenmiştir. Program kapsamında ailelerle düzenlenen şiir geceleri, aile hikâyeleri gibi etkinlikler düzenlenerek aile katılımı sağlanmıştır. Araştırmada aile katılımı ve öğretmenler çocukların bu değerlerinin gelişiminde önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalardan elde edilen bulgular ile bu araştırmadan elde edilen bulgu paralellik göstermektedir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç ise öğrenim durumu değişkeninin annelerin değer algısı üzerinde farklılık yarattığı yönündedir. Üniversite mezunu annelerin değer algılarının üniversite mezunu olmayan annelere göre daha yüksek olduğuna saptanmıştır. Koç (2013) tarafından yapılan araştırmada annelerin kişisel değerleri ile eğitim durumları arasındaki ilişki incelenmiş ve üniversite ve yüksek lisans mezunu annelerin değer algıları en yüksek, okuma yazma bilmeyen annelerin ise en düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırmadan elde edilen sonuç ile paralellik göstermektedir.

Annelerin toplam gelir durumu değişkeni ile değer algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek gelir durumuna sahip annelerin değer algı puanlarının orta gelire sahip anneler ve düşük gelire sahip annelere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ailelerin sosyoekonomik ve kültürel yapılarının değer tercihlerini etkilediği bilinmektedir (Aslan, 2002: 27). Schwartz (2009) araştırmasında düzenli bir geliri olan ve çalışan kişilerin tercihlerinde daha özgür davranabildiklerini ve değer seçimlerinde gelenekselliğe bağlılığın daha düşük olduğunu saptamıştır. Bu da ilgili araştırmalarla paralel sonuçlar elde edildiğini göstermektedir.

Annelerinin yaşlarına göre çocukların değer algıları incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 31-35 yaş arası anneye sahip çocukların değer algı puanlarının, 30 ve altı ve 36 üzeri yaş grubundan annesi olan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak annelerin değer algılarının yaş, toplam gelir, öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, çocukların değer algılarının annelerinin yaşlarına göre farklılaştığı ve annelerin değer algıları ile çocuklarının değer algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

5.Öneriler

Bu araştırma Isparta il merkezi ile sınırlı olup farklı sosyoekonomik ve sosyokültürel gruplarla tekrarlanabilir,

Araştırma sadece bağımsız devlet anaokullarında yürütülmüş olup, ilköğretim anasınıfları, kreş ve gündüz bakımevlerinde de benzer çalışmalar yapılabilir,

Kardeş sayısı, doğum sırası gibi değişkenlerin de çocukların değer algıları üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Yapılacak araştırmalarda bu değişkenlerin çocukların değer algıları üzerinde etkili olup olmadığı araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Aslan, K. (2002). Değişen toplumda aile ve çocuk eğitiminde sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi (1)* 2, 25-33.

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. (2008). *Ailede çocuğun ahlak eğitimi.* Ankara: Nobel Yayın.

Battistich, V., Watson, M., Solomon, D., Schaps, E. & Solomon, J. (1991). The child development project: a comprehensive program for the development of prosocial character. in W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development, Vol. 1. Theory; Vol. 2. Research; Vol. 3. Application* (pp. 1-34). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. http://psycnet.apa.org/record/1991-98694-027 sayfasından 30 Mart 2018 tarihinde erişilmiştir.

Bee, H. & Boyd, D. (2009*). Çocuk gelişim psikolojisi*. (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Binbaşıoğlu, C. (2004). *Ailede ve okulda eğitim sorunları.* İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Blair, L. (2010). *Mutlu çocuk mutlu ve kendinden emin çocuklar yetiştirmek için bilmeniz gereken her şey.* (C. Aral. Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Cashmore, J. A. & Goodnow, J.J. (1985). Agreement between generations: a two process approach. *Child Development, 56,* 493-501.

Crowther, E. (1995). *An independent school library-classroom-parent partnership program to encourage respect, responsibility, courtesy, and caring for students prekindergarten throught eighth grade.* (Master Thessis). Nova Southeastern. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED388964.pdf sayfasından 30 Mart 2018 tarihinde erişilmiştir.

Dilmaç, B., Arıcak, O.T. ve Cesur, S. (2014). A validity and reliability study on the development of the values scale in turkey. *Educational Sciences:Theory & Practice, 14,* 1661-1671. http://dx.doi.org/10.12738/estp.2014.5.2124

Durkheim, E. (2010). *Ahlak eğitimi.* (O. Adanır, Çev). İzmir: Say Yayınları.

Feeney, S.,Christensen, D. & Moravcik, E. (1983). *Who am i in the lives of children? an introduction to teaching your children.* Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company A Bell & Howell Company.

Gülay Ogelman, H. ve Ersan, C. (2014). Okul öncesi dönemde aile. Serdal Seven (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (s. 225-252). Ankara: Pegem Akademi.

Güler, T. (2007).Okul öncesi eğitimde ailenin önemi ve okul aile işbirliği. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (s.285-312). Ankara: Anı Yayıncılık.

Güngör, E. (1997). *Ahlâk psikolojisi ve sosyal ahlâk.* İstanbul: Ötüken.

Güngör, E. (2000). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar. Ahlak psikolojisi, ahlaki değerler ve ahlaki gelişme.* İstanbul: Ötüken.

Hökelekli, H. (2009). *Çocuk, genç, aile psikolojisi ve din.* İstanbul: DEM Yayınları.

Işık Terzi, Ş. (2015). Kişilik gelişimi. Ş. Işık Terzi (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (s.133-168). Ankara: Pegem Akademi.

Kılınç, F.E. (2015). Değer eğitiminin tanımı, önemi ve kapsamı. S. Yağan Güder (Ed.), *Okul öncesi ve ilkokul döneminde değerler eğitimi* (s.1-20). Ankara: Eğiten Kitap.

Kızıloluk, H. (2013). *Eğitimin toplumsal temelleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Koç, N. (2013). *Annelerin kişisel değerleri ile beş-altı yaş çocuklarının değer kazanımları arasındaki ilişkiler.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Peterson, R. & Felfon Collins, V. (1986). *The Piaget handbook for teachers and parents.* New York: Teachers College Press.

Schwartz, S. H. (10-13 June 2009). *Basic human values*. Paper presented at Cross- National Comparison Seminar on the Quality and Comparability of Measures for Constructs in Comparative Research: Methods and Applications, Bolzano (Bozen),Italy.

Sönmez, V. (1997). *Sevgi Eğitimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Tos, F. (2001). *Çocuğun gelişiminde okul öncesi eğitim.* İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Yazıcı, K. (2014). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları.*19, 499-522. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/156875 sayfasından 7 Ekim 2017 tarihinde erişilmiştir.

Yazıcı, Z. ve Salıkutluk, Y.Z. (2018). Ebeveynlerin prososyal davranışlarıyla çocukların prososyal davranışları arasındaki ilişki. T. Kodaman & E.İ. Işıklı (Ed.), *Sosyal, beşeri ve idari bilimlerde akademik araştırmalar-3* (s.411-430). Ankara: Gece Kitaplığı.

Wechselberg, K & Puyn, U. (1999). *Anne ve çocuk.* (E. Kınalıbay, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.

SANAL MÜZELERİN TARİH ÖĞRETİMİNDE KULLANIMI

Prof. Dr. Hamza KELEŞ

Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Fakültesi, hkeles@gazi.edu.tr

Yunus ZABUN

Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yunusmersin33yz@gmail.com

ÖZET

Değişim her alanda olduğu gibi eğitim sisteminde de yaşanmaktadır. Önceleri ders kitapları tek kaynak olarak kullanılıyorken günümüzde ders kitaplarına ek olarak yeni öğrenme ortamlarının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu ve benzeri yaklaşımlarla yapılandırıcı öğrenme sürecinin de gerçekleşmesi hedeflenmektedir. Tarih öğretiminde kullanılacak alternatif araçlar nedir? dediğimizde vereceğimiz cevaplardan birisini müzeler oluşturmaktadır. Literatürde tarih öğretiminin kullanımının soyut olan konularının somutlaştırılmasına derste geçen kavramların daha kolay öğrenilmesine imkân sağladığı ifade edilmektedir. Müzeler tarih öğretiminde önemli katkılar sağlamaktadır ancak; maddi imkânların kısıtlı olması, zaman problemi yaşanması, yapılacak gezilerde izin problemleri yaşanması, kaza riski, disiplin sorunu ve mesafelerin bazen uzak olması gibi nedenlerle müze gezileri ya yapılmamakta ya da yapılan gezilerden verim alınamamaktadır. İfade edilen bu gerekçelerin pek çoğundan sanal müzelerin tarih öğretiminde kullanımı ile kurtula bilinmektedir. Ayrıca sanal müze gezisinin sağladığı teknolojik destek diğer bir ifade ile ses ve görüntünün olduğu çoklu ortam öğrenmenin kalıcılık seviyesini arttırmaktadır. Sanal müze kullanmanın sağladığı diğer fayda ise öğrencilerin istedikleri zaman ve yerde istedikleri kadar bu müzelerden faydalanmasının sağlanabilmesidir. Yapılan bu çalışmada konuyla ilgili literatür taraması yapılmış ilgili araştırmalar incelenmiştir. Sanal müzelerin tarih öğretiminde kullanılmasının etkisinin araştırıldığı deneysel çalışma ise yüksek lisans tez çalışması şeklinde hâlihazırda devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tarih öğretimi, müze, sanal müze.

USING VIRTUAL MUSEUMS IN TEACHING HISTORY

ABSTRACT

Change is happening in the education system as it is in every area. While in the past textbooks were used as the sole source, in addition to textbooks new learning environments are emerging. With these and similar approaches, it is also aimed to realize the constructive learning process. When we ask 'what are the alternative tools to be used in teaching history', use of museums is one of the answers that we can give. It is expressed in the literature that the use of teaching history makes it easier to learn the concepts which are covered during the lesson and provides students with the chances to embody the abstract subjects. The museums provide important contributions to teaching history; however, the visits to museums are not either done or the visits are mostly not fruitful because of the limited financial resources, time problems, experiencing permission problems for the trips, the risk of accidents, discipline problems and sometimes the distances' being far. Many of these stated reasons are known to be overcome by the use of virtual museums in teaching history. In addition, the technological support provided by the virtual museum tour, the multi-media, increases the level of permanence of learning, in which the sound and the image are presented. Another benefit of using a virtual museum is that students can benefit as much as they want from these museums whenever and wherever they want. In this study, related literature scan is done and related researches are screened. The experimental study in which the effect of the use of virtual museums in teaching history still continues in the form of master thesis study.

Keywords: Teaching history, museum, virtual museum.

GİRİŞ

Müze gezilerini tarih öğretiminde kullanmak alternatifler arasında yer almasına rağmen müze gezilerinde yaşanabilecek olumsuzluklar müze gezisi yapmayı kısıtlamakta ve öğrencilerin konuyu pekiştirme olanağını azaltmaktadır. Müze gezilerinde yaşanabilecek sorunları ortadan kaldırmak amacıyla eğitimde sanal müzelerin kullanımının yaygınlaştırılması gerekmektedir. Sanal müze kullanılması ile öğrenci dersi daha iyi öğrenebilmekte, ders başarısı artabilmekte ve derse karşı tutumu olumlu yönde olabilmektedir. Sanal müzelerin tarih öğretiminde kullanımı adlı çalışmada literatür çalışması ve ilgili araştırmalar değerlendirilmekle birlikte tarih öğretimi, müze ve sanal müze hakkında bilgi verilmektedir.

TARİH ÖĞRETİMİ TANIMI

Tarih öğretimi; Türkiye'de ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde Sosyal Bilgiler, Osmanlı Tarihi, Atatürkçülük ve T.C. İnkılap Tarihi dersleri adı altında tarih disiplinin içeriğini, yapısını ve becerilerini yaklaşık 10-16 yaş arasındaki erişkinlere kazandırmaya yönelik pedagojik yaklaşım ağırlıklı çalışan bir bilim dalıdır (Ata, 2002: 8).

Geçmişle ilgili bilgi, beceri, tutum ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasıyla ilgilenen bir eğitim bilimleri alanıdır (Demircioğlu, 2014: 11).

Tarih dersi çok farklı ortam ve mekânlarda aktif olarak öğretilebilmektedir. Tarih müzeler, tarihi yerler, doküman merkezleri, ders kitapları, gazete makaleleri, web siteleri ve popüler tarih çalışmaları gibi farklı mekânlarda gerçekleşmektedir. Daha genel bir tanımla tarih öğretimi bu tür bilgisi olmayan bireylere tarihsel birikimin aktarılmasını içerir (Güven, 2014: 2).

Tarih öğretimi, formal eğitim kurumları aracılığıyla, tarih biliminin ortaya koymuş olduğu bilgi, tutum ve becerileri öğrencide davranış haline getirmeyi hedeflemektedir. Tarihçi ile tarih öğretmeni arasında farklar bulunmaktadır. Tarihçi, geçmişi araştıran bir bilim adamı iken, tarih öğretmeni, tarihçinin ortaya koymuş olduğu bilgiler ve bu bilgilerin işlenmesi ile elde edilecek becerileri pedagojik bir kaygı ile öğrencilerine kazandırmayı hedefleyen kişi konumundadır. İyi bir tarih öğretmeni, tarihi bilgisi çok iyi olan değil, müfredatın içerdiği bilgiler çerçevesinde tarihi basitleştirip sevdiren ve öğrencilerinde istendik davranış değişikliklerini meydana getirmeyi başaran öğretmendir (Demircioğlu, 2014: 10-11). Tarih öğretimi kültürel mirasımızın önemli bir parçası olması, karşılaştırma, çözümleme, sentez ve öteleme gibi eğitimsel becerileri geliştirmesi, her öğrencinin bilmesi gereken fikir ve kavramları vermesi, geniş bir literatürü içermesi, dünya vatandaşlığı için eğitimde önemli bir unsur olması, okul hayatına katkıda bulunması, yerel konumumuzun gelişimini anlamamıza yardım etmesi, yaşama uyum sağlamada öğrencilere yardımcı olması, empatiyi beslemesi, öğrencileri iyi birer vatandaş ve milletin sadık taraftarları yapması, toplumu kaynaştırması bakımından önemli ve gereklidir (Ulusoy, 2014: 303). Tarih öğretiminde temel hedeflerden birisi de, olguları ezberlemekten çok onları benimsetmek ve olgulara karşı ilgilerini arttırmak olmalıdır. Öğrencilerin tarih disiplininin ana özelliklerinin farkına varmalarında bilginin aynen aktarılarak kazandığı ortamdan çok, öğrenciler için aktif çalışma çevresi hazırlayan bir ortam olmalıdır. Tarih öğretimi, bireylerin hayatı anlaması, insanları tanıtması ve problem çözebilme kabiliyetinin gelişmesi için aktif

olarak yararlanılan bir alan olmaktadır (Safran, 2015: 16). Çocuklar ve gençler için, içinde yaşadıkları çevre ve toplum anlamlı ve memnuniyet verici olmak durumundadır. Bu, onların temel zihinsel ve duygusal ihtiyaçlarını yakın çevrelerinden ve içinde yaşadıkları toplumdan giderebilmeleri ile mümkündür. Tarih öğretimi, bu temel bakış açısı etrafında yapılandırılmaktadır. Son dönemlerde, tarih müfredatlarında yerel tarih ve sözlü tarihin, cinsiyet ve çevre tarihinin katılması tartışmaları bu bakış açısından kaynaklanmaktadır. Tarih eğitimcileri, tarih öğrenmeyi, tatmin edici, gündelik ve insani bir uğraş haline getirebilmek üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu çerçeve içinde, öğrencileri tarihsel kanıtlarla yüz yüze getirmek, okulları aynı zamanda tarihin yazıldığı mekânlar olarak düşünmek, tarihsel mekânlardan ve müzelerden yararlanarak tarih öğrenmeyi sınıf dışına taşımak, tarihsel anlatıyı kısa öykülerle, şarkılara, oyunlara, sinemayla, efsanelerle, her tür görsel malzemeyle zenginleştirmek, tarihi temsil edebileceği düşünülen kişi ya da kurumlarla sözlü iletişime geçmelerine imkân sağlamak, tarihi aileleri ile ilişkilendirmek gibi amaçlar için tarih öğretimi etkinlileri tasarlanmaktadır (Safran, 2006: 199). Tarih öğretiminde ortaya çıkan yeni yaklaşımların, öğrencinin rolüne, öğretmenin rolüne, sınıf ortamına, tarih ders kitaplarına ve ölçme ve değerlendirmeye yönelik getirdiği farklılıkların ele alınması tarih öğretiminin niteliğini farklı biçimde etkilemektedir. Yeni yaklaşımların ortak noktası olan tarih derslerinde öğrenci merkezli öğrenmenin bilinmesi; tarih derslerinde öğrenci merkezli öğrenmeye ilişkin tarih öğretmenlerinin görüşlerinin alınması tarih eğitiminin boyutlarını değiştirmektedir. Tarih öğretimi öğrencilerin tarih bilincinin geliştirilmesini amaçlayan, onların çağdaş bir kimlik duygusu oluşturmasına yardımcı olan, öğrencilerin zaman kavrayışı, anlatı kurma, empatik anlama ve araştırma yapma kapasitelerini geliştiren bir öğretim alanıdır (Güven, 2014: 52).

TARİH ÖĞRETİMİNİN GENEL AMAÇLARI

Tarih öğretiminin amaçları; öğrencilerin öğretim süreci sonunda bilgi, beceri ve tutum açısından neler kazanabileceğini gösteren unsurlardır. Bu çerçevede amaçlar, öğretmenlere öğrencilerini hangi seviyeye taşımaları gerektiğini göstermenin yanında, öğrencilere de tarih dersleri aracılığıyla neler yapabileceklerini gösteren bir rehber konumundadır. Tarih öğretmenlerinin, öğrencilerini hedeflenen amaçlara ulaştırabilmeleri için amaçları çok iyi bilmelerinin yanında, bu amaçlara hangi etkinlikler aracılığıyla ulaşabilecekleri konusunda da gerekli deneyim ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir (Kaya, 2015: 42).

Öğrencinin geçmişle alakasını çekmek,

Öğrencinin diğer ülkeleri ve kültürleri bilmesine ve anlamasına katkıda bulunmak,

Geçmişin ışığında günümüzü anlamak,

Müfredatın diğer alanlarını zenginleştirmek,

Disiplinli çalışma ile zihni eğitmek,

Öğrenciyi yetişkin hayata hazırlamak,

Öğrencinin kimlik duygusunun gelişimine katkıda bulunmak (Yahşi, 2011: 9-10).

MÜZENİN TANIMI

Müze (museum) sözcüğü ilham perilerinin (Muses) düşünme yeri ya da tapınağı anlamındaki Yunanca mouseion sözcüğünden türemektedir. Romalılar sözcüğü felsefi tartışma yerlerini belirtmek için kullanmaktadır. Müze sözcüğü On beşinci yüzyılda Floransa'da Medici ailesinin bir üyesi olan Lorenzo'nun koleksiyonunu betimlemek için yeniden canlandırılmaktadır. Sözcük On yedinci yüzyılda antik nesneleri betimlemek için kullanılmaktadır. On sekizinci yüzyılda terim, bir koleksiyonu koruyan, sergileyen ve halka açan kuruluş anlamında kullanılmaya başlanmaktadır. On sekizinci yüzyılın sonlarında müze, koleksiyonun kendisinden çok, kültür mirası ile ilgili nesneleri toplamak ve sergilemek için kullanılan bina anlamını taşımaktadır. Açık hava müzesi, ekomüze gibi oluşumların öne çıkması ile binaya yapılan vurgu gerilemektedir. Günümüzde ise müze terimi sanat galerilerini, bilim ve keşif merkezlerini içine alacak biçimde genişlemektedir (Onur, 2012: 20).

Müze kavramı; 1974 yılında gerçekleştirilen Uluslararası Müze Konseyi (ICOM)'nin Genel Konferansı'nda içinde ilk defa eğitime de yer verilerek şu şekilde tanımlanmaktadır; Müze, toplumun ve gelişiminin hizmetinde olan, halka açık, insana ve yaşadığı çevreye dair tanıklık eden malzemeler üzerine araştırma yapan, toplayan, koruyan, bilgiyi paylaşan ve inceleme, eğitim ve zevk alma amacı ile sergileyen, kar amacı gütmeyen, sürekliliği olan bir kurumdur (Işık, 2016: 605).

Müzeler; tarihi çevreye ait taşınabilir pek çok materyali saklama, koruma ve sergilemenin yanında, toplumların sosyal, kültürel, ekonomik ve geçmişlerine de ışık tutmaktadır. Müzeler, özellikle tarih öğretimi çerçevesinde, derslerin sıkıcılıktan kurtarılabileceği ve sınıf içinde kazandırılması zor olan önemli davranış değişikliklerinin meydana getirilebileceği mekânlardır (Dönmez ve Yazıcı, 2008: 85).

Geçmişte kısaca, birtakım kültür-sanat ürünlerini incelemek ve bunlardan haz alabilmek için tek bir çatı altında toplamak için düşünülmüş bir bina olarak tanımlanan müze, zaman içerisinde üniversiteler gibi araştırma kurumları gibi değerlendirilen ve şimdilerde ise arkeoloji, kültür-sanat ve bilim gibi insanı ilgilendiren her türlü maddi kültür ürünlerini toplayan, koruyan, onaran, sergileyen; eğitim, bilgilendirme ve araştırma için imkânlar sunan, bireylerin zevk almasını sağlayan ve öğrenmeyi kolaylaştıran mekân şeklinde anlamlandırılmaktadır (Mercin, 2016: 273).

MÜZE ÇEŞİTLERİ

Koleksiyonlarına Göre Müzeler

Müze türlerinin gruplandırılmasında en etkili ayrım koleksiyonun türlerine göre yapılmaktadır (Karakaya, 2015: 12). Koleksiyonlarına göre sınıflandırılan müzeler; yarar sağlama ve zevk alma özelliklerini dikkate alma ve öğrenme amacı ile bir araya getirilmektedir (Buyurgan ve Mercin, 2005: 32). Eğlenerek öğrenme amacına hitap eden müzeler; genel, arkeoloji, sanat, tarih, etnografya, bilim, askeri, endüstri müzeleri bu müze çeşidine verilebilecek örneklerdir (Canlı, 2016: 11).

Bağlı Oldukları İdari Birime Göre Müzeler

Devlet müzeleri, yerel yönetim müzeleri, üniversite müzeleri, askeri müzeler, bağımsız ya da özel müzeler, ticari amaçlı kuruluş müzeleri bu müze türleri içinde sayılmaktadır (Sönmez, 2011: 34). ICOM'un 15. Genel Kurul toplantısında Mesleki Etik Bildirgesinin (1.4) maddesine göre idari birim; müzenin sorumlu olduğu üst düzey yönetim otoritesini kastetmektedir (Karakaya, 2015: 12).

Hizmet Ettikleri Bölgeye Göre Müzeler

Coğrafi alanlardan yola çıkılarak yapılan müze gruplamasıdır (Canlı, 2016: 12). Bu tür müzeler, ulusal, bölgesel ve yerel müzeler olarak üçe ayrılmaktadır (Buyurgan ve Mercin, 2005: 44).

Hizmet Ettikleri Kitleye Göre Müzeler

Müzelerin toplumla ilişkilerinden yola çıkılarak, toplumun belirli kesimlerini: çocuklar, gençler, öğrenciler, akademisyenler, özel koleksiyonerler gibi hedef alarak yapılan gruplamadır (Ustaoğlu, 2012: 17). Bu tür müze sınıflandırması içerisine eğitici, uzmanlaşmış ve genel toplum müzeleri dahil edilmektedir (Buyurgan ve Mercin, 2005: 47).

Koleksiyonlarını Sergileme Yöntemlerine Göre Müzeler

Daha çok mekânsal bağlantılar yorumu ile yapılan gruplamadır (Ustaoğlu, 2012: 17). Geleneksel, açık hava ve anıt müze örnekleri bu tür müze sınıflaması arasındadır (Buyurgan ve Mercin, 2005: 50). Açıklanan müze türlerine ilave olarak kısmen Türkiye'ye has bazı müze türleri bulunmaktadır. Bu müze türlerine genel anlamda işlevlerine göre farklı müze türleri denilmektedir (Buyurgan ve Mercin, 2005: 51).

İşlevlerine Göre Farklı Müzeler

Yukarıda yapılan sınıflandırmaların dışında gelişen farklı tür müze örnekleri bulunmaktadır. Bunlar, Atatürk (Müze) Evleri, tek kişilik veya nesneyi konu alan müzeler, devrim müzeleri, sanal müzelerdir (Buyurgan ve Mercin, 2005: 51).

Müze literatürüne yakın dönemlerde girdiklerinden kapsamları daha netleştirilememiş diğer müze türleri ise şunlardır: Bilim ve Teknik Müzeleri, Ekomüzeler, Ekonomüzeler, Planetaryumlar, Sanal Müzeler (Ustaoğlu, 2012: 17-18).

MÜZELERİN İŞLEVLERİ

Başlangıçta müzeler, eserleri toplama, belgeleme (arşivleme), koruma ve sergileme işlevlerini yerine getirmektedir. On dokuzuncu yüzyılda müzelerin eğitim işlevi en az diğer görevleri kadar, halkın eğitimindeki rolü göz önüne alınarak daha fazla önem kazanmaktadır (Buyurgan ve Buyurgan, 2007: 74).

Müzelerin Toplama İşlevi

Müzelerin eserleri bir çatı altında toplama isteği, onların zaman ve mekân da dağınık bir takım objelerin kolaylıkla izlenmesini sağlama amacından kaynaklanmaktadır (Ustaoğlu, 2012: 12). Eser toplamak ve koleksiyonlarını sürekli geliştirmek müzelerin en temel görevidir. Müze, türlerine göre çeşitli yöntemlerle eser toplar. Satın alma, arkeolojik kazılar sonucunda, bağış yapma (hibe) ve karşılıklı eser değiştirme müzelerin eser toplama yöntemleridir. Müzeler öncelikle koleksiyon oluşturmaktadır bu çalışma onların başlıca faaliyetidir. Bugün ve gelecekte müzeler eser kaybını yaşamak istemiyor ise, müze müdürleri ve ilgili kişiler alanları ile ilgili değişimleri, gelişmeleri aktif olarak izlemelidir (Buyurgan ve Buyurgan, 2007: 74).

Müzelerin Belgeleme (Arşivleme) İşlevi

Belgeleme, bir müzenin en önemli görevlerinden birini oluşturmaktadır. Müzelerin bu işlevi koleksiyonlarındaki eserlerin hem kolayca bulunabilmeleri hem de kaybolmalarını önlemek içindir. Bu nedenle müzeler bünyelerindeki her eseri fazla ve eksik demeden belgelemek zorundadır (Turgut, 2015: 20). Bir eser müzeye gelince ilk olarak ona nerede, ne zaman ve nasıl elde edildiğini gösteren bir etiket koyulmaktadır, bu bilgiler ayrıca numaralı bir fiş kataloğuna kaydedilmektedir. Fişteki numaranın eserin üzerine koyulması önemlidir. Daha sonra eser ile ilgili bilgi toplama evresi başlamaktadır. Bu son derece önemli bir süreçtir. Bu aşamada müzedeki uzman personel görev almaktadır, gerekirse diğer müzelerden, ya da üniversitelerin ilgili birimlerinden yardım alınarak en geniş bilgiye ulaşma sağlanmaktadır (Buyurgan ve Buyurgan, 2007: 75). Belgelemede farklı yöntemler kullanılabilmektedir. Yapılacak belgelemeler, eserlerin kronolojik sıralamasına göre olabileceği gibi, kronolojik sıraya göre belli dönemler ciltler hâlinde saptanabilmektedir. Koleksiyonlardaki eserlerin tek tek etiketlenmesi ve bunların fotoğraflanması yararlı olmaktadır. Günümüzde teknolojik araç-gereçlerden slayt, video kamera, CD, bant kayıtları vb. yararlanılarak, belgelemenin daha kalıcı ve işlevsel olması sağlanabilmektedir (Altın ve Oruç, 2008: 127).

Müzelerin Koruma, Bakım ve Onarım İşlevi

Müzenin en zor görevlerinden biri eserlerin korunmasıdır. Çeşitli müzeler içlerinde asırlar öncesinden tarihi eserler, malzeme olarak ısı ve ışık karşısında bozulabilen eserler barındırmaktadır. Her bir eser özelliğine göre önce konservasyon (bir onarım ya da tamamlama işlemine girişilmeden yıpranmanın durdurulması) sonra da restorasyon (aslına sadık kalarak tamir etme, onarım) işlemine tabi tutulmaktadır. Müzede eserler sergi salonlarında korumalı bir şekilde teşhir edilmektedir. Ayrıca her müzenin depolarında birçok eser yine korumalı bir şekilde muhafaza edilmektedir. Eserlerin konservasyon ve restorasyon çalışmaları uzman ekipler tarafından yapılmaktadır. Bu konuda tüm dünyada kullanılan teknikler ve malzemeler takip edilerek uzman personelin yetişmesine önem verilmelidir (Buyurgan ve Buyurgan, 2007: 75). Müze koleksiyonlarını gelecek nesillere ulaştırmak için koleksiyonları korumak gerekir. Koruma, müze koleksiyonlarında sergilenen veya depolarda bulunan eserlerin yaşam süreçlerini uzatmak amacıyla alınan önlemlerin hepsini kapsamaktadır. Müzelerdeki eserlerin korunması için bilgi, zaman, teknik donanım, iş gücü ve finansman gerekmektedir. Müzedeki eserler iyi

gözlemlenmeli nem, sıcaklık, ışık, kirlilik, böcek gibi zararlı etkenler konunun uzmanları ile işbirliği yapılarak en aza indirilmelidir (Canlı, 2016: 25).

Müzelerin Sergileme İşlevi

Sergileme, müzedeki eserlerin insanlarla buluştuğu bölümü oluşturmaktadır. Müzelerin yaşaması ve varlığını sürdürebilmesi ziyaretçisinin çokluğuna ve fonksiyonlarını yerine getirebilmesine bağlıdır (Altın ve Oruç, 2008: 127). Müzelerin eğitim işlevini yerine getirebilmek için kaliteli koleksiyonlara sahip olmaları gibi müze nesnelerini ziyaretçiye hitap edecek şekilde sergilemeleri gerekmektedir. Klasik müzecilikte klasik duvar, pano ve stant sergilemeleri ile ziyaretçilerin ilgileri çekilmektedir. Çağdaş müzecilikte ise bu sergileme türleri kendini modern sergileme tekniklerine bırakarak bilgisayar teknolojilerinin sunduğu imkânlardan faydalanılmaktadır. Ziyaretçinin müzede gezerken hem eğlenip hem öğrenebileceği şekilde sunumlar yapılmaktadır, ziyaretçinin dikkati sürekli canlı tutularak ziyaretçi ile müze nesneleri arasındaki iletişime önem verilmektedir. Bunun için sesli yönlendiriciler, rehberler, dikkat çekici dekorlar kullanılmaktadır. Müzenin amacı, müzeye daha çok ziyaretçi çekmektir. Bu da sergileme yoluyla başarılabilmektedir. Ziyaretçi bir şeyler öğrenerek ve hayranlık duyarak ayrılıyor ise, o sergi başarıya ulaşmıştır (Canlı, 2016: 25-26).

Müzelerin Eğitim İşlevi

On dokuzuncu yüzyılın başında müzelerin kuruluş amaçlarından biri eğitmek ve bilgilendirmektir. Ayrıca müzelere toplumu birleştirme görevi verilmiştir. Müzeler her sınıftan insanların aynı mekânda bir araya gelmeleri için uygun yerlerdir. Böylece müzeler ideal kurumlar olarak, öğrenme yoluyla gerçekleştirilen toplumsal eşitlik için kökten bir potansiyel sunan kurumlar olarak görülmektedir (Buyurgan ve Buyurgan, 2007: 76). Müzeler eskiden var olan sorumluluklarının yanında, bugün çok önemli bir misyonu, eğitim misyonunu üstlenmektedir. Çünkü müze ziyaretlerinin sürekli olması, kültürlerarası iletişimin canlı tutulabilmesi ve eğitim süreci içerisinde önemli bir rolü olduğunu benimsetebilmek için eğitsel misyonunu yerine getirmek zorundadır (Altın ve Oruç, 2008: 127). Müzeler artık toplumun bir parçası ve hayat boyu eğitiminin bir bölümüdür. Müze o ülkenin ana hatları ile tarihini, geleneklerini açıklamakta, bilim ve sanat düzeyini göstermektedir. Birçok ülkede, ilk ve orta dereceli okullarda derslerin büyük bir kısmı müzelerde işlenmektedir. Dikkatle düzenlenmiş sergilerle öğrenciler: kendi şehirleri, ülkeleri sonrada komşu ülkeleri tanıma imkânı bulmaktadır. Bireylerin hem duyuşsal hem devinişsel hem de bilişsel yönden eğitilmeleri için müzelerin uygun mekânlar olduğu kabul edilmektedir (Ekelik, 2010: 25-26). Müze ve galerilerde sunulan öğrenme deneyimleri sınıf ortamında sunulanları tamamlayıcı niteliktedir. Müzeye yapılan okul ziyaretlerinin en önemli yönlerinden biri, öğrencilerin alternatif öğrenme yolları ile karşılaşma ve maddi kanıt ile aktif biçimde çalışma fırsatıdır. Bazı çocuklar için bu durum, daha formal olan sınıf ortamında pek görülmeyen yetenek ve becerileri gösterme şansı sağlayabilmektedir. Bütün çocuklar için yeni bir yere gitmek, yeni insanlarla tanışmak, bilgi toplamada yeni yaklaşımları denemek ve gerçek şeylerle karşılaşmak güdüleyici ve uyarıcı olarak, okulda edindikleri bilgileri bir bakış açısına yerleştirebilmektedir. Böyle durumlardaki öğrenme daha verimli ve kalıcı olmaktadır (Buyurgan ve Buyurgan, 2007: 77). Müze, insanlara ilgi çekici ve özgür bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Öğrenme, kitap veya okul ile

sınırlı değildir. Bugün müzeler okul ve toplumla iş birliği yaparak duvarsız sınıfın önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Bu kapsamda oyunlar, dramalar, atölye çalışmaları, tartışma oturumları vb. etkinlikler yapılmaktadır (Kurnaz, 2015: 22).

MÜZE EĞİTİMİ TANIMI

Müze eğitimi; okullar için rehberli turlar düzenlemenin ötesinde sergileri, atölye çalışmalarını ve yayınlarını içeren sadece okulları değil, aileleri, yetişkinleri de içine alan çok geniş etkinlikler bütünüdür (Ata, 2002: 8).

Müze eğitimi; her yaş grubundaki bireylerin öğrenmesi için birincil kaynaklardan yararlanmasına imkân veren; görerek, inceleyerek, hatta dokunarak öğrenmeyi sağlayan; eğlendirerek, heyecanlandırarak öğrenmeye istekliliği arttıran; duygusal yaşantılar sağlayan; geçmiş ve gelecek arasında köprü kuran; sadece müze içerisinde değil aynı zamanda müze dışında da eğitsel amaçlı birçok etkinlik fırsatı veren bir eğitim olgusudur (Kısa, 2012: 10).

Müzecilikteki gelişmeler ve eğitim bilimlerindeki disiplinler arası anlayışın gelişmesi müze eğitimi alanının gelişmesinde de etkili olmaktadır. Müze eğitimi; müzeden hareketle ve müze yoluyla toplumun tüm kesimlerini sürekli öğretmek olarak da tanımlanmaktadır. Toplumsal açıdan bakıldığında müzeler okul sonrası da devam eden yaşam boyu eğitim sürecinde bir öğrenme ve yaşam alanı olarak değerlendirilebilmektedir (Horzum ve Keskin, 2016: 738).

Müze Eğitiminin Katkıları

Müzeciliğin tarihi, türleri, amaçları ve işlevleri ile ilgili bilgiler edinebilme,

Müzeler, kültürler ve uygarlıklar, müze ve sanat, müze ve eğitim, müze ve toplum konularında bilgiler edinebilme,

Müzeleri eğitim amaçlı kullanabilme alışkanlığı edinebilme,

Bir müze ziyareti ile ilgili hazırlık ve süreçleri kavrayabilme,

Müzelerde yer alan farklı kültürlere ait sanat eserleri ve tarihi eserlerdeki benzerlik ve farklılıkları ayırt edebilme,

Müzeleri oluşturan farklı kültür ürünleri sayesinde, diğer toplumlara karşı saygıyı gerçekleştirebilme,

Müze ziyareti sonucunda bir müze rehberi hazırlayabilme,

Müze çalışmasına dayalı olarak projeler hazırlayabilme,

Müzede sergilenen sanat eserlerine ve tarihi eserlere karşı ilgiyi, değer vermeyi ve onları koruma bilincini oluşturabilme (Canlı, 2016: 29-30).

Farklı konu alanlarına yönelik müzeleri kullanarak, daha kalıcı ve anlamlı öğrenmeleri gerçekleştirebilme (Altın ve Oruç, 2008: 129).

Müze Eğitiminin Sınırlılıkları

Maddi imkânlar, güvenlik, zaman, uzaklık, yol, ailelerin izin vermemesi, disiplin problemleri, kaza riskleri vb. durumlardır (Turgut, 2015: 31).

SANAL MÜZE TANIMI

Sanal müze; temelde bilişim teknolojilerinden, günümüzde de yaygın olarak ağ teknolojilerinden yararlanarak hazırlanmış, içeriğinde müzeye ait bilgilerin bulunduğu, müze koleksiyonlarını çevrim içi sergileyen, ziyaretçilerin müzedeki ögeleri keşfetmesini amaçlayan, koleksiyonla ilgili ayrıntılı bilgi sunan, ziyaretçi ile kesintisiz bir iletişim kuran ve dünya çapında erişim olanağı sağlayarak fiziksel mekânlara gereksinim duymayan müzeler olarak tanımlanmaktadır (Yazıcı vd., 2016: 649).

Bilgisayar ve internet teknolojilerinin sağladığı imkânlardan yararlanarak sanat eserleri, tarihsel eser ve belgelerin dijital kopyalarını ve bunlara ait bilgileri internet üzerinden ziyaretçilerin erişimine sunan etkileşimli web siteleri olarak tanımlanabilmektedir (Turan, 2015: 190).

Sanal müze; herhangi bir müzenin mimari krokisi içerisinde görsel olarak bütün seksiyonlarının dolaşabildiği, çoklu ortam mantığı içerisinde tasarlanmış program (Ata, 2002: 9).

Fiziksel olarak bir bütünlük içinde bulunmayan ancak benzer özellikler taşıyan sayısallaştırılmış koleksiyonu, yapay bir ortamda erişime sunarken, ziyaretçisine gerçek müze deneyiminde olan sınırları yıkmasına olanak veren uygulamadır (Aktaş, 2017: 32).

Sanal müze; görüntü aktarma teknikleri ve iletişim teknolojileri yardımı ile gerçek müzenin internet ve ortamına aktarılmış halidir (Ermiş, 2010: 22).

Sanal müze hipermedya alanında yaşanan gelişmelere paralel olarak 90'lı yıllarda ortaya çıkmış bir kavramdır. İlk örneği Apple şirketi tarafından 1992 yılında CD-Rom üzerine kaydedilerek dünya çapındaki okul ve üniversitelere dağıtılan sanal müzedir (Turan, 2015: 191). İlk uygulamaları teknolojik gelişme ile gerçekleşmiş olsa da sanal müze kavramının temelleri yirminci yüzyılın ikinci yarısında Walter Benjamin ve Andre Malraux arasındaki sanat eserinin aurası sorunsalı üzerine yapılan tartışma ile atıldığı söylenebilmektedir. Benjamin'in teknolojinin olanakları ile çoğaltılabildiği çağda sanat eserinin aurasında bozulma yaşandığı savına karşılık Malraux, sanat eserine yeni auralar eklendiğini savunmaktadır. Bu tartışma Malraux'un, bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin henüz gelişmediği bir dönemde, herkesin istediği her yerden ulaşabileceği duvarsız düşsel müze kavramını geliştirmesini sağlamaktadır (Mayda, 2014: 5). Günümüzün vazgeçilmez iletişim araçlarından biri olan internet, her alanda olduğu gibi müzelerin kendini tanıtması ve müze eğitimi etkinlikleri alanında da kendisini hissettirmektedir (Karatay, 2015: 15). İnternet, bireyler arasında bilgileri karşılıklı paylaşma ortamı yaratması ve

diğer kullanıcılar ile fikirlerini tartışma ve istedikleri konuda araştırma yapma imkânı sağlaması, farklı bölgelerdeki insanlarla iletişimi meydana getirmesi, sınırsız bir zaman sürecinde bilgilere ulaşımı hızlandırması ve kolaylaştırması bakımlarından etkilidir. İnternet, müzeye gelemeyen, ama eserlere ulaşmak isteyen bireylere erişim imkânı hazırlamaktadır (Karatay, 2015: 16). Bir zamanlar sadece hayal olan bir takım fikirler teknolojik gelişmelerin neticesinde hayat bulmaya başlamakta, gerçek ortamlar sanal ortamlara aktarılarak sanal dünyaya taşınmaktadır. Özellikle tek bir mekânda bir toplumun geçmiş, bugün ve geleceğini ele alabilme olanağını veren müzeler, bilginin kolay ve ucuz şekilde erişebilir olmasını sağlayan internetin ve sahip olunan diğer teknolojik gelişmelerin etkisi ile bir değişim ve uyum sürecine girmektedir (Demir ve Karademir, 2015: 213). Bu süreç neticesinde çoğu müze bilgisayar ve internet teknolojisine göre yeniden yapılandırılmakta ve yaşanan güne adapte olma, kendini hep canlı tutma adına sanal ortama uyarlanmaktadır. Sanal müze olarak anlam bulan uyarlanma süreci ile müzeler; tüm insanlığın ortak kullanımına açılan, günlük hayatta hızla yaygınlaşan, sıkça ziyaret edilen ve benimsenen bir oluşum haline gelmektedir (Ustaoğlu, 2012: 24). Günümüzde bir insan evinden, iş yerinden veya sınıf ortamında her öğrenci, dünyanın diğer ucundaki bir müzeyi sanal ortamda ziyaret edebilmektedir (Durmuş, 2012: 23-24). İnternet ortamında bir müze gezebilmek için fazladan bir araca, yol kat etmeye, aşırı zahmete girmeye, büyük zaman ve para harcamaya gerek yoktur. Bir bilgisayar ve internet bağlantısı müzeyi ziyaret etmek için yeterlidir. Sergilenen eserlerin, hatta sergi mekânlarının sanal olduğu bu yeni ortam araştırmacılara, meraklılarına oturdukları yerden bu eserleri izleyebilme, inceleyebilme ve ayrıntılı bilgi edinebilme olanağı tanımaktadır. Çağın teknolojik getirilerinden biri olan internet, yaşamın kolaylaşmasını sağlayan en büyük küresel bağlantı ağıdır. Günümüzün olanakları ile internette kolay ulaşılabilen, kısa zaman içinde görsel bir şölene dönüşebilen, çok renkli bir sanal müze oluşturmak mümkündür (Sağdıç, 2008: 15). Günümüzde gelişen üç boyutlu, sanal gerçeklik teknolojisi sayesinde sanal turlar daha gerçekçi bir şekilde yapılabilmektedir. İnternet üzerinden koku transferine imkân sağlayan yeni teknolojiler ile ziyaretçiler yakın gelecekte müzenin ve sergilenen nesnelerin kokularını alabilecek ve böylece gerçekten o mekânda dolaşıyormuş hissine kapılacaklardır. Yine yeni geliştirilen üç boyutlu holografik görüntü teknolojisi sayesinde müzelerde yer alan objelerin holografik görüntüleri ortama yansıtılabilecek, örneğin Efes Müzesinde yer alan Artemis heykeli sınıfta üç boyutlu olarak öğrencilerle incelenebilmektedir (Turan, 2015: 191-192). İnternette sanal gezi fırsatı sunan çok sayıda siteye ulaşılabileceği gibi o yerin belediye, valilik gibi yönetim yerlerine ait web sitelerinde de bu tür sanal gezi uygulamalarına erişim mümkündür (Çoklar ve Korucu, 2011: 197).

SANAL MÜZE TÜRLERİ

Broşür Sanal Müzeler

Müzelerin web siteleri bu gruba girmektedir. Amacı sahip olduğu, koleksiyonlardan örnekler vermek sureti ile müzeyi tanıtmak ve müstakbel ziyaretçilerin ziyaret planlarına katkıda bulunmaktır (Turan, 2015: 192). Bu tür müzeler müze hakkında basit bilgiler içermektedir (Durmuş, 2012: 31). İletişim bilgileri, koleksiyonların bilgileri gibi müze hakkında temel bilgileri içeren bir web sitesi niteliğindedir. Amaç potansiyel ziyaretçileri müze hakkında bilgilendirmektir (Demir ve Karademir, 2015: 214).

İçeriksel Sanal Müzeler

Dijital koleksiyonunu açıklayıcı bilgiler ile birlikte sunan web siteleridir. Eğitici ve öğretici değildir (Turan, 2015: 192). Sanal ziyaretçiyi koleksiyondaki nesneleri keşfetmesi için davet eden sanal bir uygulamadır. Bu uygulamada içerik nesne yönelimli bir yöntem ile sunulmaktadır ve temelde koleksiyon veri tabanı ile benzerlik görülmektedir. İçeriğin eğitici ve öğretici olarak geliştirilmemesi nedeni ile konunun uzmanları tarafından kullanımı daha uygundur. Bu tür müzelerin amacı müze koleksiyonlarının ayrıntılı tasvirini sağlamaktır (Demir ve Karademir, 2015: 214).

Eğitici Sanal Müzeler

Öğretici olma amacı ile tasarlanmaktadır. Ziyaretçilerin yaş, deneyim ve bilgi seviyelerine göre farklı erişim ve tur imkânı sunmaktadır. Bilgiler nesne merkezli değil içerik merkezli olarak sunulmaktadır (Turan, 2015: 193). Öğretici olma amacı ile geliştirilmiş bu tür sanal müzelerde, ziyaretçinin ilgilendiği konuda ek bilgilere ulaşabilmesi ve siteyi yeniden ziyaret etmesine teşvik edecek bağlantılar bulunmaktadır. Öğretici müzede amaç, sanal ziyaretçinin online koleksiyon ile kişisel bir ilişki kurmasını sağlamaktır. İdeal olarak sanal ziyaretçi gerçek müzeye gerçek nesneleri görmek için gelmektedir (Demir ve Karademir, 2015: 214-215).

Sanal Müzeler

Sanal müzeler eğitsel sanal müzelerin bir sonraki adımı olarak düşünülmektedir. Fiziksel bir mekâna sahip olmayan bir kurumun koleksiyonunu dijital ortama aktararak oluşturduğu sanal müzeler bu tür içerisine girmektedir (Özel, 2013: 63). Müzedeki koleksiyonun dijital kopyalarının yanı sıra diğer sanal müzeler ile bağlantılar sunan veya belirli bir tema çerçevesinde derlenmiş tarihsel eser kopyalarını bir arada sunan web siteleridir (Turan, 2015: 194). Söz konusu müzenin koleksiyonu hakkında bilgi sunmanın yanında diğer kurumların sayısal (dijital) koleksiyonları ile de bağlantı kurmak amaçlanır (Demir ve Karademir, 2015: 215). Sayısal koleksiyonlar gerçek dünyanın kopyaları olmaktan çıkmaktadır (Çolak, 2006: 292). Böylece Andre Malraux'un duvarsız düşsel müzeler düşüncesi hayata geçmiş olmaktadır (Canlı, 2016: 44).

SANAL MÜZELERİN AVANTAJLARI

Zaman sınırlaması yoktur. Müzelerin açılma-kapanma saatleri ve haftalık tatil günlerini takip edilmesine gerek kalmadan ve herhangi bir zaman kısıtlaması olmadan ziyaretçiler sanal müzeleri yedi gün yirmi dört saat kesintisiz gezebilmektedir.

Zaman tasarrufu sağlamaktadır. Ulaşım için zaman harcanmayacağından zamandan tasarruf sağlamaktadır.

Ekonomiktir. Ulaşım giderleri ve müze giriş ücretinden tasarruf edilmesini sağlamaktadır.

Prosedürü yoktur. Ziyaret için ailelerden ve resmi kuruluşlardan yasal izin alınmasına gerek kalmamaktadır.

Mekân sınırlaması yoktur. Klasik müzeler belli bir bölgede yaşayan ya da o bölgeyi ziyaret etme imkânına sahip olanlara hitap ederken sanal müzeler ulusal ve küresel ölçekte internet bağlantısı olan herkese hitap etmektedir.

Doğru tasarlandıklarında uzaktan eğitim, hayat boyu eğitim amacı ile kullanılabilmektedir.

Günümüzde birçok müze yeterli alana sahip olamadığından envanterinde yer alan tarihsel eserlerin bir kısmını depolarda saklamaktadır. Alan sıkıntısı olmayan sanal müzeler depolarda saklanan tarihsel eser ve belgelerin araştırmacılar ve ziyaretçilerle buluşturulmasını sağlamaktadır.

Tematik Sanal Müzelerin oluşturulmasına imkân sağlamaktadır. Farklı müze ve koleksiyonlarda bulunan eserler belirli bir tema altında toplanarak tek bir sanal müzede ziyaretçilerin erişimine sunulmaktadır.

Bireysel, ailevi sanal müzeler kolaylıkla oluşturulabilmektedir. Böylece kişisel koleksiyonların halka açılması sağlanmaktadır.

Klasik müzelerin kısıtlı sunum imkânları ile karşılaştırıldığında daha zengin sunum imkânlarına sahiptirler. Sanal müzelerde sunumlar farklı etkinlikler ve bağlantılarla çeşitlendirilip zenginleştirilebilmektedir.

Son derece hassas ve kırılgan olan tarihsel eserler ziyaretçilerin kurallara aykırı hareketleri hatta fotoğraf makinalarının flaşları nedeniyle bile ziyaretler sırasında hasar görebilmektedir. Sanal müzeler tarihsel eserlerde ziyaretçilerden kaynaklanabilecek olası tahribatı ortadan kaldırmaktadır tarihsel eserlerin sonraki nesillere aktarımında önemli bir rol oynamaktadır.

Bugün birçok okulumuzda bulunan akıllı tahta ve internet imkânları sayesinde müze ile eğitimin daha etkin ve kolay gerçekleştirilmesini sağlamaktadır (Turan, 2015: 195-196).

Sanal müzeleri önemli ve yararlı kılan özelliklerden biri, öğretmenlere gezi kurallarını dilediği gibi belirleyebilme imkânını tanımasıdır. Gerçek müze gezilerinde öğretmen ve öğrencilere istedikleri zaman geziyi başlatma ve bitirme serbestliğinin tanınması imkânsızdır. Bunun yanı sıra müzeyi gezen pek çok ziyaretçinin olabileceği ihtimalinden dolayı incelenen eser karşısında uzun süre kalabilme kolaylığı tanınamaz. Bu noktada sanal müzelerin sahip olduğu özellikler neticesinde bu tür konularda oluşabilecek engelleri aşmanın sanal müze gezileri aracılığı ile mümkün olacağı söylenebilmektedir (Demir ve Karademir, 2015: 215). Müzelere gitmeden müze hakkında bilgi almak isteyenler için bu programların birçoğu halkla ilişkiler açısından başarılıdır. İnternet izleyicisi meraklanarak, güdülenerek önce bir müze ziyaretçisi daha sonra devamlı bir müze izleyicisi olabilmektedir. Sanal müzeler arasında eserler hakkında bilgiler vererek bir arşiv özelliği kazananlar olduğu gibi sergiledikleri görsellerle orijinallerinin müze ortamında görülmeleri için güdüleyici olabilen tanıtım araçları olabilmektedir (Peker, 2014: 32). Günümüzde toplumlar, ortak teknolojilerinin ortak-paralel kullanımları sonucu, ortak bir kültür mirasına doğru gitmektedir. Bu gelişimlerin etkisi ile dünya kültür varlıklarından olan müzelerdeki kültürel miras ürünleri, yeni teknolojilerin yardımı ile zenginleştirilmiş görsel yapıda, insanlığın ortak kullanım ve paylaşımına sunulmaktadır. Böylece müzeler sanal bir ortamda evrensel sergi salonlarına

dönüşmektedir (Ustaoğlu, 2012: 27). İletişim ve bilgisayar teknolojilerinde gelişmelere paralel olarak müzecilik faaliyetleri değişim ve gelişim aşamalarından geçmektedir. Sanal ağ bağlantıları aracılığı ile artık ziyaretçiler gerçek müze mekânlarına gitmeden müzeler hakkında bilgi alabilmektedir. Müzelerin koleksiyonlarında yer alan kültürel miras öğeleri bilgisayar teknolojisinin desteği ile dijital ortama aktarılmakta insanlığın ortam paylaşım ve kullanımına sunulmaktadır. Dikkat çekici ve interaktif yapıya sahip web sitelerinden oluşan sanal müzeler dünya üzerinden önemli oranda kullanıcı tarafından takip edilmektedir (Aktaş, 2017: 36).

SANAL MÜZELERİN DEZAVANTAJLARI

Sanal müzeler sanal bir gerçeklik sunarlar ve bu yapay ortam hiçbir zaman dokunma, hissetme, koklama hislerini harekete geçiremeyeceği için nesnelerle birebir etkileşime imkân tanımaz, Sanal tur gerçekleştirebilmek için dört konuda yeterli altyapıya sahip olması gerekmektedir: İyi düzeyde ekran kartı, bellek, işlemci ve hoparlöre sahip bir bilgisayar, Adobe Flashplayer, Quicktime, Media Player eklentisi, Java gibi yazılımlar, Hızlı bir internet bağlantısı, Bilgisayar kullanma becerileri (Turan, 2015: 196).

SANAL MÜZELERE GETİRİLEN ELEŞTİRİLER

Sanal müzelere getirilen eleştiriler sanallık ve kopya kavramları üzerinde toplanmaktadır. Sanal, gerçekte yeri olmayıp zihinde tasarlanan, mevhum, farazi, tahmini olarak tanımlanmaktadır. Bu durumda sanal müzelerde ziyaretçilere gerçekte var olmayan, farazi bir mekân mı sunulmaktadır? Buradaki sanal kavramı video oyunları ve bilim kurgu filmlerde kullanılan kavramla bir değildir. Sanal müzelerde ziyaretçilere bilgisayar grafikleriyle oluşturulmuş simülasyonlar değil mekânın yüksek çözünürlüklü fotoğrafları sunmaktadır. İkinci olarak sanal müzelerde ziyaretçilere tarihsel belge ve objelerin dijitalleştirilmiş kopyaları sunulmaktadır. Birçoğuna göre hiçbir kopya aslının yerini tutmamaktadır. Evet, birçok durumda bu doğru bir tespittir ancak yüksek çözünürlüklü veya kızılötesi bir resim tarihsel bir eserde çıplak gözle tespit edemeyeceğiniz birçok ayrıntının yakalanmasına imkân tanımaktadır. Sonuç olarak sanal müzeler tıpkı klasik müzeler gibi barındırdıkları belge ve tarihsel objelerle doğru ve güvenilir bilgi kaynaklarıdır. Bu açıdan bilgi kaynağına ulaşan ve bu kaynaktan bilgiyi kendisi üretebilen nesiller yetiştirilmesinde önemli katkılar sağlamaktadır (Turan, 2015: 194).

DÜNYADA SANAL MÜZE KULLANIMI

Bilişim teknolojilerinin gelişmesi ve toplumun geneline yayılması ile birlikte diğer kurumlar gibi müzelerinde sayısallaşmaya başlamaları sonucunda sanal müze olarak adlandırılan yeni bir müze türü ortaya çıkmaktadır (Demir ve Karademir, 2015: 224). 1990 yılında Jeffry Shaw tarafından gerçekleştirilen virtual museum projesi sanal müze ilk denemeleridir. Deneme için Landes Museum seçilmektedir. Gerçek mekanlarla sanal mekanların entegre edildiği bu projede sanal müze olarak sergi objeleri ve odaları bilgisayarda üç boyutlu olarak temsil edilmektedir (Ustaoğlu, 2012: 31). Bu ortamın hazırlanması için dairesel, dönebilen bir platform üzerinde, geniş bir video projeksiyon monitörü, bir bilgisayar ve izleyici için bir koltuk kullanılmaktadır. Koltuğa oturan izleyici sanal müze içindeki hareketlerini interaktif olarak kontrol edebilmektedir (Demir ve Karademir, 2015: 225). Bilgisayarın hayatımızın merkezine yerleşmesi ile birlikte Yirminci yüzyılın ilk yarısından itibaren sanal müzeler

gündeme gelmektedir. İlk sanal müze düşüncesi bilgisayar uzmanı Nicholas Pioch'a aittir. Nicholas Pioch, internet üzerinde bir müze tasarlamaktadır. 1994 yılında bu çalışma neticesinde, Çoklu Medyanın En İyi Kullanımı Ödülünü almaktadır (Canlı, 2016: 45). Sanal müzelerin yaygınlaşmasının sebebi müzeyi bir şekilde ziyaret edemeyenlerin müzeyi sanal olarak ziyaret etmelerinin sağlanması, yani müzelerin dışarıya açılması amacı ile olmaktadır. Bu amaçla, ABD'de müzecilik alanında müzelerin hem tanıtımını yapmak, hem araştırmalara imkân sağlamak, hem de müze eğitimini geniş kitlelere ulaştırmak için iletişim teknolojilerini yeteri derecede kullanmaktadır. Son yıllarda internet aracılığı ile sergiler düzenlenmektedir. Philedelphia Sanat Müzesi, koleksiyonlarında bulundurduğu Brancusi eserlerini internet yolu ile sergilemeye başlamaktadır. Birçok müzenin, koleksiyonlarındaki eserleri, eğitim etkinliklerini ve müze ile bilgileri internet ortamında izleyicileri ile paylaşmaktadır (Kubat, 2012: 18-19). Dünyadaki sanal müzelerden şu anda bulunabilen ilk örneklerinden biri olan 1994 yılında yayınlanan Paris Web Müzesidir. Sanal müzede, günümüzdeki teknolojiye göre kıyaslandığında sanal müzenin özellikleri kısıtlıdır. Fakat o günün koşullarında iyi bir sanal müze olduğu söylenebilmektedir (Kubat, 2012: 20). Sanal tur uygulamaları sanal müzecilik ile başlamaktadır. Günümüz modern müzeciliğinin en iyi şekilde yansıtan sanal müzecilik sürekli gelişmektedir. Örneğin dünyanın önde gelen müzelerinden Londra British Museum ve New York Metropolitan Museum gibi müzeler, günümüzün modern teknolojilerini kullanarak sadece kendi ülkelerinde değil dünyanın çeşitli milletlerinden ziyaretçileri kendilerine çekmektedir. Bu şekilde müzeler sahip oldukları değerleri geniş kitlelere kolay bir şekilde ulaştırmaktadır. Günümüz müzeciliği, çağın modern iletişim araçlarını kullanmakta, sahip oldukları değerlerin tanıtımlarını modern iletişim araçları ile ziyaretçilerine sunmaktadır (Arat, 2016: 111).

TÜRKİYE'DE SANAL MÜZE KULLANIMI

Son yıllarda gelişen ileri teknolojilerin etkisi ile Türkiye'deki müzecilik anlayışı bu gelişime paralel olarak değişim göstermektedir. Dijital teknolojilerin devreye girmesi müze koleksiyonlarının yapısını değiştirmektedir. Geleneksel anlamdaki nesne koleksiyonlarından farklı olarak bilgiye-imgelere dayanan ve kolay ulaşıla bilinen etkileşimli sanal müzeler kurulmaya başlanmaktadır. Çoklu medya aygıtları kullanılarak izleyiciye ulaştırılan sergiler sanal müzecilikte yeni bir yol açmaktadır (Bozkuş, 2014: 329). Sanal Müze düşüncesi, ülkemizdeki gerçek, modern ve çağdaş sanat müzeleri eksikliğinin getirdiği ölçütsüz, topluma yönelik eğitim çabalarının zayıf kaldığı bir ortama yönelik irdelemelerin dile getirilmesine dikkat çekmeyi amaçlayan bir dizi eleştiri yazısı ile başlamaktadır (Demir ve Karademir, 2015: 227). Sanal müzelerin tarihi çok eskiye gitmemektedir. 1980'li yıllarda etkileşimli ders araçları olarak CD kullanılmaktadır. 1990'lı yıllarda internetin yaygınlaşması ile birlikte kurumsal tanıtım sayfaları ve ders araç-gereçleri sanal ortamda kullanılmaya başlanmaktadır. Elektronik ağlar üzerinden büyük resimli dosyaları göndermek ve depolamak zor olduğundan, 2000'li yıllara kadar sanal ortamlar verimli olmamaktadır (Bingöl, 2008: 20). Türkiye, dünyada sanal müze çalışmalarının öncülerinden olmaktadır (Yılmaz vd., 2016: 114). Türkiye'nin ilk sanal müze çabaları 1990 yılında Topkapı Sarayı'nın bazı koleksiyonlarının internette tanıtılması amacı ile başlamaktadır. Topkapı Sarayı projesi olarak bilinen bu çalışmada amaç fotoğraf, gravür gibi nesneleri gelişmiş bir ara yüz vasıtası ile bir araya getirerek kolay erişim sağlamaktır. Sponsor bulunamadığı için yirmi teknik fotoğraf ve on çizimlik bir CD olarak kalmaktadır (Ustaoğlu, 2012: 31). Türkiye'deki ilk sanal müze örneklerinden olan ve 1993'te Türkiye'de internet kullanımının başlaması

ile ilk müze web sitesi uygulaması, Atatürk tarafından 1937'de kurulan İstanbul Resim ve Heykel Müzesi için yapılmaktadır. İlk sanal müze tasarımı şu anda yayında bulunmamaktadır. Yeni sanal müzesi Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesinin web sitesinin içerisinde bulunmaktadır. Sitenin eski tasarımında o zamanlar da dünyada da kullanılmaya başlanan ilk teknolojiler bulunmaktadır ve bu sitede kullanılan etkileşimli çevresel toplu görüntüler dünyadaki ilk kullanım örneklerindendir. Sunum iki yüz altmış dokuz resim ve on altı panoramik heykel görüntüsü içermektedir (Kubat, 2012: 20-21). Bu projede araştırma, sadece müzenin dünyaya nasıl tanıtılacağı değil, internet ortamında bilginin en etkili biçimde sunulabileceği yönündedir. İstanbul Mimar Sinan Üniversitesi tarafından gerçekleştirilen bu araştırma projesi ilk Türk Sanal Müzesi olması yanında, Türk profesyonel grafik ve çoklu ortam tasarımcıları tarafından oluşturulmuş ilk site olma özelliğini taşımaktadır (Sağdıç, 2008: 35). 1996'da Sabancı Resim ve Heykel Koleksiyonu'nu tanıtan web sitesi hayata geçirilmektedir, basit bir ara yüz tasarımı olmasına karşın, çok sayıda kişi tarafından ziyaret edilmektedir. Bu siteden sonra 1997'de Rahmi Koç Müzesi ve Sadberk Hanım Müzesi siteleri ziyarete açılmaktadır (Demir ve Karademir, 2015: 227). Aynı yıl Borusan Kültür ve Sanat Merkezi internet üzerinden tüm sergilerini ve arşivlerini sergilemeye başlamaktadır. Böylece son on yılın Türk sanatçılarının çalışmalarını tüm araştırmacıların erişimine açmaktadır (Ustaoğlu, 2012: 32). İlk sanal müze tasarımları, yazılım ve donanım günümüz teknolojisine göre ilerde olmaması sebebi ile günümüze göre daha basit ve kullanışsızdır. Basit web broşüründen sanal müzelere geçiş, etkileşimli üç boyutlu sergilemeleri sağlayan araçlarla mümkün olmakta, Türk Müzecileri de bunu sitelerine uyarlamaktadır (Kubat, 2012: 21). Yıldız Teknik Üniversitesi Müze Çalışmaları Bölümü ve Multimedya Tasarım Bölümü bir çalışma başlatarak 1998 yılında Topkapı Sarayı Harem Odalarını ve Atatürk'ün Dolmabahçe Sarayındaki Odasını ve Rahmi Koç Müzesini sanal olarak ziyarete açılmaktadır (Demir ve Karademir, 2015: 228). Bu süreçte 1998 sonlarında sanal müze kavramının gerçek bir ortama bağlı kalması gerekmediği düşüncesi ile Türkiye Etkileşimli Müzesi oluşturulmuştur. Türk Sanatını ve kültürünü tarihsel bağlamda sunmayı hedefleyen bu projede sanal galeriler ve elektronik kütüphaneler hazırlanarak, günlük medyada Türk Sanatı hakkında çıkan haber ve yorumlara yer verilmektedir (Kubat, 2012: 21-22). Tüm bu gelişmeler neticesinde Avrupa Görsel İşitsel Gözlemevi'nin 1998 raporuna göre; Türkiye'de kamu ve özel sektör multimedya projelerine büyüyen bir ilgi göstermekte ve bu sebeple Türkiye Medya ve İletişim teknolojileri alanlarında en hızlı büyüyen ülke olarak kabul edilmektedir (Demir ve Karademir, 2015: 228). Ülkemizde sanal müzecilik özel müzeler ile başlatılmakta ve ilk sanal müze Eczacıbaşı Müzesi tarafından 1999 yılında hizmete sokulmaktadır (Turan, 2015: 191). Eczacıbaşı Sanal Müzesi kapsamlı içeriğe sahip sanal müzeler arasında yer almaktadır. Pek çok sanatçının koleksiyonlarının yanı sıra sürekli güncellenen sergiler ile sergilenen eserlerin sanatçıları hakkında eleştirmenlerin yorumlarına yer vermektedir (Peker, 2014: 36). Ülkemizde müzecilik faaliyetleri denildiğinde ilk akla gelen müzecilik faaliyetlerini yürütmekte olan kurum Kültür ve Turizm Bakanlığıdır. Kültür ve Turizm Bakanlığının internet sayfası incelendiğinde sanal müze ve sanal alan gezintilerinin sanal gezinti başlığında toplanmaktadır. Sanal Gezinti başlığında: Müzeler, Saraylar, Camiler, Kiliseler, Manastırlar, Kaleler, İller, Diğer Mekânlara yer verilmektedir (Turgut, 2015: 37). Kültür ve Turizm Bakanlığı'na bağlı sanal müzeler 2006 yılında müze ve kültür varlıklarını internet ortamında aktarmak amacı ile kurulan Bilgi Teknolojileri ve Proje Geliştirme Şubesi adı altında kurulan birimin çalışmaları ile hayata geçirilmektedir. Türkiye'nin sahip olduğu taşınamayan kültür mirasının bilimsel çalışmalarla ortaya çıkarıldıktan sonra internet yoluyla dijital sisteme aktarılması ulusal

kültür varlıkları bilgi bankası oluşturma sürecinin ilk aşamasını tamamlamaktadır. Kültür Bakanlığı'nın başlattığı uygulama ile 360 derece panoramik görüntülü olarak aralarında Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Ayasofya Müzesi, Topkapı Sarayı, Ankara Etnografya ve Efes Müzesi'nin bulunduğu müzeler www.kultur.gov.tr adresinden online olarak ziyaret edilebilmektedir. Elektronik ortamda yeniden yapılandırılan sistem sayesinde Kültür Bakanlığı'na ait müzelerde gerek müze içi gerekse müze dışı eğitim faaliyetlerini desteklemek amacı ile yaş gruplarına göre tasarlanmış müze eğitim paketlerini hazırlamaktadır (Bozkuş, 2014: 337). Sanal müzecilik dalında sadece bilinen müzelerle ek olarak bakanlığın Sanal Müzik Müzesi bulunmaktadır. Sanal müzesi bulunan tek resmi kurum Kültür ve Turizm Bakanlığı ile sınırlı kalmamaktadır (Karatay, 2015: 17). Türkiye'nin önemli resmi kurumlarından Genelkurmay Başkanlığı ve Cumhurbaşkanlığı'nın resmi web sayfalarında da sanal müzeler bulunmaktadır. Genelkurmay Başkanlığının internet adresinde Anıtkabir'in dış mekânlarının, Atatürk'ün özel eşyalarının, Çanakkale Panoramasının Tablolar Bölümü'nün, Atatürk'ün özel kitaplığının bulunduğu Anıtkabir Sanal Müzesi bulunmaktadır. Cumhurbaşkanlığı'nın resmi web sayfasında ise Atatürk'ün Müze Köşkü sanal ortamda gezilebilmektedir (Peker, 2014: 35-36). Sadece Türkiye'de yer alan sayfalar ile değil, dünyadaki çeşitli müzelerin internetteki sayfalarından faydalanarak sanal müze gezileri düzenlemek mümkün olabilmektedir Bunun yanında Google'ın (Google Art Project) da sanat projesi olarak dünyadaki birçok sanal müzeyi bir arada gösterdiği hizmeti bu konuda yararlanılabilmektedir (Işık, 2016: 616).

SANAL MÜZE VE EĞİTİMLE İLİŞKİSİ

Günümüzde teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanında var olan anlayışı değiştirmekte, gerçek ortamlar sanal ortamlara aktarılarak sanal dünyaya taşınmaktadır. Birçok müze bilgisayar ve internet teknolojisine göre yeniden yapılandırılma ve yaşanan güne adapte olma, kendini canlı tutma adına sanal ortama uyarlanmaktadır. Sanal ortamlar yapılandırmacı öğretimde öğrenmeyi destekleyen önemli bir parçası haline gelmektedir (Demir ve Karademir, 2015: 211). Yeni bir öğretim teorisi olarak ortaya çıkan yapılandırmacılık; öğrenme sürecinde, öğrencilerin aktif birer öğrenici, öğretmenlerin ise rehber veya yönetici olması durumudur. Bu teori, insanların bilgiyi aktif bir şekilde yapılandırdıklarında daha iyi öğrendikleri ve yeni bilgiyi var olan bilgileri ile ilişkilendirmeleri fikrine dayanmaktadır (Dilaver ve Tay, 2015: 100). Yapılandırmacı yaklaşım geleneksel öğretim uygulamasının; öğretmenin mutlak egemenliğini, bilgi aktarmaya dayalı öğrenmeyi, ders kitabına dayalı öğrenmeyi, öğrencilerin sınıfta pasif biçimde kalmasını, bilgilerin ertelenip tekrarlanmasını reddetmektedir (Tokcan, 2015: 24). Teknoloji çağının yaşandığı yirmi birinci yüzyılda sanal müze ziyaretleri eğitimde yerini almaktadır. Günümüzün vazgeçilmez iletişim araçlarından biri olan internet, her alanda olduğu gibi müzeler ve müze eğitimi alanında kendisini hissettirmektedir. İnternet, müzeye gelemeyen, ama eserlere ulaşmak isteyen bireylere erişim imkânı hazırlamaktadır. İnternet özellikle müzesi olmayan bölgedeki okullar ve araştırma inceleme ödevlerinde öğrenciler için kaynak olabilmektedir. Birçok müzenin, koleksiyondaki eserleri, eğitim etkinliklerini ve müze ile ilgili bilgileri internet ortamında izleyicileri ile paylaşmaktadır (Işık, 2016: 616). Müze eğitiminin en temel amaçlarından birisi, bireylerin kültürel düzeylerinin gelişmesi estetik ve görsel duyarlılıklarının kazandırılması ve ifade becerilerinin geliştirilmesidir. Müzelere yapılacak geziler öğrencilerin zengin ve anlamlı yaşantılar kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Öğrencilerde dikkatle gözlem yapma becerisini geliştirmektedir. Uzun süre kalıcı görsellik sağlamaktadır. Günümüzde her

alanda olduğu gibi, müzelerin de gelişen teknolojiden faydalanması zorunluluk haline gelmektedir. Fotoğrafta sanal gerçeklik tekniğinin müzelerde uygulanması ile müzeler kendisini sanal dünyaya etkileşimli bir biçimde taşımakta ve bu sayede tanıtım ve eğitim görevini kesintisiz olarak yılın üç yüz altmış beş günü gerçekleştirebilmektedir. Bu teknik sayesinde uzak noktadaki kullanıcılar, müzelere gidemeyen öğrenciler, kırsal kesimlerde müzelere gitme olanağı bulamayan öğrenciler müzelere erişim sağlamaktadır. Müzeler de, kendisini zaman, uzaklık ve sınır tanımadan pazarlama fırsatı bulmaktadır. Sanal müzeler, doğru tasarlandıklarında uzaktan eğitim, yaşam boyu eğitim amacı ile kullanılabilirler. Yirminci yüzyılın başından itibaren müzeler eğitim kurumları olarak kabul görmektedir. Sanal müzeler gerek müze içi gerekse müze dışı eğitim etkinliklerinde aktif rol oynamaktadır. Bugün birçok müzenin internet uygulamaları değişik yaş gruplarına göre tasarlanmakta eğitim paketlerine erişim sağlanmaktadır (Peker, 2014: 57). İnternet kullanılarak sanal gezilerin yapılabilmesi bir diğer öğretimsel yol olarak düşünülmektedir (Uğurlu, 2014: 246). Eğitim, sadece okul sınırları içinde kalmamalı büyük bir kısmı okul dışı etkinliklerle gerçekleştirilmelidir. Okul dışında gerçekleştirilebilecek etkinliklerden birisi müze ziyaretleridir. Öğrencilerin her zaman okulca toplanıp müzeye gitmeleri mümkün olmasa da müzeler bilişim teknolojilerinin olanaklarından faydalanarak eserlerini web siteleri üzerinden yayınlamaya başlamaktadır. Bu durum öğrencilerin müzelere ulaşımını kolaylaştırmaktadır. Sanal müzeler sayesinde öğrenciler, sanatçılara, tasarımcılara, mühendislere vb. ulaşabilir hale gelmektedir. Sanal müzelerde gördükleri şeyler öğrencilerde araştırmaya yönelik istek uyandırabilmektedir (Yılmaz vd., 2016: 113-114). İnternetin sınıfta kullanımı ile öğrenciler arasında işbirliğine dayalı etkinlikler gerçekleştirilebilmekte ve öğrenciler arasında iletişim kurulması sağlanabilmekte, dijital kaynakların sınıf ortamında kullanımı sağlanabilmekte, öğrencilerin araştırma becerileri geliştirilebilmekte, öğrencilere sınıf dışında öğrenme olanağı sağlanabilmekte, eleştirel medya okuryazarlığı becerilerinin gelişimine katkı sağlanabilmektedir (Ay, 2011: 330). Bilgisayar yolu ile eğitim ve öğretimde müzelerden etkili bir şekilde yararlanılmaktadır. Dünyadaki çeşitli müzelerin internetteki sayfalarından faydalanarak sanal müze gezileri düzenlemek mümkün olabilmektedir (Tahiroğlu ve Yıldırım, 2012: 107). Bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler eğitimcilere klasik müze ve tarihsel mekân gezilerinde yaşanabilecek zorlukların birçoğunu ortadan kaldıran yeni bir ziyaret şekli sunmaktadır. Müze koleksiyonlarının dijitalleştirilerek internet üzerinden sanal ziyaretlere açılması şeklinde özetlenebilecek sanal müzeler veya son dönemde gelişen üç boyutlu görüntüleme sistemlerinin yardımı ile müze veya tarihsel mekânların sanal ortamda gezilmesini sağlayan sanal turlar gibi. Sanal tur ise; Panoramik resimlerin birleştirilmesi ile oluşturulmuş, kullanıcıya 360° bakış açısı ile bir mekânı bilgisayar aracılığıyla internet ortamında izleme imkanı veren yüksek çözünürlüklü görüntülerdir. Sanal turlarda kullanıcı fare yardımı ile bir odadan diğerine geçebilmektedir, görüntüyü sağa-sola, aşağı-yukarı döndürebilir veya yakınlaştırıp uzaklaştırabilmektedir (Turan, 2015: 190). Günümüz bilgisayar teknoloji ve uygulamaları birlikte kullanılmak sureti ile sınıf içinde, sınıf dışı eğitim etkinliği gerçekleştirilebilmektedir. Öğretmen adayları çocukları dışarıya çıkaramıyorsak, dışarıyı çocuklara getirmeliyiz şeklinde bir yaklaşımı ilke edinmelidir (Altın ve Atçı, 2014: 548). Sınıfında sanal müze gezilerini kullanan bir öğretmen müzeye öğrencilerini götürmek yerine müzeyi sınıfa getirerek öğrencilerini yeni bir uygulama ile tanıştırmaktadır. Öğrencinin zihninde o zamana kadar müzeye gitme fikri mevcutken, müzenin onun istediği yere, istediği zamanda gelmesi olayı neticesinde gelişen dünyanın yeniliklerine tanıklık etmiş olacaktır. Ayrıca öğretmenin sanal müze gezisi esnasında, müze rehberi görevi ile seçebileceği öğrencilerin,

geziyi yönlendirmelerini sağlayabilmesi öğrenme alanından beklenen diğer kazanımlara olumlu katkı yapabileceği düşünülmektedir (Demir ve Karademir, 2015: 222). Gerçek gezilerin yapılmasının olanaklı olmadığı durumlarda bilgisayar aracılığı ile internet ortamında sanal alan gezileri yapılmaktadır. Örneğin, Atatürk'ün yaşamı, Çanakkale Savaşları, Birinci Dünya Savaşı, İller ve Ulusal Parklarla ilgili siteler bulunmaktadır (Gültekin ve Yaşar, 2015: 97). Sanal geziler öğrencilerin gerçek yaşamda ulaşamayacağı ya da ziyaret edemeyecekleri tarihsel mekânlara, müzelere ya da ören yerlerine kolayca ulaşmalarını sağlayan gezilerdir. Sanal gezilerin genel olarak benzetişim yöntemine dayalı yöntemler gibi etkileşim boyutları yoktur, iyi ve etkili olarak kullanıldığında en az onlar kadar yararlı olabilmektedir. Öğrencilerin yabancı oldukları mekânları ziyaret etmek, öğrencilere yaşadıkları dünya ve özellikle kültür ve dünya tarihi konusunda çok farklı perspektiften bakarak, zengin yaşantılar elde edebilmektedir. Geziler yolu ile farklı kültürler ve tarihsel belgeleri görüp, kendilerinin bulunduğu mekânın ötesine geçebilmektedir. Müze ya da ören yerlerini sanal olarak gezerek özellikle duyuşsal boyutta kazanımlar elde etmektedir (Güven, 2014, s. 337).

EĞİTİM AMAÇLI HAZIRLANMIŞ BİR SANAL MÜZE SAYFASININ TAŞIMASI GEREKEN ÖZELLİKLERİ

Müzenin kimlik bilgileri, iletişim bilgileri ve konumunu vermeli,

Müzenin vizyonu, misyonu, koleksiyonu ve bu konudaki politikasına yer vermeli,

Gerçek mekândaki renk, biçim ve oranlar korunmalı,

Müze krokisine yer verilmeli. Bu kroki üzerinden salonlar ve katlar arası hızlı geçişe imkân tanınmalı,

Müzede yer alan salonlar ve eserlerin orijinal görünümünde, 360° döndürülebilen fotoğraflarına yer verilmeli,

Eserlerin üç boyutlu modelleme yöntemiyle görüntüleri çekilmeli ve böylece ziyaretçilere eseri tüm boyutlarıyla inceleme imkânı verilmeli,

Eserlerin üretim ve kullanım aşamalarını, dönemsel özelliklerini gösteren animasyonlar veya kısa filmlere yer verilmeli, böylece eseri inceleyenin aynı zamanda bu filmi izleyerek tarihi olayı yaşamasına imkân sağlanmalı,

Kullanılan görüntülerin çözünürlüğü yüksek olmalı, yakınlaştırma ve detaylı incelemeye imkân tanımalı,

Eserleri tanıtan yazılar, ilave resimler, videolar ve harici bağlantılara yer verilmeli, verilen bilgiler gerçek müzedeki bilgilerle birebir uyumlu olmalı,

Sanal müze giriş sayfası, renk ve biçim açısından sade olmalı, sayfalar çok fazla yazıya boğulmamalı,

Ulaşım butonlarına yer verilmeli,

Sanal müzenin ana sayfasında, yaş, meslek gruplarına göre öğretim sayfaları oluşturulmalı, müzenin eğitici rolü ön plana çıkarılmalı,

Çocuk sayfaları hazırlanmalı. Bu sayfalarda eğitsel oyunlara, bulmacalara, tarihsel döneme ait yaşam biçimlerine dair kısa sunumlar veya kurgusal animasyonlara yer verilmeli,

Müzeyle ilgili akla gelebilecek soruların anında sorulabilmesi için interaktif soru bankası oluşturulmalı ve bilgiler sıklıkla güncellenmelidir (Turan, 2015: 196-197).

Bu alanda ülkemizde yaşadığımız en önemli sıkıntı gerçek anlamda eğitsel amaçlarla hazırlanan sanal müze sayısının az olmasıdır. Bazı müzeler koleksiyonlarını uzaktan erişimle ziyarete açma konusunda çekimser davranmaktadır. Bu müzeler web sitelerinde sanal müze veya sanal tur adı altında sahip oldukları koleksiyonlardan örnekler vermek sureti ile tanıtım yapmakta böylece insanları müzeyi ziyaret etmeleri yönünde teşvik etmektedirler. Sanal müzelerin en önemli misyonu sayısal eşitsizlikleri ortadan kaldırmak ve sahip olunan koleksiyonları dar bir bölgeden ziyade ulusal ve global ölçekte daha geniş kitlelerin erişimine sunmaktır. Bu durum eğitsel çıkarları öncelemek maddi çıkarları ikinci plana itmek demektir (Turan, 2015: 199-200).

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Ermiş (2010) İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersinde üç boyutlu sanal müze ziyareti etkinliğine ilişkin görüşleri adlı yüksek lisans tezinde, araştırmacı üç boyutlu sanal müze ziyareti etkinliğine dair ilköğretim ikinci kademe 6. sınıf öğrencilerinin görüşlerini belirlemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmada betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara İl Merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve devlet okullarındaki ilköğretim 2. kademe 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise MEB'e bağlı çalışmakta olan bir özel okulun 2. kademe 6. sınıf öğrencilerinden seçilen toplam 23 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen, görüşme formu, ön anket, son anket kullanılmıştır. Uygulama araştırmacı tarafından sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Anketlerde yöneltilen açık uçlu soruların cevapları kodlanarak dört grupta toplanmakta ve ortaya çıkan yüzdelik dilimler analiz edilmektedir. Tezin konusuna ilişkin uygulama alanı olarak, İnternet ortamında üç boyutlu sanal müze ziyareti imkânı sunan Ankara Devlet Resim ve Heykel Müzesi seçilmektedir. Araştırmanın sonucunda; İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin görüşlerine göre; üç boyutlu sanal müze ziyaretinin uygulanması durumunda görsel sanatlar eğitimine belirli bir katkı sağladığı tespit edilmiştir. Müzeler, üç boyutlu sanal müze ziyareti ile kendilerini sanal dünyada etkin hale getirmeleri durumunda, müzelerin eğitim işlevi daha geniş kitlelere ulaşacaktır. Üç boyutlu sanal müze ziyareti ile dünyanın herhangi bir yerindeki kullanıcı müzelerimizi interaktif olarak gezme fırsatı bulacaktır.

Ustaoğlu (2012) İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Türk tarihinde yolculuk ünitesinde sanal müzelerin kullanımının öğrenci başarısına etkisi adlı yüksek lisans tezinde, araştırmacı İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Türk tarihinde yolculuk ünitesinde sanal müze gezileri kullanılarak yapılan öğretimin öğrenci başarısına etkisini incelemek amaçlanmaktadır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu desen tercih edilmektedir. Araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Ankara ili, Battalgazi İlköğretim Okulundan seçilen birbirine eşdeğer seviyede olan deney (7-E / 27 öğrenci) ve kontrol (7-C / 26 öğrenci) grupları arasında yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen öğrencilerin Türk tarihinde yolculuk ünitesi

hakkındaki bilgilerini ölçmek amacıyla 20 sorudan oluşan çoktan seçmeli başarı testi ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Uygulama araştırmacı tarafından sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda bulunan öğrencilerle, araştırmacı tarafından önceden tespit edilen ve incelenen Konya Mevlana Sanal Müzesi, İstanbul Deniz Sanal Müzesi, Topkapı Sarayı Sanal Müzesi, Ayasofya Sanal Müzesi, İstanbul Rahmi Koç Sanal Müzesi, Panorama 1453 Tarih Sanal Müzesi ve Ziraat Bankası Sanal Müzesine sınıf içi ortamda sanal geziler düzenlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerle de Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinin ilgili dört kazanımı, deney grubu öğrencileriyle aynı zamanda işlenmeye başlanmış ve sürekli derslerde uygulanan, öğretmenin daima etkin olduğu düz anlatım ve soru cevap tekniklerinin kullanıldığı ve sanal müze gezilerine yer verilmeyen öğretim yöntemiyle dersler işlenmiştir. Veri toplama aracından elde edilen veriler; SPSS istatistik programında yer alan bağımlı ve bağımsız gruplar için t-testi analizleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen genel sonuca göre; deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin başarı oranlarında anlamlı bir fark vardır. Sanal müze gezileri; 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Türk tarihinde yolculuk ünitesi kapsamında deney grubu öğrencilerinin başarı artışında etkili olmuştur.

Peker (2014) Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımı ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sanal müze kullanımına yönelik tutumları adlı yüksek lisans tezinde, araştırmacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sanal müze kullanımına yönelik tutumlarının belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada 21 maddeden oluşan ve araştırmacı tarafından geliştirilen 5'li likert tipi tutum ölçeği kullanmıştır. Çalışma grubunu 2012-2013 eğitim öğretim yılında Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında okuyan 1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıftan toplam 197 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada araştırmacı, geleceğin öğretmenleri olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının sanal müze kullanımına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ise çalışmanın diğer amacıdır. Sonuç olarak bu çalışma ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sanal müze kullanımını önemsedikleri, sanal müze kullanımının eğitim ve öğrenci üzerinde kalıcı ve olumlu etkisi olacağını düşündükleri saptanmıştır.

Turgut (2015) Sosyal bilgiler dersinde bir eğitim aracı olarak sanal müzelerden yararlanma adlı yüksek lisans tezinde, araştırmacı araştırmada sanal müze kullanımının hangi şartlarda uygulandığında daha verimli olduğu belirlenmeye çalışılmaktadır. Çalışmanın temel amacı sosyal bilgiler derslerinde, sanal müzelerin etkili bir eğitim aracı haline getirilmesidir. Bu nedenle yöntem olarak nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması planlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlik programı çerçevesinde, sanal müzelerden yararlanılan dersler aktif öğrenme teknikleri kullanılarak yürütülmüştür. Program sırasında ve sonunda öğrencilerden etkinlikleri ve programı değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmanın uygulama aşaması 2014-2015 öğretim yılının 2. döneminde İzmir ili Aliağa ilçesi Aliağa Toki Ortaokulu 8/B sınıfında öğrenim gören 10'u kız, 9'u erkek olmak üzere toplam 19 öğrenci ile sürdürülmüştür. Araştırmanın veri toplama sürecinde, yapılan dersler video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Bunun yanı sıra etkinliklerden oluşan çalışma yaprakları ile etkinlik değerlendirme formları incelenmiştir. Araştırmanın en son kısmında ise, öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine dayalı görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler araştırmacı tarafından yazıya aktarılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise, sanal müzelerden

yararlanmak üzere hazırlanan etkinlik programının, kazanımların aktarılmasında başarılı olduğu; öğrencilerin, kroki çizme, şiir yazma, drama, hamurdan nesne oluşturma, hikâye yazma ile sanal müze hazırlama gibi etkinlikleri ve grup çalışmalarını beğendikleri, dersler sırasında kendilerini müzede gibi hissettikleri, uygulanan etkinliklerin derslere dinamizm getirdiği ve öğrencilerin kendi sanal müzelerini hazırlayabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sanal müzelerden yararlanırken aktif öğrenme tekniklerini kullanmaları, öğrencilere kendi sanal müzelerini oluşturabilecekleri ödevler hazırlamaları ve sanal müzelerden yararlanılacak ders planlarının hazırlanarak sanal müzeler üzerinden paylaşılması gibi öneriler getirilmiştir.

Canlı (2016) İlkokul 4. sınıf görsel sanatlar dersinde sanal müze uygulamasına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşmeleri adlı yüksek lisans tezinde nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Bu araştırmanın temel amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve velilerin sanal müze ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Konya İli Sarayönü İlçesinde derslerinde sanal müzeleri kullanan sınıf öğretmenleri, Sarayönü İsmet ve Ümmühan Önal İlkokulu 4/A sınıfı öğrencileri ve (evinde interneti olan) 4/A sınıfı öğrenci velileri oluşturmaktadır. Bu araştırmada sanal müze ile ilgili görüşleri tespit etmek amacıyla veri toplama araçları olarak öğretmen ve veliler için görüşme formu, öğrenciler için açık uçlu sorulardan oluşan ön-anket ve son-anket geliştirilmiştir. Bunun için öncelikle alan yazın taraması yapılarak görüşme formları ve açık-uçlu sorulardan oluşan anketler geliştirilmiş, bunlarla ilgili uzman görüşleri alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra araştırmanın yapılabilmesi için Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmış, araştırmanın yapılacağı okullarla görüşülmüş ve araştırmaya başlanmıştır. Araştırma 2014-2015 öğretim yılı 2. döneminde 5 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Araştırma üç aşamadan oluşmuştur; ilk aşama öğretmenler üzerinde, ikinci aşama öğrenciler üzerinde, üçüncü aşama ise veliler üzerinde gerçekleştirilmiştir. İlk aşama bir hafta sürmüştür. Bu süreçte öncelikle Konya ili Sarayönü İlçesi'nde derslerinde sanal müzeleri kullanan sınıf öğretmenleri tespit edilmiştir. Bu ilçede derslerinde sanal müzeyi kullanan 10 sınıf öğretmeni ile sanal müze hakkında 6 açık-uçlu sorudan oluşan görüşme yapılmıştır. İkinci aşama üç hafta sürmüştür. Bu süreçte araştırmacı tarafından 4. sınıf Görsel Sanatlar dersi müze bilinci öğrenme alanının kazanımları ışığında hazırlanan ders planı ve açık-uçlu sorulardan oluşan ön anket ve son anket kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci, üçüncü ve dördüncü haftasında Sarayönü İsmet ve Ümmühan Önal İlkokulu 4/A sınıfı öğrencilerine sanal müze ile ilgili 16 açık-uçlu sorudan oluşan ön anket uygulanmış, sonra gerekli hazırlıklar yapıldıktan sonra Görsel Sanatlar dersinde Hz. Mevlânâ Müzesi Sanal Müze uygulaması yapılmış, akabinde değerlendirmeler yapılmış ve daha sonra öğrencilere 11 açık-uçlu sorudan oluşan son anket uygulanmıştır. Üçüncü aşama ise bir hafta sürmüş ve bu süreçte evinde interneti olan yedi öğrenciye velileri ile sanal müze gezisi yapma ev ödevi verilmiş ve bu yedi veli ile sanal müze eğitimi hakkında 8 açık-uçlu sorudan oluşan görüşme yapılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmış olup, sorulara verilen cevaplardan örneklere sık sık yer verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ve velilerin görüşlerine göre sanal müze ziyaretlerinin Görsel Sanatlar dersine olumlu anlamda katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Yıldız (2016) Tarih öğretiminde sanal müzelerin kullanılmasının 10. sınıf öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi adlı yüksek lisans tezinde, araştırmacı ortaöğretim 10. sınıf tarih

dersinde Dünya Gücü: Osmanlı Devleti (1453-1600) ünitesinin sınıf ortamında sanal müze gezileri kullanılmadan öğretmen anlatısına dayanan yöntemle işlenişiyle, sanal müze gezileri kullanılarak işlenişi arasında, öğrencilerin akademik başarılarını etkileme bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak ve sanal müze gezileri kullanmanın öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarına etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma deneysel bir çalışma olduğu için, örneklem seçimi yerine çalışma grupları alınmış ve uygulanan akademik başarı testi ile tarih dersine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen ön test sonuçlarına göre bu grupların eşitliği üzerinde durulmuştur. Araştırma sırasında Dünya Gücü: Osmanlı Devleti (1453-1600) ünitesi işlenmeden önce deney ve kontrol gruplarına akademik başarı testi ile tarih dersi tutum ölçeği ön test, olarak uygulanmış, deneysel işlemlerin sonunda da son test olarak uygulanmıştır. Daha sonra Dünya Gücü: Osmanlı Devleti (1453-1600) ünitesi ile ilgili ders planı hazırlanmış, deney grubunda bu plana göre ders işlenmiştir. Kontrol grubunda ise aynı ünite sadece öğretmen anlatısı ve ders kitabı temel alınarak işlenmiştir. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Ankara ili, Gölbaşı ilçesinde bulunan özel bir ortaöğretim okulunda 10. sınıfa devam etmekte olan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarını okulun 10/A ve 10/B sınıflarındaki öğrenciler oluşturmuştur. Her iki sınıfta da bulunan öğrenci sayısı 20 kişidir. Hangi grupta sanal müze gezileri ile öğretim ya da yapılandırmacı öğretim yaklaşımına göre öğretim yapılması gerektiğine yansız atama yoluyla karar verilmiştir. Bu doğrultuda 10/A sınıfı (20) deney grubu, 10/B sınıfı (20) kontrol grubu olarak atanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen tarih dersine yönelik tutum ölçeği ve ilgili üniteye yönelik başarı testi kullanılmıştır. Uygulama bizzat araştırmacı tarafından sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Tezin konusuna ilişkin uygulama alanı olarak, internet ortamında sanal müze ziyareti imkânı sunan Topkapı Sarayı Sanal Müzesi, Ayasofya Sanal Müzesi, İstanbul Rahmi Koç Sanal Müzesi ve Panorama 1453 Tarih Sanal Müzesi seçilmiştir. Veri toplama aracından elde edilen veriler; SPSS istatistik programında yer alan bağımlı ve bağımsız gruplar için t-testi analizleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen genel sonuca göre; deney grubu öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumlarında ve üniteye ilişkin başarılarında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Sanal müze gezileri; deney grubu olarak belirlenen 10/A sınıfındaki öğrencilerin akademik başarılarının ve tarih dersine ilişkin tutumlarının artışında etkili olmuştur.

Aktaş (2017) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sanal müze kullanımına yönelik tutumları adlı yüksek lisans tezinde araştırmacı Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sanal müze kullanımına yönelik tutumlarının belirlendiği bu araştırma karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. İstanbul'un farklı ilçelerinden toplam 126 öğretmene anket uygulanmıştır. Anket sorularını cevaplayanlar arasından seçilen 13 öğretmenle yüz yüze görüşme yapılmıştır. Sanal Müze Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği (Peker, 2014) tarafından geliştirilen toplam 21 maddeden oluşan 5'li likert tipi (kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum) bir ölçek kullanılmıştır. Bu araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde sanal müze kullanımına yönelik tutumlarını belirlemektir. Bu amaç ve belirlenen problem durumuna bağlı kalınarak aşağıdaki alt problem belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sanal müze kullanımına yönelik tutum puanları cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, medeni durum ve branş değişkenine göre farklılık göstermekte midir? Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin sanal müzeden yararlanma ile ilgili görüşleri

nelerdir? Yapılan araştırmalar sonucunda: Katılımcıların sanal müze kullanımına yönelik toplam puan incelendiğinde madde başı ortalamanın 1,99 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, katılımcıların sanal müze kullanımına yönelik algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkeni göz önüne alındığında kadınların ortalamasının, erkeklerin ortalamasından düşük olduğu görülmektedir. Ancak yapılan t-testi sonucunda kadınlar ve erkekler arasından anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Ayrıca mesleki kıdem, yaş eğitim düzeyi değişkenlerinde de anlamlı farkın olmadığı görülmüştür.

SONUÇ

Sanal müzelerin tarih öğretiminde kullanımı adlı çalışmada yapılan literatür araştırması ve ilgili araştırmalar birlikte değerlendirilince; sanal müzelerin derste kullanılması ile müze gezisinde çıkabilecek olumsuzlukların yaşanmasına engel olması, soyut olan konuların somutlaşmasına, derste geçen kavramların daha kolay öğrenilmesine katkı sağladığı, öğrencinin dersi daha iyi öğrenip pekiştirdiği, ses ve görüntü ile çoklu ortamın oluşmasıyla öğrenmede kalıcılık seviyesini arttırdığı, öğrencinin ders başarısının arttığı ve öğrencinin derse karşı tutumunun olumlu yönde geliştiği sonuçlarına ulaşılmaktadır.

KAYNAKÇA

Aktaş, V. (2017). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sanal Müze Kullanımına Yönelik Tutumları.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Altın, B. N. ve Atçı, A. Ş. (2014). Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf İçinde Sınıf Dışı Eğitim Etkinlikleri (İnternet Tabanlı Uygulamalar). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (545-583). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Altın, B. N. ve Oruç, S. (2008). "Müze Eğitimi ve Yaratıcı Drama." *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3(35): 125-141.

Arat, T. ve Baltacıoğlu, S. (2016). "Sanal Gerçeklik ve Turizm." *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi,* 19(1): 103-118.

Ata, B. (2002). *Müzelerle ve Tarihi Mekanlarla Tarih Öğretimi: Tarih Öğretmenlerinin Müze Eğitimine İlişkin Görüşleri.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ay, T. S. (2011). Sosyal Bilgiler ve Yerel Toplum Çalışmaları. *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (319-340). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bingöl, H. O. (2008). *Fotoğrafta Sanal Gerçeklik ve Müzeler Yolu İle Sanat Eğitimine Katkıları (Anıtkabir, Anadolu Medeniyetleri Müzesi Uygulaması.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bozkuş, Ş. B. (2014). "Kültür ve Sanat İletişimi Çerçevesinde Türkiye'de Sanal Müzelerin Gelişimi." *International Journal of Social Science,* 26*:* 329-344.

Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2007). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi Eğitimin Her Kademesine Yönelik Yöntem ve Tekniklerle.* Ankara: Pegem A Yayıncılık .

Buyurgan, S. ve Mercin, L. (2005). Müze ve Müzecilik. *Görsel Sanatlar Eğitiminde Müze Eğitimi ve Uygulamaları* (29-63). Ankara: Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.

Canlı, K. (2016). *İlkokul 4. Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde Sanal Müze Uygulamasına İlişkin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Çalışkan, E., Önal, N. ve Yazıcı, K. (2016). "Öğretim Etkinliklerinde Sanal Müzelerin Kullanımına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları Ne Düşünüyor." *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 11(3): 689-706.

Çoklar, A. N. ve Korucu, A. T. (2011). Web 2.0 Teknolojileri ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanımı. *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-II* (179-201). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çolak, C. (2006). "Sanal Müzeler", 11. Türkiye'de İnternet Konferansı, 21-23 Aralık, Ankara.

Demir, S. B. ve Karademir, Y. (2015). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Sanal Mekânlara Dayalı Öğrenme Ortamları. *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Mekânsal Öğrenme Ortamları* (211-251). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demircioğlu, İ. H. (2014). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar Tarih Bölümü Özel Öğretim Yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Demircioğlu, İ. H. (2014). Tarih Öğretimi, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. *Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (1-12). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dilaver, H. H. ve Tay, B. A. (2015). Sosyal Bilgilerde Yapılandırmacılık. *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (99-129). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dönmez, C. ve Yazıcı, K. (2008). *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi.* Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Durmuş, A. (2012). *Sanal Bilim ve Teknoloji Müzesinde Eğitsel Arayüz Ajanı Kullanımının Öğrencilerin İlgi ve Başarılarına Etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ekelik, H. G. (2010). *Sosyal Bilgiler Derslerinde Müze Faaliyetlerinin Programlanması.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Ermiş, B. (2010). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersinde Üç Boyutlu Sanal Müze Ziyareti Etkinliğine İlişkin Görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gültekin, M. ve Yaşar, Ş. (2015). Anlamlı Öğrenme İçin Etkili Öğretim Stratejileri. *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* (77-109). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güven, İ. (Ed.). (2014). *Tarih Öğretimi: Kuram ve Uygulama.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Horzum, M. B. ve Keskin, Y. (2016). Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi* (723-742). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Işık, H. (2016). Sosyal Bilgilerde Müze ve Tarihi Mekanlar İle Eğitim. *Sosyal Bilgiler Eğitimi* (601-633). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kapanoğlu, G., Karataş, S., Meriçelli, M. ve Yılmaz, A. (2016). "Öğretmenlerin Sanal Müzelere Dair Görüşlerinin İncelenmesi." *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 5(1): 112-125.

Karakaya, İ. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Müze Alışkanlıkları (Giresun İli Örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.

Karatay, A. (2015). *Artırılmış Gerçeklik Teknolojisi ve Müze İçi Eser Bilgilendirme ve Tanıtımlarının Artırılmış Gerçeklik Teknolojisi Yordamıyla Yapılması.* Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Kaya, R. (2015). Tarih Öğretiminin Amaçları. *Tarih Öğretim Yöntemleri* (37-54). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kısa, Y. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müze Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Müzeleri).* Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Kubat, Ö. Z. (2012). *Sanal Müze Arayüz Tasarımı.* Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Kurnaz, F. Y. (2015). *Okulöncesi Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin Müzelerde Uygulatılan Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (İstanbul İli Örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Mayda, M. (2014). *Sanat ve Kültürün Sergilenmesin 'de Sanal Müzelerin Etkisinin Google Cultural İnstitute Örneği Üzerinden İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Mercin, L. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müze Eğitimi. *Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenleri İçin Sosyal Bilgiler Öğretimi* (271-304). Ankara: Anı Yayıncılık.

Onur, B. (2012). *Çağdaş Müze Eğitim ve Gelişim Müze Psikolojisine Giriş.* Ankara: İmge Kitapevi Yayınları.

Özel, Ş. (2013). *Sanal Müze: Isparta Halı Müzesi.* Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Isparta.

Peker, N. (2014). *Sosyal Bilgiler Dersinde Sanal Müze Kullanımı ve Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sanal Müze Kullanımına Yönelik Tutumlar.* Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Safran, M. (2006). *Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler.* Ankara: Gazi Kitapevi Yayınları.

Safran, M. (2015). Türkiye'de Tarih Öğretiminin Gelişimi. *Tarih Öğretim Yöntemleri* (9-24). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Sağdıç, R. O. (2008). *Abidin Elderoğlu Sanal Müzesi Tasarımı.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sönmez, E. (2011). *İlköğretim II. Kademe 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Eskiçağ Tarihi Konularının İşlenmesinde Müzelerin Önemi, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Şanlıurfa İl Merkezi Örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Tahiroğlu, M. ve Yıldırım, T. (2012). Sanal Ortamda Gerçekleştirilen Müze Gezilerinin İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 104-114. 3 Mart 2017 tarihinde ESOSDER veri tabanından alınmıştır.

Tokcan, H. (2015). Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğrenme Teorileri. *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* (15-42). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Turan, İ. (2015). Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sanal Müze ve Turlar. *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* (189-203). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Turgut, G. (2015). *Sosyal Bilgiler Dersinde Bir Eğitim Aracı Olarak Sanal Müzelerden Yararlanma.* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Uğurlu, N. B. (2014). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Teknoloji Araçlarının Kullanımı. *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (243-265). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ulusoy, K. (2014). Yenilenen Sosyal Bilgiler Programında Tarih Öğretimi. *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-I* (299-321). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ustaoğlu, A. (2012). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesinde Sanal Müzelerin Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yahşi, İ. (2011). *Tarih Öğretiminde Gazete Kullanımının Çok Perspektifliliğe Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

MİLLÎ EDEBİYAT DÖNEMİ ROMANLARININ SAĞLIK VE HASTALIK KAVRAMLARI BAKIMINDAN İNCELENMESİ[1]

Dr. Yıldız YENEN AVCI

MEB, y_yenen@hotmail.com

ÖZET

İnsanoğlunun beden ve ruh yönünden hastalıklardan uzak olma durumu olarak tanımlanabilecek olan sağlık kavramı, edebiyatın da üzerinde durduğu konulardan biridir. Bu çalışmada Millî Edebiyat Döneminde kaleme alınmış olan romanlar sağlık ve hastalık kavramları bakımından incelenmiştir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır ve aşağıdaki eserlerle sınırlıdır:

Halide Edib Adıvar: *Seviyye Talip*, *Yeni Turan Handan*, *Mev'ut Hüküm*, *Ateşten Gömlek*, *Vurun Kahpeye*, Reşat Nuri Güntekin: *Çalıkuşu,* Yakup Kadri Karaosmanoğlu: *Kiralık Konak*, *Nur Baba*; Refik Halit Karay: *İstanbul'un Bir Yüzü*; Ömer Seyfettin: *Efruz Bey*, *Yalnız Efe*; Aka Gündüz: *Aysel*, Ebubekir Hazım Tepeyran: *Küçük Paşa*, Müfide Ferit Tek: *Aydemir*.

İncelenen eserlerde Halide Edib'in hasta kahramanlarına bir kadın inceliği ve anne duyarlılığıyla yaklaştığı görülür. Hastalık süresince en az bir doktorun muayenesinden geçen insanlar, konsültasyonlardan sonra, en son çare olarak, yurt dışına (Mısır, Almanya, İtalya) gönderilirler. *Çalıkuşu*'nda hayatın içinde hastalıkların da yer aldığı, hasta insanın ümitsizliğe teslim olmaması gerektiği vurgulanmaya çalışılır. Yakup Kadri *Kiralık Konak*'ta, mutsuz ruh hâllerinin sinirsel hastalıklara yol açabileceğini, *Nur Baba*'da ise, hem kötü alışkanlıkların hem de depresyonun insan bünyesine yaptığı tahribatlara yer verir.

Refik Halit Karay *İstanbul'un Bir Yüzü*'nde sonradan görme insanların paranın gücünü sergilemesi konusunda hastalıktan yararlandığını belirtir. Ömer Seyfettin *Efruz Bey*'de, sinirli insanların baygınlık geçirmeye meyilli olduğunu anlatırken *Yalnız Efe*'de ise, veremi konu edinir. *Aysel* romanında o günlerde bir salgın gibi görülen sıtmanın birçok kişiyi öldürdüğü; *Küçük Paşa*'da, sefaletle boğuşan insanların doktora yabancı oldukları ve zor bir hastalık süreci geçirdikleri; *Aydemir'de* tıp tahsil etmediği hâlde hastalara şifa dağıtan fakat hastalanmaktan da kendini koruyamayan bir kahramanın yaşadığı durum anlatılır*.*

İncelenen dönem romanlarında genel olarak ruh bunalımlarının neden olan bedensel rahatsızlıklara yer verildiği, hastalara "hava değişimi reçetesi"nin uygulandığı, hastalıkların önemsenmesi gerektiği, aksi takdirde ölümle sonuçlanabileceği belirtilir.

Anahtar Kelimeler: Millî Edebiyat Dönemi romanları, sağlık, hastalıklar, tedavi yöntemleri.

[1] Bu çalışma, Dr. Öğr. Üyesi Hayrettin AYAZ danışmanlığında hazırlanan "Millî Edebiyat Dönemi Romanlarının (1911 – 1923) İnsani Değerler ve Türkçe Eğitimine Katkıları Bakımından İncelenmesi" adlı doktora tezinden türetilmiştir.

INVESTIGATION ON THE CONCEPT OF HEALTH AND DISEASES IN NATIONAL LITERATURE PERIOD NOVELS[2]

Dr. Yıldız YENEN AVCI

MEB, y_yenen@hotmail.com

ABSTRACT

The concept of health, which can be defined as the state of being away from illnesses in terms of body and soul of human beings, it is one of the issues that literature has been emphasizing. In this study, the novels which were taken in the period of National Literature were examined in terms of health and disease concepts. The research is a descriptive study in the screening model and is limited to the following works:

Halide Edib Adıvar: *Seviyye Talip*, *Yeni Turan Handan*, *Mev'ut Hüküm*, *Ateşten Gömlek*, *Vurun Kahpeye*, Reşat Nuri Güntekin: *Çalıkuşu,* Yakup Kadri Karaosmanoğlu: *Kiralık Konak*, *Nur Baba*; Refik Halit Karay: *İstanbul'un Bir Yüzü*; Ömer Seyfettin: *Efruz Bey*, *Yalnız Efe*; Aka Gündüz: *Aysel*, Ebubekir Hazım Tepeyran: *Küçük Paşa*, Müfide Ferit Tek: *Aydemir*.

In the works examined, Halide Edib is approached to her heroes with a woman's temperament and mother's sensitivity. People who have passed the examination of at least one doctor during the illness are sent to the country abroad (Egypt, Germany, Italy) as a last resort after the consultations. In Çalıkuşu, it is emphasized that illness should be included in life and that the sick person should not surrender to despair. Yakup Kadri tells us that unhappy moods can lead to nervous diseases in Kiralık Konak, and in Nur Baba, both bad habits and depression can harm humans.

Refik Halit Karay states in Istanbul'un Bir Yüzü that people who got rich later benefit from the disease in exhibiting the power of money. Ömer Seyfettin in Efruz Bey tells that the nervous people are prone to fainting, whereas in Yalnız Efe mentions tuberculosis. In Aysel novel, the plague that was seen as an epidemic in those days killed many people; In Küçük Paşa, people who struggle with poverty are foreign to the doctors and have a difficult illness; In Aydemir, the situation in which a hero who has not received medical education distributes cure to the illness but cannot protect himself from the illness is explained*.*

It is stated that, in the novels studied in the period, the physical disorders caused by the soul depressions are generally included, to the diseases "air change prescription" is applied, illnesses should be considered, otherwise can be resulted in death.

Keywords: National Literature Period novels, health, diseases, treatments.

[2] This study is derived from a Ph.D. dissertation titled "Investigation of Natural Literature Novels (1911 - 1923) In Terms of Human Values and Contributions to Turkish Education" prepared by Ass. Prof. Dr. Hayrettin AYAZ counseling.

GİRİŞ

Anlamsal bakımdan birbirinin karşıtı olan sağlık ve hastalık sözcükleri, yalnızca canlı hayatı için söz konusu olan iki doğal görünümdür. Türkçe Sözlük'te (Dil Derneği, 1999: 1128) "Vücudun hasta olmaması durumu, vücut esenliği, esenlik, sıhhat." olarak geçen *sağlık* kavramının insaoğlunun en değerli varlığı olduğunu söylemek mümkündür; çünkü insan beden ve ruh yönünden kendini iyi hissettiği sürece sorumluluklarını yerine getirebilir, hayatına düzenli bir akışta sürdürebilir ve yaşam sevincini hep ayakta tutabilir. Bireyin yalnızca kendi varlığına değil çevresindeki insanlarla da ilişkilerinin niteliğini belirleyen sağlığın bozulmaya başlaması bireyin yaşamında önemli değişimlere neden olur; zira hastalıklar bir yandan bedeni çökertirken diğer yandan da ruhu tahrip eder, bireyin yaşam kalitesinin düşmesine neden olur. Geçmişten günümüze savaşlar, kıtlık, kuraklık, düşman işgalleri insanı tehdit eden ve huzurunu kaçıran durumlar olarak görülmüşse de en büyük tehlikenin vücudun fizyolojisini bozan mikroorganizmalar olduğu unutulmamış; alternatif veya modern tıbbın yöntemleriyle hastalıklara karşı verilen mücadele eski çağdan bu yana sürdürülegelmiştir. Bireyin hastalıklardan koruma, sağlığına kavuşma arzusu insanı yakından inceleyen bilimlerin ortak paydası olmuştur. Canlı türüne doğrudan veya dolaylı olarak hizmet eden bilimler gibi sanatın tüm dalları da insan üzerinedir ve insanı konu alır; çünkü bütün değerler ancak insanla anlam kazanır. Güzel sanatların diğer dallarında olduğu gibi edebiyat, insanın duyuş, düşünüş ve estetik algılamaların sonucu ortaya çıkan yorumlamaların ürünüdür. Kurmaca âlemin zevk ve beğenilerle yoğrulduğu edebiyatın merkezinde de insan vardır. Edebiyatta insan, olayları hazırlayan, kurguyu sağlayan, hayatın her türlü oluşumunu benliğinde taşıyan ve bunu dış âleme yansıtan temel unsurdur. Klasik edebiyattan başlayarak günümüze kadar süregelen edebî gelenekte de bu algılayışın devam ettiği görülür. Bu çalışmada Millî Edebiyat Dönemi romanları sağlık ve hastalık kavramları bakımından incelenmiştir. Eser incelemelerine geçilmeden önce Millî Edebiyat Dönemi ve dönem romanlarının genel özellikleri hakkında bilgi verilecektir. Bu bilgiler yapıtların kaleme alındığı sürecin siyasal, sosyal, ekonomik yapısının ve bu yapının insan sağlığı üzerindeki etkisinin anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

Millî Edebiyat Dönemi'ne Genel Bir Bakış

Millî Edebiyat Dönemi, Türkiye'nin son birkaç asrında, çeşitli sosyal, siyasal ve ekonomik olayların tetiklediği bir akım olarak ortaya çıkmıştır. Millî Edebiyat Dönemi'nin ortaya çıkışını ve karakterini belirleyen unsurların anlaşılması bakımından XVII. yüzyıldan XX. yüzyıl başlarına kadarki sürecin tahlil edilmesi gerekir. Bilindiği gibi, Osmanlı Devleti, Viyana kuşatmasından başarısız olup (1683) ardından yapılan Karlofça Antlaşması'yla (1699) ilk kez Batı karşısında mağlubiyet yaşamış, ardından Küçük Kaynarca Antlaşması'yla (1774) da ilk kez büyük ölçüde toprak kaybına uğramıştır. Sonraki dönemlerde kendi valileriyle problem yaşaması (Sened-i İttifak/1808), öz ordusu Yeniçeriliğin ortadan kaldırılması (1826), Mısır Valisi Kavalalı Hadisesi (1831-1833), Kırım Savaşı (1853-1856), Doksanüç Harbi (1877-1878), ve Balkan Savaşları (1912-1913) Osmanlı Devleti'ni zayıflatıp dağılmanın eşiğine getirmiştir.

Ülkedeki siyasi ve sosyal çalkantılar aslında içten içe edebî zemini de etkilemiştir. 1908'deki II. Meşrutiyet'in ilanı ve ardından Sultan II. Abdülhamid'in tahttan indirilmesiyle sonuçlanan siyasi gelişmelerin yanı sıra Balkan

Savaşları'nın patlak vermesinin doğurduğu sosyal çalkantılar, yeni bir edebiyata ve dil anlayışına zemin hazırlar. Tanzimat'la başlayarak II. Meşrutiyet'in ilanı sonrasına sarkan süreçte Osmanlı Devleti'ni ayakta tutmak maksadıyla çeşitli fikirler gelişir. Bunlar Osmanlıcılık, İslamcılık ve Türkçülük akımlarıydı. Gevşek bir muhtevaya dayalı Osmanlıcılığın aksine diğer iki akım güçlü bir zeminde var olur. Özellikle Sultan II. Abdülhamid'in saltanatı süresince halifelik sıfatının etkin biçimde öne çıkması İslamcılık akımını hayli güçlendirir. II. Meşrutiyet sonrasında yönetime hükmeden İttihat Terakki Cemiyeti'nin siyasi projeleriyle çakışan Türkçülük akımı ise bir süre sonra devletin resmi ideolojisi hâline gelir. Türkçülük düşüncesini sosyoloji zeminine taşıyarak ona ilmi bir hüviyet kazandıran Ziya Gökalp bu akımın önemli bir şahsiyetidir. "Yeryüzündeki bütün Türkleri siyasi ve kültürel bakımdan birleştirmek ve kaynaştırmak amacına yönelik olarak ortaya çıkan Türkçülük, Ziya Gökalp için 'Türk milletini yükseltmek' demektir." (Tuncer, 1994: 252) "Ziya Gökalp'ta zamanla daha realist bir Türkçülük fikri kuvvetlenmiş, Gökalp, umumî Türkçülüğün **bir kültür Türkçülüğü** olması ve 'fiilî Türkçülüğün' de ancak bir **Türkiye Türkçülüğü** anlatışıyle hareketlenmesi kanaatine varmıştır." (Banarlı, 1971: 1116)

"1911 yılında Selânik'te çıkmaya başlayan '**Genç Kalemler**' dergisiyle milliyetçilik akımı, edebiyatta da etkili olur. Bu dergi, '**Millî Edebiyat**' deyimini ilk defa ortaya koyar. Millî bir edebiyat yaratmak için, millî bir dilin gerekli olduğunu savunur." (Tuncer, 1994: 240)

Bu akımın edebiyat ve lisan sahasında pek çok temsilcisi bulunmaktaydı. Eserlerinde genellikle tarihsel konulardan esinlenen ve bu yolla ulusal kültür ögelerini telkin etmeye çalışan Ömer Seyfettin "eski ve yeni edebiyatların millilikten uzak olduğunu söyler. Her sözün başında (**edebiyatsız edebiyat yapacağım**) diyerek, her türlü süs, özenti ve yapmacıktan kurtulmak istediğini belirtir. Ona göre, Türk Edebiyatı, Servet-i Fünûn'un getirdiği '**kuş, kelebek ve ağlayış dolu**' havadan kurtulmalı, Türk halkını asırlık uykulardan uyaracak bir canlılığa ulaşmalıdır." (Kabaklı, 1997: 366) Ancak Millî Edebiyat Akımı'nın başlamasındaki bu heyecan ve hamlelere rağmen amaçlarını dile getirecek bir beyannamenin bulunmayışı, sözü edilen akımın tanımı ve sınırları konusunda görüş ayrılıklarına yol açmıştır. Nitekim bu kanaati taşıyan Orhan Okay şunları söylemektedir:

> Yirminci yüzyıl Türk edebiyatının en yaygın varlığından en çok bahsedilen akımı olmakla beraber, belli bir beyannamesi bulunmadığından hatta mensuplarını programlı ve disiplinli bir tek grup altında düşünmek mümkün olmadığından Millî Edebiyat'ın ne olduğu veya olmadığı üzerinde münakaşalar daha kendi döneminde başlamış, Cumhuriyet'ten sonraki yıllarda da devam etmiştir. Bu yüzden Millî Edebiyat akımından zaman olarak sınırlarını, şahsiyetlerini, eserlerini net bir şekilde belirtmek kolay değildir. Millî edebiyat kavramının tarifi de, bu akımın gelişme süreci içinde az-çok değişikliklere uğramıştır. Her şeyden önce çok defa fikir olarak aynı yılların Türkçülük ideolojisiyle karışmış, bu arada millî edebiyat ile milliyetçi edebiyatın da birbirine karıştırıldığı görülmüştür. (Okay, 2005: 155)

Böyle olmakla beraber, Millî Edebiyat akımının, 1911 yılında Genç Kalemler'de Ömer Seyfeddin imzasıyla kaleme alınan Yeni Lisan adlı makalede öngörülen yeni dil anlayışı doğrultusunda bir hüviyet kazandığı genel kabul gören bir görüştür (Okay, 2005: 72). Derginin yazarları Dili sadeleştirme konusunda bir takım ilkeler ortaya koyarlar, edebiyatta taklitçilikten kaçınılmasını, sanatçıların kendi halkımızın hayatına yönelerek yapıcı eserler verilmesini isterler (Kavcar, 1999: 15).

Millî Edebiyat Dönemi Romanları

Osmanlı devletinin son çeyreğinde ivme kazanan değişim serüveninin, etkili olduğu sahalardan biri de edebiyattır. Bu dönemde yeni türlerin benimsenmeye çalışıldığı, mevcut olanların ise modernize edildiği görülür. Olaya dayalı bir anlatıma, gerçek ya da gerçeğe yakın olanın izdüşümlerine dayanan ve her çağda farklı teknik ve algılayışlarla gelişim gösteren roman, edebiyat dünyasının yakından tanımaya çalıştığı bir kavram olur.

Batılı tarz ve üsluptaki roman, Türk edebiyatında çevirilerle kendini göstermeye başlar. Yusuf Kâmil Paşa'nın Fenelon'dan tercüme ettiği "Telemak" bu yolculuğun birinci basamağı olarak kabul edilir. "*İstemedikleri erkeklerle evlendirilen genç kızların başlarına gelecek kötü sonuçlar üzerinde durarak Toplumsal bir eleştiri getiren Taaşşuk-ı Talât ve Fıtnat, edebiyat tarihi bakımından önemli olan; fakat yazınsal değeri olmayan bir eserdir*." (Naci, 2002: 14) Buna karşın "Türkçede yazılmış ilk romanlardan olan İntibah aşk, kıskançlık ve intikam gibi eski edebiyatta da var olan bu konuları hayal, semboller ve alegorilerden çok, Batılı romanlara has bir tarzda, tasvir ve tahlil metoduyla ortaya koyduğu ve günlük hayatta benzerlerine rastlanabilecek tipler yarattığı için Türk edebiyatında büyük bir yeniliktir."[3] "Tanzimat döneminde ilk romancılar Batı ile Doğu kültürünü birleştirme çabası gösterirken Batı romanı ile geleneksel hikâyecilik arasında bocalamış" (Arslan, 2007: 57) olsalar da bu türü okuyucuyla tanıştırdıkları, sade dil ile yazmanın önemini dile getirdikleri, hak ve özgürlükler bağlamında topluma yön vermeleri dolayısıyla dikkatleri üzerine toplayan isimler olmuşlardır. Mai ve Siyah, Aşk-ı Memnu[4], Eylül[5] gibi yapıtlar ile modern romanın örneklerini veren Servet-i Fünun (Edebiyat-ı Cedide) yazarları ise ülkedeki kaosun gölgesinde ancak karamsar ruh hâllerinin yansımalarını işlediği eserlerinde yalnızca ferdi sıkıntı ve kaygılarını ele alabilmişlerdir.

> Tanzimat romancıları ülke davalarında söz sahibi olmak isteyen, imparatorluğun derdine çare bulmaya ve göstermeye çalışan, siyasal faaliyetleri olan aydınlardı. Sanata eğitici bir araç olarak bakıyor ve yapıtlarında toplumsal sorunlara da el atıyorlardı. Abdülhamit'in karanlık istibdat döneminde yazan Edebiyat-ı Cedide'ciler ise içine düştükleri karamsarlıkla hayata küsmüş, siyasete sırtlarını dönmüş, kendi toplumlarından da, sorunlarından da hayli kopmuş insanlardı. Romanların kahramanları hayata yenik düşmüş, hayal kırıklığına uğramış duygusal kişilerdir. (Moran, 1994: 68)

Ayrıca dillerindeki yabancı terkipler, ağır ve süslü ifadeler, anlamı güçleştiren sembol ve alegoriler her şeyi olduğu gibi anlamaktan ve anlatmaktan hoşlanan halkla mesafeleri iyice açmıştır. 1911 yılında Genç Kalemler dergisinde yükselen ses, aydın ve halk arasındaki kopukluğun ortadan kaldırılması gerektiğinin sinyallerini vermesi bakımından önemlidir.

---

[3] Mehmet Kaplan'ın "*İntibah Romanı Hakkında Birkaç Söz*" adlı yazısından alınmıştır. *Bkz.* Namık Kemal (1984), *İntibah*, Hzl. Mehmet Kaplan, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara, s. 3-8

[4] Kantarcıoğlu, bu eserde yazarın geleneksel roman teknikleriyle dramatik roman tekniklerini başarılı bir şekilde birleştirdiğini belirtir. *Bkz.* Sevim Kantarcıoğlu (2004), *Türk ve Dünya Romanlarında Modernizm*, Akçağ Yayınları, Ankara, s. 37

[5] Yakup Kadri bu esere yönelik beğenisini, "Eylül, bizde yazılmış tek analiz romanıdır. Sonra tekniği itibariyle Avrupa'lıdır. Mehmet Rauf (Necip ile) o kadar kuvvetli bir tip yaratmıştır ki, ben o yaşlarda bunun tesirini ve kudretini bütün benliğimde duydum." sözleriyle dile getirir. *Bkz.* Ahmet Kabaklı (1997), *Türk Edebiyatı*, C. 3, Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları, İstanbul, s. 808

Ömer Seyfettin'in "Yeni Lisan" makalesiyle savunduğu dilde sadeleşme fikri, düşüncede hatta sosyal hayatta millîleşme ülküsünü benimseyen aydınlarca geniş bir alana yayılır. Şerif Aktaş'ın "Milli Edebiyat kavramını sadece vezin, sade dil gibi şekli meselelere indirgemek son derece hatalıdır. Yeni Lisan yeni insana ve yeni hayata açılan kapıdır." (Aktaş, 2007: 189) tespitine bağlı olarak yeni dil, yeni hayat, yeni insan ve dolayısıyla yeni toplum o dönem düşünür, yazar ve şairlerinin odağındaki konular olur. Temel kaygıları, sade ve yalın bir konuşma dili ile ülkenin geçeklerini, halkın sıkıntılarını anlatmak olan Millî Edebiyat sanatçıları özellikle hikâye ve roman alanında Türk Edebiyatının ana dokusunu teşkil edecek eserler verirler. Dönemin sanatçıları kimi eserlerinde aşk, kıskançlık gibi bireysel konuları işlerken, kimi zaman da güçlü gözlem güçlerinin ürünü olan ülke gerçeklerini edebiyata taşırlar:

> Millî duygu ve düşünceye bağlı edebiyatı savaşın getirdiği felaketler de besledi. Bütün savaş boyunca ve arkasından gelen İstiklal Harbi müddetince şiirde hece vezni, halk şiiri nazım şekilleri ve sade bir dille eser verenlerin sayısı arttı. Roman ve hikâye dalında millî konuları yine sade bir ifade içinde anlatan eserler yazıldı. 1923'e gelindiği zaman artık dil en mükemmel şeklini almış, konuşma dili ile yazı dilli arasında, herhangi nemli bir fark kalmamış, Türkçe ile bütün Türk milletinin rahatlıkla anlayabileceği bir edebiyat meydana geldi. (Birinci, 2004: 30)

İncelemeye esas alınan bu romanlar, Osmanlı Devleti'nin çöküş dönemiyle Mücadele'nin devam ettiği ve yeni bir geleceğin inşa edilmeye çalışıldığı süreçte kaleme alınmışlardır. Bu geçiş ikliminde bir yandan savaşın doğurduğu alt-üst oluşları diğer yandan da filizlenen umutları görmek mümkündür. Yine bu romanlarda gözlenen diğer bir husus da geleneksel değerlerlerle yeni fikirlerin çarpıştığı zeminde insanın çeşitli boyutlarıyla ele alınmış olmasıdır. Toplumun yaşadığı değişimin bir sonucu olarak ortaya çıkan Millî Edebiyat çeşitli araştırmaların odağı olmuştur. Karabulut (2013) Millî Edebiyat döneminin poetikasında psikolojik temayülleri, Bayrak (2009) ise dönem romanlarında yabancılar konusunu incelemiştir. Demir (2012) Yeni Lisan makalesinden hareketle yeni bir devletin ve millî kimliğin dil aracılığıyla nasıl inşa edildiğini ortaya çıkarırken Ziya Gökalp ve Ömer Seyfettin örneğinde bunun yöntemleri üzerinde durur. Ulutaş ve Ulu "Millî Mücadele Sahnesi Olarak Ankara'nin Türk Romanına Yansıması" adlı çalışmasında Ankara romanından yola çıkarak Ankara'nın, Milli Mücadele sırasında ve sonrasında, bir başkent olma yolunda, nasıl bir değişim gösterdiğini ve bu değişimin Türk Romanına nasıl yansıdığını ele alır. Bu çalışmada dönem romanları sağlık ve hastalık kavramları bakımından incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Çalışmaya konu olan romanlar 1911-1923 yılları arasında tefrikaları gerçekleşen veya kitap hâline getirilen eserlerdir.[6]

[6] *Çalıkuşu, Kiralık Konak, Nur Baba, İstanbul'un Bir Yüzü, Efruz Bey ve Yalnız Efe* romanlarının yayım bilgileri konusunda Cevdet Kudret'in *Türk Edebiyatında Hikâye ve Roman* adlı çalışmasından yararlanılmıştır. *Bkz.* Cevdet Kudret (2004), *Türk Edebiyatında Hikâye ve Roman,* 2. Cilt, Dünya Kitapları, İstanbul. *Aysel* (1933) romanı ilk olarak *Kurbağacık* (1919), daha sonra *Hakiki ve Millî Büyük Hikâye* isimleriyle basılmıştır. Bu konuyla ilgili olmak üzere bakınız. Hüseyin Tuncer (1994), *Meşrutiyet Devri Türk Edebiyatı*, Akademi Kitabevi, İzmir, s. 380. Diğer yapıtlarla ilgili bilgiler ise söz konusu eserlerin tanıtım bölümlerinde yer almaktadır.

Halide Edib Adıvar: *Seviyye Talip* (1910), *Yeni Turan* (Tanin 1912, 1912), *Handan* (Tanin 1912, 1912), *Mev'ut Hüküm* (Yeni Mecmua 1918, 1919), *Ateşten Gömlek* (İkdam 1922, 1923), *Vurun Kahpeye* (Akşam 1923, 1926); ***Reşat Nuri Güntekin***: *Çalıkuşu* (1920); ***Yakup Kadri Karaosmanoğlu***: *Kiralık Konak* (İkdam 1920, 1922), *Nur Baba* (Akşam 1921, 1922); ***Refik Halit Karay***: *İstanbul'un Bir Yüzü* (1939, İstanbul'un İçyüzü adıyla: 1920); ***Ömer Seyfettin***: *Efruz Bey* (1919), *Yalnız Efe* (Büyük Mecmua 1919); ***Aka Gündüz***: *Aysel* (1919); ***Ebubekir Hazım Tepeyran***: *Küçük Paşa* (1910); ***Müfide Ferit Tek***: *Aydemir* (1918).

Dönem romanları sağlık ve hastalık kavramları bakımından tek tek incelenmiş, bulgular yeri geldikçe eserlerden yapılan alıntılarla desteklenmiştir.

BULGULAR

Halide Edib ***Seviyye Talip***'te aşk hastalığına tutulmuş bir insanın yaşadıklarına yer verir. Tedavi olarak görülen hava değişiminin (Mısır) olumlu sonuçlar vermediğini anlatır. Fahir, Seviyye'yi gördükten sonra ona tüm varlılığıyla bağlanır. Bu aşk onun inzivaya çekilmesine, eskisinden daha az konuşmasına neden olur. İnsanlar bu değişim karşısında onun sinir hastalığına yakalandığını düşünürler. Seviyyelerden döndüğü bir gece Fahir'in sevdiğinin ismini haykırıp, kendinden geçmesi olayın anlaşılmasını sağlar.

Fahir, doktorun önerisi üzerine arkadaşı Numan'la birlikte hava değişimi maksadıyla Mısır'a gider. Seviyye'den uzak olmasının, toparlanmasına yardımcı olacağı düşünülse de genç adam yüreğindeki aşkı bir türlü söküp atmaz. Seviyye'ye benzerliği, güzelliği ve sesiyle dikkatlerini üzerine toplayan Pridominna Evelin bile onun acılarını dindiremez.

Halide Edib ***Yeni Turan***'da sıkıntı ve stresin bedeni zayıf düşürdüğüne, bunun için de istirahatın, iyi bir uykunun, sağlıklı beslenmenin, hava değişiminin gerekliliğine dikkat çeker. Ayrıca hasta kişilere son içeçek olarak "kımız"ın sunulması, yazarın bu konuda da ideolojik yaklaşımını devam ettirdiğini gösterir, çünkü bilindiği üzere kımız, eski Türklerin geleneksel içeceğidir.

Hasta yatağında son dakikalarını yaşayan Oğuz, su, ayran yerine kendisine kımız getirilmesini ister. Bu içecek onun dünyadaki son nasibi olacaktır. Kaya gönülsüz yaptığı evliliğinin üçüncü ayında hastalanır. Uzun tetkikler sonucu gelinen noktayı doktor:

> Bu belki bir iki ay süren uykusuzluk, sinir sistemini bozduğu kadar bünyesine de genel bir zayıflama vermiş. Bütün hayat görevlerine, sinir sistemine, kalbine, ciğerine, barsaklarına, midesine hep birden ihtilâl, bir ağırlık yapmış. Özetleyelim: Şimdi bir isimle nitelenemeyen bu hastalık önü alınmazsa pek korkunç olabilir. (Adıvar,1973: 67)

sözleriyle açıklar. Kaya'nın şiddetli bir nevrasteni geçirdiğini söyleyen doktor ılık su banyolarının, friksiyonların, bol ve sade gıdaların ve kafasını dağıtacak eğlencelerin gerekliliğini vurgular. Ayrıca bir süre eşinden ayrı odada uyumasının ve hava değişimi için farklı ortamlarda gezdirilmesinin yararlı olacağını belirtir. Genç kadının

hastalığı ile ilgili dikkat çekici nokta bedeninin ve ruhunun zayıfladığı bu dönemde bile ayran yerine kımız içmek istemesidir. Hamdi Bey bu durumu çılgınlık olarak değerlendirir:

"– Hayır, işte Yeni Turan çılgınlığının sonu. Ayranı da Frengistan'dan getirmedik ya! Fakat kabil değil. Mutlak bu gerici heriflerin milliyetçilik modaları çılgınlığı…" (Adıvar, 1973: 69)

Eşinin bu isteğini hazmetmesine rağmen sesini çıkarmayan Hamdi Bey, oda ayırma işini kabul etmez, fakat Kaya'yı mutlu etmek için Yeni Turan koleksiyonundaki kitaplarda birkaçını ona armağan eder. Ayrıca hava değişimi için Kaya'yı Almanya'ya götürür.

Yazar ***Handan***'da ise, tedavi edilmeyen psikolojik sorunların ölümle neticelenebileceğinin altını çizer. Ayrıca hastaları hava değişimi için farklı mekânlara (İtalya) yönlendirir. Yazar bu tedavi yönteminin biyolojik rahatsızlıklarda etkili olduğunu; fakat duygusal çöküşlere çözüm olmadığını anlatmak ister.

Beyin kanamasından hastaneye yatırılan Handan'ın tetkikler sonucunda menenjit olduğu anlaşılır. Genç kadın bir süre Londra'da Neriman ve Refik Cemal gözetiminde Doktor Charles tarafından muayene edilir. Uzun bir tedavi sürecinden sonra kendine gelse de genç kadın, artık geçmişini ve kim olduğunu hatırlamayan bir insandır. Doktor Charles'in isteği üzerine Doktor Şe'ye, gösterilmek üzere Paris'e götürülür. Doktor, hastanın hava değişimiyle düzelebileceğini belirttikten sonra Handan, İtalya'da yaklaşık bir ay Sister Janette ve Refik Cemal ile kalır. Su tedavisi, hava değişimi ile iyileşme sürecinde hız kazanan genç kadın, Refik Cemal'e duyduğu aşktan dolayı kahrından ölür.

Mev'ut Hüküm'de frengiye yakalanan Sara'nın bu hastalıktan dolayı utanç içinde olduğu anlatılır. Hastalığın kalıcı izli kişilik değişimlerine yol açmadığı ve her bireyde farklı algılandığı görülmektedir.

İç dünyasıyla barışık olmayan -histerikli Behire'nin oğlu- Hayri de cılız, soğuk duruşundan dolayı Kasım Şinasi'ye sıcak gelmez. Atıfe'nın hiçbir oyun bilmemesinden ve kendisiyle oynamak istememesinden yakındığı küçük çocuk, bir gün kızılcığa yakalanır. Tıbbın yetersiz kalışıyla, hayatını kaybeder. Ahmet hayatını arabacılık ederek kazanmaktadır. Bir gece arkadaşlarıyla meyhaneden çıkarken arabalarında çıkan bir kavga sonucu dizinden yaralanır. Hastanede bir süreliğine yatar; fakat yarası tam olarak kapanmaz. Hastanın altı ay boyunca evde oturmak zorunda kalışı, evlere çamaşırcılığa giden karısını çok endişelendirir.

Ayşe Kadın eşinin durumunu görüşmek üzere, fukaralara ayrılan bir günde Kasım'ı ziyaret eder. Doktor hastaneye gelecek durumu olmayan Ahmet'i evinde muayene eder. Hastanın vereme yakalanmış olduğunu fark eder. İkna etme çalışmaları sonucu Haseki Hastanesine kaldırılan hasta bir süre sonra ölür. Bu konuda dikkati çeken hususlardan biri, insanın hastaneye kaldırılmasının yadırganacak bir durum olarak görülmesidir. Çevresindekiler gibi Ayşe Kadın da sağlık kurumlarındaki hastaların bir köşeye atıldığını ve iyi bakılmadığını düşünmektedir. Diğer nokta ise, insanların verem gibi bulaşıcı hastalıklar konusunda yeterli bilince sahip olmadıklarıdır. Bütün ısrarlara karşın eşini hastaneye yatırmamakta direnen kadın, çocuğunun ateşlenmesiyle

bu tavrından vazgeçmek zorunda kalır. Bakımsızlıktan ve soğuktan zayıf düşen çocuk, Kasım'ın kendisine gönderdiği yumurtalarla ancak toparlanır.

Eğlence ve içki düşkünü olan Süruri birlikte olduğu kadınların birinden frengiyi kapmıştır. Genç adam, Kasım'ın tüm uyarılarına rağmen, hastalığı karısına bulaştırır. Yazar bu durumu bir cinayet olarak görür:

"Gerçi Süruri bir cinayet kadar fena bir şey yapmıştı; çünkü bu, Sara'yı öldürmekten çok fena idi. Özellikle Sara'yı iki yıldır ağlatan bir «rakibe»den bu zehir alınmıştı." (Adıvar, 1973: 68)

Bu hastalık Kasım-Sara ilişkisinin başlama nedeni olur. Süruri, ölüme yaklaştığını öğrenince bütün kötü alışkınlıklarını terk ederek, aile babası olur. Sara ise bir zehir olarak gördüğü bu hastalığa yakalanmış olmaktan utanç duyar. Kendini toparlayan Süruri'nin gece hayatına dönmesiyle hastalık nükseder. Genç adam çevresindekilere ürperti verecek bir şekilde ölür. Sara ise, iyi bir bakım ve tedaviden sonra tamamen iyileşir.

Eser, başarılı bir doktorun hayatı ve hasta-doktor ilişkisinden başlayan bir aşkın üzerine kurulduğu için dönemin hasta türleri üzerinde açıklayıcı bilgilendirmelere de yer verir. Yaşlı ve tecrübeli bir doktor olan Remzi Bey eski öğrencisi Kasım Şinasi'nin bu türlere bağlı olarak kendine uygun sınıfı seçmesini telkin eder.

> Verem, sinir, yüzde doksan dokuzunda kökleşmiş bir haldedir. Sonra bu hastalıklar onlarda tedirgin edici bir duyguluk yapar, kendileriyle çevrelerini ilgilendirmek istekleri hastalık derecesini bulur. Aşk dönemini ayrı tutuyorum. Çünkü o pek kısa bir zaman içindir. Bundan başka zamanlarda kadınlarla biricik ilgilenen insanlar -hasta oldukları vakit- doktorlardır. Bu ruh hâlinde olan insanlar tabii kendileriyle meşgul olunan zamanı sevdiklerinden kadınlarımız da ilişki kurmak için hasta olurlar.
>
> –... Doktor bu memlekette fukara hasta kadının gözünde terbiyeli ve insan duygulu yalnız bir erkek, acısını gideren biricik kurtarıcı araçtır. Zaten fakirler bu memlekette en içten hastalardır. Pek zorda kalmayınca doktora gidemez.
>
> Orta sınıflarda doktor, biricik görülen erkektir. Şiirle ve büyü ile dolu bir yaratıktır. Kocalar doktoru burada da pek sevmezler; onun için orada da ayrık bir durumu vardır. Zengin veyahut birinci sınıflara gelince, onların hastalığı çoğu zaman sinirdir. Bir doktor onlarda kur yapabilecek bir erkektir. Kocaların ilgisizliğini, hayatlarının heyecan ihtiyacını doldurur. (Adıvar, 1973: 38)

Halide Edib ***Ateşten Gömlek***'te, savaşta iki bacağını kaybettikten sonra kafasındaki kurşunun çıkarılması için ameliyat gününü bekleyen bir hastanın yaşadıklarını anlatır. Doktorlar konsultasyonlar sonucu kırk derece ateşle uyanan Peyami'nin hastalığının, İspanyol nezlesi olduğunu düşünseler de iradesini ve benliğini alan bu hastalığın ağır bir tifo olduğuna karar verirler. Peyami ayrıca kafasına giren bir kurşundan dolayı uzun süre Cebeci Hastanesinde yatar. Bedenin ve ruhun acıları içinde kıvranan kahraman, ızdırap nöbetlerinin ürünü olarak Ateşten Gömlek eserinin muhtevasını oluşturur. Eserde ayrıca Ayşe'nin oğlu Hasan'nın kızılcık geçirdiği ve bu yüzden karı-kocanın İstanbul'a gelemedikleri, Cemal tarafından belirtilir.

Halide Edib, ***Vurun Kahpeye*** romanında ise, hem beden hem de ruh sağlığının önemine değinerek, bir bütünün iki parçası olarak gördüğü bu varlıklar arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu belirtir. Bununla beraber yazarın bilimsel çözümler yerine alternatif tıbdan istifade etmesi ya da hastalığı akışına bırakması öne çıkan bir diğer durumdur.

Aliye annesini küçük yaşta veremden kaybetmiştir. Bu acı olayın baba özlemiyle de daha da derinleşmesi hassas ve içli olan genç kızın, yüreğinin bir hüzün perdesiyle kaplı olmasına neden olmuştur. Bir gelincik gibi narin ve nazlı olan bu ruhu, Hacı Fettah Efendi'nin:

> Görüyor musunuz? Erkeklerin içinde yüzü gözü açık namahremler Müslümanların kalbini fesada vermek için şarkı söyleyerek dolaşıyorlar. Bunlar, bunlar mel'undur, bunların eline çocuklarınızı teslim etmeyiniz, eğer bir gün yalnız içimize Yunan girdiğini değil, başımıza taş yağdığını görmek istemiyorsanız, bu karıların üstleri başlarıyla beraber kendilerini de parçalayınız, yoksa Cenabı Hakk'ın bütün gazapları üzerimizden eksik olmayacaktır. (Adıvar, 2009: 39-40)

şeklinde hakaret ve aşağılamalarıyla çok incinir, zayıf bedeni ise hastalanır. Ayrıca Damyanos'un kasabadan ayrıldığı günlerde genç kızın sıtma ile karışık, teşhis edilmeyen bir hastalıktan dolayı yattığından bahsedilir:

"Aliye'de üç gündür durmadan devam eden korkunç heyecan, onu yavaş yavaş donduruyor, kendinden geçiriyor, şakaklarında, bütün damarlarında humma ile tutuşmuş, zehirlenmiş kanı kafasını parçalayacak, damarlarını koparacak gibi atıyor, atıyordu." (Adıvar, 2009: 169)

Çalıkuşu'nda hayatın içinde hastalıkların da yer aldığı, hasta insanın ümitsizliğe teslim olmaması gerektiği, her doğan günün güzelliklere gebe olduğu anlatılmaya çalışılır. Romanda, hassas, içli ve marazi bir yapısı olan Şeyh Yusuf Efendi'nin Feride'ye duyduğu hislerin etkisiyle, Munise'nin ise bir boğaz ağrısıyla yataklara düşüp öldüğü anlatılır. Kızı gibi gördüğü Munise'yi kaybeden Feride, oldukça uzun bir kriz süreci yaşar. Uyandığında ise yaşadığı tüm olumsuz olaylardan arınmış hâldedir. Böylece Feride'nin de küllerinden doğup yeni bir başlangıç yaptığı gözlerden kaçmamaktadır.

Yazar, bu tecrübe ile insanoğlunun yaşayacağı ağır travmaların, krizlerin yeni bir doğuşa kaynaklık edebileceğini anlatmak ister. Hastalıkların da hayatın içinde olduğunu hatırlatan örnekler (Munise'nin soğuk algınlığından, Feride'yi hiçbir konuda yalnız bırakmayan Hayrullah Bey'in ise kanserden ölmesi) bir tarafa bırakılacak olursa, Reşat Nuri'nin hayat felsefesinde tükenişlerin, çöküşlerin yerine, yeniden başlangıçların ve doğuşların ağır bastığını söylemek gerekir.

B… vilayetindeki kız mektebinde musiki hocası Şeyh Yusuf Efendi ile güzel bir dostluğu olan Feride, hocanın hastalandığını öğrenir; çünkü onun kız kardeşi kapısına kadar gelerek kendisinden, kardeşini son bir kez görmesini istemiştir. Yusuf Efendi "İpekböceği" dediği Feride'ye özel hisler taşıyıp bunu ifade edememenin acısıyla yataklara düşmüştür. Hasta bedenin aşkla buluşması duygularını dile getirmekten ziyade içinde yaşayan adamın, ölümünü hızlandırmıştır.

Munise günlerden bir gün boğaz ağrısıyla yataklara düşer. Basit bir nezle olarak düşünülen rahatsızlık boynunun altında oluşan sert bezeler, öksürük nöbetleri ve nefes darlığıyla ileri bir aşamaya gelir. Nefes almakta zorlanan kahramanın ateşi de durmak bilmeyen bir yükseliş arz eder. Munise doktorların tüm çabalarına rağmen kurtarılamaz. Sevgi pınarı, mutluluk kaynağı, yakını, evladı ve dostu olan Munise'nin ölümü Feride'nin benliğinde bir kriz etkisi yaratır. Yaklaşık olarak on yedi gün devam eden bir şoktan sonra uyanıp kahkahalar atan genç kız kırk gün sürecek beyin hummasına tutulur. Nihayet kendine gelen kahraman öncelikle tutam tutam dökülen saçlarını ensesinden keser. Böylelikle Feride uzun bir şuur kaybından sonra kendini toparlamayı başarır. Bütün acılarını geride bırakarak hayatında yeni bir sayfa açar. Bu örneklerin yanı sıra Kâmran'ın eşini tedavi için Ada'ya, İsviçre'ye götürdüğü, üç yıl hasta bakıcılığını yaptığı; fakat eşinin sağlığına kavuşamadığı belirtilir.

Eserde ayrıca hastalıkların tedavisinde batıl inaçlara da başvurulduğu görülmektedir. Zeyniler köyünde dini bilgiler vermekle yükümlü olan Hatice Hanım'ın okulda asılı olan yılan levhasını Şahmeran diye tanıttığı ve hasta olan köylülerin isimlerini yılanın karşısına yazmak suretiyle, onların tedavisine çalıştığı belirtilir.

Yakup Kadri ***Kiralık Konak***'ta, mutsuz ruh hâllerinin sinirsel hastalıklara yol açabileceğini, büyük acıların neden olduğu derin kederlerin ise vücudun fonksiyonlarını bozabileceğini anlatır. Seniha içinde bulunduğu ortamdan mutlu olmadığından dolayı ruhsal açıdan sağlıklı günler yaşamaz. Sinir buhranlarının ilkinde bayılarak, hekimlerin isteği üzerine yer ve hava değişimi için, Büyükada'ya gönderilir. Burada bir süreliğine mutlu olsa da genç kızın arzuladığı asıl mekân, Avrupa'dır. Kahraman evden kaçıp yabancı ülkeye gidene kadar sinirli, bezgin, mutsuz ruh hâlinden bir türlü çıkmaz.

Yakup Kadri'in Halide Edib'in aksine hasta kahramanlarına mesafeli ve katı davrandığı görülür. Zavallı Hakkı Celis yazarın her sözünün savunuculuğunu yapmasına rağmen susuzluğunu dindirecek birkaç damla suyu içemeden ölür. Kırgınlıklar, yalnızlık ve çaresizlik Naim Efendi'nin ruhunu kemirir, yaşlı bedenini her geçen gün biraz daha çökertir. Midesinden ya da kalbinden gelen hıçkırıkların ardı arkası kesilmez. İlgisizlik, yokluk ve bakımsızlık zavallı adamı komaya kadar götürür. Eserin sonlarına doğru yaşlı adamın can çekiştiğinden bahsedilir.

Yazar ***Nur Baba***'da ise, hem kötü alışkanlıkların hem de depresyonun insan bünyesine yaptığı tahribatları konu edinir. Eserde Nur Baba'nın Nigâr Hanım'a duyduğu aşktan dolayı bir histeri nöbetine tutulduğu görülmektedir. Dergâha gelen ziyaretçi kadının söylediklerine göre Nur Baba: "Nigâr, Nigâr, Nigâr!" (Karaosmanoğlu, 2005: 127) diye inleyip göğsünü parçalıyor, başını duvarlara vurup, kendini yerden yere atıyormuş. Bu ruhsal rahatsızlığın nedeni olarak da:

> Bin ümit, bin arzu, bin iştiyak ile denizde, uzaktan pencerelerinize karşı şarkı söylüyormuş. Maksadı yalnız sizin pencerelerinizdeki aydınlığa bakmak, o aydınlığın içinde sizin hiç olmazsa bir gölgenizi görebilmek ve sonra çekilip gitmek imiş. Fakat siz me'mulünün fevkinde, kendisine cesaret vermişsiniz. Kafesi kaldırmış ve daha ziyade yaklaşmasında mahzur olmadığını anlatır birçok hareketlerde bulunmuşsunuz. Bunun üzerine, o da yavaş yavaş size doğru gelmiş; ötesini tekrara hacet yok zannederim. Pencereyi kapayıp 'Aman bu ne muziç [usanç verici, dayanılmaz] adam!' diye söylenmişsiniz. (Karaosmanoğlu: 2005: 127)

anlattığı hikâyeden Nigâr Hanım'ın ilgisizliği düşünülüyormuş. Kendisinin yanlış gördüğünü veyahut hikâyenin aslına uygun anlatılmadığını düşünen genç kadın, gerçeği ortaya çıkarmak için ilk olarak âşığını ziyarete gider. Bir zamanlar kendisini kahkahalarla karşılayan insanlar soğuk ve lakayıt bir sima ile karşılarlar. Nigâr Hanım bir yönden ayağını oğuşturan diğer yandan yastığını düzelten muhibbeler arasında Nur Baba'ya masumiyetini gözyaşları içinde anlatmaya çalışır. Hastanın kısa bir süre içinde kendini toparlaması bu durumun bir oyundan ibaret olduğu şüphesini uyandırmaktadır. Yazar, istediği kadını etkilemeye çalışan bir erkeğin hastalık numarasıyla bunu başardığını anlatır.

Nigâr beş, altı yıllık kısa evliliği içinde sigara, alkol ve uyuşturucunun bağımlısı olur. Bu zararlı alışkanlıklar karşısında bedeninin ve ruhunun her geçen gün dirayetini kaybettiğini, çöküşe doğru sürüklediğini fark etse de bunun önüne geçmek için geç kaldığını anlar. Macid, ruh buhranlarıyla belleğine ket vurulan, ne yaptığının farkında olmayan bilinçsiz, zayıf Nigâr'a çok üzülür. Sonuç olarak; önemli konularda verilen yanlış kararlar mutsuzluğu, mutsuzluk bağımlılığı, bağımlılık ise çöküşü getirmiştir.

İstanbul'un Bir Yüzü'nde sonradan görme insanların paranın gücünü sergilemesi konusunda hastalıktan yararlandığı görülür. Kâni, çocuğunun rahatsızlığı üzerine telefonu eline alarak İstanbul'un bütün doktorların çağırır. Basit bir boğaz rahatsızlığından dolayı hasta kızın başına her biri farklı uzmanlık alanlarına sahip yirmi doktor toplanır. Bu durum onun evlat sevgisinden değil, gösteriş budalalığından kaynaklanır.

"…zengin adamlarda evlât muhabbeti (sevgisi) daha fazla mı oluyor ne, yahut başka derdin olmuyor da ona mı merak salıyorsun, her ne ise aklımı oynatacaktım." (Karay, 2005: 28) şeklinde ruhsal durumu anlatılan babanın asıl maksadı evladına düşkün bir baba numarası ile parasının gücünü sergilemektir. Tedaviyi üstlenen doktora verdiği yüklü miktardaki ücretle bunu başaran kahramanın kızı da birkaç günde sağlığına kavuşur. Eserde ayrıca, hayatında hiç hastalık görmeyen Fikri Paşa'nın bir hafta içinde zatürreden öldüğünden bahsedilir.

Ömer Seyfettin ***Efruz Bey***'de, sinirli insanların baygınlık geçirmeye meyilli olduğunu anlatır. En küçük şeye öfkelenip, baygınlık geçiren Efruz'un annesi, isim değişikliği konusunda her zamanki rahatsızlığını (ayılıp bayılma) yaşar. Bununla beraber eserde saraydaki harem ağasının dizanteriye yakalandığı ve Salih Paşa'nın ilaçlarıyla şifa bulduğu anlatılmaktadır.

Yalnız Efe'de ise, beş yetişkin oğlunu Yemen'e gönderen ve onların geri dönmemeleriyle üzülen Tosun Dayı'nın vereme yakalandığı görülür. Evlat acısıyla bir deri bir kemiğe dönüşen Tosun Dayı "ince dert" dedikleri hastalıktan can çekişmektedir. Uğursuzluk demeti sayılan baykuşun ötüşü yaşlı adamın eşini kara kara düşündürür. Kahramanlar bilimsel ya da alternatif tedaviler uygulamak yerine ölümü sessizce beklerler.

Yazar, ***Aysel*** romanında o günlerde bir salgın gibi görülen sıtmanın birçok kişiyi öldürdüğünü ifade eder. Halkın bir tür ölüm daveti olarak gördüğü hastalığı bekleyerek atlatmaya çalışması ise, vahim vericidir. Önce sıtmaya yakalanan sonra humma nöbeti geçiren Ali, bir süre yatağa mahkûm olur. Hummanın genellikle hastayı öldürdüğünü bilen Aysel, içine baygınlık veren bir korku ile gizlice Ali'yi ziyarete gider.

> Hem Ali bir kaç gündenberi hasta idi. Kulaktan işittiğine göre sıtma gelmiş, sonra galiba hümma sarmış. Hümmanın daima öldürdüğünü hatırladıkça ve zihninden bir sürü ölmüş ismi geçtikçe yüreği çarpıyor, ve içine baygınlık veren bir korku doluyordu. Bir gün karar verdi, ne olursa olsun, Ali'nin evi civarında dolaşacak, hiç olmazsa uzaktan, yüzünü görecekti. (Gündüz, 1943: 33)

Anne, "Azrail'in kucağında yatan" (Gündüz, 1943: 37) oğlu için bir döşek sermiş ve hastanın başucunda çaresizce beklemektedir:

"İçerisi loş ve sessizdi. Yatak gibi bir şey seriliydi… Ali'nin anası, yatağın başı ucunda oturmuş ve başını sağ avucunun içine almış dalgın dalgın oğlunun yüzüne bakıyordu. " (Gündüz, 1943: 35)

Ebubekir Hazım ***Küçük Paşa***'da, sefaletle boğuşan insanların doktora yabancı olduklarını ve zor bir hastalık süreci geçirdiklerini anlatır. Suat Paşa'nın -elli iki yaşında- veremden ölmesiyle Küçük Paşa'ya da yol görünür. Salih bu köyde üvey annesinin elinde hayatın acı yüzüyle tanışır. Sefalet, bakımsızlık, açlık, zorlu iklim koşulları, gücünün ve yaşının üstünde iş yapma, kimsesizlik, yalnızlık, ezilmişlik, dışlanmışlık, keder, tiksindiği şeyleri yapmak zorunda kalma, geçmiş mutlu günlere duyulan özlem, çaresizlik… ve olumsuz anlamı çağrıştıran daha pek çok sözcük, küçük bedenin zayıflayıp, veremin pençesine düşmesine yol açar. İstanbul'da konakta yaşarken nadir öksürmelerinde bile aile hekiminin muayene edip, bir nevi şekerleme verdiğini hatırlayan Salih, üveyannesinden kendisini bir hekime göstermesini ister. Haççа'nın yanıtı ise oldukça serttir:

"Sös (sus), dedi. Hıra (cılız) oğlan, ağzını hayra aç. Burada hekimin ne işi var?" (Tepeyran, 1984: 145)

Yazar o dönemin insanının hekim algılamasını : "Zira «hekim» adı köylü kulağına bir sıhhat muhafızı gibi değil; insan suretinde bir Azrail ismi gibi geliyordu. Liva merkezlerinin bazılarında bulunan belediye hekimleri köylere ancak katil ve pek ağır yaralama gibi hâdiselerde müddeiumumî ve zabıta memurlarıyla birlikte geldikleri için köylüler, hekimleri ölü hayvan leşleri üzerine konan akbabalar gibi telâkki ederlerdi." (Tepeyran, 1984: 145) cümleleriyle anlatır.

Artan öksürük nöbetleri, çocuğun hekime gösterilmesi yerine, kapının önüne konulmasına neden olur. Salih belki hastalıktan ölmemiştir, fakat durmak bilmeyen öksürük nöbetleri onun ölümünü hızlandırmıştır. Üvey annesinin bu nöbetlerden rahatsız olmasıyla kapı önüne koyduğu küçük çocuk, ısınmak için ahıra doğru yol aldığı sırada aç kurtların saldırısıyla hayatını noktalamıştır.

Küçük Paşa'yı köyüne götürmekte olen Bekir ile Mahmut'un hasta oldukları için (frengi ve kansızlık) vazifelerini tamamlamadan askerlik ocağından ayrıldıkları anlatılır. Bekir, babasının İstanbul'dan aldığı ve kendisine bulaştırdığı frengiyle asker ocağındaki birkaç eri zehirler. Gümüşsuyu Hastanesinde burun direğinin yıkılmasıyla çürüğe çıkar. Mahmut ise ocakta yeterli gıdayı alamadığından kansızlık yaşamaktadır. Genç adamın kendini toparlaması için altı ay süreyle köyüne gönderilmesi kararlaştırılır.

İnsanların yanı sıra köydeki hayvanların da bakımsızlıktan nasibin alırcasına bir bir telef olduğu belirtilmektedir. Kötü hayat koşullarının, sefaletin, bulaşıcı hastalıkların sağlığın ve toplum refahının birer sinsi düşmanı

olduğunu söylemek yanlış olmaz herhalde. Anlaşılan o ki, cepheye gönderip haber alamadıklarından dolayı psikolojik bir yıkım içinde olan Anadolu insanının bedeni de zayıf ve hastadır.

Eserde dikkat çeken bir diğer nokta ise, Kamil Ağa'nın köye gitmemek için Küçük Paşa'yı hastalıklı erlerle göndermek isteyişidir. Bu durum onun bencil ve sorumsuzluğundan mı yoksa hastalıklar konusundaki cehaletinden mi geliyor, doğrusu anlamak mümkün değil. Yalnız şunu belirtmede yarar var ki, hastalıklar vatan topraklarında henüz ciddi bir tehlike olarak görülmemektedir.

Aydemir'de tıp tahsil etmediği hâlde hastalara şifa dağıtan fakat hastalanmaktan da kendini koruyamayan bir kahramanın yaşadığı çelişkili durum anlatılır**.** Demir, Taşkent'te yaşanan büyük kolera salgınında doktorların yaklaşamadığı, ailelerin bırakıp kaçtığı hastalara yardım eder. Yazar, onun hastalara yaklaşımını, kendisine sevgi ve hürmet gösteren Ziynet'in ağzından:

> Zira hepsine yetişti. Hepsine baktı, hepsine koruyucu oldu, hepsini sevdi ve çocuğunu iyi etti. Hepsine nasıl yetişti? El'an müteaccibim… Birine girer, ilâçlarını verir.
>
> Banyosunu yapar, sonra oradan çıkar diğerine girer. İyileşmişlerin yemeğini yedirir, hummalıları bekler, ıstırap içindekileri teskin eder, gece uyuyamayanların yanında oturur… Eczaneye koşar velhasıl her şeyi o yapardı… Gününün yirmi dört saatini de onlara veriyordu… Beşeri hiçbir zaaf, hiçbir ihtiyaç, hiçbir yorgunluk onun için değildi. Ah şüphesiz Han Demir o esnalarda insandan yüksek bir şeydi. Onun bu insan üstü cesareti önünde aileler de öbür doktorlar da vazifeleri başına geldiler. Ahaliye korunma usulünü öğretti ve şehri kurtardı. Kurtarmak için benim annem de hastalığa tutulmuştu. Annemi de o kurtardı. İşte Han Demir bizleri böyle her türlü ölümlerden kurtarmak için, cennet gibi memleketini, dünya güzeli İstanbul'u bırakıp gelmiş… (Tek, 2002: 87)

sözleriyle anlatır. Demir'in geldiğini duyan kadınların hasta çocuklarını ona uzatıp şifa beklemeleri onun olağanüstü güçlere sahip bir insan olduğunu gösterse de Demir'in ülküsünü hayata geçiremeden genç yaşta ölüme doğru gittiğini bilmesi ve bunun önüne geçmemesi çelişkili bir durum yaratmaktadır.

Neyyir ise, Trablusgarp'ta yaralanır. Evinde ailesiyle geçirdiği günlerde yaranın kapanmasına yüz tutmasına rağmen farklı bir bedensel rahatsızlıkla karşı karşıya kalır. Göğsün sızlanması, nefesin tıkanması ve ağızdan kan gelmesi gibi belirtiler gösteren hastalığı, onun ölümüne neden olacaktır.

Yazar, doğaüstü güçler yüklediği kahramanın hangi hastalıktan can çekiştiğini belirtmemiştir. Ayrıca Neyyir'in ölümü de beklenmedik bir durum olarak yer almaktadır. Olaylar arasında nedensellik ilkesinin göz ardı edilmesi ve bazı konuların muğlâk bırakılması, yazınsal bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

SONUÇ

Türk tarihinde yaşanan savaşlar, siyasi ve sosyal çalkantılara neden olmuş, ekonomik sıkıntıların gölgesinde yaşama tutunan insan beden ve ruh yönünden zorlu bir mücadele vermek zorunda kalmıştır. Açık ve anlaşılır bir Türkçe ile ülke gerçeklerini yansıtmayı ilke edinen Millî Edebiyat Dönemi yazarları Anadolu insanını ilgilendiren

hemen her konuyu eserlerine taşımaya çalışmışlardır. Bu araştırmada dönem romanları sağlık ve hastalık kavramları bakımından incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Halide Edib'in eserlerinde hasta insanlara karşı şefkat ve yakınlık sergilediği görülür. Yazar hasta kahramanlarına bir kadın inceliği ve anne duyarlılığıyla yaklaşır. Hastalık süresince en az bir doktorun muayenesinden geçen insanlar, konsültasyonlardan sonra, en son çare olarak, yurt dışına (Mısır, Almanya, İtalya) gönderilirler. Hava değişimi, moral yüksekliği dönemin amansız hastalıklarının bile atlatılmasına vesile olur. Modern tıbbın imkânlarıyla sağlığına kavuşturulan kahramanların hastalık hâllerinin etkileyici bir güzelliğe sahip olduğu görülür. İnsanoğlunun gerçek hayatta fiziksel yönden en zayıf ve kusurlu denilebileği bu dönem –çökmüş bir beden, feri sönmüş gözler, morarmış gözaltılar, soluk ve sararmış bir ten, kurumuş dudaklar…- romanlarda büyük aşkların ilk evresi olur. Yazarın hasta kadınları güzellikleri ve masumiyetleriyle dikkat çeken varlıklar olarak göstermeye çalışmasını onlara duyduğu şefkatle ilişkilendirmek mümkündür. Bununla beraber Halide Edib'in hastalığa uygun karakterler çizmeye çalıştığı da görülmektedir. Konsantrasyon güçlüğü yaşayan Handan, menenjit; kadınlara zaafı olan Süruri, frengi; kötü hayat koşullarına sahip Arabacı Ahmet verem; sürekli üşüme, titreme nöbetleri çeken Aliye ise Akdeniz ülkelerinde yaygın olarak görülen sıtmaya yakalanmıştır. Hastalıkların nedenlerini, gelişim evrelerini, yayılım alanlarını ve tanı tekniklerini bilen yazarın bu konuda eşinden destek gördüğü muhtemeldir. Bunun yanı sıra yazarın, gerçek sağlık kurumlarına (Haseki Hastanesi, *Mev'ut Hüküm;* Cebeci Hastanesi*, Ateşten Gömlek*) da yer verdiğini söylemek mümkündür. Reşat Nuri, *Çalıkuşu*'nda genellikle hastalıktan ölen insanlara yer verir. Bu durum, yazarın hastalıkların ciddiyetini kavratmak istemesiyle ilişkilendirilebilir. Yazar, ayrıca insanın yaşadığı büyük yıkımların daha önceki acıları gölgede bırakacağını belirtir. Yazarın hastalığa bakışında, çöküş ve yeniden doğuş iç içedir. Yakup Kadri daha çok, ruh bunalımlarının neden olan bedensel hastalıklara yer verir. Stres, sıkıntı ve depresyonun hastalıkları tetiklediğini belirtir. Yazar, hasta kahramanlarına "hava değişimi recetesi"ni uygun görse de, bunun bir nihai çözüm olamayacağını anlatmak ister. Yakup Kadri'nin eserlerinde dikkat çeken bir diğer önemli nokta ise, yazarın, hasta kahramanlarına sahip çıkmadığıdır. Eser boyunca kendisinin sözcülüğünü yapan insanların (Hakkı Celis, Naim Efendi) bile, inleye inleye ölüme yürüdükleri gözlerden kaçmaz. Yakup Kadri'nin Halide Edib'in aksine hasta kahramanlarına mesafeli ve katı davrandığını söylemek mümkündür.

Refik Halit, varlıklı insanların basit sağlık problemlerini bile gereğinden fazla büyüttüklerini dile getirirken, Ömer Seyfettin, ruh ve beden sağlığının önemine değinir. Yazar, kahramanların karakterine, gelir durumuna ve kişisel tarihine uygun düşen hastalıklarla eserini reel bir fona kavuşturur. Aka Gündüz coğrafyamıza özgü bir hastalık olan sıtmaya yer verir. *Aysel* romanında insanların tıp biliminin imkânlarından yararlanmadığını ve ilkel tekniklerle sağlığına kavuştuklarını gözler önüne serer. Ebubekir Hazım, *Küçük Paşa* eserinde, dönemin salgın hastalıklarından olan ve zengin, fakir dinlemeden insanları kırıp geçiren "verem"e yer verir. Verem sonuçları itibariyle ölümün diğer ismi olarak anılır. Bununla birlikte taşrada yaşayan insanların hekime uzak oldukları ve önyargıyla yaklaştıkları, oysa yetki sahibi varlıklı insanların ise basit bir öksürük de bile aile hekimini yanında eksik etmedikleri görülür. Müfide Ferit Tek, Aydemir'de ise bedensel hastalıklara yer verir. Yazar doğaüstü güçler yüklediği kahramanın hangi hastalıktan can çekiştiğini belirtmediği gibi olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaz. Bu durum hastalığın seyri ile ilgili bilgilerin muğlak kalmasına neden olur.

Sonuç olarak; dönem romanlarında genel olarak ruh bunalımlarının tetiklediği bedensel rahatsızlıklara yer verildiği, "hava değişimi reçetesi" uygulanan hastaların daha çok yurt dışına yönlendirildiği görülmekte, hastalıkların ihmale gelmemesi gerektiği belirtlmektedir.

KAYNAKÇA

Adıvar, H. E. (1973). *Yeni Turan* (5. Basım). İstanbul: Atlas Kitabevi.

Adıvar, H. E. (1973). *Mev'ut Hüküm* (3. Basım). İstanbul: Atlas Kitabevi.

Adıvar, H. E. (1973). *Seviyye Talip*. İstanbul: Özaydın Matbaası.

Adıvar, H. E. (1974). *Ateşten Gömlek*. İstanbul: Atlas Kitabevi.

Adıvar, H. E. (2009*). Handan* (4. Basım). İstanbul: Can Yayınları.

Adıvar, H. E. (2009). *Vurun Kahpeye* (3. Basım). İstanbul: Can Yayınları.

Adıvar, H. E. (2011). *Mor Salkımlı Ev* (8. Basım). İstanbul: Can Yayınları.

Adıvar, H. E. (2011). *Türk'ün Ateşle İmtihanı* (6. Basım). İstanbul: Can Yayınları.

Aktaş, Ş. (2007). Millî Edebiyat 1911-1923. T. S. Halman, O. Horata, Y. Çelik, N. Demir, M. Kalpaklı, R. Korkmaz, M. Ö. Oğuz (Editörler). *Türk Edebiyatı Tarihi* (C. 3). İstanbul: TC Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Arslan, N. (2007). *Türk Romanının Oluşumu*. Ankara: Phoenix Yayınevi.

Bayrak, Ö. (2009). Milli Edebiyat Dönemi Türk Romanında Yabancılar. *Akpınar Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*. Sayı 21. s. 21- 28.

Banarlı, N. S. (1971). *Resimli Türk Edebiyâtı Târihi*, C. 2. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Birinci, N. (2004). Osmanlı Dönemi Türk Edebiyatı. *Millî Eğitim*, S. 163.

Demir, A. (2012). Millî Kimlik İnşasinda İleri Bir Hamle: Yeni Lisan. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.* Volume 7/4, s.1395-1403.

Dil Derneği (1999). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Dil Derneği Yayınları.

Gündüz, A. (1943). *Aysel*. İstanbul: Semih Lütfi Kitabevi

Güntekin, R. N. (y.t.y.). *Çalıkuşu*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Kabaklı, A. (1997). *Türk Edebiyatı*. C. 3. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.

Kantarcıoğlu, S. (2004). *Türk ve Dünya Romanlarında Modernizm*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Karabulut, M. (2013). Milli Edebiyat Döneminin Poetikasinda Psikolojik Temayüller. *Türk Dünyası Araştırmaları.* Sayı 204. s. 1-13.

Karaosmanoğlu, Y. K. (1979). *Kiralık Konak*. İstanbul: Birikim Yayınları.

Karaosmanoğlu, Y. K. (2005). *Nur Baba* (12. Basım). İstanbul: İletişim Yayınları.

Karay, R. H. (2005). *İstanbul'un Bir Yüzü*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim* (3. Basım). Ankara: Engin Yayınevi.

Kudret, C. (2004), *Türk Edebiyatında Hikâye ve Roman,* 2. Cilt, İstanbul: Dünya Kitapları.

Moran, B. (1994). *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış – I*, İstanbul: İletişim Yayınları.

Naci, F. (2002). *Yüzyılın 100 Türk Romanı*. İstanbul: Adam Yayınları.

Namık Kemal (1984). *İntibah*. Hzl. Mehmet Kaplan. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Okay, O. (2005). *Batılılaşma Devri Türk Edebiyatı*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Okay, O. (2005). Millî Edebiyat Akımı*, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, C.30, Istanbul:* DİVANTAŞ.

Seyfettin, Ö. (2001*). Efruz Bey*. İstanbul: Cümle Yayınları.

Seyfettin, Ö. (2007). *Yalnız Efe* (3. Basım). Akvaryum Yayınevi.

Tek, M. F. (2002). *Aydemir*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Tepeyran, E. H. (1984). *Küçük Paşa*. De Yayınevi: İstanbul.

Tuncer, H. (1994). *Meşrutiyet Devri Türk Edebiyatı*. İzmir: Akademi Kitabevi.

Ulutaş, N. ve Ulu, E. (2015). Millî Mücadele Sahnesi Olarak Ankara'nın Türk Romanına Yansıması. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science.* Doi number:http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2862 Number: 35, p. 99-113,

Yenen Avcı, Y. (2013). *Millî Edebiyat Dönemi Romanlarının (1911 – 1923) İnsani Değerler ve Türkçe Eğitimine Katkıları Bakımından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.