

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BİLİNMEYEN DEĞERİ BULMA PROBLEMLERİNİ ÇÖZERKEN KULLANDIKLARI STRATEJİLERİN İNCELENMESİ

Öğr. Gör. Mutlu Pişkin Tunç
Bülent Ecevit Üniversitesi
Ereğli Eğitim Fakültesi, Zonguldak
mutlupiskin@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının oran ve orantı problemlerinin bir çeşidi olan bilinmeyen değeri bulma problemlerini çözerken kullandıkları çözüm stratejilerini incelemektir. Çalışmanın verileri, 2015-2016 bahar döneminde öğretmen adaylarından toplanmıştır. Öğretmen adayları, Türkiye’de bir devlet üniversitesinde sınıf öğretmeni yetiştirme programına devam eden 34 üçüncü sınıf öğrencisidir. Adaylardan, verilen dört bilinmeyen değer problemini çözmeleri istenmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının bilinmeyen değeri bulma problemlerini iki farklı stratejiyle çözmekte zorlandıkları görülmüştür. Bunun yanında, öğretmen adaylarının çoğunlukla verilen problemleri çözerken çarpımsal ilişkilerin kullanıldığı informal stratejileri (birim oran, değişim çarpanı gibi) değil, cebirsel kuralların kullanıldığı formal stratejileri (içler dışlar çarpımı gibi) kullandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının en sık kullandıkları stratejinin ise formal bir strateji olan “içler dışlar çarpımı” stratejisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının kullandıkları çözüm stratejilerinin, problemin içeriğine bağlı olarak değişebildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmeni adayı, oran ve orantı, orantısal problemler, çözüm stratejileri.

INVESTIGATION OF PRE-SERVICE ELEMENTARY TEACHERS’ STRATEGIES IN SOLVING MISSING VALUE PROBLEMS

Abstract

The purpose of the study was to investigate pre-service elementary teachers’ solution strategies in solving missing value problems, which is a type of proportion problems. Data were collected from the pre-service teachers in the spring semester of 2015-2016. Pre-service teachers were junior students enrolled in elementary teaching program at a public university in Turkey. Pre-service teachers were wanted to solve four missing value problems. The results of the study revealed that pre-service teachers had difficulty in solving the problems by using two different strategies. Moreover, pre-service teachers mostly used formal strategies (e.g., cross-multiplication) in which rules and properties of algebra were used, instead of informal strategies (e.g., unit rate, factor of change) highlighting multiplicative relationships. Pre-service teachers used *cross-multiplication*, which was a formal strategy, as a leading strategy to solve these problems. Furthermore, it was found that pre-service teachers’ solution strategies might change based on problem context.

Keywords: Pre-service elementary teacher, ratio and proportion, proportional problems, solution strategies.

GİRİŞ

Oran ve orantı kavramlarını derinlemesine anlamak için matematiksel akıl yürütme becerilerinden biri olan orantısal akıl yürütme becerisine sahip olmak gerekmektedir (Lesh, Post ve Behr, 1988). Cramer, Post ve Currier (1993) orantısal akıl yürütme becerisini, orantı yoluyla matematiksel olarak şekillendirilen bir durumu

tanıyabilme, orantılı olmayan bir durumdan ayırt edebilme, bu durumu sembolik olarak ifade edebilme ve orantı problemlerini çözebilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Orantısal akıl yürütme matematiksel akıl yürütmenin bir türüdür ve günlük hayattaki pek çok durum orantısal kurallara göre işler ve çalışır (Cramer ve Post, 1993). Benzer şekilde, Baykul (2002)' a göre günlük hayatta sıkça karşılaşılan faiz, yüzde, indirim, komisyon hesaplamalarında ve yol problemlerinin çözümünde orantısal akıl yürütme becerisinden sıkça yararlanılır.

Literatür incelendiğinde, orantısal düşünme yeteneğini değerlendirmek için üç farklı problem tipinin tanımlandığı görülmüştür (Cramer ve diğ., 1993; Heller, Post, Behr ve Lesh, 1990; Post, Behr ve Lesh 1988). Bu problem tipleri; bilinmeyen değeri bulma, sayısal karşılaştırma ve niteliksel düşünme problemleridir. Bu çalışmada bilinmeyen değeri bulma soru tipinde kullanılan çözüm stratejileri araştırılmıştır. Bu soru tipinde amaç, $a/b = c/d$ gibi bir orantıda üç çokluk verilmişken dördüncü çokluğun bulunmasıdır (Lamon, 2007). Tipik bir bilinmeyen değeri bulma problemi şöyledir; “300 km yolu 4 saatte alan bir otomobil, aynı hızla giderse 750 km’lik yolu kaç saatte alır?” (Kayhan, Duatepe ve Akkuş-Çıkla, 2004). Bu problemde, orantıdaki üç çokluk verilmiştir ve bilinmeyen çokluk sorulmaktadır. Verilenler; gidilen yol (300 km) ve seyahat süresi (4 saat) ile bilinmeyen bir sürede gidilen yoldur (750 km), istenen ise bilinmeyen süredir.

Araştırmalar bilinmeyen değeri bulma sorularında kullanılan pek çok çözüm stratejisinin olduğunu göstermiştir (Baroody ve Coslick, 1998; Ben-Chaim, Keret ve Ilany, 2012; Cramer ve Post, 1993; Cramer ve diğ., 1993; Kaput ve West, 1994; Lamon, 2007, 2012). Bazı araştırmacılar (Baroody ve Coslick, 1998; Kaput ve West, 1994) bu stratejileri formal ve informal stratejiler olarak ikiye ayırmıştır. Bu araştırmacılara göre, formal stratejiler cebir kurallarının kullanıldığı cebirsel stratejiler (içler-dışlar çarpımı gibi) iken informal stratejiler (birim oran, değişim çarpanı gibi) çoğunlukla orantısal ilişkilerin kullanıldığı stratejilerdir. Cramer ve Post (1993), öğrencilerin orantı problemlerini çözmede informal stratejileri kullanmaya yönlendirilmesini önermişlerdir; hatta formal stratejilerin, öğrencilerin informal stratejileri tam olarak kullanıp içselleştirdiğine emin olununcaya kadar öğretilmemesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Fakat, pek çok çalışmada, öğrencilerin ve hatta öğretmenlerin orantı problemlerini çözerken ezbere işlemlerden ibaret olan içler-dışlar çarpımı stratejisini kullandıkları görülmüştür (Ben-Chaim ve diğ., 2012; Cramer ve Post, 1993). Hiç şüphesiz ki en çok kullanılan formal strateji içler-dışlar çarpımı stratejisidir. Bu stratejide, içler-dışlar çarpımı algoritmasıyla orantı kurulur ve eşitlik çözülür (Van de Walle, 2010). En çok kullanılan informal stratejiler ise değişim çarpanı, birim oran, arttırma ve kesir stratejisidir (Cramer ve Post, 1993). Bazı stratejiler orantı problemlerinde yanlış cevap bulunmasına sebep olabilir. En çok kullanılan yanlış çözüm stratejisi ise çarpımsal ilişkiler yerine toplamsal ilişkilerin kullanıldığı toplamsal ilişki stratejisidir (Ben-Chaim ve diğ., 2012; Karplus, Pulos ve Stage, 1983).

Orantısal akıl yürütme becerisiyle ilgili yürütülen pek çok çalışmada, öğrencilerin ve hatta öğretmenlerin oran, orantı kavramlarını anlamlandırmada ve özellikle bu kavramların yer aldığı problemleri çözmede zorluk çektiği görülmüştür (Heller, Ahlegren, Post, Behr ve Lesh, 1989; Ben-Chaim, Fey, Fitzgerald, Benedetto ve Miller, 1998; Singh, 2000). Orantı problemlerinde doğru sonuca ulaşmak orantısal düşünme yeteneğine sahip olunduğunu göstermez, çünkü orantısal ilişkiler fark edilmeden ezbere algoritmik işlemler yapılarak da (içler-dışlar çarpımı gibi) doğru sonuca ulaşılabilir (Lamon, 2007). Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının bilinmeyen değeri bulma problemlerini çözerken kullandıkları çözüm stratejilerini incelemektir.

YÖNTEM

Bu çalışma 2015-2016 bahar döneminde 34 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Öğretmen adayları sınıf öğretmenliği programına devam eden üçüncü sınıf öğrencileridir. Bu öğrencilerden dokuzu erkek, 25’i kadındır. Veri toplama aracı, araştırmacı tarafından ilgili literatürde bulunan orantı problemleri derlenerek geliştirilmiştir (Allain, 2000; Ben-Chaim ve diğ., 1998; Hillen, 2005; Kayhan ve diğ., 2004). Araştırmada kullanılan veri toplama aracının içerdiği problemler aşağıda verilmiştir.

Problem 1: 14 kişilik kek yapmak için 8 yumurta kullanan Nehir, 12 yumurta ile kaç kişilik kek yapabilir?

Problem 2: 300 km yolu 4 saatte alan bir otomobil, aynı hızla giderse 750 km’lik yolu kaç saatte alır?

Problem 3: Markette 8 tane gofretin 24 TL olduğunu gören Gül’ün, 20 tane gofret alabilmesi için ne kadar para ödemesi gerekir?

Problem 4: Tuna ve Mert, mezuniyet yılı için arkadaşlarının fotoğraflarını bozmadan büyütme istiyorlar. Büyütmek istedikleri fotoğraflardan birinin eni 2 cm, boyu ise 3 cm'dir, buna göre aşağıdaki soruları cevaplayınız.

- Bu fotoğraf büyütüldükten sonra eni 4 cm oluyorsa boyu kaç cm olmuştur?
- Bu fotoğraf büyütüldükten sonra boyu 9 cm oluyorsa eni kaç cm olmuştur?

Öğretmen adaylarından, verilen ilk üç bilinmeyen değer problemini iki farklı strateji kullanarak çözmeleri istenmiştir. Dördüncü problemin her bir şıkkındaki soruları ise bir strateji kullanarak çözmeleri beklenmiştir. Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının kullandıkları çözüm stratejileri ile ilgili olarak var olan durum tespit edilmeye çalışıldığı için, çalışma tarama modelinde olup betimsel bir nitelik taşımaktadır. Verilerin analizinde, öğretmen adaylarının yukarıda verilen dört farklı bilinmeyen değer problemini çözerken kullandıkları stratejileri tespit etmek için doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının çözümleri bir öğretim elemanı ve bir matematik öğretmeni tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş ve her bir problem için kullanılan stratejiler belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra öğretmen adaylarının çözümlerinde belirlenen stratejiler birlikte incelenmiştir. Analizlerin % 99'unda araştırmacıların hem fikir olduğu görülmüştür. Analizler sonucunda, öğretmen adaylarının, her bir problemde farklı stratejileri hangi sıklıkta kullandıklarını belirlemek için frekanslar ve yüzdelere kullanılmıştır.

BULGULAR

Elde edilen bulgular dört farklı problem için aşağıdaki gibi sunulmuştur.

Birinci Probleme Ait Bulgular

Birinci problem, yukarıda bahsedildiği gibi "14 kişilik kek yapmak için 8 yumurta kullanan Nehir, 12 yumurta ile kaç kişilik kek yapabilir?" şeklindeki bilinmeyen değer problemi idi. Öğretmen adaylarının birinci problemin çözümünde kullandıkları stratejiler Tablo 1' de verilmiştir. Öğretmen adaylarının bu problemde en sık kullandıkları strateji içler-dışlar çarpımı stratejisi olarak belirlenmiştir (% 76). Bu stratejinin kullanım yüzdesinin toplam kullanılan stratejilerin büyük bir çoğunluğunu oluşturduğu söylenebilir. İkinci sıklıkta kullanılan strateji artırma stratejisi olarak ortaya çıkmaktadır (% 10). Üçüncü sıklıkta kullanılan stratejiler birim oran ve değişim çarpanı stratejileridir (% 6). Yanlış toplamsal ilişki stratejisinin ise yalnız bir çözümde kullanıldığı görülmektedir (% 2). Bunun yanında, 34 öğretmen adayının 21' inin yani yarısından çoğunun (% 62) bu problemi iki farklı strateji kullanarak çözemediği belirlenmiştir.

Tablo 1: Birinci Problemin Çözümünde Kullanılan Stratejiler

Strateji	f	%
İçler-dışlar Çarpımı Stratejisi	37	76
Artırma Stratejisi	5	10
Birim Oran Stratejisi	3	6
Değişim Çarpanı Stratejisi	3	6
Yanlış Toplamsal İlişki Stratejisi	1	2

İkinci Probleme Ait Bulgular

İkinci problem, daha önce bahsedildiği gibi "300 km yolu 4 saatte alan bir otomobil, aynı hızla giderse 750 km'lik yolu kaç saatte alır?" şeklindeki bilinmeyen değer problemi idi. Öğretmen adaylarının ikinci problemin çözümünde kullandıkları stratejiler Tablo 2' de verilmiştir. Öğretmen adaylarının bu problemde en sık kullandıkları stratejinin içler-dışlar çarpımı stratejisi olduğu görülmüştür (% 65). Bu stratejinin kullanım yüzdesinin toplam kullanılan stratejilerin yarısından fazla olduğu söylenebilir. İkinci sıklıkta kullanılan strateji birim oran stratejisi olarak ortaya çıkmaktadır (% 20). Üçüncü sıklıkta kullanılan strateji değişim çarpanı stratejisidir (% 13). Dördüncü sıklıkta kullanılan strateji ise artırma stratejisidir (% 2). Yanlış toplamsal ilişki stratejisinin bu problemin çözümünde kullanılmadığı görülmektedir. Bu bulgulara ek olarak, 34 öğretmen adayının 22' sinin yani yarısından çoğunun (% 65) bu problemi iki farklı strateji kullanarak çözemediği belirlenmiştir.

Tablo 2: İkinci Problemin Çözümünde Kullanılan Stratejiler

Strateji	f	%
İçler-dışlar Çarpımı Stratejisi	30	65
Artırma Stratejisi	1	2
Birim Oran Stratejisi	9	20
Değişim Çarpanı Stratejisi	6	13
Yanlış Toplamsal İlişki Stratejisi	0	0

Üçüncü Probleme Ait Bulgular

Üçüncü problem, yukarıda bahsedildiği gibi; “Markette 8 tane gofretin 24 TL olduğunu gören Gül’ün, 20 tane gofret alabilmesi için ne kadar para ödemesi gerekir?” bilinmeyen değer problemi. Öğretmen adaylarının üçüncü problemin çözümünde kullandıkları stratejiler Tablo 3’ de verilmiştir. Öğretmen adaylarının bu problemde en sık kullandıkları stratejinin içler-dışlar çarpımı stratejisi olduğu görülmüştür (% 59). Bu stratejinin kullanım yüzdesinin toplam kullanılan stratejilerin yarısından fazla olduğu söylenebilir. İkinci sıklıkta kullanılan strateji birim oran stratejisi olarak ortaya çıkmaktadır (% 28). Üçüncü sıklıkta kullanılan strateji değişim çarpanı stratejisidir (% 12). Dördüncü sıklıkta kullanılan strateji ise artırma stratejisidir (% 2). Yanlış toplamsal ilişki stratejisinin bu problemin çözümünde kullanılmadığı görülmektedir. Bu bulgulara ek olarak, 34 öğretmen adayının 15’ inin yani yarısından azının (% 44) bu problemi iki farklı strateji kullanarak çözemediği belirlenmiştir.

Tablo 3: Üçüncü Problemin Çözümünde Kullanılan Stratejiler

Strateji	f	%
İçler-dışlar Çarpımı Stratejisi	30	59
Artırma Stratejisi	1	2
Birim Oran Stratejisi	14	28
Değişim Çarpanı Stratejisi	6	12
Yanlış Toplamsal İlişki Stratejisi	0	0

Dördüncü Probleme Ait Bulgular

Dördüncü problem, yukarıda bahsedildiği gibi; “Tuna ve Mert, mezuniyet yılı için arkadaşlarının fotoğraflarını bozmadan büyütme istiyorlar. Büyütmek istedikleri fotoğraflardan birinin eni 2 cm, boyu ise 3 cm’dir, buna göre aşağıdaki soruları cevaplayınız. (a) Bu fotoğraf büyütüldükten sonra eni 4 cm oluyorsa boyu kaç cm olmuştur? (b) Bu fotoğraf büyütüldükten sonra eni 9 cm oluyorsa boyu kaç cm olmuştur?” bilinmeyen değer problemi. Öğretmen adaylarının dördüncü problemin a şıkkının çözümünde kullandıkları stratejiler Tablo 4’ de verilmiştir. Öğretmen adaylarının bu problemde en sık kullandıkları stratejinin diğer problemlerden farklı olarak değişim çarpanı stratejisi olduğu görülmüştür (% 50). Bu stratejinin kullanım yüzdesinin toplam kullanılan stratejilerin yarısı olduğu söylenebilir. İkinci sıklıkta kullanılan strateji içler-dışlar çarpımı stratejisi olarak ortaya çıkmaktadır (% 44). Üçüncü sıklıkta kullanılan stratejiler artırma stratejisi ve yanlış toplamsal ilişki stratejisidir (% 3).

Tablo 4: Dördüncü Problemin a Şıkkının Çözümünde Kullanılan Stratejiler

Strateji	f	%
İçler-dışlar Çarpımı Stratejisi	15	44
Artırma Stratejisi	1	3
Birim Oran Stratejisi	0	0
Değişim Çarpanı Stratejisi	17	50
Yanlış Toplamsal İlişki Stratejisi	1	3

Öğretmen adaylarının dördüncü problemin b şıkkının çözümünde kullandıkları stratejiler Tablo 5’ de verilmiştir. Bu problemin b şıkkındaki bulguların a şıkkındaki bulgularla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu problemde en sık kullandıkları stratejinin diğer problemlerden farklı olarak fakat bu problemin a şıkkına benzer bir şekilde değişim çarpanı stratejisi olduğu görülmüştür (% 53). Bu stratejinin kullanım yüzdesinin toplam kullanılan stratejilerin yarısından çok olduğu söylenebilir. İkinci sıklıkta kullanılan strateji yine

a şıkkindan elde edilen bulgulara paralel olarak içler-dışlar çarpımı stratejisi olarak ortaya çıkmaktadır (% 41). Üçüncü sıklıkta kullanılan stratejiler ise a şıkkinda olduğu gibi artırma stratejisi ve yanlış toplamsal ilişki stratejisidir (% 3).

Tablo 5: Dördüncü Problemin b Şıkının Çözümünde Kullanılan Stratejiler

Strateji	f	%
İçler-dışlar Çarpımı Stratejisi	14	41
Artırma Stratejisi	1	3
Birim Oran Stratejisi	0	0
Değişim Çarpanı Stratejisi	18	53
Yanlış Toplamsal İlişki Stratejisi	1	3

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmen adayları bir, iki ve üçüncü bilinmeyen değer problemlerinin çözümünde çoğunlukla içler-dışlar çarpımı stratejisini kullanmayı tercih etmişlerdir. Oysa, dördüncü problemin her iki şıkında da en çok kullandıkları strateji değişim çarpanı stratejisidir. Bunun yanında, bu problem için içler-dışlar çarpımı stratejisi en çok kullandıkları ikinci strateji olarak belirlenmiştir. Bunun nedeni, dördüncü sorudaki sayılar arasındaki ilişkilerin tamsayı olması olabilir. Benzer şekilde, Atabaş (2014) çalışmasında orantısal problemlerin çözümünde strateji seçiminin problem içinde kullanılan sayılar arasındaki ilişkilerden etkilendiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Lesh, Post ve Behr (1987) sayıların büyüklüğünün ve sayılar arasındaki ilişkilerin orantısal problemlerin nasıl çözüldüğünü etkilediğini bulmuştur. Fakat, bu çalışmada, iki ve üçüncü sorularda da sayılar arasındaki ilişkiler tamsayı olmasına rağmen öğretmen adaylarının çoğunlukla içler-dışlar çarpımı stratejisini tercih ettikleri görülmüştür. Bu sebeple, öğretmen adaylarının kullandıkları çözüm stratejilerinin, problemin içeriğine göre değişebildiği söylenebilir. Benzer bulgulara, Cramer ve Post (1993)'ün çalışmasında da rastlanmıştır. Buna ek olarak, çalışmadaki dördüncü problemin ders kitaplarında sıkça rastlanan tipik bilinmeyen değer problemlerinden farklı oluşu öğretmen adaylarını alışık oldukları içler-dışlar çarpımından başka stratejileri kullanmaya yöneltmiş olabilir. Benzer şekilde, Slovin (2000) içler-dışlar çarpımın ilk akla gelen strateji olmasını orantısal soruların benzer içerik ve soruş şekline sahip olmasına bağlamaktadır. Bu sebeple, öğrencilere sunulan bilinmeyen değer problemlerinin geleneksel soru tiplerinden çıkıp farklı stratejilerin kullanımına elverişli olması gerektiğini vurgulamıştır.

Bunun yanında, çalışmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının çoğunun verilen problemleri çözerken çarpımsal ilişkilerin kullanıldığı informal stratejileri (birim oran, değişim çarpanı gibi) değil, cebirsel kuralların kullanıldığı formal stratejileri (içler dışlar çarpımı gibi) kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Buna ek olarak, öğretmen adaylarının bilinmeyen değeri bulma problemlerini iki farklı stratejiyle çözmekte zorlandıkları görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adaylarının yanlış toplamsal ilişki stratejisini çok fazla kullanmadıkları görülmüştür.

Öğretmen eğitimi programlarında, sınıf öğretmeni adaylarının oran ve orantı konusuyla ilgili bilgilerini arttırmak için matematik ve matematik öğretimi derslerinde bu konulara ağırlık verilmelidir. Matematik öğretimi derslerinde geleneksek orantısal problemlerin yanında çeşitli stratejilerin kullanılabileceği farklı içerikli problemlere de yer verilmelidir. Bu derslerde, öğretmen adaylarının farklı stratejiler kullanarak problem çözmeyle ilgili deneyim kazanmaları sağlanmalıdır. Bunlara ek olarak, sınıf öğretmeni adaylarının orantısal problemlerinin farklı soru tiplerinde hangi stratejileri kullandıklarını araştıran çalışmaların yapılması da önerilebilir.

KAYNAKÇA

Allain, A., (2000). Development of An Instrument to measure proportional reasoning among fast-track middle school students. *Published Master of Science Dissertation*, University of North Carolina State, Raleigh.

Atabaş, (2014). *An examination of fifth and sixth grade students' proportional reasoning*. Unpublished master's thesis, Boğaziçi University, İstanbul.

Baroody, A. J., & Coslick, R. T. (1998). *Fostering children's mathematical power: An investigative approach to K-8 mathematics instruction*. New York: Lawrence Erlbaum.

Baykul, Y., (2002). *İlköğretimde matematik öğretimi: 6.-8. sınıflar için*. Pegem A. Yayıncılık, ISBN 975-6802-60-X, Ankara, 352s.

Ben-Chaim, D., Fey, J.T., Fitzgerald, W. M., Benedetto, C. and Miller, J. (1998). Proportional reasoning among 7th grade students with different curricular experiences. *Educational Studies in Mathematics*. 36. pp. 247-273.

Ben-Chaim, D., Keret, Y., & Ilany, B-S. (2012). *Ratio and proportion: Research and teaching in mathematics teachers' education (pre- and in-service mathematics teachers of elementary and middle school classes)*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Cramer, K. & Post, T. (1993). Connecting research to teaching proportional reasoning. *Mathematics Teacher*, 86(5), 404-407.

Cramer, K., Post, T., & Currier, S. (1993). Learning and Teaching Ratio and Proportion: Research Implications. In D. Owens (Ed.), *Research Ideas For the Classroom* (pp. 159-178). NY: Macmillan Publishing Company.

Heller, P., Ahlgren, A., Post, T., Behr, M., & Lesh, R. (1989). Proportional Reasoning: The Effect of Two Context Variables, Rate Type and Problem Setting. *Journal for Research in Science Teaching*, 26(1), 205-220.

Heller, P., Post, T., Behr, M., & Lesh, R. (1990). Qualitative and numerical reasoning about fractions and rates by seventh and eighth grade students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(5), 388-402.

Hillen, A. F. (2005). *Examining preservice secondary mathematics teachers' ability to reason proportionally prior to and upon completion of a practice-based mathematics methods course focused on proportional reasoning*. Unpublished doctoral thesis, University of Pittsburgh, Johnstown.

Kaput, J. J., & West, M. M. (1994). Missing-value proportional reasoning problems: Factors affecting informal reasoning patterns. In G. Harel & J. Confrey (Eds.), *The development of multiplicative reasoning in the learning of mathematics* (pp. 235-287). Albany: State University of New York Press.

Karplus, R., Pulos, S., & Stage, E. K. (1983). Early adolescents' proportional reasoning on 'rate' problems. *Educational Studies in Mathematics*, 14(3), 219-233.

Kayhan, M., Duatepe, A., Akkuş-Çıkla, O., (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin orantısal akıl yürütme gerektiren sorularda kullandıkları çözüm stratejileri. VI. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 9-11 Eylül, İstanbul.

Lamon, S. (2007). Rational numbers and proportional reasoning: Toward a theoretical framework for research. In K. Lester Jr. (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 629-667). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Lamon, S. (2012). *Teaching fractions and ratios for understanding: Essential content knowledge and instructional strategies for teachers* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Lesh, R., Post, T., & Behr, M. (1987). Dienes revisited: Multiple embodiments in computer environments. In I. Wirsup & R. Streit (Eds.), *Development in School Mathematics Education Around the World* (pp. 647-680). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Lesh, R., Post, T., & Behr, M. (1988). Proportional reasoning. In J. Hiebert & M. Behr (Eds.), *Number concepts and operations in the middle grades* (pp. 93-118). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Post, T., Behr, M., & Lesh, R. (1988). Proportionality and the development of pre-algebra understandings. In A. Coxford & A. Shulte (Eds.) *The Idea of Algebra K-12: Yearbook* National Council of Teachers of Mathematics (pp. 78-90). Reston, VA: NCTM.

Slovin, H. (2000). Moving to proportional reasoning. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 6(1), 58-60.

Singh, P. (2000). Understanding the concepts of proportion and ratio constructed by two grade six students. *Educational Studies in Mathematics*, 43, 271-292.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN 5-6 YAŞ ÇOCUKLARINDA AKADEMİK BENLİK SAYGISI

Doç. Dr. Gürbüz Ocak
Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
gocak@aku.edu.tr

Büşra Sarlık
MEB
busrasarlik@hotmail.com

Özet

Bu araştırmada Afyonkarahisar ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyi öğretmenlerin kıdem yılı, çocukların yaşı, cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı, ailelerin eğitim düzeyleri ve aylık toplam gelir değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Afyonkarahisar'da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklardan oluşan toplam 275 kişilik öğrenci grubu oluşturmaktadır. Çalışmada tarama deseni kullanılmıştır. Veriler öğretmen algılarına dayalı olarak, Cevher ve Buluş (2006) tarafından geliştirilen Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'nden ve araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formundan yararlanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin ortalamanın üstünde olduğu saptanmıştır. Ayrıca 6 yaşındaki çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin 5 yaşındakilere göre daha yüksek olduğu; yüksek okul-üniversite ve üzeri bir düzeyden mezun olan annelerin çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocukların akademik benlik saygısı ile diğer değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, 5-6 yaş ,akademik benlik saygısı.

ACADEMIC SELF-ESTEEM IN CHILDREN PROCEEDING EARLY CHILDHOOD EDUCATION WHO ARE 5-6 YEARS OLD

Abstract

In this research, Afyonkarahisar in preschool ongoing educational institutions 5-6 years old children's academic self-esteem level were examined in some of the variables. The study sample pre-school educational institutions in Afyonkarahisar who continue to constitute a group of students a total of 275 persons consisting of children ages 5-6. This research pattern scanning method was used in this study. Data based on the teachers' perceptions, Cevher and Buluş (2006) developed by the Academic Self-Esteem Scale and benefiting from the form of personal information created by the researchers were collected. According to the results of academic self- esteem of children it was found to be above the average level. In addition, 6 year old children's academic self-esteem level is higher than in 5 years; graduates of university or higher level than children of mothers with academic self-esteem level was higher than the others. Children's self-esteem between academic and other variables have not been found to be a significant difference.

Keywords: Early childhood education, 5-6 age, academic self-esteem.

GİRİŞ

Kişinin, geleceğiyle ilgili doğru kararlar verebilmesi için kendisiyle ilgili doğru bilgilere sahip olması gerekir. Bu bilgilerle ilişkili kişilik özelliklerinden ikisi, "benlik" ve "akademik benlik" kavramlarıdır (Başokçu ve Doğan, 2005: 53).

Benlik kavramını şahsın kendisine bakış açısı, kendisini zihninde temsil ediş biçimi şeklinde tanımlamak mümkündür. Ayrıca, benlik kavramı şahsın kendisi ile ilgili algılamalarının, kişisel atıflarının (yüklemelerinin), geçmiş yaşantılarının, gelecekle ilgili hedeflerinin, sosyal rollerinin onun zihninde temsil edilişi ve zihinde kavramsal olarak ben olarak odaklaşmasıdır (Ayдын, 1996:41).

Benlik yaşantılar sonucunda gelişen edindik bir yapıdır. Bir başka ifade ile benlik bireyin doğduğu andan itibaren geçirdiği yaşantıların sonucunda edinilen ve bu yaşantılarla gelişen bir yapıdır (Kenç ve Oktay, 2002:72). Çocuğun benliği aile ortamında gelişmeye başlar. Aile ortamında başlayan bu gelişim çocuğun akrabaları, arkadaşları ve öğretmenleri ile etkileşimiyle devam eder. Çocuğun sosyal çevresindeki bu etkileşimler bir yandan çocuğun benliğini oluştururken bir yandan da etkileşimde bulunduğu insanların ona karşı olan tutumlarıyla kendisi hakkında değerlendirme yapmasını sağlar. Bu değerlendirmeler sonucunda da çocuk benlik saygısını oluşturur. Benlik saygısı, bireyin kendi hakkında ne hissettiği ya da neye inandığı ile ilgili kendini algılayışıdır (Erbil, Divan ve Önder, 2006:8).

Benlik kavramının farklı boyutları bulunmaktadır. Bu boyutlardan biri olan akademik benlik kavramını Arseven (1986), bir öğrencinin belli bir akademik uğraşı karşısında, diğer öğrencilere göre kendinin ne kadar yetenekli olduğuna ilişkin geliştirdiği kanısı olarak tanımlamıştır (Arseven 1986;akt:Kenç ve Oktay, 2002:72).

Okula ilk adım olan okul öncesi eğitim ile akademik süreç başlar.Çocuğun yaşamında okul hayatı, aile içi yaşamından sonra gelen en önemli sosyal çevredir.Çocuğun okula başlaması, onun yaşamında önemli bir dönemin başlamasına sebep olur (Arseven, 1986:18).Birey okuldaki deneyimleriyle oluşan akademik benliğini ailesinin, öğretmenin ve arkadaşlarının ona karşı olan tutumları etkiler.Bu tutumlar sonucunda çocuk kendini akranlarıyla karşılaştırarak akademik başarı hakkında bir değerlendirmeye gider.

Yapılan içsel değerlendirmeler sonucu oluşan akademik benlik saygısını Cevher ve Buluş (2006), çocuğun diğer sınıf arkadaşları içinde kendi öğrenme yeteneğini nasıl gördüğü olarak tanımlamıştır. Sosyal beklentilerin ve başkalarının (özellikle ana-baba, öğretmenler ve arkadaşların veya bizim için önemli kimselerin) bireyi değerlendirilme tarzları, bireyin kendisi tarafından benliğin işlevini ve değerler sistemini saptamasına etki eder. Bu da davranışlarımızı, çevredeki olay ve insanları algılayışımızı ve sonuçta başarılarımızı etkiler(Kenç ve Oktay, 2002:73). Arseven (1986)'e göre eğer çocuk çevresindeki kişilerin kendisini yeterli görmediğini düşünüyorsa, o çocuğun kendi kendini yeterli görmesi neredeyse imkansızdır. Baymur'a göre kendisini çalışkan bir öğrenci olarak kabul eden bir genç, zamanının büyük bir kısmını ders çalışmaya verir, bir öğrenciye yakışan şekilde giyinmeye çalışır, derste öğretmenlerini can kulağı ile dinler ve sonuçta (akademik açıdan) çok büyük olasılıkla başarılı olur (Baymur, 1994;akt:Kenç ve Oktay, 2002:73).

Okul öncesi dönemde yer alan okuma yazma becerileri ve matematik becerileri erken akademik beceriler olarak adlandırılmaktadır(Uyanık ve Kandır, 2010:119). Bu dönemde erken akademik becerilerin çocuklara kazandırılması, ileri akademik becerilerin kazanımı için ön koşul niteliğindedir. Okul öncesi dönemde kazanılan erken akademik beceriler çocuğu okula ve hayata hazırlamaktadır. Erken akademik becerilerin okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılması özdenetimli, girişimci ve araştırmacı, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, yeteneklerini kullanabilen ve başarılı bireylerin yetiştirilmesine temel oluşturmaktadır (Uyanık ve Kandır, 2010: 131).

Arseven (1986) Ankara ili merkezinde yaşayan 1250 sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada alt sosyo-ekonomik grubu temsil eden öğrencilerin, üst sosyo-ekonomik gruptaki öğrencilere göre, akademik yeteneklerinin düzeyleri hakkında daha az gerçekçi bir kanı oluşturdıklarını saptamıştır. Bunun nedeninin ise alt sosyo-ekonomik gruptaki ailelerin taşıdığı bazı değer yargılarının, üst sosyo-ekonomik gruptaki ailelerin taşıdığı

değer yargılarından farklı olması ve çocukların bu farklı değerler sisteminden etkilenecek akademik başarı için gerekli olan kendi yetenek ve düzeylerini tanımadaki farklı olması, akademik başarı ile akademik benlik tasarımı yansıması olabileceğini belirtmiştir (Arseven, 1986).

Cevher ve Buluş (2006)'un, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyi ve bunun çeşitli demografik değişkenler ile ilişkisini saptamak amacıyla Denizli il merkezindeki 361 çocuk üzerinde çalışmıştır. Araştırmacıların Akademik Benlik Saygısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla topladığı veriler sonucunda çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin ortalamasının altında olduğu; öğretmenin kıdem yılına ve çalıştığı okulun özel veya resmi olup olmamasına ve çocuğun yaşına bağlı olarak değişiklik göstermediği saptamışlardır. Ayrıca araştırmacılar kız çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyinin erkek çocuklarına göre daha düşük olduğu; annenin ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarının akademik benlik saygılarının düştüğü; ailenin aylık toplam geliri ile çocuğun akademik benlik saygısı düzeyi arasında ters yönde ilişki olduğunu belirlemiştir (Cevher ve Buluş, 2006: 28).

Can (2015)'in Muğla ilinde yaptığı anaokuluna devam eden 400 çocukla yaptığı araştırmasında ise, akademik benlik saygısının çocukların yaşı ve ailedeki çocuk sayısı ile ilişkisi anlamsız bulunmuştur. Bunun yanında kız çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyinin erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğunu ve anne-babanın eğitim durumları ile akademik benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Bir başka çalışmada ise lise 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin algılanan benlik saygılarının; cinsiyete, sosyal kaygı düzeyine ve akademik başarı düzeyine göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla Sosyal Durumlarda Kendini Değerlendirme envanteriyle 500 öğrenciden bilgi toplamışlardır. Araştırma sonucunda lise 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri, akademik başarıya göre anlamlı düzeyde bulunmuştur. Alt akademik başarı ile orta, orta akademik başarı ile üst ve alt akademik başarı ile üst arasındaki farklar önemli bulunmuştur. Akademik başarı yüksek öğrencilerin benlik algısı puanları da yüksektir. Akademik başarı arttıkça, öğrencilerin benlik saygı düzeyleri de artmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, lise 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir ilişkinin olmadığı, sosyal kaygı düzeyine ve akademik başarı düzeyine göre ise anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (Çankaya, 2007: ii).

Literatür incelendiğinde akademik benlik saygısı özelliğinin ne ölçüde önemli olduğu görülmektedir. Bu nedenle Cevher ve Buluş (2006)'un 5-6 yaş okul öncesi eğitimi alan çocukların öğretmen algısına göre akademik benlik saygısı düzeyini incelemek amacıyla Denizli il merkezinde yaptıkları araştırmalarının tüm okul öncesi çocuklarına genellenemeyeceğinden dolayı Afyonkarahisar ilinde farklı değişkenler de dikkate alınarak incelenmiştir.

Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyi ve bunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç için araştırmanın problem cümlesi "Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının öğretmen algısına göre akademik benlik saygısı düzeyi nedir?" olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının öğretmen algısına göre;

1. Akademik benlik saygısı düzeylerinin dağılımı nasıldır?
2. Akademik benlik saygısı düzeyi öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Akademik benlik saygısı düzeylerinde çocukların yaş, cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Akademik benlik saygısı düzeyi ailelerin eğitim düzeylerine, aylık toplam gelirlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Nicel araştırma desenlerinden olan "tarama" deseninde, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcılarını görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlenmesi amaçlanır (Büyüköztürk, 2014: 177). Bu çalışmada çocukların akademik benlik saygılarının hangi düzeyde olduğu belirlenmeye çalışıldığı için tarama deseni çerçevesinde yürütülmüştür.

Örneklem

Araştırmanın güvenilirliği artırmak amacıyla katılımcılarda gönüllülük aranmış, çalışmaya katılanların kimlik bilgilerinin saklı tutulacağı ve hiçbir şekilde deşifre edilmeyeceği belirtilerek tedirginlikleri giderilmiştir. Çalışma evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar döneminde Afyonkarahisar ilinde okul öncesi kurumlarına devam eden 5 ve 6 yaşlarındaki toplam 6123 çocuk oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak veri toplama zamanı sınırlı olduğundan seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden uygun örneklem kullanılmıştır. Uygun örneklem, zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin ulaşılabilir, kolay uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2014: 100). Araştırmanın örneklemini ise 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklardan toplam 275 kişilik bir öğrenci grubu oluşturmaktadır. Örneklemde yer alan çocukların 133'ü (% 48,4) kız, 142'si (% 51,6) erkektir. 6 yaşındaki çocukların sayısı 128 (% 46,5), 5 yaşındaki çocukların sayısı ise 147 (% 53,6)'dır. Araştırmanın örneklemini, çalışma evreninin % 4,49'unu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada amaca ulaşabilmek için okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerinin sınıf içerisinde gösterdikleri davranışlara ilişkin algılarına başvurulmuştur. Bunun için Cevher ve Buluş'un (2006) oluşturdukları Akademik Benlik Saygısı Ölçeği*'nden ve çocuklar, aileler ve öğretmenler hakkında bilgi edinebilmek için oluşturulan kişisel bilgi formundan yararlanılmıştır.

Akademik Benlik Saygısı Ölçeği

Cevher ve Buluş'un (2006) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısını ölçmeyi amaçlayarak, Coopersmith ve Gilbert (1982) tarafından geliştirilen Davranışsal Akademik Benlik Saygısı Ölçeği (Behavioral Academic Self-Esteem Scale)'nden ve Hamachek'in (1995) geliştirdiği Değerlendirme Envanteri'nden yararlanarak oluşturmuşlardır. Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'ne yapılan iç tutarlılık güvenilirliği analizinde ölçeğin Cronbach Alpha (α) .95 olarak bulunmuştur. Cevher ve Buluş (2006) tarafından geliştirilen ölçekte beşli likert tipindeki maddeler "her zaman", "sık sık", "bazen", "nadiren", "hiçbir zaman" şeklinde derecelendirilmiştir. ¹Ölçeğin uygularken öğretmenlere istedikleri kadar zamanda kadar zamanda cevaplayabilecekleri belirtilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formunda çocuğun cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, ailenin kaçınıcı çocuk olduğu, anne- babanın eğitim durumları ve aylık gelirleri, okul öncesi öğretmenin kadem yılını belirlemeye yönelik toplam 8 soru maddesine yer verilmiştir ve bu bilgilerde öğretmenden alınmıştır.

Verilerin Analizi

Cevher ve Buluş (2006)'un hazırladığı Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'nin maddeleri için 5.00 "her zaman", 4.00 "sık sık", 3.00 "bazen", 2.00 "nadiren", 1.00 "hiçbir zaman" aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır. Verilerin analizi bilgisayar ortamında yapılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için iki grup karşılaştırmalarında Mann- Whitney U testi, ikiden fazla grup karşılaştırmalarında Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Bu bağlamda, çocukların akademik benlik saygılarına yönelik değerlendirmelerinden elde edilen puanlara göre; yaş ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için Mann Whitney U testi; öğretmenin kadem yılı, doğum sırası, kardeş sayısı, anne ve babanın eğitim düzeyi, ailenin aylık toplam geliri değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Yapılan hesaplamalar sonucunda çocukların aldıkları toplam puan ortalamaları ve standart sapması Tablo 1'de verilmiştir.

* Akademik Benlik Saygısı Ölçeği için gerekli izin alınmıştır.

Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin İstatiksel Verileri

Tablo 1: Çocukların Aldıkları Toplam Puanın Ortalaması ve Standart Sapması Değerleri

Toplam Puan	N	X	S.s.
M toplam	275	90.42	14.72

Tablo 1'e bakıldığında çocukların akademik benlik saygısı düzeyi ortalamasının 90.42 ($X = 90.42$) olduğu görülmektedir. Çocukların akademik benlik saygısı düzeylerinin frekans ve yüzde değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeylerinin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Akademik Benlik Saygısı Puanı	F	%	Toplam %
48.00	1	.4	.4
49.00	3	1.1	1.5
50.00	1	.4	1.8
51.00	1	.4	2.2
58.00	2	.7	2.9
60.00	1	.4	3.3
61.00	1	.4	3.6
62.00	1	.4	4.0
63.00	2	.7	4.7
64.00	3	1.1	5.8
65.00	1	.4	6.2
66.00	3	1.1	7.3
67.00	3	1.1	8.4
68.00	2	.7	9.1
69.00	4	1.5	10.5
70.00	2	.7	11.3
71.00	3	1.1	12.4
72.00	3	1.1	13.5
73.00	1	.4	13.8
74.00	2	.7	14.5
75.00	2	.7	15.3
76.00	1	.4	15.6
77.00	5	1.8	17.5
78.00	6	2.2	19.6
79.00	3	1.1	20.7
80.00	3	1.1	21.8
81.00	4	1.5	23.3
82.00	7	2.5	25.8
83.00	9	3.3	29.1
84.00	4	1.5	30.5
85.00	9	3.3	33.8
86.00	12	4.4	38.5
87.00	6	2.2	40.4
88.00	13	4.7	45.1
89.00	5	1.8	46.9
90.00	10	3.6	50.5
91.00	5	1.8	52.4
92.00	7	2.5	54.9
93.00	1	.4	55.3
94.00	7	2.5	57.8

95.00	4	1.5	59.3
96.00	1	.4	59.6
97.00	3	1.1	60.7
98.00	11	4.0	64.7
99.00	7	2.5	67.3
100.00	6	2.2	69.5
101.00	3	1.1	70.5
102.00	9	3.3	73.8
103.00	4	1.5	75.3
104.00	8	2.9	78.2
105.00	6	2.2	80.4
106.00	10	3.6	84.0
107.00	6	2.2	86.2
108.00	7	2.5	88.7
109.00	8	2.9	91.6
110.00	23	8.4	100.0
Toplam	275	100.0	

Ortalamanın (90.42) altında kalan öğrenci sayısı 112 (%40.7), ortalamanın üstünde kalan öğrenci sayısı da 163 (%59.3) çıkmıştır. Ortalamanın bir standart sapma altı ve üstü kriter olarak alındığında; ortalamanın bir standart sapma altında kalanların ($x - s.s. = 75.70$) sayısı 42 (%15.3) ortalamanın bir standart sapma üstünde ($x + s.s. = 105.14$) kalanların sayısı ise 54 (%19) olmuştur. Buna göre, akademik benlik saygısı düzeyi ortalamanın altında kalanların sayısı diğerlerine göre daha fazladır.

Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Öğretmenin Kıdem Yılı ile İlişkinin İstatistiksel Verileri

Yapılan hesaplamalar sonucunda çocukların akademik benlik saygısı ile öğretmenin kıdem yılı arasındaki ilişkinin istatistik sonuçlarına Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenin Kıdem Yılına Göre Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması ve Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları

Kıdem Yılı	N	x	Ss	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
1-10 yıl	221	90.10	14.90	136.43			
11-20 yıl	54	92.74	16.61	144.41	1	.437	.509
21 yıl ve üzeri	-	-	-	-			

p > 0.05

Tablo 3 incelendiğinde, kıdem yılı 11 ile 20 arasında değişen öğretmenlerin öğrencilerinin akademik benlik saygısı düzeyi ortalamasının ($X = 92.74$), kıdem yılı 1 ile 10 arasında değişen öğretmenlerin öğrencilerinin akademik benlik saygısı düzeyi ortalamalarına ($X = 90.10$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu fark anlamlı değildir ($p > .05$). Bir başka deyişle, çocukların akademik benlik saygısı, öğretmenlerinin kıdem yılına bağlı olarak değişmemektedir.

Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Yaş ile İlişkinin İstatistiksel Verileri

Yapılan hesaplamalar sonucunda çocukların akademik benlik saygısı ile yaş arasındaki ilişkinin istatistik sonuçlarına Tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo 4: Yaşa Göre Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması ve Mann Whitney U Testi Analizi Sonuçları

Yaş	N	X	ss	Sıra Ortalamı	Sıra Toplamı	U	P
5 yaş	147	88.07	16.28	125.82	18495.00	7617.00	.006
6 yaş	128	93.13	13.62	151.99	19455.00		

p < 0.05

Tablo 4'e bakıldığında, 6 yaşındaki çocukların akademik benlik saygısı düzeyi ortalamasının ($X = 93.13$), 5 yaşındakilere göre ($X = 88.07$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak çocukların ölçekten aldıkları toplam puanlara uygulanan Mann Whitney U-Testi sonuçlarına göre; akademik benlik saygısı düzeyi, çocukların yaşları açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p < .05$). Bir başka deyişle, akademik benlik saygısı düzeyi, çocukların yaşına bağlı olarak değişmemektedir. Bu farkın, 6 yaşındaki çocukların lehine olduğu söylenebilir ($x=93.13$).

Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Cinsiyet İle İlişkisinin İstatistiksel Verileri

Yapılan hesaplamalar sonucunda çocukların akademik benlik saygısı ile cinsiyet arasındaki ilişkinin istatistik sonuçlarına Tablo 5'de yer verilmiştir.

Tablo 5: Cinsiyete Göre Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması ve Mann Whitney U Testi Analizi Sonuçları

Cinsiyet	N	x	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	142	89.34	15.71	134.44	19090.50	8937.500	.443
Kız	133	91.58	14.71	141.80	18859.50		

$p > 0.05$

Tablo 5 incelendiğinde, kız çocukların akademik benlik saygısı düzeyi ortalamasının ($X = 91.58$), erkeklere göre ($X = 89.34$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu fark anlamlı değildir ($p > .05$). Bir başka deyişle, akademik benlik saygısı düzeyi, çocukların cinsiyetine bağlı olarak değişmemektedir.

Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Doğum Sırası İle İlişkisinin İstatistiksel Verileri

Yapılan hesaplamalar sonucunda çocukların akademik benlik saygısı ile doğum sırası arasındaki ilişkinin istatistik sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6: Doğum Sırasına Göre Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ortalama, Standart Sapması ve Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları

Doğum Sırası	N	x	ss	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
1. çocuk	121	92.40	13.31	147.82			
2. çocuk	122	89.88	15.55	133.91	3	6,841	.077
3. çocuk	22	82.45	18.65	102.02			
4. ve üzeri çocuk	10	90.70	19.17	148.15			

$p > 0.05$

Tablo 6'da, 1. çocukların akademik benlik saygısı düzeyi ortalamasının ($X = 92.40$) diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Test sonuçlarına göre; akademik benlik saygısı düzeyi, çocukların doğum sırası açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$). Bir başka deyişle, akademik benlik saygısı düzeyi, çocukların doğum sırasına bağlı olarak değişmemektedir.

Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Kardeş Sayısı İle İlişkisinin İstatistiksel Verileri

Yapılan hesaplamalar sonucunda çocukların akademik benlik saygısı ile kardeş sayısı arasındaki ilişkinin istatistik sonuçlarına Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7: Kardeş Sayısına Göre Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması ve Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları

Kardeş Sayısı	N	X	ss	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
1	84	90.45	15.11	138.92			
2	141	91.70	13.85	144.02	3	3.840	.279
3	42	87.69	14.97	122.21			
4 üzeri	8	81.87	21.47	105.19			

$p > 0.05$

Tablo 7 incelendiğinde, kardeş sayısı 2 olan çocukların akademik benlik saygısı düzeyi ortalamasının ($X = 91.70$), diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu fark anlamlı değildir ($p > .05$). Bir başka deyişle, akademik benlik saygısı düzeyi, çocukların kardeş sayısına bağlı olarak değişmemektedir.

Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Annenin Eğitim Düzeyi İle İlişkisinin İstatistiksel Verileri

Yapılan hesaplamalar sonucunda çocukların akademik benlik saygısı ile annenin eğitim düzeyi arasındaki ilişkinin istatistik sonuçlarına Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8: Annenin Eğitim Düzeyine Göre Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması ve Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları

Annenin Eğitim Düzeyi	N	X	ss	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Okur-yazar ve ilköğretim	142	89.57	15.67	134.75			
Lise	71	88.50	13.75	124.44	2	7.490	.024
Yüksekokul-Üniversite --	62	94.58	12.85	160.98			

$p < 0.05$

Tablo 8 incelendiğinde, yüksek okul-üniversite ve üzeri bir düzeyden mezun olan annelerin çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyi ortalamasının ($X = 94.58$), lise ($X = 89.50$) ve okur-yazar ve ilköğretim mezunu olan annelerin çocuklarına ($X = 89.57$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Çocukların ölçekten aldıkları toplam puanlara uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre; akademik benlik saygısı düzeyi, annelerin eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < .05$). Bir başka deyişle, akademik benlik saygısı düzeyi, annelerin eğitim düzeyine bağlı olarak değişmektedir. Belirlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için ise Mann Whitney U- testi uygulanmıştır.

Tablo 9: Annenin Eğitim Düzeyine Göre Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Puanları Arasındaki Farka Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları

Annenin Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Okur-yazar ve ilköğretim	142	109.57	15558.50	4676.500	.390
Lise	71	101.87	7232.50		
Okur-yazar ve ilköğretim	142	96.68	13728.50	3575.500	.033*
Yüksek okul-Üniversite ve üzeri	62	115.83	7181.50		
Lise	71	58.57	4158.50	1602.500	.007*
Yüksekokul-Üniversite ve üzeri	62	76.65	4752.00		

* $p < 0.05$

Tablo 9’dan anlaşıldığı gibi; yapılan istatistiksel çözümleme sonucunda annelerin eğitim düzeyi arasında çocukların akademik benlik saygısı düzeyi açısından anlamlı farklılık görülmüştür ($p < .05$). Okur-yazar ve ilköğretim mezunu anneler ile yüksek okul-üniversite ve üzeri düzeyden mezun annelerin arasındaki fark anlamlıdır ($U=3575.500$; $p=.033$; $p < .05$) ve yüksek okul-üniversite ve üzeri düzeyden mezun annelerin lehinedir. Lise mezunu anneler ile yüksek okul-üniversite ve üzeri düzeyden mezun annelerin arasındaki fark anlamlıdır ($U=1602.000$; $p=.007$; $p < .05$) ve yüksek okul-üniversite ve üzeri düzeyden mezun annelerin lehine olduğu görülmektedir.

Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Babanın Eğitim Düzeyi İle İlişkisinin İstatistiksel Verileri

Yapılan hesaplamalar sonucunda çocukların akademik benlik saygısı ile babanın eğitim düzeyi arasındaki ilişkinin istatistik sonuçlarına Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10: Babanın Eğitim Düzeyine Göre Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması ve Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları

Babanın Eğitim Düzeyi	N	X	ss	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P
Okur-yazar ve ilköğretim	76	88.38	16.65	130.09	2	2.453	.293
Lise	111	90.06	14.71	135.06			
Yüksekokul-Üniversite--	88	92.65	12.68	148.54			

p> 0.05

Tablo 10'da, yüksek okul-üniversite ve üzeri bir düzeyden mezun olan babaların çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyi ortalamasının (X = 92.65), lise (X = 90.06) ve okur-yazar ve ilköğretim mezunu olan babaların çocuklarına (X= 88.38) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu fark anlamlı değildir (p>.05). Bir başka deyişle, akademik benlik saygısı düzeyi, babaların eğitim düzeyine bağlı olarak değişmemektedir.

Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ailenin Aylık Toplam Geliri İle İlişkisinin İstatistiksel Verileri

Yapılan hesaplamalar sonucunda çocukların akademik benlik saygısı ile ailenin aylık toplam geliri arasındaki ilişkinin istatistik sonuçlarına Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11: Ailenin Aylık Toplam Gelirine Göre Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması ve Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları

Aylık Toplam Gelir	N	X	ss	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
1000 TL ve altı	53	87.15	15.31	119.19	2	3.81	.149
1001 TL-2000 TL	106	90.72	15.67	141.41			
2000 TL üzeri	115	91.69	13.37	143.69			

p> 0.05

Tablo 11 incelendiğinde, aylık toplam geliri 2000 TL ve üzeri olan ailelerin çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyi ortalamasının (X = 91.69) diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Çocukların ölçekten aldıkları toplam puanlara uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre; akademik benlik saygısı düzeyi ile ailelerin aylık toplam geliri açısından fark anlamlı değildir (p>.05). Bir başka deyişle, akademik benlik saygısı düzeyi, ailelerin aylık toplam gelirine bağlı olarak değişmemektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular tartışılmıştır.

Çocukların akademik benlik saygısı düzeyi ortalamasının x : 90.42 olduğu ve ortalama puanın beklenildiği gibi yüksek çıktığı görülmektedir. Yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde bu bulguya paralel yada farklı bulgular elde edildiği görülmektedir. Cevher ve Buluş (2006)'un okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların akademik benlik saygısı düzeylerini incelediği çalışmasında, akademik benlik saygısı düzeyi ortalamasının altında kalan çocukların sayısı diğerlerine göre daha fazla çıkmıştır (Cevher ve Buluş, 2006: 33). Can (2015)'in yine okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların akademik benlik saygısı düzeylerini incelemek amacıyla Muğla ilinde yaptığı çalışmasında ise ortalama puan yüksek çıkmış ve öğrencileri sadece %37.5'i ortalamasının altında puan almıştır. Bu sonuçlara göre yapılan çalışmanın Can (2015)'in çalışmasıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuç, öğretmenlerin öğrencilerinin akademik benlik saygısı düzeylerini yüksek gösterme çabalarından kaynaklanmış olabilir. Bunun dışında araştırma sonucuna çocuklarının annenin eğitim düzeyi, çocukların yaşı, ailelerin tutumu ve ilgi düzeyleri, akran ilişkileri, sınıf ortamı faktörlerinin de etki ettiği söylenebilir.

Okul öncesi dönemde çocukların akademik benlik saygılarının yüksek olmasının ileriye yönelik akademik yaşantılarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir. Nitekim Uyanık ve Kandır (2010)'a göre okul öncesi dönemde bilişsel gelişimin hızlı bir şekilde ilerlemesiyle akademik beceriler de bilişsel gelişime bağlı olarak ilerleme göstermektedir (Uyanık ve Kandır, 2010: 130).

Araştırmının bulguları çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin öğretmenlerinin kıdem yılına bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Bu sonuç Cevher ve Buluş (2006)'un okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların akademik benlik saygısı düzeylerini incelediği çalışması ile paralellik göstermektedir. Literatür tarandığında öğretmenin kıdem yılı ile çocukların akademik benlik saygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen başka çalışmaya rastlanmamıştır.

Sonucun böyle çıkmasında ölçekleri uygulayan öğretmenlerin arasında kıdem yılı 21 ve üzeri olan öğretmenin olmaması olabilir. Bunun dışında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimini konuda diğerlerine göre daha deneyimsiz olması; uzun yıllardır çalışan öğretmenlerin ise mesleki tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olması beklenen farkın çıkmasını engellemiş olabilir.

Bu çalışmada çocukların akademik benlik saygısı düzeyi ile yaşları arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir. Çocukların yaşları arttıkça akademik benlik saygıları artmaktadır. Yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde bu sonuç ile farklı olan sonuçlara rastlanmaktadır. Can (2015)'in okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların akademik benlik saygısı düzeylerini incelemek amacıyla Muğla ilinde yaptığı çalışmada yaş ile akademik benlik saygısı arasında herhangi bir ilişki bulunmamaktadır. Literatür tarandığında yaş ile çocukların akademik benlik saygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen başka çalışmaya rastlanmamıştır. Çocukların benlik saygısı ile yaş arasındaki ilişkiye bakıldığında ise Özkan (1994) benlik saygısına etki eden etkenleri incelediği çalışmada yaş ile benlik saygısı arasında ilişkiye rastlanmamıştır.

Okul öncesi çağındaki çocukların, yaşları arttıkça daha farklı deneyimler yaşadıklarından dolayı özgüvenleri artmaktadır. Çocukların özgüvenleri artınca öğrenmeye daha istekli olmaları bu sonucun çıkmasında etkili olmuş olabilir. Araştırmının bulguları çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin cinsiyete bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Bir başka ifade ile kız ve erkek öğrencilerin benlik saygılarının farklı olmadığı anlaşılmaktadır. Bu çalışmanın bulgusuyla paralel olarak Çankaya (2007)'nin lise I. ve II. sınıf öğrencilerinin algılanan benlik saygısını incelediği çalışmada da, lise I. ve II. sınıf öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği görülmüştür. Bunun yanı sıra Özkan (1994)'in yaptığı çalışmada kızların benlik saygısının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Çelik (2011)'de çalışmada kız öğrencilerin algıladıkları benlik saygısının erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir.

Ülkemizde geçmiş yıllarda daha çok erkek çocuklarının eğitime önem verilirken ailelerin bilinçlenmesi ile zamanla kızlar da eğitime dahil olmuşlardır. Böylelikle kız çocuklarının akademik benlik saygısının yükselerek erkeklerle aynı düzeylere gelmesine neden olmuş olabilir.

Araştırmının bulguları çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin doğum sırasına bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Bu sonuç Aktaş (2011)'in yaptığı çalışma ile paralellik göstermektedir, Aktaş (2011) da benlik saygısını doğum sırasına bağlı olarak değişmediğini saptamıştır. Çok çocuklu aileler ilk çocuğa evin büyük çocuğu olmasından dolayı diğer çocuklara oranla daha çok sorumluluk verebilmektedir. Bu durum çocukların benlik ve akademik benlik saygısını olumsuz etkilemiş olabilir. Bu ailelerin küçük çocuklarının eğitimi ile büyük çocuklarına oranla daha rahat ilgilenmeleri; az çocuklu ailelerin ise tüm çocuklarının eğitimi ile ilgilenmeleri doğum sırası açısından akademik benlik saygısı düzeyinde beklenen davranışları nötrlemiş olabilir.

Bu çalışmada çocukların akademik benlik saygısı düzeyi ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Yani çocukların kardeş sayısı akademik benlik saygılarını etkilememektedir. Çelik (2011)'de çalışmada kardeş sayısının benlik saygısı üzerinde etkili olmadığını gözlemlemiştir. Yapılan diğer araştırmalara bakıldığında bu sonuç ile farklı olan sonuçlara da rastlanmıştır. Örneğin Dinçer ve Öztunç (2009) yaptıkları araştırmada tek, 2 ve 3 kardeş olan çocukların benlik saygısı düzeyleri 4 ve daha fazla kardeş olanlardan daha yüksek olduğunu saptamışlardır.

Araştırmının bulguları çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin annenin eğitim düzeyine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Yüksek okul-üniversite ve daha üzeri düzeyden mezun olan annelerin çocuklarının akademik benlik saygıları okur-yazar, ilkökul ve lise mezunu olan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu çalışmanın bulgusuyla paralel olarak Özkan (1994) benlik saygısına etki eden etkenleri

incelediği çalışmada annenin eğitim düzeyinin artmasının çocuğun benlik saygısını olumlu yönde etkilediğini gözlemlemiştir. Yine Erbil, Divan ve Önder (2006)'in bulguları da bu sonucu desteklemektedir.

Okul öncesi dönemde anne babaların, erken akademik becerilerin kapsamını, becerilere etki eden etkenleri, becerilere etki eden temel becerileri ve çocuklara bu becerileri nasıl kazandırabileceğini bilmeleri ve okul öncesi dönemde çocuklara erken akademik becerileri destekleyici olanaklar ve uygun etkinlikler sunmaları önemlidir (Uyanık ve Kandır, 2010: 131). Çocukların bu noktada desteklemede eğitim düzeyi yüksek olan annelerin daha bilinçli olması araştırmamızın sonucunda etkili olmuş olabilir.

Çalışmada çocukların akademik benlik saygısı düzeyi ile babanın eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Yani babanın eğitim durumunu çocukların akademik benlik saygısını etkilememektedir. Erbil vd. (2006)'nin ergenlerin benlik saygısına ailenin tutum ve davranışlarının etkisini inceledikleri çalışmada bu sonucu desteklemektedir. Özkan (1994) ise babanın eğitiminin benlik saygısını etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Anneler, çocuklarının eğitimi ile ilgili her alanda babalara oranla daha ilgili olduklarından çocuğun akademik hayatında babaya oranla daha etkilidirler. Bu durum araştırmada babanın eğitim durumunun çocukların akademik başarısını etkilememesinin nedeni olabilir. Araştırmanın bulguları çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin ailenin aylık toplam gelirine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Literatür incelendiğinde Arseven (1986)'in çocukta benlik gelişimine ailenin etkilerini incelediği çalışmada alt sosyo-ekonomik gruptaki çocukların, yeteneklerinin düzeyini tanıma hakkında daha az gerçekçi bir kanı oluşturdıklarını saptamıştır. Farklı bir çalışmada da Erşan, O. Doğan ve S. Doğan (2009)'ın gelir düzeyi ile benlik saygısının doğrusal bir ilişki gösterdiğini bulmuşlardır. Çıkan bu sonuçta veri toplamak amaçlı oluşturulan kişisel bilgi formunda gelir aralıklarının az tutulmasının etkisi olabilir.

KAYNAKÇA

Aktaş, S. (2011). 9. sınıfta anne baba tutumları ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya. 31.12.2015 tarihinde <http://acikerisim.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2404/280623.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden alınmıştır.

Arseven, A. (1986). Benlik tasarımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 15-26.23.10.2015 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/download/5000049407/5000046728> adresinden alınmıştır.

Arseven, A. (1986). Çocukta benlik gelişimine ailenin etkisi ve çocuğun okuldaki başarısı. *Eğitim ve Bilim*, 10(60), 11-17.23.10.2015 tarihinde <http://213.232.48.5/index.php/EB/article/download/5434/1599> adresinden alınmıştır.

Aydın, B. (1996). Benlik kavramı ve ben şemaları. *M.Ü.Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 41-47. 23.10.2015 tarihinde <http://dSPACE.marmara.edu.tr/bitstream/handle/11424/3464/964-1870-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden alınmıştır.

Başokçu, Ö. D., Doğan, N. (2005). Akademik benlik kavramı ölçeğinin ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavını yordama geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 53-62. 04.12.2015 tarihinde https://scholar.google.com.tr/scholar?cluster=12969626720181409326&hl=tr&as_sdt=0,5 adresinden alınmıştır.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çalmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Can, S. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı (muğla ili örneği). *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 34, 159-176.23.10.2015 tarihinde <http://sobbiad.mu.edu.tr/index.php/asd/article/view/502/524> adresinden alınmıştır.

Cevher, F.N. ve Buluş, M.(2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 28-39. 14.10.2015 tarihinde <http://befjournal.com.tr/index.php/dergi/article/view/142/118> adresinden alınmıştır.

Çankaya, B. (2007). Lise I. ve II. sınıf öğrencilerinin algılanan benlik saygısının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelik, S. (2011). Öğretmen tutumları ile ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya. 01.01.2016 tarihinde <http://acikerisim.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/handle/123456789/1955> adresinden alınmıştır.

Dinçer, F., Öztunç, G. (2009). Hemşirelik ve ebellek öğrencilerinin benlik saygısı ve atılganlık düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 16(2), 22-33. 05.12.2015 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunhemsire/article/download/5000052903/5000050219> adresinden alınmıştır.

Erbil, N., Divan Z., Önder, Ö. P. (2006). Ergenlerin benlik saygısına ailelerinin tutum ve davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 10(10), 7-15. 05.12.2015 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/spcd/article/view/5000107859/0> adresinden alınmıştır.

Erşan, E. E., Doğan, O., & Doğan, S. (2009). Beden eğitimi ve antrenörlük bölümü öğrencilerinde benlik saygısı düzeyi ve bazı sosyodemografik özelliklerle ilişkisi. *Klinik Psikiyatri*, 12(1), 35-42. 03.01.2016 tarihinde <http://www.klinikpsikiyatri.org/files/journals/1/2095.pdf> adresinden alınmıştır.

Kenç, M. F., Oktay, B. (2002). Akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 27(124), 71-79. 23.10.2015 tarihinde <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5165/1291> adresinden alınmıştır.

Özkan, İ. (1994). Benlik saygısını etkileyen etkenler. *Düşünen Adam*, 7(3), 4-9. 23.10.2015 tarihinde http://www.dusunenadamdergisi.org/ing/DergiPdf/DUSUNEN_ADAM_DERGISI_ec46c06c1a5d44ff9676e5d00ab9a792.pdf adresinden alınmıştır.

Uyanık, Ö., Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 118-134. 22.12.2015 tarihinde <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423908017.pdf> adresinden alınmıştır.

BİR KİTAP İNCELEME ÇALIŞMASI ÖRNEĞİ OLARAK NURHAN CANGAL “ARMONİ” KİTABININ İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Serkan Özay
Niğde Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, GSBE, Müzik Eğitimi ABD
serkanozay@nigde.edu.tr

Doç. Dr. Ferit Bulut
Niğde Üniversitesi
Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı
fbulut@nigde.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, Nurhan Cangal tarafından yayına hazırlanan “Armoni” Kitabının incelenerek, söz konusu kitabın bilimsel içerik, eğitsel tasarım ve biçimsel tasarım boyutlarını değerlendirmektir. Araştırmada veriler literatür taraması ve doküman analizi yapılarak elde edilmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda, Nurhan Cangal tarafından yayına hazırlanan “Armoni” Kitabının bilimsel içeriğinin yeterli olduğu, eğitsel tasarımının sistematik bir bütünlük içinde sunulduğu, biçimsel tasarımının ise nitelikli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda, bu kitabın mesleki müzik eğitimi verilen kurumlarda armoni eğitimi ders kitabı olarak okutulması, bunun yanında kitapta yer alan örneklerin ses kayıtlarının bulunduğu bir CD eki ile zenginleştirilmesi ve örnek sorulara ilişkin bir cevap anahtarının kitabın ilgili bölümüne eklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Müzik Eğitimi, Nurhan Cangal, Armoni Dersi, Kitap İnceleme.

AS A SAMPLE OF BOOK REVIEW STUDY THE BOOK ANALYZE OF NURHAN CANGAL’S “HARMONY”

Abstract

The aim of this study is to review of “Harmony”, the book which has been compiled by Nurhan Cangal and to assess the dimensions of scientific content, educational and morphological layouts of the relevant book. The data has been obtained by literature survey and document analysis. With respect to the research findings it has been inferred that the scientific content of the book “Harmony” which has been compiled by Nurhan Cangal is qualified, its educational layout has been presented in a systematic integrity, its morphological lay out is qualitative. As per research findings, it is recommended that this book be taught as harmony education textbook in the Professional Music Institutions, besides that its enrichment with a CD attachment of the samples of audio recordings which are in the book and attachment of an answer key corresponds to the sample questions in the relevant part of the book.

Keywords: Music Education, Nurhan Cangal, Harmony Lessons, Book Review.

GİRİŞ

Ders kitapları, öğretim programında yer alan ders konularına yönelik bilgilerin, sıralı, sistematik, anlaşılır ve tam olarak yer aldığı, öğrencilerin hem kendi kendilerine öğrenmelerini hem de öğrendiklerini tekrar etmelerini amaçlayan en önemli öğretim araçlarıdır. Bu araçlar, öğrenciler açısından oldukça faydalıdır, çünkü onlara konuları istediği zaman, istediği yerde tekrar etme imkânı verir (Küçükahmet, 2000). Şahin ve Yıldırım (1999) etkili bir ders kitabının özelliklerini;

- Etkili bir ders kitabı öğrencinin ilgisini çekmeli,
- Derse karşı ilgi uyandırmalı,
- Konunun ana hatlarını gösteren resim, grafik, hikâyeler vs. olmalıdır,
- Öğrencinin kendi kendine öğrenmesine fırsatlar sunabilmeli,
- Öğrencinin kitapla olan bağı kuvvetlendirici yaşantılar verebilmeli,
- Öğrencilere, çeşitli yönerge, açıklama ve ipuçları vermelidir,
- Öğrencinin öğrendiklerini pekiştirmelidir (örnek olaylar, renkli resimli problemler, bilmeceler, CD’lerin kullanımı, testler olmalıdır),
- Bilgiler kronolojik sıraya göre verilmeli, neden-sonuç ilişkisi kurulmalı, bilgiler arasında kopukluk olmamalıdır,
- Kavramlar sade bir dil kullanılarak açıklanmalı,
- Gereksiz tekrarlardan kaçınılmalı,
- Kitabın görsel zenginlik içermesi, albenisi olması, bunun için renkli resim ve fotoğraflarla desteklenmesi gerekir,
- Öğrenme ilkeleri dikkate alınarak yazılmalıdır (somuttan soyuta, basitten karmaşığa vb) şeklinde açıklanmaktadır.

Eğitim-öğretim yaklaşımı ve müfredat değişikliğine rağmen ülkemizde pek çok öğretmen için ders kitabı hâlen dersin organizasyonu, etkinliklerin belirlenmesi ve değerlendirme aşaması için temel kaynak olma özelliğini sürdürmektedir (Akbaba, 2013).

Müzik eğitiminin amacı, kişilikleri oluşmuş, toplumsal yaşayışın hazzını duymuş, milli ve evrensel müzik sanatına yönelerek bilim, teknik ve güzel sanatların diğer dallarıyla birlikte müzikte de çağdaş uygarlığın yaşayıcı, uygulayıcı ve yaratıcı bir ortağı durumuna gelmiş genç kuşakların yetişmesidir (Süer, 1980). Bu amacın gerçekleşmesi, öncelikle müzik eğitiminin maksatlı, planlı ve düzenli, kolay, hızlı ve yoğun, etkili, verimli ve nitelikli olarak, belirli aşamalarda, belirli süreler içinde, belirli hedeflere yönelik olarak, belirli konularda, belirli ortamlarda, belirli eğitimcilerce düzenlenen etkinlikler ile mümkündür (Uçan, 2005). Müzik dersi öğretim programı doğrultusunda hazırlanmış, nitelikli müzik ders kitapları ise eğitim-öğretim faaliyetlerinin, belirlenmiş olan ders öğretim programının amacına uygun olarak yürütülmesini sağlayan; öğretmenlere, söz konusu programda ön görülen bilgileri aktarmada; öğrencilere, yeni bir bilginin edinilmesinde ve daha önceden edinilen bilgilerin pekiştirilmesinde kılavuzluk yapan; elde etme imkânı ve kullanımı kolay olan en önemli kaynaklardır (Bulut, 2011).

Mesleki müzik eğitimi temelde, ses eğitimi, çalgı eğitimi ve kuram eğitimi boyutlarını kapsamaktadır. Bu boyutlar içerisinde, kuram eğitimi kapsamında, temel müzik kuramları bilgilerinin edinilmesinin ardından başlayan armoni eğitimi, eksen bilinci çerçevesinde hem ton içindeki seslerin hareket yönlerinin ele alınması hem de akorların birbirleriyle ilişkilerinin kuramsal ve uygulamalı olarak ele alınması ve ayrıntılı biçimde işlenmesi bakımından son derece önemli bir derstir. Bu dersle öğrenci aralık, tonalite ve akor bilgisi gibi temel müzik kuramlarının önemli konularını pekiştirme imkânı bulurken bir taraftan da okul şarkılarından kendi özgün müziksel beste çalışmalarına kadar bir müziksel yapının çok seslendirilmesine yönelik kuramsal ve uygulamalı boyutta yeterlilik kazanmaktadır. Dolayısıyla bu derste öğretmenlerin bir ders kitabı kullanması da belirtilen nedenler ile önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin bu alanda bulunan yerli/yabancı, basımı devam eden/etmeyen ders kitaplarını bilmeleri, tanımaları, içerikleri ve kapsamı hakkında bilgi sahibi olarak derslerinde bu kitapları kullanmaları ise nitelikli bir armoni eğitimi için önemli bir gerekliliktir. Bu gereklilik doğrultusunda araştırmamızın amacı, Nurhan Cangal tarafından yayına hazırlanan “Armoni” Kitabının incelenerek, söz konusu kitabın bilimsel içerik, eğitsel tasarım ve biçimsel tasarım boyutlarını değerlendirmektir.

YÖNTEM

Araştırma betimsel nitelikte, nitel bir araştırmadır. Araştırmacının evrenini Türkiye’de armoni eğitimi alanında bulunan yerli/yabancı, basımı devam eden/etmeyen ders kitapları, örneklemi ise Nurhan Cangal tarafından yayına hazırlanan “Armoni” Kitabı oluşturmaktadır.

Araştırmada konunun kuramsal temellerinin oluşturulması aşamasında literatür taraması yapılmıştır. Bunun yanında doküman analizi yapılarak Nurhan Cangal tarafından yayına hazırlanan “Armoni” Kitabı; Bilimsel içerik, eğitsel tasarım ve biçimsel tasarım yönlerinden incelenmiştir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bilimsel içerik açısından; Mozakoğlu (2005) tarafından ileri sürülen biçimsel içerik değerlendirme kriterleri temel alınmış ve bu kriterler araştırmacılar tarafından mesleki müzik eğitimi genelinde armoni eğitimine uyarlanmıştır. Bu kriterler;

- Bilimsel düşünüş ve sunuş biçimiyle hazırlanma durumu,
- İçinde yer alan bilgilerin kavramsal içeriklerinin bilimsel olma durumu,
- Sunulan bilgilerin sorgulanarak ve tartışılarak algılanabileceği bir anlatım biçiminin seçilme durumu,
- Herhangi bir kavramın ilgili diğer kavramlarla bütünlüğü korunarak anlatılma durumu,
- Bilimsel bilgi sunulurken öğrencilerin kendi müziksel yaşamındaki yerinin düşünülme durumu,
- Bilgilerin öğrencilerde sistemli düşünme alışkanlığı oluşturacak biçimde organize edilme durumu,
- Her konu kendi bütünlüğü içinde sunulurken, dersin konu alanı bütünlüğü oluşturulmaya çalışılan bakış açısı düşünme doğrultuları kitabın tamamında korunma durumu, olarak belirlenmiştir.

Eğitsel tasarım açısından; Araştırmacılar tarafından mesleki müzik eğitimi genelinde armoni eğitimine yönelik olarak geliştirilen değerlendirme kriterleri esas alınmıştır. Bu kriterler;

- Akorların adlandırılma ve şifrelendirilme durumu,
- Konuların sıralanma durumu,
- Konuların adlandırılma durumu,
- Konuların açıklama durumu,
- Konuların örneklendirilme durumu,
 - Görsel öğelerin bilgileri destekleme açısından yeterlilik durumu,
 - Görsel öğelerin öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama açısından yeterlilik durumu,
 - Görsel öğelerin altında yer alan açıklamaların durumu,
- Ödevlendirme durumu,

Biçimsel tasarım açısından; Ceyhan ve Yiğit (2005), Küçükahmet (2011) tarafından ileri sürülen konu alanı ders kitabı inceleme kriterleri esas alınarak değerlendirme kriterleri temel alınmış ve bu kriterler araştırmacılar tarafından mesleki müzik eğitimi genelinde armoni eğitimine uyarlanmıştır. Bu kriterler;

- Görsel öğelerin baskı kalitesinin yeterlilik durumu,
- Görsel öğelerin sayfa üzerinde estetik biçimde yer alma durumu,
- Yazı boyutunun (punto) okunabilme durumu,
- Konu numaralandırılması açısından yeterlilik durumu, olarak belirlenmiştir.

Araştırmacının problem cümlesi “Nurhan Cangal tarafından yayına hazırlanan “Armoni” kitabının bilimsel içeriği, eğitsel tasarımı ve biçimsel tasarımı nasıldır?” olarak tespit edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulguları ve bu bulgulara dayalı yorumlar verilmiştir.

Nurhan Cangal tarafından yayına hazırlanan “Armoni” kitabının;

Bilimsel içerik açısından;

- **Bilimsel düşünüş ve sunuş biçimiyle hazırlanma durumu:** Kitapta yer alan metin kısmı çoğunlukla kuramsal bilgilerin açıklamalarından oluşmaktadır. Bu açıklamalarda, bilimsel düşünüş biçimiyle kuramsal bilgiler tam olarak verilmiş ve sunuş biçimiyle de öğrenci-öğretmen için kolaylıkla anlaşılabilir bir üslup kullanılmıştır.
- **İçinde yer alan bilgilerin kavramsal içeriklerinin bilimsel olma durumu:** Kitapta yer alan bilgilerin kavramsal içerikleri bilimsel görünümündedir. Kavramlara ait terimlerin farklı kullanım biçimleri parantez içerisinde belirtilerek bu terimlerin anlaşılma düzeyleri arttırılmıştır.
- **Sunulan bilgilerin sorgulanarak ve tartışılarak algılanabileceği bir anlatım biçiminin seçilme durumu:** Kitapta yer alan bilgiler etkili örneklerle ve bu örneklerle ait açıklayıcı bilgiler ile desteklenmiş, diğer taraftan kitapta armoni dersine başlamadan önce gerekli görülen temel müzik kuramlarına yer verilmiş ve konular birbirleri ile kuramsal açıdan ilişkili bir biçimde sunulmuştur. Bu nedenler ile ilgili bilgilerin sorgulanarak ve tartışılarak algılanabileceği bir anlatım biçiminin seçilmiş olduğu söylenebilir.
- **Herhangi bir kavramın ilgili diğer kavramlarla bütünlüğü korunarak anlatılma durumu:** Kitapta yer alan kavramların yazılı ve görsel olarak hem kuramsal hem de seslendirmeye dönük yönü ile de uygulamalı olarak ele alınması kavramlar arası bütünlüğün korunarak anlatılma düzeyini yükseltmiştir.
- **Bilimsel bilgi sunulurken öğrencilerin kendi müziksel yaşamındaki yerinin düşünülme durumu:** Kitapta öğrencilerin kendi müziksel yaşantıları kapsamında müziksel çalma, müziksel söyleme ve müziksel yorumlama etkinliklerinde kullanabilecekleri açıklama ve örneklerle yer verilmiştir. Bu durum bilimsel bilgiler sunulurken öğrencilerin kendi müziksel yaşamındaki yerinin düşünüldüğünü göstermektedir.
- **Bilgilerin öğrencilerde sistemli düşünme alışkanlığı oluşturacak biçimde organize edilme durumu:** Kitapta yer alan bilgiler, konular arası bütünlük, konuların birbirine hazırlama ve birbirini tamamlama yönlerinden, kuramsal açıdan birbirleri ile ilişkili bir biçimde sunulmuş ve bu bilgiler basitten karmaşığa doğru ele alınmıştır. Böylelikle bilgilerin öğrencilerde sistemli düşünme alışkanlığı oluşturacak biçimde organize edildiği düşünülmektedir.
- **Her konu kendi bütünlüğü içinde sunulurken, dersin konu alanı bütünlüğü, oluşturulmaya çalışılan bakış açısı, düşünme doğrultuları, kitabın tamamında korunma durumu:** Kitapta yer alan her konu kendi bütünlüğü içinde sunulmuştur.

Eğitsel tasarım açısından;

- **Akorların adlandırılma ve şifrelendirilme durumu:** Kitapta akorların adlandırılmasında ve şifrelendirilmesinde işlevsel (fonksiyonel) armoni bilgisi yöntemi kullanılmıştır. Yan derece konularının başlıklarında parantez içerisinde ve bazı örneklendirmelerde ise açık biçimde basamaksal armoni adlandırılması ve şifrelendirilmesi gösterilmiştir. Dolayısıyla kitapta yer alan akorların adlandırılma ve şifrelendirilme durumu kitap genelinde tutarlı bir görünüm sergilemektedir.
- **Konuların sıralanma durumu:** Kitapta yer alan temel müzik kuramlarına ait ve klasik armoniye giriş için gerekli bilgiler öncelik ve sonralık sırası gözetilerek verilmiştir. Bunun yanında geleneksel (klasik) armoni başlığında yer alan konular sıralanırken önce ana derece akorlarına yer verilmiş, sonra akora yabancı sesler konusuna geçilmiştir. Böylelikle ana derece akorlarının öğrenilmesinden hemen sonra öğrencilerin akor dışı sesleri daha kolay algılayabilmesi öngörülmüştür. Akor dışı seslerin öğrenilmesinden sonra kitapta daha sonra yer verilen yan derece akorların ve bu akorlara yabancı seslerin daha kolay tespit edilebileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla kitapta yer alan konuların sıralanma durumunun öğrenmede kolaylık sağladığı söylenebilir. Ayrıca, ana derece akorların öğretilmesi aşamasında akorların daha rahat görülerek okunduğu, algılandığı ve piyanoda daha rahat çalınabildiği dar serim (klavye partilemesi) kullanılmış, sonrasında ise çözümlemelerde geniş serim (koro partilemesi) çalışmalarına yer verilerek karma bir nota yazım yöntemi izlenmiştir. Geniş serim çalışmaları ile öğrencilerin partitür okuma becerilerinin gelişeceği düşünülmektedir.
- **Konuların adlandırılma durumu:** Kitap yazar tarafından temelde üç bölüme ayrılmıştır. Birinci bölüm ön bilgiler, ikinci bölüm geleneksel (klasik) armoni ve üçüncü bölüm ise geleneksel (klasik) armoninin ve çağdaş (20.yy) müziğinin özellikleri başlıklarından oluşmuştur. Kitapta yer alan bölümler ve bu bölümlerde yer alan ana ve alt başlıklar Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te detaylı olarak verilmiştir.

Tablo 1: Birinci Bölüm Ön Bilgilere Ait Ana ve Alt Başlıklar

ÖN BİLGİLER	DİZİ ve TONALİTE BİLGİSİ	Dizi Genel Dizi Pentatonik, Diyatonic ve Kromatik Dizi Majör Dizi ve Majör Tonalite Diyezli Majör Diziler Bemollü Majör Diziler Minör Dizi ve Minör Tonalite Eolik Minör Armonik Minör Melodik Minör Majör ve Minör Diziler (Tonaliteler) Arasındaki İlişkiler Basamaksal İlişkiler Paralellik ve Donanım İlişkisi
	ARALIK BİLGİSİ	Aralık Aralıkların Adlandırılması Birli Aralık İkili Aralık Üçlü Aralık Dörtlü Aralık Beşli Aralık Altılı Aralık Yedili Aralık Sekizli Aralık Sekizliden Büyük (Katlı) Aralıklar Çok Eksik ve Çok Artık Aralıklar Aralıklarda Çıkıcılık ve İnicilik Aralıkların Çevrimi Basit Aralıklar ve Çevirimleri Aralıkların Uyumsal Özellikleri Uyumlu (Konsonans) Aralıklar Uyumsuz (Disonans) Aralıklar
	AKOR BİLGİSİ	Akorun Tanımı ve Oluşumu Akorların Adlandırılması Akorların Kök Seslerine Göre Adlandırılması Akorların Niteliksel Özelliklerine Göre Adlandırılması (Niteliksel Adlandırma) Akorların Basamak Sırasayısına Göre Adlandırılması (Basamaksal Adlandırma) Akorların Uyumsal Özelliklerine Göre Adlandırılması (Uyumlu ve Uyumsuz Akorlar) Akorların İşlevsel Özelliklerine Göre Adlandırılması (Durucu ve Yürüyücü Akorlar) Akorların Kuramsal Yaklaşımlara Göre Adlandırılması Doğuşkanlar Üst Doğuşkanların İncelenmesi Alt Doğuşkanların İncelenmesi Parti ve Partitur Koro Partileri ve Ses Sınırları Partiturlar ve Akor Seslerinin Partilere Dağılım Özellikleri (Serim ve Durum)

Tablo 1’de görüldüğü üzere kitapta geleneksel armoniye başlayabilmek için gerekli ön bilgiler (temel müzik kuramları) birinci bölümde ayrıntılı bir biçimde dizi ve tonalite bilgisi, aralık bilgisi ve akor bilgisi alt başlıklarında ele alınmıştır. Bu ön bilgilerin kazanılmasıyla öğrencinin geleneksel armoniye başlamak için bilişsel ve devinışsel olarak hazır hale geleceği düşünülmektedir. Cangal’ın da belirttiği üzere “ister basamaksal olsun ister işlevsel, armoni bilgisi gibi teknik bir konunun anlaşılabilirliği, ‘temel müzik bilgileri’ düzeyindeki bir takım alt bilgi ve kazanımların kazanılmış olmasına bağlıdır” (Cangal,2008).

Tablo 2: İkinci Bölüm Geleneksel (Klasik) Armoniye Ait Ana ve Alt Başlıklar

GELENEKSEL (KLASİK) ARMONİ	Geleneksel Armoniye Giriş	Akor Bağlanışları ve Kadanslar Akor Bağlanışları Ortak Sesi Olan Akorlar (T-S-T, T-D-T) Ortak Sesi Olmayan Akorlar (S-D, D-S) Dar Serimde Armonileme Çalışmaları Bas Partisinin Armonilenmesi Akorların Durum Değiştirmesi Ezginin (Soprano Partisinin) Armonilenmesi Geniş Serimde Armonileme Çalışmaları Akorların Çevrimleri (Akorlarda Konum Değiştirme) Birinci Çevrim, 6’lı Akoru İkinci Çevrim, Dört-Altı Akoru
	Akora Yabancı Sesler	Geçici Sesler İşleyici Sesler Geçici ve İşleyici Dört-altı akoru Geciktirici Sesler Öncü Uzun Süre devam Eden Temel Sesler Üzerinde Geçici, İşleyici, Geciktirici, Öncü Sesler ve Akorlar
	Dominant Yedilisi ve Dokuzlusu	Dominant 7’li Akoru (D7) Dominant 9’lu Akoru (D9)
	Yan Basamaklar	Majörde Yan Basamaklar Majörde Yan Basamakların Genel Açıklaması Sp (II. Basamak) Akoru Tp veya Sk (VI. Basamak) Akoru Dp veya Tk (III. Basamak) Akoru Köksüz Dominant (VII. Basamak) Akoru Majörde Marş Armonik Minörde Yan Basamaklar (Fonksiyonlar) Minörde Yan Basamakların Genel Açıklaması sk (II. Basamak) Akoru dK5# veya tP5# (III. basamak) Akoru IK veya sP (VI. Basamak) Akoru Köksüz Dominant (VII. Basamak) Akoru
	Alterasyon	Alterasyonun Açıklanması ve Tanımı Majörde Altılının Pesleşmesi İkilinin Pesleşmesi ve Napoliten Altılısı Dörtlünün Tizleşmesi ve Aradominantı (Dubldominant, Çift Dominant)
		Majörde İkilinin Tizleşmesi

Modülasyon

Diyatonik Modülasyon
Modülasyonun Açıklanması ve Tanımı
Modülasyon Çeşitleri
Ezgilerde Modülasyonun incelenmesi
Modülasyonun Yapılış Yolu ile İlgili Açıklamalar
Tonaliteler Arasındaki Yakınlık-Uzaklık
Yakın Tonalitelere Modülasyonlar
Uzak Tonalitelere Modülasyonlar
Diğer Diyatonik Modülasyonlar
Kromatik Modülasyon
Kromatik Modülasyonun Açıklanması ve Tanımı
Seslerin Kromatik Hareketi
Akor Seslerinin Kromatik Hareketi
Enarmonik Modülasyon
Enarmonik Modülasyonun Açıklanması ve Tanımı
Eksik Yedili Akorunun Enarmonik Değişimi ile Yapılan Modülasyonlar
Dominant Yedili Akorunun Enarmonik Değişimi ile Yapılan Modülasyonlar

Artık Beşli Akorunun Enarmonik Değişimi ile Yapılan Modülasyonlar
Alterasyonlu Akorların Enarmonik Değişimi ile Yapılan Modülasyonlar

Tablo 2’de görüldüğü üzere kitapta geleneksel armoniye başlayabilmek için gerekli ön bilgilerin ardından (temel müzik kuramları) ikinci bölümde geleneksel (klasik) armoni başlığında geleneksel armoniye giriş, akora yabancı sesler, dominant yedili ve dokuzlusu, yan basamaklar, alterasyon ve modülasyon alt başlıklarında ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. Bu içerikle öğrencinin geleneksel armoninin en temel bilgilerini ve en önemli konularını öğrenebileceği düşünülmektedir.

Tablo 3: Üçüncü Bölüm Geleneksel (Klasik) Armoninin ve Çağdaş (20.yy) Müziğinin Özelliklerine Ait Ana ve Alt Başlıklar

GELENEKSEL (KLASİK) ARMONİNİN ve ÇAĞDAŞ (20.yy) MÜZİĞİN ÖZELLİKLERİ	Barok Çağ	Barok Çağın Armonik Özellikleri
		Sürekli Bas
	Klasik Çağ	
	Romantik Çağ	
	Çağdaş Müzik	Yirminci Yüzyıl Müziğine Genel Bakış Empresyonizm (İzlenimcilik) Ekspresyonizm (Anlatımcılık) Elektronik Müzik

Tablo 3’te görüldüğü üzere kitapta geleneksel armoninin en temel bilgilerini ve en önemli konularını içeren ikinci bölümün ardından geleneksel (klasik) armoninin ve çağdaş (20. yy) müziğin özellikleri başlığında Barok Çağ, Klasik Çağ, Romantik Çağ ve Çağdaş Müzik alt başlıkları ile farklı dönemlere ait armonik özellikler hakkında bilgiler verilmektedir. Bu bilgiler ile öğrencinin söz konusu çağların armonik özellikleri hakkında hem kuramsal hem de icraya yönelik ön, temel bilgiler kazanacağı düşünülmektedir.

- **Konuların açıklanma durumu:** Kitaptaki temel müzik bilgileri ve klasik armoni konuları anlatılırken, tanımlar yapılmış, tanımlara ait özgün şekiller ve nota görselleri kullanılmıştır. Konular bir önceki konu ile ilişkilendirilerek verilmiş böylelikle konular arası sistemli bir bağlantı sağlanmıştır.
- **Konuların örneklendirilme durumu:** Kitapta yer alan konular işlenirken hem yazara ait olan özgün hem de önemli bestecilerin eserlerinden kesitler alınarak oluşturulan örneklere yer verilmiştir. Örnekler üzerinde gerekli işaretlendirmeler yapılmış ve konunun özüne dikkat çekilmiştir. Örnekler armonileme ödevlerinde yapılması gerekenler, kaçınılması gerekenler ve yapılmaması gerekenler olmak üzere üç şekilde verilmiştir. Bu örnekler ile öğrencilerin konuları ayrıntılı biçimde anlayabilecekleri ve doğruyu gösteren örnekler ile yapılması gereken durumları, yanlış gösteren örnekler ile de yapılmaması gereken durumları kavrayabilecekleri düşünülmektedir.

- **Görsel öğelerin bilgileri destekleme açısından yeterlilik durumu:** Kitapta yer alan konulara ait görsel öğeler verilen bilgiyi desteklemektedir ve öğrencinin zihninde konunun daha rahat anlaşılması için yeterli niteliktedir.
 - **Görsel öğelerin öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama açısından yeterlilik durumu:** Kitapta yer alan görsel öğeler her konu için özgün tasarlanmış olduğundan öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama açısından yeterli görülmektedir.
 - **Görsel öğelerin altında yer alan açıklamaların durumu:** Kitapta her görsel öğeye ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Bu açıklamalar bazen görsel öğenin öncesindeki, bazen görsel öğenin sonrasındaki paragrafta bazen de dipnot içerisinde gösterilmiştir. Kitapta yer alan bu açıklamalar görsel öğelerin işlevselliğini arttırmaktadır.
 - **Ödevlendirme Durumu:** Kitapta yer alan konular işlenirken, hem yazara ait olan özgün ödevlere hem de önemli bestecilerin eserlerinden kesitler alınarak oluşturulan ödevlere yer verilmiştir. Ödevler kuramsal ezberleme ödevi, kuramsal boşluk doldurma (adlandırma) ödevi, akor kurma ve aralık kurmaya yönelik yazma ve çalma ödevi ve bunlara ilişkin söyleme ve inceleme ödevleri olarak oluşturulmuştur. Toplam 238 adet olan ödevlerin; 132 tanesi soprano, 106 tanesi ise bas armonizesi ödevidir. Bu ödevler tonalite çeşidi açısından incelendiğinde; donanımsız tonalitelerde 23 majör, 34 minör, diyezli tonalitelerde 58 majör, 30 minör, bemollü tonalitelerde ise 51 majör, 42 minör tonalitede olduğu ve 3/8, 6/8, 2/4, 3/4, 3/2, 4/4, 2/2, 4/8'lik ölçü göstergelerini içerdiği gözlenmiştir. İlgili ödevler ile öğretilen konuların kuramsal ve uygulamalı olarak pekiştirilebileceği düşünülmektedir.
- Biçimsel tasarım açısından;**
- **Görsel öğelerin baskı kalitesinin yeterlilik durumu:** Kitapta yer alan görsel öğelerin baskı kalitesi belirtmek istenen konuların, anlaşılması istenilen fikirlerin kazanılması için yeterli niteliktedir.
 - **Görsel öğelerin sayfa üzerinde estetik biçimde yer alma durumu:** Kitapta yer alan görsel öğelerden bazılarının asıl formlarının yayına hazırlık aşamasında bozulması (orantısız bir şekilde genişletilmesi veya daraltılması) sebebiyle estetik biçimlerini yitirmiş olduğu görülmüştür. Görsel öğelerin kitap metin alanının dışına çıktığı ve görsel öğelerin sayfa yerleşimlerinde standart bir konumun (sağa dayalı, sola dayalı, ortalı) bulunmadığı gözlenmiştir. Bundan dolayı, sayfa düzeni açısından estetik bir yapıdan uzaklaşıldığı, görsel öğelerin kitaptaki konumu, görsele ait şekillerin ve ilgili yazıların boyutlarının farklılıklar göstermesinin estetik yapıyı bozduğu ve görsel öğelerin hangi işlevle kullanıldığının (ödevlendirme, örneklendirme) anlaşılmasını da güçleştirdiği söylenebilir.
 - **Yazı boyutunun (punto) okunabilirlik durumu:** Kitapta yer alan metin kısmında ve görsel öğelerde kullanılan yazı boyutunun büyüklüğü okunabilirlik düzeyi açısından yeterli görülmektedir. Ana ve alt başlıklar kolaylıkla seçilebilir durumdadır.
 - **Konu numaralandırılması açısından yeterlilik durumu:** Kitapta yer alan konuların sıralandırılması amacıyla (hem içindekiler kısmında hem de kitap içerisinde) rakamlandırma ve harflendirme kullanılmadığından dolayı ünite, konu ve alt konu belirlenmesi güçleşmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Araştırma bulguları doğrultusunda; Nurhan Cangal tarafından yayına hazırlanan “Armoni” kitabının;

Bilimsel içerik açısından;

- Bilimsel düşünüş ve sunuş biçimiyle hazırlanma durumunun,
- İçinde yer alan bilgilerin kavramsal içeriklerinin bilimsel olma durumunun,
- Sunulan bilgilerin sorgulanarak ve tartışılarak algılanabileceği bir anlatım biçiminin seçilme durumunun,
- Herhangi bir kavramın ilgili diğer kavramlarla bütünlüğü korunarak anlatılma durumunun,
- Bilimsel bilgi sunulurken öğrencilerin kendi müziksel yaşamındaki yerinin düşünülme durumunun,
- Bilgilerin öğrencilerde sistemli düşünme alışkanlığı oluşturacak biçimde organize edilme durumunun,
- Her konu kendi bütünlüğü içinde sunulurken, dersin konu alanı bütünlüğü, oluşturulmaya çalışılan bakış açısı, düşünme doğrultuları, kitabın tamamında korunma durumunun yeterli olduğu,

Eğitsel tasarım açısından;

- Akorların adlandırılma ve şifrelendirilme durumunun,
- Konuların sıralanma durumunun,
- Konuların adlandırılma durumunun,
- Konuların açıklanma durumunun,
- Konuların örneklendirilme durumunun,
 - Görsel öğelerin bilgileri destekleme açısından yeterlilik durumunun,
 - Görsel öğelerin öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama açısından yeterlilik durumunun,
 - Görsel öğelerin altında yer alan açıklamaların durumunun,
- Ödevlendirme durumunun, sistematik bir bütünlük içinde sunulduğu,

Biçimsel tasarım açısından;

- Görsel öğelerin baskı kalitesinin yeterlilik durumunun,
- Yazı boyutunun (punto) okunabilme durumunun, nitelikli olduğu,
- Görsel öğelerin sayfa üzerinde estetik biçimde yer alma durumunda ve
- Konu numaralandırılması açısından yeterlilik durumunda eksiklikler bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda geliştirilen önerilen aşağıda verilmiştir.

- Görsel öğelerin sayfa üzerinde estetik biçimde yer alma durumunun yeterliğinin arttırılmasına yönelik olarak; Kitapta yer alan görsel öğelerden asıl formları yayına hazırlık aşamasında bozulanların estetik biçimlerinin görünümünü daha iyi hale getirmek için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- Görsel öğelerin kitap metin alanının dışına çıktığı ve görsel öğelerin sayfa yerleşimlerinde standart bir konumun (sağa dayalı, sola dayalı, ortalı) bulunmadığı yerlerde sayfa düzeni açısından estetik bir yapıya ulaşılabilmesi için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- Görsel öğelerin kitaptaki konumu, görsele ait şekillerin ve ilgili yazıların boyutlarının farklılıklar göstermesinin estetik yapıyı bozduğu ve görsel öğelerin hangi işlevle kullanıldığının (ödevlendirme, örneklendirme) anlaşılmasını sağlayabilmek için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- Konu numaralandırılması açısından yeterlilik durumunun arttırılabilmesi için; Kitapta yer alan konuların sıralandırılması amacıyla (hem içindekiler kısmında hem de kitap içerisinde) rakamlandırma veya harflendirme kullanılması ve böylelikle ünite, konu ve alt konu belirlenmesinde kolaylık sağlanmalıdır.
- Kitapta yer alan örneklerin ses kayıtlarının bulunduğu bir CD eki ile kitap zenginleştirilmelidir.
- Kitapta yer alan örnek sorulara yönelik bir cevap anahtarı bölümü oluşturulmalıdır.
- Nurhan Cangal tarafından yayına hazırlanan “Armoni” kitabı mesleki müzik eğitimi verilen kurumlarda armoni eğitimi ders kitabı olarak okutulmalıdır.

KAYNAKÇA

Akbaba, B. (2013) Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme Formunun Geliştirilmesi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Kış 2013, 11(1).

Bulut, D. (2011) “İlköğretim Müzik Dersi 6. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabının Öğrenme Alanı ve Kazanım Boyutlarına İlişkin Eleştirel Bir Yaklaşım”, e-Journal of New World Sciences Academy, Volume:6, No:2.

Cangal, N. (2008) Armoni, Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Ceyhan E. ve Yiğit B. (2005), *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, (3. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Küçükahmet, L. (2000). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Küçükahmet, L. (2011), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*, (3. Basım). İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Mozakoğlu, M. (2005) *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Editörler: Özcan DEMİREL, Kasım KIROĞLU. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Süer, R. (1980). *Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Öğretim*, Doktora Tezi, Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Şahin, T.Y. ve Yıldırım, S. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara: Anı Yayınları.

Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi*, Evrensel Müzikevi, Ankara.

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

TASARIM TARİHİ EĞİTİMİNDE YENİ YÖNTEM VE YAKLAŞIMLAR

Doç. Özden Pektaş Turgut
Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi
Görsel İletişim Tasarımı Bölümü
ozdenpektas@gmail.com

Özet

Tasarımın kendi içinde sahip olduğu birden fazla anlam basamağı sebebiyle karmaşık olan ifade durumu John Heskett'in "design is to design a design to produce a design / tasarım, bir tasarım üretmek için bir tasarım tasarlamaktır" sözü ile çarpıcı biçimde ortaya konmaktadır. Dilbilgisel olarak doğru olan bu kullanım birbirinden farklı tasarımın dört anlamını içermektedir. Bu anlam karmaşası temel olarak tasarım terminolojisinin; mimarlık, endüstriyel ürün, moda, grafik, etkileşim gibi geniş bir alana yayılmasından kaynaklanır. Tasarım yalnız bir disiplin değil gün boyunca insan hayatının her noktasında etkisini gösteren ayırt edici yaşamsal temel niteliklerdendir.

Tasarım tarihinin gelişimi incelendiğinde yeni olanın eskinin yerini aldığı değil, üzerine eklendiği katmanlaşma biçimindeki bir süreç olduğunu gözlemleriz. Geçmişteki tasarım süreçlerinin nasıl ve neden var olduğunu anlamak, bugün ve geleceğin tasarım eğilimlerinin şekillenmesinde büyük önem taşır. Bu bilgilerin aktarımında ise gelişmiş teknolojiler, çoklu ortam ve etkileşimli ürünlerin kullanımı, yeni yöntemlerin katkısı, doğru ve etkili bir tasarım eğitiminde temel gerekliliktir.

Anahtar Sözcükler: Tasarım, Etkileşim, Çoklu ortam, Tasarım Eğitimi.

NEW APPROACHES IN DESIGN HISTORY EDUCATION

Abstract

Design is a complex expression due to the multiple meanings that have is demonstrated dramatically by John Heskett's "design is to design a designer to produce a design" statement. The usage which is grammatically correct, includes four distinct sense of the word design. This ambiguity of the word due to the interaction of the terminology spread over a large area as architecture, industrial products, fashion, graphics. Design is not only a discipline is also one of the essential qualifications in every aspect of human life.

When the development of design in history examined, we observed not that the new replaces the old, on which it is attached in the form of a process of stratification. So it has a great importance of learning and understanding the design process in past, owing to shape the present and future design trends. In the mean of transferring all these knowledge, using advanced technologies, multimedia and interactive products, the contribution of the new methods is the basic premise of accurate and effective design education.

Keywords: Design, Interactivity, Multimedia, Design Education.

GİRİŞ

Merriam-Webster sözlüğünde tasarım “yaratılan veya oluşturulan şey hakkında plan yapmak, karar vermek; nasıl yapılacağını göstermek için çizim, plan yaratmak; zihinde belirli bir amaç için düşüncenin planlanması” olarak tanımlanırken, TDK (Türk Dil Kurumu)’nın çevrimiçi Güncel Türkçe Sözlüğünde “zihinde canlandırılan biçim, tasavvur; bir sanat eserinin, yapının veya teknik ürünün ilk taslağı, tasar çizim, dizayn; bir araştırma sürecinin çeşitli dönemlerinde izlenecek yol ve işlemleri tasarlayan çerçeve” olarak tanımlanmıştır.

“Tasarım sözcüğü 3 dönemde incelenebilir. Birincisi terimin geniş kapsamlı ve değişik anlamlarda kullanıldığı dönemdir. Endüstri devrimi öncesi ve endüstrileşmenin ilk aşamalarında sahip olduğu bu kapsamlı içerik ikinci dönemde, çoğunlukla 19. yüzyıl İngiltere’sinde Fransızcadan gelen *design*, *desen* sözcüğünün etkisine girer ve tasarım çok sınırlı anlamlarda kullanılır. 20. yüzyılın başında bu sınırlı yorumlardan kurtulan tasarım giderek yaygın ve nitelikli bir kavram olarak karşımıza çıkar. 20. yüzyılın sonunda bütün tasarım alanlarını ifade eden, tek, belirleyici ve hakim bir deyim kimliğiyle durmaktadır.” (Balcıoğlu’ndan aktaran Eryayar, 2010: 71).

Tasarım yalnız bir disiplin değil; gün boyunca insan hayatının düşünme, planlama, eyleme geçme noktasından tüm yaşamsal pratiklerine kadar her alanda etkisini gösteren ayırt edici temel niteliklerdendir. Tek bir tasarım tanımının yapılması, terimin kendi başına birçok anlam basamağına sahip olmasından dolayı da oldukça zordur. Bu konudaki karmaşık ifade durumu Heskett tarafından İngilizce “design (tasarım)” sözcüğünün aynı cümle içindeki dört farklı anlamda kullanımıyla çarpıcı biçimde ortaya konmaktadır. “Design is to design a design to produce a design” / “Tasarım, bir tasarım üretmek için bir tasarımı tasarlamaktır.” (Heskett, 2013:13). Cümledeki tasarım sözcüğü, birinci kullanımında bütün olarak alanın genel kavramını, ikincide sürecini, üçüncü kullanımda temel fikri/öneriyi, dördüncüde ise tamamlanmış ürün/gerçekleştirilen fikri ifade etmektedir. Buna göre tasarım sözcüğü ortaya çıkan üründen sürece, fikirden planlamaya kadar çok sayıda anlamı içerebilmektedir. Sahip olduğu geniş anlam boyutu tasarım sözcüğünü birçok kavramı içinde barındıran ve mimarlık, moda, endüstri, grafik, iletişim, etkileşim, bilgilendirme vd. gibi farklı alanlarla ilişkili bir terim haline getirir.

Tasarlama eylemi, bilgi, yorum ve ifade olmak üzere üç aşamadan oluşur. Bu süreçler arasındaki ilişkilerin dinamiği ile çok boyutlu bir yapı kazanmaktadır. Buna göre, ayrı ayrı bilgiler anlamlı bütünler halinde yorumlanarak bir araya getirilmekte ve yorumlanan bilgi bir ifade dili olarak görselleştirilerek iletilmektedir (Akt. Akyıldız Hatırnaz, 2010:21). Bu anlamda çok çeşitli bilgi kümesi ile çevrelenmiş olan günlük hayatımızda tüm bu bilginin de nasıl tasarlandığı büyük önem taşımaktadır. Uluslararası Bilgilendirme Tasarımı Enstitüsü (International Institute for Information Design-IIID) bilgilendirme tasarımını “kullanıcıların gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik bir amaç ile mesajın taşıyacağı içeriğin ve sunulacağı ortamın belirlenip, planlanması ve biçimlendirilmesi” olarak tanımlamaktadır. Wildbur ve Burke’e (1998:9) göre ise bilgilendirme tasarımı; bilginin seçilip, analiz edilerek planlanması ve belirli bir izleyici grubuna aktarımı şeklindedir. Bilgilendirme tasarımında kimi zaman metinsel çoğu zaman ise şekiller ve görseller aracılığıyla doğru, yalın, tarafsız içeriğin hızlı aktarımı temel amaçtır. Dilini bilmediğimiz bir ülkede yönlendirme işaretlerini, uyarı sembollerini, ulaşım sistemlerini rahatça anlayabilmek ve ilişkili eylemin kesintisiz devamlılığı, bilginin evrensel tasarım ilkelerine uygun bir görsel dilde tasarlanmasının başarısıdır.

Tasarım Tarihi Eğitimi

Toplumların siyasi yapısı, eğitim politikası, bulunulan topraklardaki kültürel, bilimsel, ekonomik, teknolojik gelişmeler, sanat - tasarım kavramlarını ve beraberinde eğitim anlayışlarını da etkilemiştir. Eğitim, toplumun yeniliklere ve çağdaş uygarlığa ayak uydurabilmesinin en önemli araçlarından biridir. Bireyin yaratıcılık ve yeteneklerinin ortaya çıkarılmasında, geliştirilmesinde ve kendini ifade etmesinin sağlanmasında eğitimin rolü tartışılmazdır. Eğitimin insana yapılan uzun vadeli bir yatırım olduğu düşünülerek, doğru planlanmalı ve amaçları iyi saptanmalıdır (Özsoy, 2007: 25). “Eğitimin temel amacı, bireyi mümkün olan en yüksek mükemmeliyet düzeyine ulaştırmaktır. Bu nedenle de her tür eğitim programı bu temel amaç doğrultusunda işlevsel olmak durumundadır” (Alkan ve diğ., 1991: 9). Bulunduğu zamana göre yetersiz kalarak etkinliğini yitiren eğitim sistemleri toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmesi, gelişimine liderlik edebilmesi yönünde sürekli bir yenilenme ihtiyacındadır. Bilgi çağı ile günümüzün değişen ve gelişen bilişim teknolojilerinde, eğitim

biçimlerinin yenilenme sürecine doğrusal olarak katkı sağlamaktadır. 20. yüzyıl sonlarına doğru ortaya çıkan İnternetin, bilgiye ulaşma, çoğaltma ve yayma konusunda sağladığı olanaklar ve kolaylıklar, bu teknolojiyi eğitim sektörü için de önemli bir mecra haline getirmiştir. Web üzerinden ses, müzik, görüntü içerikli çoklu ortam eğitim materyallerinin artışı, etkileşim özelliğine sahip e-kitap ve ders uygulamalarının çevrimiçi kullanımı, teknolojinin günümüz eğitimindeki yansımalarıdır. Konu hakkında Öngöz'ün aktardığı (2011:153) Chen vd. ait çalışmada; düzenli biçimde yapılandırılmış çoklu bağlantılardan oluşan web materyalleri ile öğrenmenin çok daha kolay gerçekleştiğine vurgu yapılmakta ve bunu sağlayacak en iyi kaynaklardan birisi olarak e-kitaplar gösterilmektedir. Çoklu ortam materyalleri kullanılarak biçimlendirilen eğitim ortamları öğrencilerin birden fazla duyusuna hitap ettikleri için daha etkili bir öğrenme sağlamaktadır. Bu saptamalar, Amerikalı eğitimci Edgar Dale'in geliştirmiş olduğu "yaşantı konisinin" dayandığı; "öğrenme işlemine katılan duyu organlarımızın sayısı ne kadar fazla ise o kadar iyi öğrenir ve o kadar geç unuturuz, en iyi öğrendiğimiz şeyler, kendi kendimize -yaparak- öğrendiğimiz şeylerdir, öğrendiğimiz şeylerin çoğunu gözlerimizin yardımıyla öğreniriz" temel ilkeleri destekler niteliktedir (Akt. Öztaş, 2008: 545).

Geleneksel okul sistemimizde öğrenme yerine öğretme yaklaşımı ağır basmaktadır. Bunun sonucu olarak öğrenciler bilgi depolayan ancak bunu hayata geçiremeyen, beceriye dönüştüremeyen bireyler olmaktadır. Son yıllarda yapılan araştırmalar her bireyin farklı tarzlarda öğrendiğini, öğrenmenin kişiye özgü çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymuştur (Özden, 1999:101). Bu anlamda günümüz eğitim anlayışı, öğrenciyi tek başına bilgilendirme değil, aynı zamanda bilgiyi üretme yeterliğine sahip olabilmesi, edinilen bilgiyi yorumlayabilmesi ve anlamlandırması temelinde yeniden biçimlenmelidir.

Üniversitelerde verilen tasarım eğitimi müfredatı genel olarak teorik ve pratik (uygulamalı-atölye/stüdyo) derslerden oluşan 2 ana temelde şekillenir. Bu eğitimin sonucunda öğrencinin yorum yapabilmesi, tasarım problemlerine çözüm getirebilmesi, gözlemlerini değerlendirmesi, yaratıcı çözümler geliştirebilmesinin kazanımı hedeflenir. Güzel Sanatlar Fakültelerinin lisans programlarında, öğrencilerin uygulamalı derslerinin yanı sıra tasarımın tarihsel süreci hakkında bilgi sahibi olabilmesi amaçlı verilen teorik dersler "Görsel Tasarım Tarihi, Tasarım Tarihi, Grafik Tarihi, Grafik Sanatlar Tarihi" gibi farklı isimlere sahip, benzer içeriktedir. 1800'lerden 2000'lere kadar tasarıma yöne veren akımlar, hareketler, eserler ve tasarımcılar hakkındaki tarihçenin sözlü anlatımı üzerine temellenen ders çoğunlukla iki temel yöntem kullanılarak yürütülmektedir. Birinci yöntem; öğrencinin en alışkın olduğu dersin öğretim elemanı tarafından sözlü anlatımıdır. Bilginin tek taraflı aktarıldığı bu yöntemde anlatıcı aktif durumda, öğrenci dinleyici pozisyonunda pasiftir. Derste anlatılan konunun önemli kısımları öğrenciler tarafında not alınabilir veya ders sorumlusu tarafından dağıtılan ders notları ile işlenen konulara ait bilgi kalıcı hale getirilebilmektedir. Bilgi iletiminin yoğun ve tek yönlü olması, konuların uzunluğu sebebiyle öğrencilerin geneli derse karşı isteksiz bir tutumdur. İkinci yöntem ise; öğretim elemanının bölümleştirdiği ders içeriğinin öğrenciler tarafından sınıfa sunumu şeklindedir. Öğrencilerin anlatıcı olmaları sebebiyle kendilerine, sınıfa karşı sorumlulukları mevcuttur ve bu yöntem öğrencinin derse ön hazırlığını zorunlu hale getirmektedir. Etkileşimli ilerleyebilen ikinci yöntemin tek dezavantajı; konu hakkındaki araştırmanın doğruluğu, bilginin tasarlanması ve sunum başarısının aktaran öğrencinin becerisine göre değişken olmasıdır. Her iki yöntemde de sözlü anlatımlar ve konuya ilişkin görselleri içeren sunumların ekrana dijital cihazlar aracılığıyla yansıtılması içeriğin aktarımına temel oluşturmaktadır.

Tasarımın tarihsel sürecini incelediğimizde, çoğu kez yeni bulgular ışığında zaman içerisinde değişen hareket ve tarzları kronolojik olarak vurgulayan sanat tarihi anlatılarının alt bölümü olarak yer almıştır. Oysaki tasarım tarihi, var olan gelişmelere zaman içerisinde yenilerinin eklendiği, her yeni aşamanın elde bulunanın anlamını ve işlevini değiştirebildiği etkileşimli, katmanlaşma biçimindeki bir süreçtir. Buna göre geçmişteki tasarım süreçlerinin nasıl ve neden var olduğunu anlamak, bugün ve geleceğin tasarım eğilimlerinin şekillenmesinde büyük önem taşımakta, tasarımcı kimliğinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Yapılan bu araştırma doğrultusunda, tasarım öğrencisinin akademik gelişiminde büyük etkisi olan tasarımın tarihçesinin anlatıldığı derslerin işlenişine ait yöntemlerin incelenmesi, öğrencilerin beklentilerinin saptanması ve gelecek dönemlere ait müfredatın iyileştirilmesinde yönünde bir yol haritasının şekillenmesi hedeflenmektedir. Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Görsel İletişim Tasarımı öğrencilerinin Görsel Tasarım Tarihi dersine ait öğrenim ve öğretim yöntemlerine ilişkin görüşlerini belirleme amacındaki çalışmada, dersin işleniş biçimine ait temel yöntemlerin uygunluğu, öğretim elemanının kullandığı ders materyallerinin türü ve yeterliliği, dersin daha etkin işleniş

amacıyla gereken ders materyallerinin neler olabileceği, öğrencilerin derse hazırlık sürecinde kullandıkları araştırma yöntemlerinin türlerine ait sorgulara cevaplar aranmıştır.

YÖNTEM

Görsel Tasarım Tarihi dersi Gazi Üniversitesi G.S.F. Görsel İletişim Tasarımı Bölümü'nün lisans müfredatında 4. ve 5. dönemde zorunlu ders olarak yer almaktadır. Dersin öğrenci mevcudu ortalama 12-15 kişi, eğitim dili Türkçe ve ders kredisi 2 (teorik) - 3 AKTS'dir. Dersin içeriği bir dönemde 16 haftalık plana göre sunumlar ve ders anlatımları şeklinde ilerlemekte, değerlendirme 1 ara sınav ve 1 final sınavı üzerinden yapılmaktadır. Ders, tasarımın tarihine ilişkin içeriğin kronolojik olarak 2-3'er kişilik öğrenci gruplarına bölünerek yapıldığı sunumlar ve öğretim elemanının anlatımı şeklinde sürdürülmektedir. Sınıf mevcuduna göre konuların gruplara dağıtılması ve hangi hafta anlatılacağı dönemin ilk dersinde öğretim elemanı tarafından belirlenir. Dersin ilk iki haftası ders sorumlusu tarafından anlatılırken, kaynak araştırması ve işleniş biçimi hakkında fikir sahibi olan öğrenciler araştırma, raporlama ve sunum çalışmalarını hazırlamaya başlarlar. Bunu takip eden haftalar boyunca sırasıyla gruplar hazırladıkları sunumları gerçekleştirirler. Ders sorumlusu her hafta yapılan bu sunumların sonunda ve/veya başında konuyla ilgili genel bir anlatımda bulunur. İki dönem alınan Görsel Tasarım Tarihi I&II dersine ait öğrenme çıktıları şu şekildedir;

- Tasarıma yön veren akımlar&hareketler ve dönemlerin öğrenilmesi,
- Akım ve hareketlerin altındaki amaç&felsefeyi anlayabilme,
- Döneme damgasını vuran tasarımcıları tanıma, çalışmalarındaki yaklaşımı keşfedebilme,
- Tasarımın zaman içerisinde geçirdiği değişim ve gelişimin kavranabilmesi,
- Dönemin sosyal, siyasal, toplumsal gelişmelerinin tasarıma etkisinin kavranabilmesi,
- Öğrenilen bilgilerin nitelikli uygulama çalışmalarına katkı sağlaması becerisi kazanımı,
- Tasarımcı kimliğinin şekillenmesine zemin oluşturacak teorik birikimin edinilmesi.

Araştırmanın Türü

Güzel Sanatlar Fakültesi Görsel İletişim Tasarımı Bölümü'nde öğrenim gören öğrencilerin Görsel Tasarım Tarihi dersinin işleniş yöntemini değerlendirmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. "Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği çalışmadır" (Yıldırım, A. ve Şimşek, H., 2006: 39).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Görsel İletişim Tasarımı Bölümü 1., 2. ve 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcı öğrenciler dersi halen almakta, gelecek dönem alacak ve geçen dönem tamamlamış olmak üzere 3 farklı grupta toplam 43 kişidir.

Veri Toplama Araçları

Yapılan araştırma, dersin işleniş biçiminin yöntem olarak sorgulanması ve öğrencilerin ders ile ilgili sorumluluklarının kendileri tarafından değerlendirilmesi içerikli 2 ana bölümde yoğunlaşmaktadır. Çalışmada katılımcılara yüz yüze, kapalı uçlu 17 soru yöneltilmiş, "katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum" seçenekli cevapları veri olarak toplanmıştır. Bu bağlamda yapılandırılmış görüşme veri toplama yöntemi kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmanın veri analizi betimsel analiz ve içerik analizi'dir. Betimsel analizle görüşme yapılan bireyleri tanıttıcı bulgular değerlendirilir, içerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya çalışılır; birbirine benzediği ve birbiri ile ilişkisi olduğu tespit edilen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanır. İçerik analiziyle katılımcıların görüşlerinin içerikleri sistematik olarak tanımlanmaktadır (Altunışık ve diğ., 2010: 322).

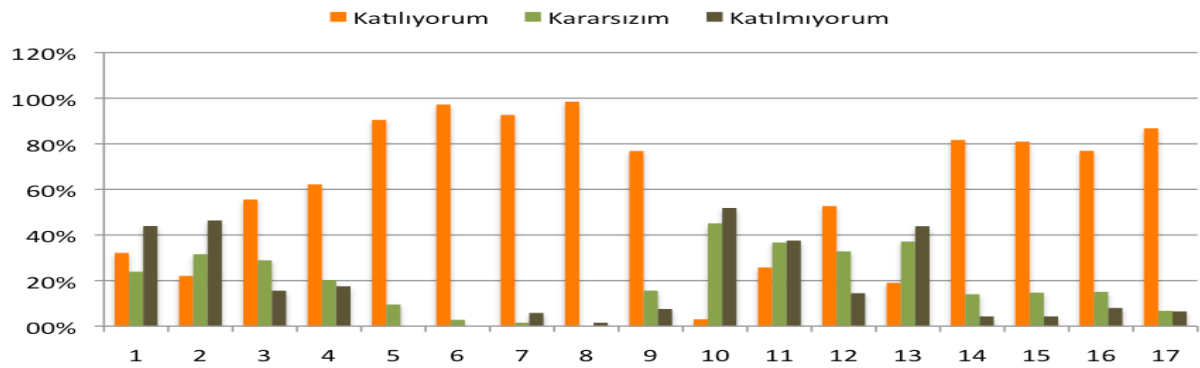
Araştırmanın verileri, Görsel Tasarım Tarihi dersini almış 3.sınıf, almakta olan 2. sınıf ve gelecek dönem alacak olan 1. sınıf öğrencilerinin katılımı ile sağlanmıştır. Katılımcıların sayısal dağılımı 22 kişi 1. sınıf, 12 kişi 2. sınıf ve 9 kişi 3. sınıf öğrencisidir. Verilerin analizi, öğrencilerin sayısal dağılımlarındaki fark sebebiyle sonuçların eşit ağırlık olacak şekilde normalize edilmesi sonrasında yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Verilerin, sayısal eşit ağırlık biçiminde normalize edilmiş değerlerine ait sonuç tablosu.

Sorular	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
Derste konunun yalnızca öğretim elemanı tarafından sunumu ilgimi çeker	32,2%	23,9%	43,9%
Ders işlenişinde öğrencilerin hazırladığı sunumları dinlemek ilgimi çeker	22,1%	31,6%	46,4%
Öğrenci sunumlarının 1-2 kişilik gruplar şeklinde olmasını tercih ederim	55,6%	28,9%	15,6%
Sözlü anlatımlarda dinlerken çabuk sıkılırım, dikkatim dağınık	62,2%	20,3%	17,5%
Konu anlatımı sırasında infografik elemanların kullanımı öğrenme hızında etkilidir	90,5%	9,5%	0,0%
Konu anlatımı sırasında yazıdan daha çok görselin ekrana yansıtılması öğrenme hızında etkilidir	97,2%	2,8%	0,0%
Konu anlatımında öğretim elemanının etkileşimli uygulamaları öğretici amaçlı kullanması derse ilgimi artırır	92,7%	1,5%	5,8%
Konu anlatımında öğretim elemanının video, animasyon ve ses destekli sunum biçimleri konuyu kavramamda etkilidir	98,5%	0,0%	1,5%
Öğrenilenin bir sonraki hafta, soru/cevap şeklinde hızlı tekrarı bilginin akılda kalıcılığını artırır	76,9%	15,6%	7,5%
10. Derse gelmeden önce mutlaka konuyla ilgili ön araştırma yaparım	3,0%	45,1%	51,9%
11. Derse hazırlanırken mobil cihazlara yönelik öğretici uygulamaları kullanırım	25,8%	36,7%	37,5%
12. Sunumların içeriğini hazırlarken Türkçe basılı kaynaklar kullanırım	52,7%	32,8%	14,5%
13. Sunumların içeriğini hazırlarken İngilizce basılı kaynaklar kullanırım	19,0%	37,1%	43,9%
14. Sunumları hazırlarken Youtube, Vimeo vb video paylaşım sitelerinden yararlanırım	81,7%	14,0%	4,3%
15. Sunumları hazırlarken Wikipedia vb çevrimiçi ansiklopedileri kullanırım	81,0%	14,7%	4,3%
16. Derste öğrenilen teorik bilgiler uygulamalı derslere katkı sağlar	76,9%	15,1%	8,0%
17. Derste öğrenilen teorik bilgiler tasarımcı kimliğimin şekillenmesinde etkilidir	86,8%	6,7%	6,5%

BULGU VE YORUMLAR

Görsel Tasarım Tarihi dersi kapsamında öğretim elemanının ders işleme yönteminin sorgulanması ve öğrencilerin ders ile ilgili bireysel sorumluluklarının değerlendirilmesi temelinde yapılan araştırmanın bulgularına ait nitel verilerin grafiksel biçimdeki gösterimi Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1: Araştırmaya ait sayısal verilerin grafiksel biçimdeki gösterimi.

1. Öğretim Elemanının Ders İşleme Yönteminin Sorgulanması Açısından Saptanan Bulgular

Çalışma grubuna yöneltilen “tasarım tarihi dersinin yalnızca öğretim elemanı tarafından anlatılması/sunumu ilgimi çeker” sorusuna %32,2 oranında katılıyorum, %43,9 oranında katılmıyorum cevabı alınmıştır. Karşılaştırma niteliğindeki diğer bir soru olan “ders işlenişinde öğrencilerin hazırladığı sunumları dinlemek ilgimi çeker” sorusuna %46,4 katılmıyorum cevabı verilmiştir. Elde edilen bu verilerden anlamlı farklılıklar görülmemesi sebebiyle ders anlatıcısının hem öğretim elemanı hem de öğrencilerden oluşan gruplar olabileceği yorumlanabilir. Ders anlatımında kullanılan teknik ve yöntemlerin öğrencinin üzerindeki etkisini ölçmeye yönelik “sözlü anlatımlarda dinlerken çabuk sıkılırım, dikkatim dağınık” sorusuna katılımcıların yarısından fazlası %62,2 ile katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçtan teorik derslerde sözel bilginin iletiminin görsel ve/veya işitsel elemanlar ile desteklenmediği takdirde öğrencinin derse ilgisinin azalması riskini taşıdığı anlaşılmaktadır. “Konu anlatımı sırasında infografik elemanların kullanımı öğrenme hızında etkilidir” sorusuna katılımcıların %90,5’i katılıyorum, “konu anlatımı sırasında yazıdan daha çok görselin ekrana yansıtılması öğrenme hızında etkilidir” sorusuna katılımcıların %97,2’si katılıyorum, “konu anlatımında öğretim elemanının etkileşimli uygulamaları öğretici amaçlı kullanması derse ilgimi artırır” sorusuna katılımcıların %92,7’si katılıyorum, “konu anlatımında öğretim elemanının video, animasyon ve ses destekli sunum biçimleri konuyu kavramamda etkilidir” sorusuna katılımcıların 98,5’i katılıyorum cevabını vermiştir. Toplanan veriler ışığında katılımcıların tamamına yakını görsel, işitsel, hareketli görüntülere sahip çoklu ortam (multimedia) öğelerin derse ait öğretim materyalinde etkisini ve tercih edilir olduğunu kanıtlamaktadır. “Öğrenilenin bir sonraki hafta, soru/cevap şeklinde hızlı tekrarı bilginin akılda kalıcılığını artırır” sorusuna öğrencilerin %76,9’u katılıyorum şeklinde cevaplandırmıştır. Bu veriye göre öğrencilerin her ders bir önceki haftanın bilgilerini tekrar ederek hatırlatılması bilginin kalıcılığı açısından fayda sağlayacağı sonucuna varılmıştır.

2. Öğrencinin Ders ile İlgili Bireysel Sorumluluğunun Değerlendirilmesi Açısından Saptanan Bulgular

Çalışma grubuna yöneltilen “derse gelmeden önce mutlaka konuyla ilgili ön araştırma yaparım” sorusuna yalnız %3’nün katılıyorum cevabı, öğrencilerin ders öncesi herhangi bir ön çalışma/okuma yapmadığı, derste anlatılan bilginin niteliğinin ve ders sorumlusunun oluşturacağı müfredatın belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. Ders için yapacağı sunumlar, anlatımlar ve araştırmalarda öğrencilerin %52,7’sinin ağırlıklı olarak Türkçe kaynaklardan yararlandığı, İngilizce kaynak kullanımının ise %19 ile alt seviyede kaldığı saptanmıştır. Tasarım tarihi konusunda yayımlanan kaynak kitap, makalelerin büyük kısmının yabancı dilde olması ve dilimize çevirilen yayınların azlığı öğrencinin derse hazırlığında kısıtlı bir alandan faydalanma şansı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Derslerde öğrenciler tarafından yapılacak anlatımların ve sunumların %81,7’si Youtube, Vimeo vb video paylaşım sitelerini, %81’i Wikipedia vb çevrimiçi ansiklopedileri kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin basılı mecradan daha fazla çevrimiçi ve kolektif siteleri araştırmalarına kaynak olarak kullandıkları görülmektedir. Tasarım tarihi dersinde öğrenilen teorik bilgilerin öğrencilere sağladığı yarar ve katkılar çerçevesindeki “derste öğrenilen teorik bilgiler uygulamalı derslere katkı sağlar” yorumuna %76,9’u katılıyorum, “derste öğrenilen teorik bilgiler tasarımcı kimliğimin şekillenmesinde etkilidir” yorumuna ise % 86,8’i katılıyorum cevabını vermiştir. Çıkan sonuçlara göre katılımcıların büyük çoğunluğu görsel tasarım tarihi dersinin uygulamalı çalışmalarına ve tasarımcı kimliklerine katkısının önemini kavradığı yorumuna ulaşılabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Görsel Tasarım Tarihi dersi teorik içerikte, ağırlıklı olarak öğretim elemanının sözel bilgi aktarımındaki bir derstir. Dersin tek taraflı anlatıma sahip monoton yapısını kırmak ve etkileşimli hale getirebilmek adına anlatımlara öğrencilerin aktif katılımını sağlamak etkili bir yöntem olacaktır. Öğrencilerin yapacağı sunumlar, soru-cevap katkıları ve görseller üzerinden yapılan hızlı tekrarlar ile ders temposunun desteklenmesi ve ilgi çekici biçime getirilmesi sağlanabilir. Bu bağlamda yapılacak sunumlarda, çarpıcı metin& görsel birlikteliklerinden oluşan bilginin doğru tasarımı önemlidir. Sunumların tasarımında başarı ise, görsel tasarım ilkelerinden yararlanılarak; biçimsel kontrastlık, tipografik öğelerde değişken ağırlıklar (ince, orta, kalın vurgusu), beyaz boşluk, renk, grafiklerin kullanımı ve doğru izgara (grid) yapısının tercihi ile mümkündür. Ayrıca sunulacak içeriğin ne kadarının görüntüleneceği, hangi sıra ile görülüp-okunacağı ve izleyicinin etkileşime gireceği noktaların belirlenmesi kısaca bilginin hiyerarşisi, hızlı ve etkili öğrenmeye büyük katkı sağlayacaktır. Yapılan anlatımlar sırasında öğrencilerin kendilerinin not almasına teşvik etmek, bilgilerin uzun süre bellekte kalabilmesi için önemlidir. “Not alma öğrencilerin işleme yapmasını sağlayarak, konu ile ilgili kendi yorumlarını

ve tepkilerini eklemelerine ve geçmiş bilgileri ile yeni bilgilerini birleştirmelerine olanak tanır. Not alırken yazmak ve kendi düşünce süzgecinden geçirerek kendi cümleleri ile yazmak hatırlama düzeyini artırır” (Akt. Açıkgöz ve Çetingöz, 2009). İçeriğin organizasyonu noktasında ise yalnızca tarihler, dönemler ve tasarımcı isimlerinin verilmesi değil, çevresel etkilerin de belirtilmesi gereklidir. Konunun geçtiği döneme ait tarihsel olguları, etkileri, ilişkileri, benzerlik ve zıtlıkları, tasarıma yansımalarının neden-sonuç ilişkisi üzerinden anlatımı içeriğin öğrenci tarafından çok yönlü biçimde kavranmasında etkili olacaktır.

Teknolojinin hayatımızın her alanında varlığını gösterdiği günümüzde, ders içeriğinin hazırlığında ve konuların anlatımında yalnız basılı kaynaklardan yararlanmak ve ekrana yansıtılan klasik slayt sunumlar tek başına yeterli değildir. Hazırlanan anlatımların beraberinde infografikler, hareketli görseller, animasyonlar, videoların kullanımı, içeriğin hızlı&etkili iletimine katkı sağlayacağı, bilginin kalıcılığına destek olacağı düşünülmektedir. Yapılan araştırmanın sonucu da göstermiştir ki; çoklu ortam materyallerin kullanımı öğrenciler tarafından öncelikle tercih edilmektedir. Günümüzde e-cihazların yaşamamızda oynadığı etkin rol, çevresel uyaranların çeşitliliği, her daim yeni olanı keşfetme merakı iletişim alışkanlıklarındaki değişimi de kaçınılmaz hale getirmiştir. Basılı kitap kaynaklara alternatif e-kitaplar, web siteleri, çevrimiçi ansiklopediler, etkileşimli uygulamalar ders materyali olarak öne çıkmaktadır. Eğitim amaçlı araç-gereç tercihinde tablet ve akıllı telefonlara özel tasarlanan uygulamaların takip edilmesi, öğrencilerin araştırmalarında kaynak olarak kullandığı kolektif içerikleri web sitelerinden doğru ve başarılı olanların önerilmesi, ders yürütücülerine öğretimde yeni teknolojilerin araştırılması ve değerlendirilmesi noktasında mutlak önerilmektedir. Bunun gibi mecraların sahip olduğu ses, görüntü, hareket gibi çoklu ortam özellikleri ve etkileşimli yapıları sayesinde farklı öğrenme biçimlerine sahip öğrencilerin öğrenim süreçlerinde önemli katkılar sağlayacağı bir gerçektir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. ve Çetingöz, D. (2009). Not Alma Stratejisinin Öğretiminin Tarih Başarısı ve Hatırd Tutma Üzerindeki Etkiler, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60, 577-600.

Akyıldız Hatırnaz, A. (2010). *Tasarım Eğitiminde Yaratıcılığı Geliştirmeye Yönelik Yöntem Önerisi: Tasarım Döngüsü*. Yayımlanmamış sanatta yeterlik tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.

Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, İ. (1991). *Meslek ve Teknik Eğitim Esasları*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

Eryarar, E. (2010). 554 Sayılı Endüstriyel Tasarımların Korunması ile İlgili Kanun Hükmünde Karanamede Yer Alan “Tasarım” Tanımının İrdelenmesi, *Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Tasarım Dergisi, Temmuz (1)*, 71-74.

Heskett, J. (2013). *Tasarım*. Ankara: Dost Yayınları.

Merriam-Webster Sözlüğü, <http://www.merriam-webster.com/dictionary/design> adresinden erişilmiştir.

Öngöz, S. (2011). Bir Öğrenme - Öğretme Aracı Olarak Elektronik Kitap. Zülfü Genç (Ed.), *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium Proceedings Book*, (s.150-155). Elazığ: Fırat Üniversitesi Matbaası

Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Özsoy, V. (2007). *Görsel Sanatlar Eğitimi*. Resim-İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık

Öztaş, S. (2008) Tarih Öğretimi ve Filmler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Ekim, 543-556.

TDK (Türk Dil Kurumu) Güncel Türkçe Sözlük, <http://www.tdk.org.tr> adresinden erişilmiştir.

Uluslararası Bilgilendirme Tasarımı Enstitüsü (International Institute for Information Design-IIID), <http://www.iiid.net/home/definitions/> adresinden erişilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Wildbur, P. & Burke, M. (1998). *Information Graphics. Innovative Solutions In Contemporary Design* . London: Thames and Hudson.

EĞİTİMDE YARATICILIK ÇALIŞMALARI: NELER BİLİYORUZ?

Arş. Gör. Ayşe Gül Özaşkın
Amasya Üniversitesi
aysegulozaskn@gmail.com

Doç. Dr. Ahmet Bacanak
Amasya Üniversitesi
ahmetbacanak@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı; yaratıcılık kavramının ortaya çıkışı ve bu kavrama geçmişten günümüze nasıl anlamlar yüklendiği, eğitimde yaratıcılık çalışmalarının dönemsel olarak hangi değişkenleri referans aldığı ve bu çalışmaların farklı süreçlerde hangi alanlara yöneldiğini analiz etmektir. Önceki verilerin mevcut durumla bağdaştırılarak yeni çalışmalara yön verilebileceği düşüncesiyle yürütülen çalışma da, ayrıca yurtdışındaki ve yurtiçindeki yönelimler de karşılaştırılmış ve bu sayede hangi noktalara ağırlık verilmesi gerektiğine ilişkin bir değerlendirme yapılmıştır. Çalışmanın yöntemi derleme çalışmasıdır. Derleme çalışmaları literatür taramasından farklıdır. Bu çalışmalarda belli bir sorudan hareketle belirli bir alanla ilgili yapılmış çalışmalara ait özelliklerin kronolojik, tematik veya metodolojik olarak değerlendirilmesi amacı vardır. Bu amaç doğrultusunda yaratıcılık konusunda geniş bir tarama yapılmış ve konuya ilişkin bilgiler kronolojik ve tematik olarak toplanmaya çalışılmıştır. Son yıllarda yaratıcılıkla ilgili yapılan araştırmalar tekerleğin yeniden icadına benzetilmektedir. Bu yüzden bu derleme çalışması sayesinde geçmişten günümüze yaratıcılık konusuyla ilgili nelerin yapıldığı ve daha nelerin yapılması gerektiğine dair çıkarımlar yapılacağı umut edilmektedir.

Anahtar Sözcükler: eğitimde yaratıcılık, yaratıcılık tanımları, 4P modeli, 4C sınıflandırması.

RESEARCHES ABOUT CREATIVITY IN THE FIELD OF EDUCATION: WHAT DO WE KNOW?

Abstract

The purpose of this study is to analyze how the concept of creativity ensued, what kind of meanings attributed to this concept, which variables have been taken into account cyclically in researches about creativity in the field of education and what points these researches converged in various processes. It has been thought that with the help of this research, previous data about creativity in education can be associated with the current situation; by the way new studies can be given direction easily. Also by comparing the trends both in home and abroad; we tried to evaluate which points in creativity studies should be given weight. The method of this study is reviewing the literature. It is much more different than searching the literature in simple terms. In review studies, it is aimed to evaluate the characteristics of a particular field chronologically, thematically or methodologically with reference to a certain question. In line with this objective, an extensive review is made about creativity in education and the background information relating to this issue has been gathered primarily chronologically and then thematically. Studies about creativity that has been conducted in recent years are likened to the invention of the wheel again and again. Therefore, by this review it is hoped that readers will inference what had been studied about creativity from past to present and also what should be done.

Keywords: creativity in the field of education, definitions of creativity, 4P model, 4C categorization.

GİRİŞ

Sanayi devrimi ile başlayan, teknoloji kültürüne geçiş ile devam eden ve önü alınamayan küreselleşme; insan hayatında da köklü değişimlere sebep olmuştur. Tüm bu değişimler bireyin hayatını anlamlı bir biçimde sürdürmesi için farklı şartların sağlanmasını da zorunlu hale getirmiştir. Hıza ayak uydurmak ve günlük hayatta karşılaşılan pek çok problemin üstesinden gelebilmek için yaratıcılığa ihtiyaç olduğu ortadadır. Çünkü yaratıcılık insanoğlunun en ciddi problemlerinin çözümüdür (Guilford, 1967). Önceden deneyimlenerek çözüm yolları bulunan problem durumlarından ziyade; kişiye, kurumlara ve çevreye has ve sıradan olmayan sıkıntılarla çok sık bir biçimde karşılaşılmaktadır. Bu hıza ayak uydurmaya çalışırken karşılaşılan problem durumları da, okul hayatında öğrenciye sunulan fazlasıyla yapılandırılmış ve çözüm yolu belli olan sorunlar şeklinde de değildir. Bu benzersiz problemlere çözüm bularak ayakta kalabilmek için, yaratıcılığı destekleyen, besleyen ve geliştiren atmosferlerin oluşturulması gerekmektedir. Özellikle eğitim ortamlarında yaratıcılığı besleyen bir çevre oluşturabilmek, yaratıcılığa olan inancı yapısal bir zemine oturtmak ve kümülatif biçimde oluşan bilgiyi kavrayabilmek için tarih boyunca yaratıcılığa yüklenen anlamları ve farklı kültürlerde yaratıcılığa nasıl bakıldığını bilmek gerekmektedir.

Ülkemizde de öğretim programlarında yaratıcılık konusuna önem verilmesi gerektiğine değinilse de; yapılandırılmış programa uyma, esneklik tanınmaması ve bir üst öğretim seviyesine geçişte yapılan sınavların baskısı gibi sebeplerden ötürü ne yazık ki yaratıcılık eğitime önem verilmemektedir. Akademik başarının öne geçmesi, belirli soru tiplerine dayalı belirleme sınavları yüzünden göz ardı edilen yaratıcı düşünme, belki de hem günümüz hem de gelecek için gerekli olan beceri haline gelmektedir. Günlük hayatımızın her aşamasında, iş hayatında ve hatta tüm sosyal ilişkilerde yüzleşmek zorunda olduğumuz problemler, okullarda öğretilmemektedir. Hâlbuki okulların en temel amaçlarından biri bireyi gerçek hayata hazırlamaktır. Bu gerçek hayatta yüzleştiğimiz problemlere farklı, özgün, orijinal çözümler bulabilmek ve tabiri caizse hayatta kalabilmek için yaratıcı düşünmemiz gerekmektedir. Yaratıcı düşünme potansiyeli her bireyde vardır ve bu potansiyeli geliştirmek için okullar en verimli eğitim ortamlarıdır. Bu beceriyi ortaya çıkarmak ve geliştirmek ise zaman alan bir süreçtir. Belirli kuralları yoktur, bireyin özgün ve kendince anlamlı olan yorumlarındaki yaratıcılığı keşfedebilmek hem uzmanlık hem de sabır istemektedir. Elbette hem yaratıcı biçimde öğretmek hem de yaratıcı düşünme becerisini öğretmek için; geçmişten günümüze ne kadar mesafe kat edildiğini bilmek elzemdir. Buradan hareketle çalışmamızda Doğu ve Batı toplumlarında yaratıcılık algısı; Ortaçağ'dan başlayarak Rönesans, Aydınlanma Çağı ve 1900'lü yılların başına dek ağır bir biçimde ilerleyen ama yaratıcılığı anlamlandırmak için verilen mücadeleler; 1950'de Guilford'un çağrısı ve 1957'de Sovyetlerin ilk yapay uydu Sputnik başarısı sonrası hızla ilerleyen yaratıcılık çalışmaları, yaratıcılığın farklı boyutları; yaratıcılığın büyüklüğü ile ilgili sınıflandırma ve yaratıcılıkla ilgili yanlış bilinenler bu çalışmada yer alacak; bu sayede yeni çalışmalar için bir çıkış noktası oluşturulmaya çalışılacaktır.

YÖNTEM

Bu çalışma; derleme (review article) şeklinde yapılmıştır. Yaratıcılık konusunda geniş bir tarama yapılmış ve konuya ilişkin bilgiler kronolojik ve tematik olarak toplanmaya çalışılmıştır. Tarama yapılırken ERIC, SAGE Journals, Taylor&Francis Online Journals, Scopus veritabanlarında yaratıcılık ve eğitimde yaratıcılık anahtar kelimeleri ile arama yapılmış, en çok atıf alan çalışmalar, ayrıca bu çalışmalarda referans olarak gösterilen araştırmalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan çalışmalar derleme çalışmasına uygun olarak kronolojik ve tematik olarak değerlendirilmiştir. Bunlara ek olarak eğitimde yaratıcılık konusu ile ilgili rehber kitaplardan (handbook) faydalanılmıştır. Farklı dönemlere özgü yönelimleri belirleyebilmek amacıyla da o dönemlere ait çalışmalar yol gösterici olmuştur. Yaratıcılık alanındaki spesifik ve önemli süreçler irdelenmiştir. Bu sayede yeni yönelimlerde çıkış noktalarının neler olması gerektiğine dair okuyuculara bir çerçeve çizilmesi amaçlanmıştır. Yaratıcılığın farklı boyutlarına ait tartışmalar, karşıt görüşler, alternatif yollar okuyuculara sunulmaya çalışılmıştır. Derleme çalışmaları literatür taramasından farklıdır. Bu çalışmalarda belli bir sorudan hareketle belirli bir alanla ilgili yapılmış çalışmalara ait özelliklerin kronolojik, tematik veya metodolojik olarak değerlendirilmesi amacı vardır. Derleme çalışmaları, mevcut bilgi birikimini ana soru etrafında analiz etmeyi, bu bilgi birikimini yeniden organize etmeyi veya alanla ilgili düşünsel yolu sunmayı amaçlar. Bilimsel araştırma çalışmalarında yazılan literatürde genel amaç, araştırma sorusunu destekleyici biçimde olurken; derleme

şeklinde yapılan çalışmalarda farklı yaklaşımların ve fikirlerin özetlenmesi ve sentezlenmesi gereklidir (Herdman, 2006). Derleme yazıları tarihsel süreç derlemeleri, durum değerlendirme derlemeleri, gözden geçirme derlemeleri ve karşılaştırma derlemeleri gibi çeşitli şekillerde de oluşabilir (Yılmaz, 2006).

BULGULAR

1. Yaratıcılığın Tarihçesi

Yaratıcılık konusunun tarihçesi çok eskilere dayanmakla birlikte, doğu ve batı toplumlarında da farklı şekilde tasvir edilmiştir. Hindular, Konfüçyüs'çüler, Taoistler, Budistler gibi Doğu toplumlarına ait dinlerde yaratıcılık var olanı meydana çıkarma veya taklitçilik olarak algılanırken; Batı'da ise insan, Tanrı ile ortak özelliklere sahip ve insanda yaratıcı güç olduğuna inanılmaktaydı (Runco & Albert, 2010, s. 5). Yani Doğu toplumlarında insanın taklitçi olduğu, orijinal ürünler çıkarmasına imkân olmadığı ve zaten mevcut olanı meydana çıkarabileceği düşünülmektedir. Batı toplumlarında insanda da aynı Tanrı'da olduğu gibi bir yaratıcı güç olduğuna ve bunu kullanıp kullanmamanın da kişinin inisiyatifinde olduğuna inanılırdı. Doğu ve Batı arasındaki bu keskin farkın açıklaması sosyolojik temellidir. Hofstede'nin kültür sınıflamasına göre kültürlerin yapılarını belirleyen 4 boyuttan biri kolektivizm ve bireyciliktir. Bu sınıflama, bireyler arası ve ait olunan gruplar arası ilişkileri tanımlamak için yapılmıştır (Bochner, 1994). Bireyciliğin hâkim olduğu toplumlarda insanlık toplumsal birliklerden ziyade, bireylerden oluştuğuna inanılır. Bireylerden biri diğerinden ayrı tutulamaz veya indirgenemez. Bireylerin özel hayatının gizliliğine önem verilir. Birey üzerindeki her türlü baskıya ve özellikle devlet tarafından yapılan her türlü denetime karşı çıkılır. Kolektivizmin hâkim olduğu toplumlarda ise esas olan birey değil, kolektivite ile kast edilen sınıf, millet, ırk, ümmet, cemaat gibi topluluklardır. Böyle toplumlarda topluluğun tercihleri ve kararları, bireyin tercihlerinden daha ön plandadır. Kaynaşma, dayanışma ruhu, aidiyet gibi kavramlar önemlidir. Sonuç olarak bireyci toplumlarda bireysel özgürlük ve bunun bir sonucu olan her bir kişinin yaratıcı olabilmesi önemliken, kolektivist toplumlarda bireysel yaratıcılık istenmeyen bir durumdur. Sadece topluluğun çıkarlarına, gereksinimlerine uygun bir yaratıcılık istendik bir durumdur.

Ortaçağda (376-1453) yaratıcılık dışsal bir ruh olarak görülmekteydi. İnsanın, bu dışsal ruhu ortaya çıkaran bir kanal görevi görmekte olduğuna inanılırdı. Rönesans'ta (15 yy.-16 yy.) ise deneysel düşüncenin ortaya çıkması, hümanizme yoğunlaşılması ve matbaanın da bulunmasıyla bilgi daha geniş çevrelere yayılmaya başlamıştır. Bu döneme Leonardo da Vinci, Michelangelo, Shakespeare, Copernicus ve Montaigne gibi bilim insanları ve sanatçılar damgasını vurmuştur. Eserlerin daha geniş çevrelere yayılmasıyla birlikte yaratıcılık için bir beceri ve perspektif olayı olduğu düşünülmeye başlanmıştır. Fransız devrimiyle de birlikte Aydınlanma Çağı (17 yy.-18 yy.), Batı toplumunda düşüncenin ve toplumsal yaşamın köklü değişikliklere uğradığı bir dönemdir. Özgür düşüncenin temelleri bu dönemde atılmıştır ve özgür düşünce, yaratıcılığın anahtarıdır. Özgürlüğün sınırları, sosyal ve politik önemi, özgür düşünce üzerindeki toplum ve devlet yaptırımları tartışılmaya başlanmıştır. Yaratıcılığın yer aldığı toplum, yaratıcılığa verilen değeri ortaya koyduğu için; özgür düşünce üzerine yapılan bu tartışmalar yaratıcılığın da su yüzüne çıkmasına sebep olmuştur. Bu süreçte yaratıcılık kelimesi direkt olarak kullanılsa da ya da insanla olan ilişkisi tam olarak ifade edilmese de, Thomas Hobbes pek çok eserinde hayal gücü kelimesini kullanmış ve hayal gücünün insanoğlunun düşünce sistemindeki önemini sıklıkla ifade etmiştir (Runco & Albert, 2010: 6).

Tüm bu süreç boyunca sorulan sorular her ne kadar yaratıcılık konusunun kendisinden büyük olsa da, kavramın doğuşu için gereklidir. Yaratıcılık konusundaki en büyük gelişmelerden biri, hatta mihenk taşı, yaratıcılığın bireysel bir farklılık olup ölçülebileceğinin temellerinin Darwin ve sonrasında Galton tarafından atılmış olmasıdır. Doğal seçimde çeşitliliğin gerekliliği ve adaptasyonun rolü çıkış noktası olmuştur. Galton çeşitliliği, 'boyutları bilinen bir çevredeki bireysel farklılıklar' olarak ele almıştır. Galton'un yaratıcılık konusuna çok büyük bir katkısı olmuştur. Yaratıcılığın kalıtımla ilişkisi ve ölçülebileceğine dair fikirler derinleşmeye başlamıştır. Yaratıcılık üzerindeki mistik hava kalkmaya başlamıştır.

Eğitim alanında yaratıcılık çalışmalarının ivme kazandığı yıllar 1950'li yılların başıdır. Guilford'un Amerikan Psikologlar Derneğinde, sanayi toplumu olmanın ve küreselleşmenin gereksinimi olarak yaratıcılığın önem kazandığı ve eğitim alanında da yaratıcılık çalışmalarına gereksinim olduğuna dair yaptığı çağrıdır. Bu çağrıdan sonra Sovyetlerin ilk yapay uydu Sputnik'i fırlatması ve kazandığı başarı ise yaratıcılık çalışmalarına hız kazandıran bir diğer gelişme olmuştur. Sovyetlerin bu başarısını anlamaya çalışan gelişmiş ülkeler, başarının

kaynağının üstün yeteneklilerin eğitimi ve yaratıcılığa teşvik edilmesi olduğunu görmüşlerdir. Bu iki olay yaratıcılık çalışmalarının sayısını artırmıştır.

Yaratıcılık çalışmaları sayısal olarak artmasına rağmen bazı sıkıntılar da baş göstermiştir. Plucker, Beghetto ve Dow'un (2004) yaptığı bir araştırmada yaratıcılıkla ilgili çokça alıntılanan 90 çalışma ele alınmış ve bu çalışmaların sadece %38'inde yaratıcılık tanımının yapıldığı görülmüştür. Kaufman ve Beghetto'nun (2009) bir çalışmasında ise, tek bir veritabanı tarandığında 10binden fazla yaratıcılıkla ilgili çalışma olduğu görülmüştür. Yani yaratıcılıkla ilgili çalışmalar artsa da hala daha ortak bir tanım yoktur ve hatta pek çoğunda yaratıcılığın tanımı dahi yapılamamıştır. Buradan hareketle yaratıcılık alanında çalışmalar yapan kişilerin yaptıkları tanımları incelemekte fayda vardır.

2. Yaratıcılıkla İlgili Tanımlar

Wilson, Guilford ve Christensen'a (1953) göre yaratıcılık; sorulara verilen cevapların olağan dışılığı; uzak, alışılmadık ve geleneksel olmayan çağrışımlar üretebilme ve bunların ifade edilmesindeki parlak zekâdır.

Rhodes'a (1961) göre yaratıcılık; kişinin yeni bir kavramı iletmesi olayıdır. Kavram ile kast edilen üründür. Bu tanıma mental bir aktivite ve bireyden söz edildiği için de çevresiyle ve diğer insanlarla olan etkileşimi de dâhildir.

Guilford'a (1956) göre yaratıcılık, özgün fikirlere sahip olmaktır. Kişinin sahip olduğu bu özgünlük, sorulara verilen kabul edilebilir alışılmamış cevapların sıklığı açısından test edilebilir (aktaran Runco & Jaeger, 2012).

Csikszentmihalyi'ye (1996) göre yaratıcılık; "yeni ve değerli olan fikirler veya eylemlerdir. Yaratıcı olabilmede kişinin kendi düşüncesi kriter olarak yeterli değildir. Düşüncenin bazı standartlara göre yeni ve değerli olduğunun söylenebilmesi için sosyal değerlendirmeye girmesi gerekir. Yani yaratıcılık sadece kişinin kafasında olup bitmez, fikirler ve sosyokültürel bağlamdaki etkileşimle meydana gelir" (s. 23).

Gardner'a (1997) göre yaratıcılık; "problemleri çözme, ürün tasarlama ve yeni sorular üretme becerisidir" (aktaran Fisher, 2004:7).

Shaughnessy'nin (1998) Torrance'la yaptığı röportaja göre yaratıcılık; "zorlukları, problemleri, bilgedeki eksiklikleri, eğretilikleri hissetme; bu eksikliklerle ilgili tahminlerde bulunma ve hipotezler formüle etme; bu tahmin ve hipotezleri değerlendirme ve test etme; imkânlar dâhilinde bunları revize etme ve tekrar test etme ve son olarak da sonuçları iletme" (s. 442).

Sternberg ve Lubart'a (1999) göre yaratıcılık; "hem özgün (yani orijinal, beklenmedik), hem de uygun (yani kullanışlı, yapılan işin kısıtlamalarına karşı uyarlanabilir olan) bir eser üretebilme becerisidir" (s. 3).

Fisher'a (2004) göre yaratıcılık; "En basit düzeyde yaratıcılık, bir şey yapmak, oluşturmak veya meydana getirmektir. Düşünsel, sözel veya fiili olarak üretken olmak gerekir" (s. 8).

Runco ve Jaeger'a (2012) göre yaratıcılık; orijinallik ve etkileyiciliktir. Orijinal olanın yaratıcı olması için ortaya çıkan ürünün kullanışlı ve uygun olması gerekir. Etkileyicilik ise bulunulan konuma göre ortaya çıkanın değer görmesi anlamına gelmektedir.

Tüm bu tanımlara bakıldığında yaratıcılıkla ilgili 4 farklı boyut ortaya çıkmaktadır. Yaratıcı kişi, yaratıcılıkla ilgili mental süreç, yaratıcılığın yer aldığı çevrenin özellikleri ve tüm bu süreçler sonucunda ortaya çıkan yaratıcı ürün. Craft'a (2003) göre de yaratıcılık;

- Kişi boyutu, kişinin nitelikleri ve karakteri
- Yaratıcı süreç
- Yaratıcı ürün çeşitleri
- Yaratıcı eylemin yer aldığı sosyal bağlam

boyutlarıyla ele alınmalıdır.

Rhodes 1961 yılında yaratıcılığın bu boyutlarını sınıflandırmıştır ve ortaya 4P modeli çıkmıştır.

3. Yaratıcılıkla İlgili 4P Modeli

3.1. Person (Kişi):

Yaratıcı kişinin özelliklerini ifade etmektedir. Yaratıcı kişilerin ortak özellikleri nelerdir sorusuna yıllarca cevap aranmıştır ve bu konuda bazı yanlış inançlar da bulunmaktadır. Örneğin IQ seviyesi ortalamanın üstünde olan, akademik başarısı yüksek, üstün yetenekli kişilerin yaratıcı olacağı inancı gibi. Gerçekte ise durum böyle değildir. Terman ve Stanford'un 140 ve üzeri IQ' ye sahip yaklaşık 1000 üstün yetenekli çocukla yaptığı çalışmada yüksek zekâyâ sahip olanların göze çarpan bir yaratıcılık sergilemedikleri gözlemlenmiştir (aktaran Rhodes, 1961, s. 307). Harmon'ın (1963) fizik ve biyoloji alanındaki 540 bilim insanının araştırma verimliliğiyle ilgili yaptığı çalışmada ise yaratıcılık, IQ ve okuldaki başarı puanları arasında bir ilişki bulamamıştır (aktaran Hayes ve Mellon, 1990, parag. 7). Guilford (1967) ise bu konuda yüksek IQ' ye sahip olanların yaratıcılık potansiyelleri ve performanslarının zekâ katsayıları ile olan ilişkisi sıfıra yakın çıkmakta olduğunu söylemektedir. Sonuç olarak IQ yükseldikçe yaratıcılık seviyesinin de artacağı ya da yaratıcılığın sadece bazı imtiyazlı kişilere ait bir özellik olduğu düşüncesi yanlıştır. Berkeley Üniversitesi'nde zekâ ve yaratıcılıkla ilgili pek çok araştırma yapan MacKinnon'da (1962) bu düşüncenin yanlış olduğunu vurgulayarak, ortalama bir IQ' ye sahip, herhangi bir alanda uzmanlaşma kapasitesi olan her bireyin yaratıcı olma potansiyeli olduğunu söyler. Kişilerin yaratıcı olup olmadığını belirlemek için ise zekâ dışındaki faktörlerin incelenmesi gerekliliğinden bahseder. Zaten zekâyı ölçmek için kullanılan testler yakınsak düşünme becerisini ölçerken, yaratıcılığı dolaylı yoldan ölçmek için kullanılan psikometrik araçlar ıraksak düşünme becerisini ölçmektedir.

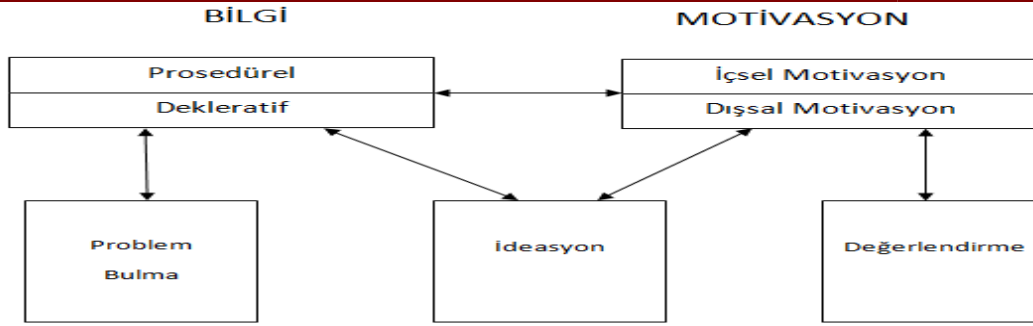
Brolin'in (1992) yaptığı özete göre yaratıcı insanların şu özellikleri göstermesi beklenir:

- Güçlü motivasyon
- Dayanıklılık
- Entelektüel merak
- Derin bağlılık
- Düşünce ve eylemde bağımsızlık
- Kendini gerçekleştirmeye karşı güçlü arzu
- Güçlü benlik bilinci
- İç ve dış etkilere karşı açık olma
- Karmaşa ve bilinmezlik tarafından cezp edilme
- Yüksek hassasiyet
- Çalışmalarına duygusal olarak katılımda yüksek kapasite (aktaran Craft, 2001, ss.6-7).

3.2 Process (Süreç):

Yaratıcı düşünürken ortaya çıkan mental mekanizmayı anlamaya yöneliktir (Kozbelt, Beghetto & Runco, 2010). Yaratıcı süreç, bilgiyi işleme kuramından daha farklıdır. Çünkü bu süreçte bilişsel mekanizmayı etkileyen daha çok faktör bulunmaktadır. Bilinç ve bilinçaltı düzeyin etkisi, şans ve olasılıklarla meydana gelme ya da kontrollü ve rehberlik edilerek oluşması, psikolojik ve çevresel etmenler gibi süreci etkileyen pek çok değişken bulunmaktadır. Yaratıcı süreçle ilgili ilk formülasyonu Graham Wallas 1923 yılında yapmıştır. Wallas'a göre süreç 4 aşamadan oluşur:

- I. Hazırlık Evresi: Kişinin problemi tanımladığı ve bilgi topladığı evredir.
- II. Kuluçka Evresi: Bilinç düzeyinde yapılan çalışmalarla oluşmaya başlayan düşünce elementlerinin, bilinçaltı düzeyde rekombine olduğu evredir. Süresi hiç belli değildir. Günler, aylar hatta yıllar bile sürebilir.
- III. Aydınlanma Evresi: Problemle ya da üzerinde çalışılan konuyla ilgili çözümün ya da fikirlerin ortaya çıktığı evredir.
- IV. Doğrulama Evresi: Çözümün ya da fikrin uygulanıp test edildiği evredir.



Şekil 1: Runco ve Chand'a Ait Yaratıcı Düşünmenin İki Tabakalı Modeli (Fasko, 2001'den adapte edilmiştir)

Yaratıcı süreçle ilgili bir diğer model ise Runco ve Chand'a (1995) aittir. Runco ve Chand'ın İki Tabakalı Modeli (Şekil 1), Wallas'ın formülasyonundan farklı olarak bilgi ve motivasyondan oluşan bir kademe bulundurmasıdır. İlk tabakada bilgi ve motivasyon yer alırken, ikinci tabakada bilgi ve motivasyonun katkı sağladığı problem bulma, ideasyon ve değerlendirme aşamaları bulunur.

Bilgi işleme kuramında bilgi; deklaratif ve prosedürel olmak üzere 2'ye ayrılmıştır. Deklaratif bilgi, gerçeklere ve olgulara dayanan bilgi türüdür. 'Ne?' sorusunun cevabıdır. Prosedürel bilgi ise stratejik düşünme için yönergeler sağlayan bilgi türüdür. 'Nasıl?' sorusunun cevabıdır. Motivasyon ise içsel ve dışsal olmak üzere 2 bölümde ele alınmıştır. Örneğin bir öğrenciye çözeceği problemi ya da üzerinde çalışacağı konuyu kendisinin belirlemesine fırsat tanımak, yaşayacağı süreci daha anlamlı hale getireceği için içsel motivasyonunu artıracaktır. Öğrencinin süreç boyunca yapacaklarının etrafınca değer görmesi ve ödüllendirilmesi ise dışsal motivasyonunu artıracaktır. 2 tabakalı modelin ikinci tabakasındaki problem bulma aşaması, problemin tespit edilip tanımlandığı ve üzerinde çalışıldığı aşamadır. Bu aşama sonunda problemin çözümüyle ilgili bir takım fikirler ortaya çıkar ve bu aşama ideasyon aşamasıdır. Ortaya çıkan fikirler bir değerlendirme aşamasına geçer ve çözüme yönelik olmayanlar elenir. Problem bulma ve ideasyon aşaması arasında yapılandırılmamış, subjektif ve mantıksız olabilecek düşünceler ortaya çıkar ve bu süreçte bilinçaltı düzeyin etkisi büyüktür. İdeasyon ve değerlendirme aşamalarının arasında ise gerçekçi ve kontrollü bir değerlendirme süreci faal olduğu için bilinç düzeyinin etkisi büyüktür. İkinci tabakaya bilgi ve motivasyon aşamalarının etkisi süreklidir ve karmaşık bir biçimdedir.

Yaratıcı süreç ile ilgili yanlış bilinen bazı konulara değinmekte de fayda vardır. Yaratıcılığı direkt olarak ölçen testler bulunmamaktadır. Bunun yerine dolaylı yoldan ölçen tekniklerden biri olan ıraksak düşünme testleri kullanılır. Bu durum da yaratıcı kişinin ıraksak düşünebilen kişi olduğu düşünülmektedir. Yakınsak ve ıraksak düşünme, iki farklı düşünme becerisidir. Yakınsak düşünmeyi ölçen testlerde tek bir çözüm vardır. Mevcut bilginin yeni durumlara adapte edilmesi söz konusudur. Sonuç en kısa yoldan gitmek ve önceden denenmiş ve onaylanmış adımları takip etmek genellikle doğru sonuçla götürür. 'Fotosentezin kimyasal formülü nedir?' gibi sorular yakınsak düşünme becerisini ölçen sorulardır. ıraksak düşünme becerisi ölçen soruların ise tek bir doğru cevabı yoktur. Mevcut doğrular ve çözümler yerine farklı ve özgün yollar denir. Yorumaya dayalıdır. Yakınsak düşünmede odak, ortak düşüncelerden; ıraksak düşünmede odak, ortak düşüncelerden hareketle farklı düşüncelere ulaşabilmektedir. 'Bir bıçağı kesme işi dışında nerelerde kullanabilirsiniz?', 'Bir geri dönüşüm tesisi kursanız hangi atıklardan neler elde etmek istersiniz?', 'Osmanlı İmparatorluğu yıkılmasaydı günümüzde hayat nasıl olurdu?' gibi sorular ıraksak düşünme becerisini ölçen sorulardır. Yaratıcı süreçte sadece ıraksak düşünme becerisi kullanılmaz. Yakınsak düşünme becerisi de gereklidir. Bu durum, yaratıcı süreçte beynin sadece sağ yarım küresinin kullanıldığı düşüncesi gibidir. Kişi yaratıcı düşünürken çekilen MR görüntülerinde beynin sağ yarım küresinin daha faal olduğu görülmüş olmasına rağmen, yaratıcı düşünmeden önce gereken ön bilgi için ve ortaya çıkan fikirlerin uygulanması, denetlenmesi ve çözüme yönelik olduğuna karar verilebilmesi için beynin sol yarım küresinin de çalışmasına ihtiyaç vardır.

Yaratıcılığı dolaylı olarak ölçen psikometrik araçlar, kişilik envanterleri, tutum ve ilgi bataryaları, biyografi envanterleri, akran aday göstermesi, öğretmen aday göstermesi, danışman aday göstermesi, ürün değerlendirmesi, seçkinlik durumu gibi 10 farklı kategoride ölçüm aracı bulunmaktadır. ıraksak düşünme testleri de yaratıcılığı ölçmek için kullanılan psikometrik araçlardan biridir. Yalnız ıraksak düşünme becerisi yüksek olan her birey yaratıcıdır denemez. Çünkü ıraksak düşünme becerisi testlerinden yüksek skorlar elde edenlerin, diğer

ölçümlerde aynı başarıyı gösterememesi gibi bir durum söz konusudur. Sonuç olarak yaratıcı bireyin ıraksak düşünmesi beklenir, ama her ıraksak düşünen kişi yaratıcıdır denemez. ıraksak düşünme testlerinden elde edilen skorlar yaratıcı problem çözme potansiyeline ışık tuttuğu söylenebilir (Runco & Acar, 2012).

ıraksak düşünme testleri ile ilgili yıllarca süren tartışmalar olmuştur. Çünkü bu testler bazı eksikliklere sahiptir; uygunluk kriterinin olmaması, genel yaratıcılık sürecini ele almaması, alana spesifik olmama ve uzmanlık durumu gerektirmemesi, yordama geçerliği, ekolojik geçerliği ve ayırt edici geçerliği olmaması gibi (Zeng, Proctor & Salvendy, 2011). ıraksak düşünme testlerinde sorulan sorulara verilen cevapların akıcı olmasına bakılır. Yani ne kadar çok fikir üretebildiği önemlidir. Ama bu cevapların problemin çözümüne yönelik olup olmadığı, yani uygunluk kriteri göz önünde bulundurulmaz. Yaratıcı sürecin problem bulma, problemle ilgili alternatif çözümler üretme, bu çözümleri değerlendirme, analiz etme ve uygulama basamakları vardır. Ama ıraksak düşünme testleri sadece alternatif çözümler bulma basamağını dikkate almaktadır, yani genel sürece bakmaz. ıraksak düşünme testleri alana ait spesifik bilgi birikimi gerektirmez; yani fen, matematik, müzik, resim gibi alan soruları içermez. İçerik bilgisini bu testlere aktarabilmek çok zordur ve bugüne dek geçerliği sağlanmış alana özel bir ıraksak düşünme testi de geliştirilememiştir. Yordama geçerliği ile kast edilen bilinenden yola çıkarak bilinmeyen durumlar hakkında geleceğe yönelik tahminlerde bulunmaktır. Yapılan boylamsal çalışmalarda ıraksak düşünme testleri ile ölçülen yaratıcılıkla, sonraki yaratıcı başarıların tahmini arasındaki korelasyon 0,2-0,3 arasında çıkmaktadır (Zeng, Proctor & Salvendy, 2011). Ayrıca ıraksak düşünme testlerinde sunulan problem durumlarının oldukça soyut olması ve gerçek dünyaya ilişkin yaratıcılık performansı ile çok düşük bir korelasyon gösteriyor olması da ıraksak düşünme testlerinin ekolojik geçerliğinin olmamasına sebep olmaktadır. Bu testlerle ilgili bir diğer eksiklikte ayırt edici geçerliğinin düşük olmasıdır. Örneğin Guilford'un ıraksak düşünme testindeki akıcılık alt ölçümü ayrı tutulduğunda, orijinallik puanları güvenilirliğini kaybetmektedir. Torrance'ın yaratıcı düşünme testinin sözel kitapçığındaki akıcılık alt ölçümü ayrı tutulduğunda hem esneklik hem de orijinallik puanları güvenilirliğini kaybetmektedir (Zeng, Proctor & Salvendy, 2011). ıraksak düşünme testleri ile ilgili tartışmalar yıllarca sürmüştür ve bir sarkacın hareketine benzetilmektedir. İlk çıktığı yıllarda yani 1960'larda bu testler çok benimsenmiş ve zekâ testlerinin bile yerini alabileceği düşünülmüştür. Ama ıraksak düşünme testlerinin en iyimser halde bile yordama ve ayırt edici geçerliğinin orta düzeyde olması, bu testlerin dışlanması ve kullanılmaması gerektiğine dair düşüncelerin artmasına, dolayısıyla sarkacın bir diğer uca gitmesine sebep olmuştur. Daha dikkatli biçimde yapılan psikometrik çalışmalar sonucu sarkaç dengelenmiştir ve 0,6'yı geçen geçerlik katsayılarının, detaylı psikolojik değerlendirmeler yoluyla elde edilen sonuçlar kadar iyi olduğuna karar verilmiştir (Runco & Acar, 2012). Son yıllarda ise yaratıcılıkla ilgili çalışmalar yön değiştirmiştir. Örneğin Vartanian, Martindale ve Matthews'ın (2009) bir çalışmada, yaratıcı kişilerin kavramların ilişkiselliğine çok hızlı biçimde karar verebildiklerini bulmuşlardır. Murphy, Runco, Acar ve Reiter-Palmon'ın (2012) zekânın sabit değişken olduğu bir çalışmada ise, sözel ve şekilsel akıcılığın bazı genlerle ilişkili olduğunu bulunmuştur.

Yaratıcılıkla ilgili dikkat edilmeyen bir diğer noktada yaratıcılık, hayal kurmak ve fantezi kelimelerinin birbiri yerine kullanılmasıdır. Hâlbuki bu üç kavramın odak noktaları birbirinden farklıdır. Hayal gücünde odak noktası imkânsız ve gerçek dışı olandır. Hayal kurarken gerçeklerin, yaşantıların ve deneyimlerin ötesine geçer. Öğrenme amacı gütmesine de sık rastlanır. Örneğin empati kurmak hayal gücünün bir eseridir. Bilinç düzeyinde bir başkasının yerinde olmanın nasıl sonuçlar doğuracağını hayal edebilmek, kişinin deneyimlerinin ötesine geçmesini sağlar ve öğrenme amacı güder. Fantezinin odak noktası eğlenmek ve kişiye özel zevkleri artırmaktır. Çok nadiren yaratıcı olur ve kişilerin diğer insanlarla aynı fantezilere sahip olma ihtimali de çok yüksektir. Yaratıcılıkta odak noktası ise mümkün olabilir. Öğrenme, haz, memnuniyet gibi amaçlar gütmeyiz. Yaratıcılık hem hayal gücünü hem de fantezileri kullanabilir. Ama yaratıcılıkta bilinçaltı mekanizma çok daha etkin durumdadır. Yaratıcılık; mevcut fikirlerden yeni ve değerli fikirler üretme potansiyelini ortaya çıkarmak için hayal gücünü kullanır (Gaut, 2003).

3.3 Press (Çevre):

Yaratıcılığın meydana geldiği çevrenin değer sistemi ve kültürü; hem süreci, hem kişiyi hem de ürünü etkiler. Sosyal ve psikolojik süreçler, yaratıcı sürecin farklı aşamalarına dâhil olurlar ve kültürün, bu sosyal ve psikolojik süreçlere etkisi olduğu için dolaylı olarak yaratıcı sürecin sonuçlarına da etki eder (Chiu & Kwan, 2010). Amabile 1988 yılında, içinde bulunulan organizasyonel iklimin yaratıcılığı ortaya çıkarmak için fırsat tanıdığını keşfetmiştir (aktaran Craft, 2003).

3.4 Product (Ürün):

Düşüncelerin başka insanlara kelimeler, resimler ya da farklı materyaller aracılığıyla iletilmesini ifade eder. Ürünler (icatlar, fikirler, yayınlar, resim ve müzik eserleri vb) sayılabildiği ve nicel bir objektiflik sağladığı için araştırmalarda tercih edilir (Kozbelt, Beghetto & Runco, 2010). Ama bu ürünler yüksek yaratıcılığa sahip insanları bulmaya yardım ederken, potansiyele sahip ama henüz olgunlaştıramayıp herhangi bir ürünle ortaya koyup performansa dökememiş olanları dikkate almaz (Runco, 2007a).

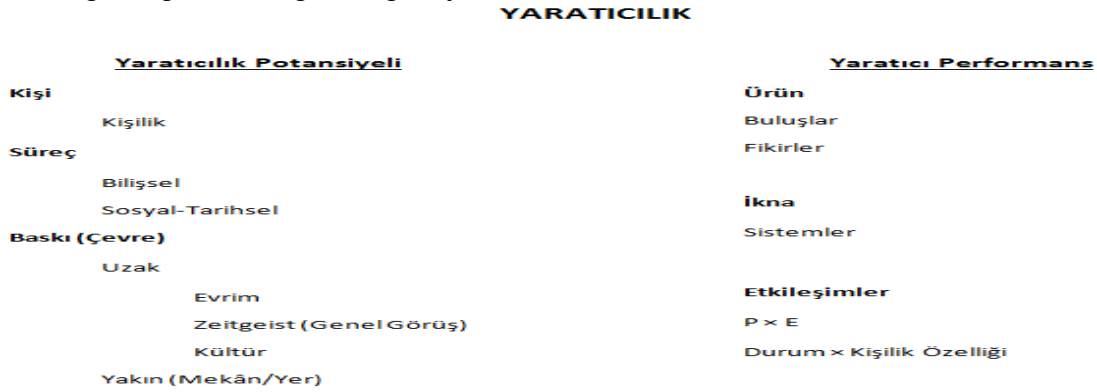
Şimdiye dek üzerinde bulunan 4 ayrı boyuta daha sonra ikna ve potansiyel olmak üzere 2 boyut daha eklenmiştir.

3.5 Persuasion (İkna):

Simonton bu kategoriyi 1990 yılında eklemiştir. İnsanın yaratıcı olarak görülmesi için diğer insanların düşünme şekillerini değiştirmesi gerekir. İlgili alanın gidişatını etkileyecek işler yapmalıdır (aktaran Kozbelt, Beghetto & Runco, 2010: 25).

3.6 Potential (Potansiyel):

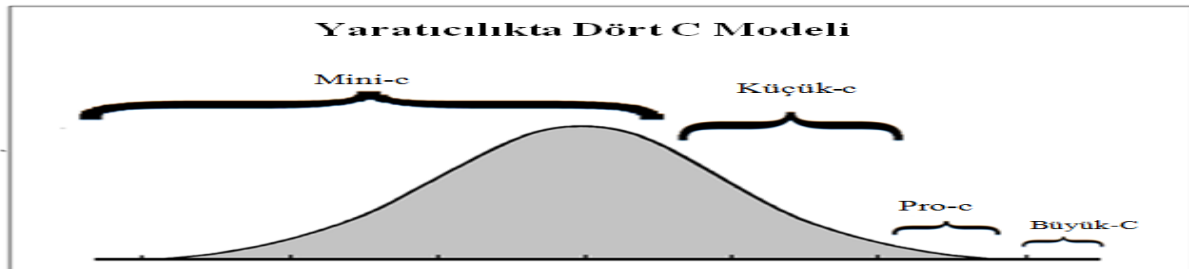
Runco 2003 yılında bu modele potansiyeli de eklemiş ve 2008 yılında modeldeki tüm boyutları potansiyel ve performans olmak üzere 2 farklı başlık altında toplamıştır (Şekil 2). Bu çerçeve sayesinde günlük yaratıcılık ve yaratıcı olma potansiyeli de göz önünde bulundurulmuş ve hem potansiyel hem de performans için kriterlerin neler olması gerektiği daha belirgin hale gelmiştir.



Şekil 2: Yaratıcılık Çalışmaları İçin Hiyerarşik Çerçeve (Runco, 2007)

4. 4C Kategorizasyonu (Yaratıcılığın Büyüklüğü)

Yaratıcılığın büyüklüğü kavramı, yaratıcılık çalışmalarındaki örneklemin özelliklerinden yola çıkarak ortaya atılmıştır ve sonuçta 4C modeli kademeli olarak ortaya çıkmıştır. 4C modelini oluşturan boyutlar; Büyük-C, küçük-c, mini-c ve Pro-c'dir. Bu modeli Velikovsky Şekil 3'deki gibi resmetmiştir. Bu şekle göre de mini-c kategorisi hayatın her aşamasında ortalama düzeyde her insan deneyimlemektedir.



Şekil 3. 4 C Modeli (Velikovsky, 2014)

4.1 BIG-C (BÜYÜK-C):

Yaratıcılığı herkes tarafından kabul görmüş, belirsizliğe mahal vermeyen örneklerle çalışır (Kozbelt, Beghetto & Runco, 2010). Yani alanına yenilik getirmiş, alanın düşünme şeklini değiştirmiş ve o alanda ismi herkes tarafından bilinen kişiler odak noktasıdır. Bu kavram, Howard Gardner'ın 1993 yılındaki çalışması ile isimlendirilmiştir. Gardner bu çalışmasında alanında isim yapmış kişilerin biyografilerini oluşturmuş ve yaratıcı

kişilerin ortak özelliklerini ortaya koymuştur. Simonton'ın 1997 yılında yaptığı bir araştırmada yaş ve alana yapılan katkı arasındaki ilişki incelenmiştir (Kozbelt, Beghetto & Runco, 2010). Yaratıcı ürünlerin 30'lu yılların başında verilmeye başlandığı, en yaratıcı ürünlerin 40'lı yaşlarda verildiği ve 45 yaş sonrasında kademeli olarak azaldığı görülmüştür. Bu kategori, yaratıcılıkla ilgili kişi özelliklerinin neler olabileceği, süreçte neler yaşandığı gibi konular üzerinde çalışılabilmesi için pek çok kolaylık sağlamıştır. Ama odak noktası Büyük-C olduğunda da yaratıcılığa herkesin sahip olamayacağı, dehayla ilişkili olduğu, potansiyeli görmezden gelme ve performans dayalı olma, sadece ürün bazlı olma gibi birtakım sıkıntılar baş göstermiştir.

4.2 little-c (küçük-c):

Her insanın yaratıcı potansiyeli sahip olduğu düşüncenin yaygınlaşmasıyla birlikte literatüre küçük-c kategorisi de eklenmiştir. Odak noktası; ortalama düzeyde her insanın günlük hayatında katılım gösterdiği yaratıcı aktivitelerdir; örneğin iş yerinde program yapma, aile fotoğraflarını albümde yaratıcı biçimde düzenleme, farklı mutfaklara ait yemeklerden yeni bir yemek çeşidi oluşturma gibi (Kaufman & Beghetto, 2009). Bu kategori sayesinde yaratıcılığın günlük hayatın her aşamasında olabileceği gösterildi ve okullarda, iş yerlerinde ve sosyal ortamlarda yaratıcılığın geliştirilebileceğine dair çalışmalar artış gösterdi. Yalnız bir sorun bulunmaktaydı; büyük yaratıcılığın sınırları belli olmasına rağmen, küçük yaratıcılığın sınırları net değildi. Mesela Plüton'un neden gezegen olamayacağıyla ilgili 4.sınıf öğrencisinin gezegenler konusu işlendikten sonra yaratıcı biçimde dile getirmesi ve astronomi mezunu bir kişinin de aynı sonuca ulaşarak iletmesi olaylarına göz atalım. Bu iki kişi de yaratıcılıklarını ortaya koymuş olmalarına rağmen bir alanda başarı sağlamış ve seçkin olmuş kişiler değiller. Birisi 4. Sınıf öğrencisi ve diğeri ise alan uzmanı ama iki kişi de büyük yaratıcılık kategorisine giremedikleri için küçük yaratıcılık kategorisine almak adil bir durum değildir. Küçük yaratıcılık kategorisinin sınırları belli olmadığı için literatüre yaratıcılığın büyüklüğü ile ilgili 2 yeni kavram eklenmiştir.

4.3 mini-c:

Yaşantıların ve olayların, özgün ve kişisel olarak anlamlı bir biçimde yorumlanmasıdır. Yani mini-c'nin merkezinde; belirli bir sosyo-kültürel bağlamda kişisel bilgi ve anlayışın oluşturulmasında dinamik ve yorumlayıcı bir süreç yatmaktadır (Beghetto & Kaufman, 2007). Bu kategoride kast edilen yaşantıları kendince yorumlayan, ilişkilendiren kişinin yaratıcılığıdır. Bu yüzden eğitim ortamlarında dikkat edilmesi gereken bir yaratıcılık türüdür. Mini-c kategorisine giren kişisel yorumlar başkalarına özgün ve anlamlı gelmek zorunda değildir. Büyük ve küçük yaratıcılık kişilerarası bir düzlemde değerlendirmeye tabi tutulur ama mini yaratıcılık içe dönük, kişisel bir yaratıcılığı kapsar. Örneğin iletişim becerisi gelişmemiş bir öğrenciyi ele alalım. Bu öğrencinin yaratıcı önsezileri var ve farklı çıkarımlar yaparak sonuca ulaşıyor. Ama iletişim becerisi olmadığı için bunu başkalarına ifade edemiyor. Böyle öğrencilerin, yaratıcı potansiyele sahip olsa da kendilerini ifade edemedikleri için sistem dışına itilmesi çok olasıdır. İşte mini yaratıcılık kategorisi, yani içsel yaratıcılık böyle durumlar için vardır. Mini yaratıcılıkla ilgili en çok verilen örneklerden biri de 4 yaşındaki bir kıza büyüünce ne olacağı sorulduğunda verdiği cevaptır. Bu kız çocuğu mantar prensesi olacağını söyler. Araştırmacılar için başta anlamlı gelmeyen bu cevap daha sonra kız çocuğunun annesinin bir mantar bilimci olduğunu öğrendiklerinde şekillenir. Bu kız çocuğu kendisi için önemli olan iki kavramı birleştirmiş ve kendince yaratıcı bir cevap vermiştir. Bu kategori sayesinde yaratıcı potansiyele sahip öğrencilerin kaybedilmesi ve görmezden gelinmesi engellenmiş oldu. Öğrencilerin kendilerine has ve kişisel olarak anlamlı iç görüşleri ve yorumlarının doğasında yaratıcılık olduğunun fark edilmesi sağlanmış oldu.

4.4 Pro-c:

Herhangi bir alanda profesyonel düzeyde uzmanlık elde etmiş kişiler odak noktasıdır. Bu yaratıcılık alanı küçük yaratıcılığın ötesine geçmiş, gelişimsel ve çaba gerektiren bir süreci temsil etmektedir (Kaufman & Beghetto, 2009). Ancak henüz Büyük-C kategorisine ulaşılmamıştır. Çalışılan alana yaratıcı katkıda bulunabilecek kişilerin en az 10 yıl derinlemesine çalışması gerektiği söylenmektedir. Ama bu süreci geçiren herkes büyük yaratıcılık kategorisine girecektir diye bir genelleme de söz konusu değildir. Çünkü çalışılan alan, konu, çevre ve kişisel özellikler gibi pek çok faktör sürece etki etmektedir.

4C modelinde bahsi geçen kategorilerde lineer biçimde bir ilerlemeden bahsedilemez. Yani pro-c kategorisin atlatmayan birisi büyük yaratıcılık kategorisine giremez gibi bir durum söz konusu değildir. Örneğin Einstein alanını sarsacak olan görelilik kuramını henüz bir patent ofisinde çalışırken bulmuştu. Yine aynı şekilde bu kategoriler için herhangi bir yaş sınırlaması da bulunmamaktadır. Ancak mini yaratıcılık kategorisini ortalama

düzeyde her insan deneyimlemiştir ve hatta deneyimlemeye devam etmektedir. Bu yüzden mini yaratıcılık eğitim ortamları için kesinlikle göz önünde bulundurulmalı ve hem eğitimciler hem de aileler tarafından teşvik edilmelidir.

5. Yaratıcılık Genel Bir Özellik Midir Yoksa Alana mı Özgüdür?

Yaratıcılık konusuyla ilgili tartışılmalı konulardan biri de genel bir özellik mi yoksa alana mı özgü olduğudur. Ne yazık ki bu sorunun cevabı henüz bulunamamıştır. Gardner'ın çoklu zekâ kuramından sonra yaratıcılığın da alana özgü olduğu düşünülmesine rağmen bu varsayım henüz olgunlaşabilmiş değildir. Runco (1987) ve Plucker'ın (1998) kullandığı öz bildirim ölçeklerine göre yaratıcılığın genel bir özellik olduğu sonucuna ulaşmakta olmasına rağmen; alan uzmanlarının yaptığı değerlendirmeler, yaratıcılığın alana özgü olduğu sonucuna götürmektedir (Baer, 2010). Feist (1998) yaptığı bir çalışmada yaratıcı bilim insanlarının ve yaratıcı sanatçıların özelliklerini ortaya koymaya çalışmıştır. Yeni deneyimlere açık olma, geleneksel olmama, özgüven sahibi olma, muhalif olma ve atılgan olma gibi ortak özelliklere ulaşmıştır. Ancak bilim insanlarının ortak olmayan özellikleri de ortaya çıkmıştır. Örneğin yaratıcı sanatçılar duygusal açıdan dengesiz olma, daha az sosyal olma, grup normlarını kabul etmeme gibi özelliklere sahipken yaratıcı bilim insanlarının duygusal açıdan daha stabil ve daha dikkatli olma gibi özelliklere sahip olduğu görülmüştür. Ama bu çalışmada net olmayan bir durum vardır. Örnekleme dâhil edilen insanlar zaten yaratıcılar ve bu kişisel özellikler gerçekten yaratıcılığa yol açan özellikler mi yoksa yaratıcı oldukları için mi bu özellikleri sergilemeye başlıyorlar sorusunun cevabı belli değildir. Yani bahsi geçen kişisel özellikler yaratıcılığa sebep mi oluyor yoksa yaratıcılığın bir sonucu mu olduğu net değildir. Sonuç olarak yaratıcılık alana özgü mü yoksa genel mi sorusunun cevabı kesinleşmemiştir (Baer, 2010).

Yaratıcılığın genel bir özellik olduğunu savunanlar Leonardo da Vinci örneğini vermektedir. Da Vinci genellikle ressamlığı ile tanınsa da mühendislik, kimya, biyoloji, mimari ve astronomi gibi pek çok alanda eser vermiştir. Alana özgü olduğunu düşünenler ise Leonardo da Vinci gibi insanların sayısının az olduğunu ve bu durumun genellenemeyeceğini söylemektedir. Daha önce de bahsedildiği üzere bir konuyla ilgili yaratıcı olabilmek için minimum 10 yıl derinlemesine çalışma gereklidir ve bu bile yaratıcı olunabileceğinin garantisini vermemektedir. Baer (1998), eğer yaratıcılık genel mi yoksa alana mı özgü karar verilemiyorsa ve bizler yaratıcılığı, yaratıcı düşünmeyi teşvik etmek istiyorsak; yaratıcılığı alana özgüymüş gibi ele almamızın daha doğru olduğunu söyler. Eğer alana özgüyse bir şey kaybedilmeyeceğini, eğer genel bir özellikse de alanda geliştirilen yaratıcı düşünme becerisinin diğer alanlara da transfer edilebileceğini düşünmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken konu ise şayet yaratıcılık alana özgüyse ve sadece bir alana yönelik yaratıcı düşünme becerisi geliştirilmişse, farklı alanda yaratıcı olma potansiyeline sahip kişiler için bu durum bir zaman kaybı olur. Bu yüzden her bir alan için bu beceriyi geliştirecek eğitim ortamları hazırlanmalıdır.

Runco ve Okuda'nın (1988) bir çalışmasında yetişkinlere hazır problem durumları veya problemleri kendilerinin keşfedeceği soruların bulunduğu ıraksak düşünme testi uygulanmıştır. Yetişkinlerin problemleri kendilerinin keşfettiği sorulara daha çok cevap verdiği, ayrıca keşfedilen problemlerin anlamlı bir biçimde yaratıcı performansın beş göstergesi ile ilişkili olduğu görülmüştür. Yaratıcılık alana mı özgü yoksa genel mi sorusuna cevap bulunamasa bile, kişilerin aynı gerçek hayatta olduğu gibi problemleri kendilerinin keşfettiği, tanımladığı durumlarda daha yaratıcı oldukları aşikârdır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Beghetto (2010) yaratıcılık konusunun okullarda ayrı bir müfredat hedefi olarak almanın ne gibi sonuçlar doğurduğuna değinmektedir. Sovyetlerin Sputnik başarısından sonra yaratıcılık konusu gelişmiş ülkelerde eğitimin hedefleri arasına girmişti. Amerika'daki 1972 yılında yayınlanan Marland Raporunda üstün yetenekli öğrenciler için 'yaratıcı ve üretken düşünme' göstergesi yer aldı ve üstün yeteneklilerde yaratıcılığı geliştirecek ayrı müfredatlar oluşturuldu. Bu durum normal öğrencilerin müfredatlarında yaratıcılığın yer almamasına ve öğretmenlerinin bu sorumluluğu üstlenmemesine sebep oldu. Ancak 'yaşam boyu' yaratıcılığın (Craft, 2003) ve günlük hayattaki yaratıcılığın önemine ait çalışmalar arttıkça, öğretim programı hazırlayanların, yaratıcılığın program içine entegre edilmesine dair ilgileri artmış oldu. Ancak yaratıcılığın kişinin kendini gerçekleştirilmesinden ziyade Batı'nın kapitalist bireyseliğine dayalı küresel pazarın güdümünde olduğuna dair endişeler de artmıştır (Beghetto, 2010).

Okuldaki yaratıcılık eğitime dair su yüzüne çıkan sorulardan biri de yaratıcılığı öğretmek mi yoksa yaratıcı biçimde öğretmek mi ikileminin yaşanmasıdır. 1999 yılında Amerika'daki bir eğitim komisyonunda bu iki durum birbirinden ayrı tutulmuştur. Sonraki süreci inceleyen Jeffrey ve Craft (2004), ikisini ayrı ayrı ele almanın istenen sonuçlar doğurmadığını bildirmişlerdir. Yaratıcılığın geliştirilebilmesi için yaratıcı yöntem ve teknikler kullanılması gereklidir. Örneğin yaratıcılığı geliştiren tekniklerden biri olan sınıf içi tartışma ortamını ele alalım. Öğrencinin yaratıcı becerilerini geliştirebilmek için, öğretmenin bu becerilere dair pek çok yaşantısının olması gerekmektedir. Öğretmenin, öğrencinin kendini yaratıcı biçimde ifade etmesindeki öz düzenlemeyi öğretmesi gerekir. Tartışa ortamının hem belirli bir bağlam dâhilinde olması hem de eşsiz önermeler yapılabilmesi, daha doğrusu bunların bir kombinasyonunun olması ve öğretmenin bunun farkında olarak teşvik edici ve yönlendirici rolü üstlenmesi gereklidir (Beghetto, 2007). Bu da öğretmen eğitiminden başlayacak bir süreçte işaret etmektedir.

Runco'nun (2015) ortaya attığı yeni bir kavram olan meta-yaratıcılık en basit anlamıyla yaratıcılık çalışmaları ile ilgili yaratıcı olmak demektir. Runco, meta-yaratıcılık için iki önemli taktik sunmaktadır; varsayımları sorgulamak ve perspektif değiştirmek. Öğrenci bir konu ile ilgili varsayımlarını sorguladığında yaratıcı sezgilerine ulaşabilir ve konuya bakış açısını değiştirebilir. Bu iki taktik vasıtasıyla yaratıcı fikirlere ulaşmak sınıf içi ortamlar için tavsiye edilen bir yöntemdir.

Treffinger, Isaksen ve Firestein'in (1983) 3 aşamalı yaratıcı öğrenme modelindeki ıraksak fonksiyonlar, kompleks düşünme süreçleri ve gerçek zorluklarla mücadele etme de eğitim ortamlarında yaratıcılığı ortaya çıkarıp geliştirecek basamaklardandır (aktaran Fasko, 2001, s. 319). ıraksak fonksiyonları işe koşturmak, yaratıcı süreçteki bilişsel ve duyuşsal faktörlerin kullanımını teşvik etmeden geçmektedir. Beyin fırtınası, bunun bir alternatifi olan ve daha çok önerilen sessiz beyin fırtınası, problem çözmede Ausburn'un SCAMPER tekniğinin kullanımı, nitelikler listesi tekniğinin kullanımı; hem ıraksak fonksiyonları kullanmayı hem de daha kompleks düşünmeyi ve gerçek zorluklarla uğraşmayı sağlar.

Kişinin yer aldığı çevrenin yaratıcılık için hem kaynak görevi gördüğünü hem de yaratıcılığı ödüllendirdiği veya baskıladığı aşikârdır. Bu durum yaratıcılıkla ilgili perspektifin, bireysel özelliklerden ziyade; bir organizasyon, iklim ve kültür becerisi olarak değerlendirilmesine doğru kaymasına sebep olmuştur (Jeffrey & Craft, 2001). Bu sayede her bireyin yaratıcı olabileceği de kabullenilmiş olmaktadır. Kişileri motive eden bir çevre oluşturunun, her bir kişi ile ilgilenmekten daha kolay olduğu da ortadadır.

Yaratıcılığı teşvik edecek ortamlar özgür düşüncüyü desteklemelidir. Baskın olan görüşe muhalif sayılabilecek düşüncelerin rahat bir biçimde ifade edilebilmesini sağlayan bir atmosfer şarttır. Farklı fikirlere önyargıyla değil; değerlendirme ve yargılama ile yaklaşılmalıdır. Çünkü yeni fikirler ve yeni olasılıklar çok sık ve çok erken eleştirilmektedir (MacKinnon, 1962). Bu ortamların bir başka özelliği de bağımsızlığı, risk almayı ve motivasyonu güçlendirmesi gerekliliğidir (Cole, Sugioka & Yamagata-Lynch, 1999).

Sınıf içinde sadece yakınsak düşünme becerisini içeren teknikler kullanmak, odak noktasının öğretmende olmasına sebep olur ve hem sürecin hem de değerlendirmenin çok daha kolay olması sebebiyle tercih edilen bir durumdur. Ama bu durum yaratıcılığın önündeki en büyük bariyerlerden birisidir. Bunun yerine açık uçlu sorular, kavramsal kombinasyonlar, analogiler, metaforlar kullanmak; yakınsak ve ıraksak düşünme becerilerini aynı anda geliştirecek durumlar yaratmak; öğrencilerin tam tanımlanmamış problemler bulmalarına ve fikir üretmelerine fırsat tanımak, yaratıcılığı ortaya çıkaracak tekniklerdir (Adams, 2005). Yaratıcı süreçte pek çok gri alan vardır ve bir anda sonuca ulaşmak beklenemez. Bu yüzden hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin belirsizliklerle yaşamaya kapasitesini artırması, mücadele etmeyi öğrenmesi gerekir (Lucas, 2001).

Sternberg ve Lubart'ın (1996) yaratıcılık yatırım teorilerine dayalı olarak geliştirdiği ve eğitim ortamlarında kullanılmasını önerdiği 25 adımlık bir modeli bulunmaktadır (Şekil 4). Sternberg v Lubart'ın 8 ana başlıkta topladığı 25 adım hem öğretmenin hem de öğrencinin yaratıcılığını geliştirmesine fayda sağlarken, yaratıcılığı teşvik eden bir atmosfer oluşturmaya da garanti etmektedir.

Yaratıcılığı Geliştirmek İçin 25 Yol

- | | |
|---|---|
| Önkoşullar | Karmaşık Teknikler Ekleme |
| 1. Yaratıcı Rol Model | 14. Sorumluluk Almayı Öğretmek |
| 2. Öz-yeterliliği İnşa Etmek | 15. Öz-düzenlemeyi Teşvik Etmek |
| | 16. Memnuniyeti Ertelemek |
| Temel Teknikler | Rol Modeller Kullanma |
| 3. Varsayımları Sorgulamak | 17. Yaratıcı İnsanların Profillerini Kullanma |
| 4. Problemleri Tanımlamak ve Tekrar Tanımlamak | 18. Yaratıcı İşbirliğini Teşvik Etmek |
| 5. Fikir Oluşturmaya Teşvik Etmek | 19. Farklı Bakış Açılarını Hayal Etmek |
| 6. Çapraz Fikir Üretimi | |
| Öğretim için Tüyolar | Ortamı Keşfetme |
| 7. Yaratıcı Düşünmeye Zaman Ayırmak | 20. Çevresel uygunluğun farkında olmak |
| 8. Yaratıcı Biçimde Öğretmek ve Değerlendirmek | 21. Heyecan Bulmak |
| 9. Yaratıcı Fikirleri ve Ürünleri Ödüllendirmek | 22. Uyarıcı Ortamlar Aramak |
| | 23. Güçlü Yönleri Açığa Çıkarmak |
| Engelleri Önlemek | Uzun Vadeli Perspektif |
| 10. Makul Riskleri Göze Almayı Desteklemek | 24. Yaratıcı Biçimde Büyümek |
| 11. Belirsizliğe Karşı Tolerans Göstermek | 25. Yaratıcılığı Yayımak |
| 12. Hata Yapmaya İzin Vermek | |
| 13. Engelleri Tanımlamak ve Aşmak | |

Şekil 4: Sternberg ve Lubart'ın Yaratıcılık Yatırım Teorisine Dayalı Yaratıcılığı Geliştiren 25 Stratejisi (Sternberg & Williams, 2006'dan adapte edilmiştir)

Her ne kadar küresel sermayeden pay alma istekleri ve kapitalist bir düzenin gereksinimi olarak yaratıcılık konusu gündemde olsa da; bireyin özgürlüğü, mutluluğu ve daha sağlıklı bir toplum için, yaratıcılık konusuna hayatın her alanında değinmek gerekmektedir. Son 100 yılda dünya çok hızlı bir biçimde değişerek gelişti. Bu gelişim sayesinde pek çok iş kolaylaşsa da, insanlar çok daha fazla uyarana tepki vermeye ve yanı sıra pek çok problemle de yüz yüze kalmaya başladı. Bireysel mutluluğu ve tatmini sağlamanın yolu da, kişinin bu problemlerle mücadele etmesinde ve özgün çözümler bulmasında yatmaktadır. Yaratıcılık eğitimi bu potansiyelin ortaya çıkarılmasına ve her bireyin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olur. Guilford'un (1967: 13) da dediği gibi; "Yaratıcılık bütünüyle eğitimin anahtarıdır ve insanoğlunun en ciddi problemlerinin çözümüdür".

Yaratıcılığın gerekliliği üzerine ne kadar çok konuşulursa konuşulsun, pratikte pek çok sorun çıkmaktadır. Hıza ayak uydurma isteği, alanda yapılan çalışmaların kalitesinde de bir düşüşe yol açmıştır. Ne yazık ki günümüzde yaratıcılıkla ilgili yapılan çalışmalar tekerleğin yeniden icadı gibidir. Yüzeysel ve alana katkısı bulunmamaktadır (Runco, 2007b). Bu yüzden kişilik özellikleri, bilişsel durumlar, sosyal ve kültürel faktörler gibi yaratıcılığı etkileyen tüm durumların bir arada ele alındığı daha kapsamlı çalışmalara ve modellere ihtiyaç vardır (Ryhammar & Brolin, 2006).

Eğitim ortamlarına yaratıcılığın büyüklüğü konusundaki mini yaratıcılık kategorisini temel alarak yaklaşmak, yaratıcı potansiyelin ortaya çıkarılmasına ve çocukların gelişimine katkı sağlar (Beghetto & Kaufman, 2007). Her çocuğun yaratıcı potansiyele sahip ve kişisel yorumlarında ve sezgilerinin doğasında yaratıcılık olduğunu bilerek yola çıkmak; özgür, eğlenceli ve pozitif atmosferlerin yaratılması ve yaratıcılığın değer gördüğü bir kültür oluşturulması temennilerinin gerçekleşmesini sağlar. Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin desteklenmesi için öğretmen adaylarının yeterliklerinin geliştirilmesi de gerekmektedir (Beghetto, 2007). Bu yüzden öğretmen eğitiminden başlayan ve tüm formal eğitim sürecini kapsayan; ayrı bir hedef olarak değil, programların temelini oturtulduğu bir yapının oluşturulmasına büyük ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

Adams, K. (2005). The sources of innovation and creativity. *National Center on Education and the Economy (NJ1)*.

Baer, J. (1998). The case for domain specificity of creativity. *Creativity Research Journal*, 11 (2), 173-177. DOI: 10.1207/s15326934crj1102_7

Baer, J. (2010). Is creativity domain specific? J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Ed.). *The Cambridge handbook of creativity* içinde (ss. 321-341). New York: Cambridge University Press.

Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for “mini-c” creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1 (2), 73-79, DOI: 10.1037/1931-3896.1.2.73.

Beghetto, R. A. (2007). Does creativity have a place in classroom discussions? Prospective teachers’ response preferences. *Thinking Skills and Creativity*, 2, 1-9.

Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the classroom. J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Ed.). *The Cambridge handbook of creativity* içinde (ss. 447-463). New York: Cambridge University Press.

Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the classroom. J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Ed.). *The Cambridge handbook of creativity* içinde (ss. 447-463). New York: Cambridge University Press.

Bochner, S. (1994). Cross-cultural differences in the self concept: A test of Hofstede's individualism/collectivism distinction. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25 (2), 273-283.

Chiu, C. Y. & Kwan, L. Y. Y. (2010). Culture and creativity: A process model. *Management and Organization Review*, 6 (3), 447-461, DOI: 10.1111/j.1740-8784.2010.00194.x

Cole, D. G., Sugioka, H. L., & Yamagata-Lynch, L. C. (1999). Supportive classroom environments for creativity in higher education. *The Journal of Creative Behavior*, 33 (4), 277-293.

Craft, A. (2001). An analysis of research and literature on creativity in education. *Qualifications and Curriculum Authority*.

Craft, A. (2003). The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator. *British Journal of Educational Studies*, 51 (2), 113-127.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.

Fasko, D. (2001). Education and creativity. *Creativity Research Journal*, 13 (3-4), 317-327, DOI: 10.1207/S15326934CRJ1334_09.

Fisher, R. (2004). What is creativity? R. Fisher & M. Williams (Ed.). *Unlocking creativity: Teaching across the curriculum* içinde (ss. 6-20). New York: David Fulton Publishers.

Gaut, B. (2003). Creativity and Imagination. B. Gaut & P. Livingston (Ed.) *The Creation of Art* içinde (ss. 268-293). New York: Cambridge University Press.

Guilford, J. P. (1967). Creativity: yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1 (1), 3-14.

Hayes, J. R. & Mellon, C. (1990). *Cognitive processes in creativity* (Occasional Paper No. 18). Pennsylvania: The Pennsylvania State University.

Herdman, E. A. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3 (1), 2-4.

Jeffrey, B. & Craft, A. (2004) Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30 (1), 77-87, DOI: 10.1080/0305569032000159750.

Jeffrey, B. Craft, A. (2001). The universalization of creativity. A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (Ed.). *Creativity in education* içinde (ss. 1-16). Londra: Continuum.

Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13 (1), 1-12, DOI: 10.1037/a0013688.

Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13 (1), 1-12, DOI: 10.1037/a0013688.

Kozbelt, A., Beghetto, R. A. & Runco, M. A. (2010). Theories of creativity. J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Ed.). *The Cambridge handbook of creativity* içinde (ss. 20-47). New York: Cambridge University Press.

Lucas, B. (2001). Creative teaching, teaching creativity and creative learning. A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (Ed.). *Creativity in Education* içinde, (ss.35-45). Londra: Continuum.

MacKinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, 17 (7), 484-495.

Murphy, M., Runco, M. A., Acar, S. & Reiter-Palmon, R. (2013). Reanalysis of genetic data and rethinking dopamine's relationship with creativity. *Creativity Research Journal*, 25 (1), 147-148, DOI: 10.1080/10400419.2013.752305.

Plucker, J., Beghetto, R. A. & Dow, G. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potential, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83-96.

Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42 (7), 305-310.

Runco, M. A. & Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*, 24 (1), 66-75, DOI: 10.1080/10400419.2012.652929.

Runco, M. A. & Albert, R. S. (2010). Creativity research: A historical view. J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Ed.). *The Cambridge handbook of creativity* içinde (ss. 3-19). New York: Cambridge University Press.

Runco, M. A. & Albert, R. S. (2010). Creativity research: A historical view. J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Ed.). *The Cambridge handbook of creativity* içinde (ss. 3-19). New York: Cambridge University Press.

Runco, M. A. & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24 (1), 92-96, DOI: 10.1080/10400419.2012.650092.

Runco, M. A. & Okuda, S. M. (1988). Problem discovery, divergent thinking and the creative process. *Journal of Youth and Adolescence*, 17 (3), 211-220.

Runco, M. A. (2007a). A hierarchical framework for the study of creativity. *New Horizons in Education*, 55 (3), 1-9.

Runco, M. A. (2007b). Correcting the research on creativity. *Creativity Research Journal*, 19 (4), 321-327.

Runco, M. A. (2015). Meta-creativity: Being creative about creativity. *Creativity Research Journal*, 27 (3), 295-298, DOI: 10.1080/10400419.2015.1065134.

Ryhammar, L. & Brolin, C. (1999). Creativity research: historical considerations and main lines of development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43 (3), 259-273, DOI: 10.1080/0031383990430303.

Shaughnessy, M. F. (1998). An interview with E. Paul Torrance: About creativity. *Educational Psychology Review*, 10 (4), 441-452.

Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of creativity* içinde, (s. 3). New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of creativity* içinde, (s. 3). New York: Cambridge University Press.

Vartanian, O., Martindale, C., & Matthews, J. (2009). Divergent thinking ability is related to faster relatedness judgments. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 3, 99–103.

Velikovsky, J. T. (2012). What is big-c 'creativity' – and how does it work? StoryAlity, Wordpress.com, Sydney. <https://storyality.wordpress.com/2012/12/06/what-is-creativity-and-how-does-it-work/> adresinden erişilmiştir.

Wilson, R. C., Guilford, J. P. & Christensen, P. R. (1953). The measurement of individual differences in originality. *The Psychological Bulletin*, 50 (5), 362-370.

Yılmaz, O. (2006). Derleme yazılar. Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık.

<http://uvt.ulakbim.gov.tr/tip/sempozyum4/page49-52.pdf?ref=klasshop.com> adresinden erişilmiştir.

Zeng, L., Proctor, R. W. & Salvendy, G. (2011). Can traditional divergent thinking tests be trusted in measuring and predicting real-world creativity? *Creativity Research Journal*, 23 (1), 24-37, DOI: 10.1080/10400419.2011.545713.

YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ İLE İLGİLİ PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİNİN TESPİTİ

Arş. Gör. Şeyma Bardak
Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
seyma.bardak@gmail.com

Prof. Dr. Orhan Karamustafaoğlu
Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
orhan.karamustafaoğlu@amasya.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, bir fen bilimleri öğretmeninin öğrencilerindeki yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için kullandıkları stratejileri ve sınıf-içi etkinlikleri kapsamında pedagojik alan bilgisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenin yaratıcı düşünme becerisi hakkında ne düşündüğü, yaratıcı düşünme tekniklerinden sınıf-içi öğretim etkinliklerinde nasıl yararlandığı ve hangi konularda ne gibi teknikleri kullandığı ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Araştırmanın örneklemi amaçlı örnekleme yoluyla seçilen Amasya ilinde bir devlet okulunda 13 yıl öğretmenlik yapan bir fen bilimleri öğretmenidir. Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan tek denekli durum çalışması yöntemi ile yürütülmüştür. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemlerden elde edilmiştir. Verilerin analizi halen devam etmekte olup mevcut analizlere göre, fen bilimleri öğretmenin öğrencilerindeki yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesine yönelik kullanılan teknikleri her konu için uygulamadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen, bir ders süresinin öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek için sınırlı olduğunu ve kullandığı tekniklerin sınıf yönetiminde problemlere yol açtığını belirtmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf içi etkinlikler hakkında bilgilendirilmesi ve bu konuda uygulamalı eğitimlerin uygulanması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Pedagojik alan bilgisi, yaratıcı düşünme becerisi, durum çalışması.

DETERMINATION OF CREATIVE THINKING ABOUT THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE SKILLS

Abstract

The purpose of this study is to determine the pedagogical content knowledge of a science teacher related to the strategies in-door activities that he uses to develop the students' creative thinking skills. For this context, it is also tried to find out what he thinks about the creative thinking skills, how he uses in-door teaching activities considered as one of the creative thinking techniques and what techniques he uses to teach for what subjects. The sample of the research contains a science teacher working in a public school in Amasya for 13 years selected as purposive-based sampling. This study is carried out through a case study method on a single-subject research which is one of the qualitative research designs. Data were obtained from semi-structured interviews and observations. Data analysis is still going on and according to the current analysis, it is seen that the science teacher has not used the techniques in all subjects to develop his students' creative thinking skills. In addition, the teacher claimed that the time is limited to develop creative thinking skills and reported that the techniques he used in the classroom cause some problems in the classroom management. As a result, it is suggested to inform science teachers about the in-door activities and to give them practical training in this regard.

Keywords: Pedagogical knowledge, creative thinking skills, case study.

GİRİŞ

Eğitim ve öğretim sistemi, bireylerin yaş gruplarına göre konuları öğrenebilmesi ve bu konuların birçoğunu özellikle fen bilimleri dersi kapsamındaki konuların büyük bir kısmını günlük hayata uyarlayabilmesi için öğretmenler tarafından formal eğitim sistemi içerisinde öğrencilere sunulması üzerine kuruludur. Öğrenmeyi öğrenen, üst biliş süreçlerinin farkında olan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen yetişecek bu nitelikli bireylere ihtiyacın olduğu kadar; bu bireyleri eğitecek ve topluma kazandıracak olan, kendisini her alanda geliştirmiş öğretmenlere ihtiyacın olduğu da yadsınamaz bir gerçektir. Fettahoğlu Demirci, (2011, s. 15) öğretmenlerin bireylere yaşamda belli konuları öğretmek yerine, onlara öncelikle öğrenmeyi öğretmek gerekmekte olduğu ve böylece bireyin ömür boyu öğrenmesi sağlanmakta olduğunu belirtirken, eğitimin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

Eğitim;

- Bireyi topluma yararlı hale getirmeli,
- Biyolojik varlık olan insanı sosyalleştirmeli,
- İnsana aklını kullanabilmesini öğretmelidir.

Yıllar öncesinde Alkan'ın (1976) o gün için öğretmen eğitiminde aydınlığa kavuşturulması gereken başlıca tartışma konularının bugün için de geçerli olduğunu söylenebilir. Bu konular;

1. Öğretmenin rolü ve bu rolü yerine getirebilmesi için gerekli olan yeteneklerin niteliği.
2. Yeni öğretme yöntemleri, teknikleri ve materyallerin tabiatı.
3. Uygun program yapısının nasıl desenlenmesi gerektiği.
4. Öğretme görevlerinin etken olabilmesi için gerekli becerilerin kazanılmasına esas olan öğretme etkinlikleri ve uygulama yaşantılarının çeşitleri ile bunların düzeninin nasıl olması gerektiği.
5. Öğretmen yetiştiren kurumlar, sorumlu devlet kurumları ile öğretmeni istihdam eden kurumlar arası işbirliğinin şekli.
6. Geçerli ve gerçekçi sertifika standartlarının saptanmasıdır.

Geçmişteki eğitim sisteminde var olan sorunlara bakıldığında öğretmenin sınıf içindeki rolünün nasıl olması gerektiğine dair programların geliştirilmesinin ve uygulamaya eksiksiz olarak geçirilmesinin, ayrıca, öğretim yöntemleri, teknikleri ve öğretmenin öğrencilerine konuyu sunarken yararlandığı materyallerin o zamanlarda da önemli olduğu dikkat çekmektedir. Eğitimin amacını, ülkede yaşayan bireylerin eğitim isteklerine ve toplumun tüm gereksinimlerine cevap verebilecek bir biçimde olmasını belirten Aydın (2003) ise, öğretim hedeflerin tespit edilmesi gerektiğini, bunları gerçekleştirirken de toplumun bir kısmının öğretimi ile ilgilenirken bir kısmının da ihmal edilmemesi gerektiğini ve öğrencinin öğretimi göz önüne alınırken de öğretmenlerin günün gelişen şartlarına göre eğitilmelerinin ihmal edilmemesini vurgulamıştır.

Çağdaş bir toplumun ve teknolojinin gelişmesine katkıda bulunanlar Fizik, Kimya, Biyoloji gibi Fen bilimleridir (Morgil ve Yılmaz, 1999). Fen bilimleri eğitimi, uluslar arası oluşu, çok fazla araç-gereç ve malzeme gerektirmesi, süreklilik göstermesi bu yüzden de her aşamadaki bilgilerin sürekli kullanılır olması gibi yapısal farklılıklar sebebiyle diğer bilim dallarına göre bazı ayrıcalıklar taşır (Alkan, 1993). Fen bilimleri öğretmeni, öğrencilerin günlük yaşamı tanımlarını, fen bilimlerinin önemini algılayarak, yorumlayabilmelerini sağlayan kişidir (Morgil ve Yılmaz, 1999). Bu sebeple, fen bilimleri dersi kapsamında bireyin çevresinde olup bitenleri anlaması ve olanlara mantıklı açıklamalar getirebilmesi için fen bilimleri öğretmenlerine daha büyük bir görev düştüğü görülmektedir.

Gelişen bilim teknoloji sebebiyle, bireylerin sadece geleneksel öğretim yöntemlerine maruz kalmalarından ziyade her bireyin farklı öğrenme stiline sahip olduğu ve öğretmenlerin farklı öğretme yöntemleri kullanarak anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi destekleyen ders sunumları yapmaları gerekir. Aktepe (2005)'e göre, öğretmenin ne öğrettiği kadar nasıl öğrettiği, öğrencileri ile nasıl bir ilişki, iletişim ve etkileşim içinde olduğu, öğrencilerini ne kadar tanıdığı ve onların beklentilerine ne ölçüde yanıt verebildiği önemlidir. Bu yüzden, öğretmenlerin konuyu öğrencilerine sunarken faydalandığı öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin eğitim-öğretim sürecinde büyük öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi bunlar, öğretmenin fen bilimleri öğretimine yönelik oryantasyonu (fen bilimleri öğretiminin amaç ve hedeflerinin bilgisi), fen bilimleri programı hakkındaki bilgisi, öğrencilerin fen bilimlerini anlayışlarına yönelik bilgisi, fen bilimleri okur-yazarlığını değerlendirme bilgisi ve fen bilimleri öğretiminde yararlanılan temsiller ve etkinlikleri içeren öğretim stratejileri bilgisidir. Gess-Newsome (1999), pedagojik alan bilgisinin çoğunlukla en az iki bilgi bileşeni olan genel pedagoji bilgisi ve konu alan bilgisinin transformasyonu (aktarımı) olarak inanıldığını belirtmiştir. Lederman ve diğ., 1997) bir öğretmen eğitimcisinin neleri bilmesi gerektiği hususunda Fen Öğretmen Eğitimi Derneğine (*The Association for the Education of Teachers in Science*) yaptıkları öneride, öğretmen eğitimcilerinin alan bilgisi, müfredat bilgisi, fen öğretimi için pedagoji bilgisi, öğrenme nasıl gerçekleşir, ölçme-değerlendirme, araştırma/bilimsel aktivite bilgisine sahip olmaları gerektiğinin altını çizmişlerdir (Akt. Aydın ve Boz, 2012). Pedagojik alan bilgisini “bitmemiş bir araştırma projesi” olarak nitelendiren Öner (2012), Shulman’ın sadece öğretmenin uzmanlık alanında bulunan, içerik ve pedagojinin özel bir karışımı olarak tanımladığı pedagojik alan bilgisini öğretmenlerin herhangi bir konu üzerinde çalışırken öğrencilerin neyi ne şekilde düşüneceklerini, hangi yöntemleri izleyeceklerini ve zorlanıp zorlanmayacaklarını anlayabilmelerini içeren “Alan ve Öğrenciler Hakkında Bilgi” ve öğrencilerin konuyu daha derin kavramalarına yardım edebilecek örnekleri seçmeyi, seçilen gösterimlerin belli bir konuyu öğretebilmek için avantaj veya dezavantajlarını değerlendirme gibi örnekleri içeren “Alan ve Öğretim Bilgisi” olarak iki alt kategoriye ayrılabilirliğini belirtmiştir. Pedagojik Alan Bilgisi çeşitli şekillerde tanımlanmasına rağmen, bu tanımlamaları üç alanda karşımıza çıkar: özellikle öğretimde bilginin transformasyonu (Van Driel ve diğ., 1998), öğretmenin fen içeriğini anlaması ve buna yönelik pedagojisinin karışımı (Loughran vd, 2004) ve tecrübeli öğretmeni tecrübesiz öğretmenden ayıran özellik (Magnusson vd, 1999). (Akt., Hagevik vd, 2010).

Öğretmenin fen öğretimi için kullandığı stratejilerin ve sınıf içi etkinliklerin pedagojik alan bilgisi ile bağlantılı olduğunu ifade eden Appleton (2003), uygulamalı aktiviteleri “öğretilebilir anlar (teachable moments)” olarak vurgulamıştır. Fakat Kind (2009) ders sürecinde öğretmenlerin pragmatik olarak “pedagojik alan bilgimi kullanıyorum” değil de “ben bir ders hazırlıyorum” ya da “ben bir ders yapıyorum” şeklinde düşünmekte olduklarını ifade etmiştir. Buradan hareketle, öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları pedagojik alan bilgisi ve al bileşenlerin öğrencilerin anlamlı öğrenmesinde önemli bir yere sahip olduğu bariz bir şekilde görülmektedir.

Hançer, Şensoy ve Yıldırım (2003), çağdaş eğitim ve öğretim anlayışında genç neslin problem çözme yeteneğine sahip, bilgiyi üretebileni, bilgiyi arayıp bulabilen, yaratıcı, esnek, bütüncül bakış açısı ile olayları değerlendirebilme özelliklerine sahip olarak yetiştirilmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Yaratıcılığın günümüzde kesin bir tanımı yapılamamakla birlikte bazılarına göre bir işlem bazılarına göre biri ürün (Erdoğan, 2006) olduğu ve her insanda farklı seviyelerde bulunan bir özellik (Runco, 1996) olarak bulunduğu söylenmiştir. Yaratıcı düşünmenin gelişmesine uygun eğitim tarzları oluşturmada eğitim programları önemli bir yere sahiptir (Erdoğan, 2006) ve bireyleri topluma hazırlayan eğitim kurumları, bireylerin yaratıcılığının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi açısından önemlidir (Şahin, 2003). Buradan hareketle, öğretmenlerin sahip oldukları pedagojik alan bilgisinin ve alt bileşenlerinin öğrenciyi önemli ölçüde etkilediği görülmektedir. Özellikle fen bilimleri öğretmenlerinin belirli bir konuyu öğrencilerine anlatırken hangi stratejiyi kullandığı ve konuyu etkinlikler ile nasıl sunduğu, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesi açısından nasıl etkinlikler yaptırdığı büyük önem arz etmektedir. Yapılan çalışmalara (Kaptan ve Korkmaz, 2002, Selvi ve Öztürk, 2000, Yaman ve Yalçın, 2005) bakıldığında, çeşitli öğretim yöntemlerinin (proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, yaratıcı drama vb) yaratıcı düşünme becerisine etkileri ya da belirli konular ile yaratıcı düşünme becerisi arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Fakat bu çalışmalar genelde deneysel olarak tasarlanmış ve dışarıdan bir müdahale olarak öğretmenin sahip olduğu pedagojik alan bilgisine ve bu çalışmalar dışında derste kullandığı stratejiye etki edilmiştir. Peki, öğretmenlerin müdahaleye maruz kalmadan kullandıkları yöntemler ve ders ortamında yaratıcı düşünme becerisi geliştirmek için kullandıkları teknikler nelerdir? Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında var olan pedagojik alan bilgilerinin dışarıdan hiçbir müdahale olmadan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini geliştiren hangi tekniklere nasıl ve ne şekilde başvurduğunu açıklayan çalışmalara rastlanamamıştır. Ayrıca yapılan araştırmalar detaylı olarak incelendiğinde genellikle öğretmen adayları veya ilkökul öğrencilerinin örneklemde tercih edildiği dikkat çekmektedir. Konuya ilişkin öğretim elemanlarınca yürütülen araştırmalarda öğretmen adaylarına ve ilkökul öğrencilerine kolaylıkla ulaşılabilmesi ve öğretmenlerin, bilgileri ile sınıf içi davranışlarının incelendiği bu tür çalışmalara yönelik çekincelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu bağlamda, yürütülen bu çalışmada öğretmenlerin öğretimlerini gerçekleştirirken öğrencilerin yaratıcı düşünme

becerilerinin gelişiminde kullanmayı tercih ettikleri yöntem ve teknikler ile sınıf içi yürüttükleri etkinliklerinin irdelenmesi ilgili literatüre katkı yapması yönüyle önemlidir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilerdeki yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için kullandıkları stratejileri ve sınıf içi etkinlikleri pedagojik alan bilgisi doğrultusunda belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenin yaratıcı düşünme becerisi üzerine ne düşündüğü, yaratıcı düşünme tekniklerini sınıf içi etkinliklerinde kullanıp kullanmadığı, kullanıyorsa hangi tekniği hangi ünitelerde nasıl kullandığını inceleyecek olan bu çalışmanın öğretmen eğitimi gibi alanlarda çalışma yapacak olanlara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması (case study) yöntemi ile yürütülmüştür. Durum çalışmaları, bir ya da birkaç durumu sınırlı bir sistem (ortam, bağlam vb) içerisinde incelemeyi ve çok sayıda gözlem, görüşme, görsel materyaller, doküman ve raporlar gibi bilgi kaynağı ile derinlemesine veri toplamayı içeren (Creswell, 2007, s.73), güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çevresi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu çevre arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, “Nasıl?”, “Niçin?” ve “Ne?” sorularına cevap vermeye imkân sağlayan bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984, akt. Şimşek, Yıldırım, 2003, s. 190, Çepni, 2007). Bu yöntem doğrultusunda, bu çalışmada fen bilimleri öğretmenin öğrencilerindeki yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesine yönelik pedagojik alan bilgisinin tespiti derinlemesine incelemek istenmiştir.

Çalışmanın Katılımcıları

Araştırmacının amacına hizmet edecek nitelikte 13 yıl deneyime sahip Amasya ilinde bir devlet okulunda çalışan gönüllü bir fen bilimleri öğretmeni kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla çalışmanın katılımcısı olarak belirlenmiştir. Araştırmada yer alan fen bilimleri öğretmeni öğretmenlik yaptığı ilde birçok kişiye özel ders de vermektedir. Ayrıca öğretmenlik mesleğine özel kurumlarda ve dershanelerde çalışarak başlamıştır.

Veri Toplama Araçları ve Analizleri

Veriler toplama araçları yarı yapılandırılmış görüşme formları ve gözlemlerdir. Fen bilimleri öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler dışında zaman zaman yapılandırılmamış görüşmeler de olmuş ve bu görüşmeler de bulgular olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacının amacı doğrultusunda, fen bilimleri öğretmene yöneltilmek üzere hazırlanan 14 yarı yapılandırılmış görüşme sorusu alan eğitiminde uzman 2 öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler sayesinde bu soruların sayısı 10’a düşürülerek görüşme formuna son hali verilmiştir. Ayrıca 6. sınıf öğrencilerine “Maddenin Tanecikli Yapısı” ve “Işık ve Ses” üniteleri sunulurken 6 saat video kayıt cihazı ile 2 saat de araştırmacı tarafından olmak üzere toplam 8 saat gözlem yapılmıştır. Video kayıt cihazı ile gözlem yapılırken araştırmacı da sınıf ortamında bulunmuştur. Buna ek olarak, fen bilimleri öğretmeni ile yaratıcı düşünmeyi geliştirilen teknikler üzerine toplantılar düzenlenmiş olup, bu teknikler öğretmen ile paylaşılmıştır. Gerçekleştirilen gözlem ve görüşmeler araştırmacılar tarafından incelenmiş ve transkripsiyon edilerek analiz yapılmıştır.

BULGULAR

Elde edilen verilere göre, fen bilimleri öğretmenin sınıf içinde yararlandığı yaratıcı düşünme becerisini geliştiren teknikler ve yaratıcı düşünme becerisine yönelik görüşlerine göre iki ana tema belirlenmiş olup; temalar kategorilere ayrılmıştır.

1. Fen Bilimleri Öğretmenin Sınıf İçinde Yararlandığı Yaratıcı Düşünme Becerileri

Araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmeni genellikle derslerini fen bilimleri laboratuvarında değil; normal sınıf ortamında yapmayı tercih etmektedir. Yapılan Öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmelerde de normal sınıf ortamında yapılabilecek etkinlikleri tercih ettiğini belirtmiştir. Buna göre öğretmenin yararlandığı teknikler kategorilere ayrılmıştır. Bunlar;

1. Sözel Teknikler
2. Eylemsel Teknikler olarak tespit edilmiştir.

Sözel Teknikler	Eylemsel Teknikler
Konuları günlük hayat ile ilişkilendirerek sunma	Küçük grup çalışması
Kavramları günlük hayattaki örneklerle benzeşim yapma	Rol oynama
Soru cevap	
Bir konu hakkındaki gerçekleri ve bilgileri sıralama	

Ders kayıtları incelendiğinde araştırmada yer alan fen bilimleri öğretmeninin öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için gerçekleştirdiği sözel teknikler genel olarak konuları günlük hayat ile ilişkilendirerek sunma, kavramları günlük hayattaki örneklerle benzeşim yaparak ilişkilendirme, soru-cevap tekniğini kullanma ve bir konu hakkındaki gerçekleri ve bilgileri sıralama olarak tespit edilirken; eylemsel teknikler ise küçük grup çalışması ve rol oynama şeklinde tespit edilmiştir. Konuları günlük hayatla ilişkilendirmesi ders süresince gözlemlenirken; soru-cevap tekniğini genellikle dersin başlangıcında kullanmıştır.

Fen bilimleri öğretmeni yaratıcı düşünme becerisi tekniklerini geliştirmeye yönelik yararlandığı teknikleri ve bu teknikleri kullanmasının sebebini ise şu şekilde ifade etmiştir;

“Genelde öğrencilere hayal kurdurarak onların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye çalışıyorum, soru cevap tekniğini görsel bir şey göstererek oradan yola çıkarak uygulamaya çalışıyorum. Fakat evde görsel hazırlayıp gelmek çok zor, bu yüzden akıllı tahtalar işimizi çok kolaylaştırıyor. Fakat Milli Eğitim Programı çok yoğun, her öğrenciyle bire bir etkileşim kurmak çok zor. Aslında benim sınav kaygım var, ben öğrencilerimi hayata hazırlamaya çalışıyorum bu yüzden de sınav odaklı derslerimi yürütüyorum, o yüzden de hep kelime oyunları ile ders işliyorum..”

Fen bilimleri öğretmeni öğrencilerin aktif olacağı eğitsel oyun ve yaratıcı drama gibi yöntemlerin hem sınıf yönetiminde problemlere yol açtığını hem de bir ders süresinin bu gibi etkinlikler için kısa olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Bir ders saati 40 dakika. Derslerimi genelde öğrencilerimin zekâ ve bilgi düzeyine göre işlemeyi tercih ediyorum. Bunun sebebi ise TEOG sınavında etkinliklerin değil; zekâ ve bilgi düzeyine göre soruların sorulması. Bu tür etkinlikleri yapmak süre kaybına neden oluyor ve bu etkinlikleri yaptırdığımda konuları yetiştiremiyorum. Sınıfın kontrolünü soru- cevap tekniğini kullanarak sağlamak benim açımdan daha kolay oluyor...”

“Her yaratıcı düşünme becerisi tekniğini vermeye zamanım yok, önce kazanımı vermeye çalışıyorum sonra zamanım kalırsa konu esnetiyorum, bir de sınav kaygım var üstüne soru çözüyorum kaynak tarıyorum. Benim en büyük sorunum zamanın sıkıntılı olması..”

“Grup tartışmasından ve beyin fırtınasından daha çok bireysel soru-cevap tekniğine başvurmamın sebebi benim sınıf disiplini sevmem, grupları dağıtarak çok gürültü olacaktır ve ben böyle gürültülü ortamlarda konunun öğretilebileceğini sanmıyorum. Bu beni çok rahatsız ediyor, iletişimi kuramıyor gibi ya da iletişimin kesildiğini hissediyorum böyle bir durumda..”

“Çok nadir rol oynama yaptırıyorum, zamanım da olmuyor, bir de öğretmenlik tecrübesi, uyguluyorsunuz uyguluyorsunuz en çok verim aldığınız öğretme şekliniz belirleniyor ve hep öyle öğretmeye başlıyorsunuz..”

“Yaşayarak öğreterek parçaları birleştirerek öğrettik diyelim, fakat böyle bir sınavımız yok ki, böyle bir şeyi sınavda soramazsın, ben proje egzersizinde bunu yapıyorum. Neden yapıyorum? Çünkü her bir proje egzersizinde eksikliğini görüyor çocuk, aslında yaratıcı öğrenme bu, ama benim buna yetecek zamanım yok..”

Fen bilimleri öğretmeni yaratıcı düşünme becerisini geliştiren teknikleri içeren kaynakların azlığından ve bu beceriyi engelleyen durumları ise aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Kitaplar da bu konuda çok yeterli değil, dersime gelirken kitap kullanmıyorum, akıllı tahta ve kazanımlar temelim ama kendi kafamdan dersi yürütüyorum..”

"Akıllı tahta bireylerin yaratıcılıklarını öldürdüğünü düşünüyorum fakat akıllı tahtadan mecburen yararlanıyoruz, görsel modeller bireysel yaratıcılığı öldürüyor.."

2. Fen Bilimleri Öğretmeninin Yaratıcı Düşünme Becerisine Yönelik Görüşleri

Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde fen bilimleri öğretmenin yaratıcı düşünme becerisine yönelik görüşleri 4 kategori altında toplanmıştır.

Tablo 2: Fen Bilimleri Öğretmeninin Yaratıcı Düşünme Becerisine Yönelik Görüşleri



Araştırmada yer alan fen bilimleri öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşmelere göre, öğretmenin yaratıcı düşünme becerilerine yönelik görüşleri öğretmenin bilgi eksikliğine sahip olduğuna yönelik düşüncesi, bu konuda kendine karşı güvensizlik duygusu, bu teknikleri uygulamak için bir ders süresinin yeterli olmayacağı düşüncesi ve lisans eğitimi süresince bu tekniklerle ilgili derslerin az ya da yetersiz olduğu düşüncesi olarak gruplandırılmıştır.

1. Bilgi Eksikliği

Fen bilimleri öğretmeni yaratıcı düşünme becerisi hakkında genel anlamda bir şey bilmediğini fakat bunun üzerine yorum yapabileceğini söylemiştir. Bunu aşağıdaki gibi ifade etmiştir;

"Yaratıcı kavramı hakkında hiç araştırma yapmadım yoğunluktan dolayı, nedir nasıldır hiçbir bilgim yok. Sizin uygulama sürecinizde anladım ki her öğretmen en azından ben az çok ucundan kuyruğundan yakalayarak bir şeyler yapmaya çalışıyorduk. Böyle bir düşüncenin varlığını sizinle birlikte öğrendim. Bana göre yaratıcı düşünme elde olan var olan düşüncelerden yeni bir fikir üretme ya da yeni bir fikir bulma aşaması olabilir bence.."

"Bu konuda çok yetersizim, alan konusunda çok iyi yetiştiğimi düşünüyorum fakat eğitim konusunda şu an uyguladığım her şeyi kendim yaparak yaşayarak öğrendim.."

Ayrıca bu tür şeylerin sadece öğretmenin araştırması ile ilgili olmadığını aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin iş birliği içinde olması gerektiğini, fakat bu konuda herhangi bir çalışma yapılmadığını da vurgulamıştır.

"Yaratıcı düşünme kavramı üzerinde daha önce düşünmedim, fakat bununla ilgili bize yol gösteren de olmadı. Ders kitaplarında böyle bir kavram bulamazsınız, okul duvarları arasında böyle bir şey bulamazsınız, seminerlerde anlatılan konular arasında böyle bir konu geçmez. O yüzden Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bir düzenleme yapılabilir. Okul panolarına bu konu ile ilgili bilgilendirmeler ya da yaratıcı düşünmeye teşvik eden bir sürü görsel model asılabilir."

Araştırmadan katılımcısı olan fen bilimleri öğretmenin sadece yaratıcı düşünme becerisini geliştiren teknikleri değil pedagojik alan bilgisinin alt boyutlarından biri olan program bilgisinin yürürlüğü hakkında da bilgi yetersizliği olduğu şu sözlerle ortaya çıkmıştır;

"Argümantasyon nedir? Ben programın değiştiğinden haberdar değilim."

2. Güvensizlik

Fen bilimleri öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşmelerde bilgi eksikliğinden kaynaklanan “yaratıcı düşünme becerisine yönelik etkinlikleri uygulayabilir misiniz?” sorusuna verdiği yanıtlar aşağıdaki gibidir;

“Gösterildiği takdirde uygulayabilirim fakat şu an uygulayamam. Bu araştırma olana kadar böyle bir konudan haberim dahi yoktu, şu an sadece sizin söylediğiniz tekniklerin isimlerini biliyorum, bu yüzden uygulayabileceğim konusunda emin değilim..”

“Aslında farkında olmadan bazı teknikleri ucundan kuyruğundan uyguluyordum, fakat hepsini değil. Özellikle öğrencileri düşünmeye sevk eden soru-cevap tekniğini uyguluyorum fakat diğerleri hakkında bilgi düzeyim iyi değil, uygulayamam sanırım..”

“Kendi kendimi pedagojik bilgi düzeyim hakkında 1’den 10’a kadar değerlendirirsem 3 hatta 2 bile verebilirim, eğitim konusunda kendime güvenmiyorum..”

3. Zaman Yetersizliği

Fen bilimleri öğretmeni yaratıcı düşünme becerisini geliştiren tekniklerin birçoğunu uygulayamama sebebi olarak zaman yetersizliğini öne sürmüştür.

“Yaratıcı düşünme tekniklerini uygulayabilmek için zaman çok yetersiz, çocuk sadece 40 dakikada çocuk yaratıcı düşünemez, hadi yaratıcı düşünelim dediğiniz zaman hemen yaratıcı düşünemez belki de. Sadece 40 dakikanın içinde olmamalı tüm ders saatleri içinde olmalı ama bunun için de bahsettiğim gibi zaman çok kısıtlı..”

“Bir yandan konuları yetiştirip çocuğu TEOG sınavına hazırlamak bir yandan da öğrencinin aktif olacağı bu tür etkinlikler yapmak için zamanın daha geniş olması ya da programın yoğunluğunun azaltılması gerekir..”

4. Lisans Eğitimi

Fen bilimleri öğretmeni lisans eğitimi süresince alan içerikli eğitim aldığını bu yüzden de eğitim bilgisinin alan bilgisine göre daha iyi olduğunu vurgulamıştır.

“Lisans eğitimim süresince fizik, kimya ve biyoloji dersini iyi aldığımı düşünüyorum, fakat bizim lisans eğitimimizde bu tür tekniklerin anlatıldığı eğitim derslerinin sayısı çok azdı, aldığım eğitimim derslerini de hatırlamıyorum.

“Lisans eğitimim süresince belli başlı eğitim dersleri vardı ve uygulamalı bir şekilde anlatıldığını hatırlamıyorum. Bence en başta sıkıntı var öğretmen yetiştirmede sıkıntı var, teknikleri hatırlamıyorum, ben tüm bildiğim teknikleri yaşayarak öğrendim. Öğrenci olsaydım öğretmenimin nasıl öğretmesini isterdim diye düşünerek buldum. Bir de bu zamana kadar olan öğretmenleri izleyerek öğrendim, diğer öğretmen arkadaşlarımdan bir parçam var, üniversitedeki hocalarımdan bir parçam var, aslında ben bir toplama öğretmenim diyebilirim..”

“Ben yaşayarak öğretmenliği öğrendim, bilimsel bir şey öğrenmedim..”

Ayrıca araştırmada yer alan fen bilimleri öğretmeni kontrolcü davranışının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini etkilediğini vurgulamaktadır. Sadece kendi davranışının değil, ailenin baskısının da öğrencileri kısıtladığı görüşündedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın verileri incelendiğinde, fen bilimleri öğretmenin derslerini çalıştığı okulda fen laboratuvarı bulunmasına rağmen normal sınıf ortamında yürüttüğü, genellikle öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini benimsediği ve kavramları günlük hayattan örneklerle ilişkilendirerek açıklandığı gözlemlenmiştir. Gerçekleştirilen görüşmelere göre, öğretmenin beyin fırtınası, kelime ilişkilendirme, yaratıcı drama gibi yaratıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri bildiğini belirtmesine rağmen öğretmen merkezli öğretimi sınıf yönetimi açısından daha kolay bulduğunu ifade etmiştir. Bu durumun öğretmenin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini etkin bir şekilde kullanamadığından dolayı tercih etmediği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca araştırmada yer alan fen bilimleri öğretmenin pedagojik alan bilgisi yetersizliği tespit edilmiştir. Bu durumun

öğretmenin lisans eğitimi süresince alan eğitimine yönelik aldığı ders sayısının az olduğundan ve kendisine bu tür derslerin etkili bir şekilde sunulmadığından kaynaklandığı söylenebilir. Bu gibi durumların öğretmenlerin meslek hayatında tek tip öğretim yöntemini benimsemesine ve hangi strateji, yöntem ve tekniklerin nasıl kullanılacağına dair bilgi ve uygulama eksiliğine sebep olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden fen bilimleri öğretmenlerinin davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisi, tutum ve becerileri üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu araştırmada yer alan fen bilimleri öğretmeni tarafından da dile getirilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu Akdağ ve Güneş (2003)'in çalışmasıyla paralellik göstermektedir.

Gözlemlenen dersler sürecinde yaratıcı drama, rol oynama, tüm sınıf çalışması gibi öğrencinin aktif olacağı tekniklerin öğretmen tarafından uygulanmadığı ve öğretmenin bu tür etkinliklerde sınıf yönetimi açısından sorun yaşayacağından ve etkili bir öğretme- öğrenme ortamının olmayacağından endişelendiği belirlenmiştir. Getzels ve Jackson (1962)'ın da belirttiği gibi bu tür davranışların öğrencilerdeki yaratıcı düşünme becerilerini engellediği düşünülmektedir.

Elde edilen bulgulardan yola çıkarak fenne dair alan bilgisinin önemli olduğu kadar, öğretmenlerin alan bilgisini nasıl ve ne şekilde sunacağı da önemlidir (Chen ve Ennis, 1997). Fakat TEOG gibi sınavların daha çok bilgi ve zeka düzeyini baz alarak hazırlanması ve öğrencileri bu sınavlara hazırlamak öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri yapmasına fırsat tanımamakta, araştırmada yer alan fen bilimleri öğretmeni de hem bilgi eksikliği hem de zaman yetersizliği açısından strateji, yöntem ve tekniklere gerektiği önemi vermemektedir. Bunun sebebinin ise öğretim programında yer alan ünite ve konuların bir ders yılı içerisinde zamanında işlenmesi olarak göstermiştir. Araştırmanın bu sonucu Timur ve İmer (2012) tarafından yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre ise fen bilimleri öğretmenin yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik strateji, yöntem ve teknikleri sınıf içinde kullanmamasının sebebi kendini bu konuda yetersiz ve güvensiz hissetmesidir. Bu bağlamda öğretmenin fen öğretimi etkinliklerini gerçekleştirmeden kaçındığı söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu Appleton (2008)'un yaptığı çalışmada bilgi eksikliği olan öğretmenlerin fen öğretiminden kaçınma sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonuçları bütüncül olarak değerlendirildiğinde, bireylerin esnek ve özgür düşünebilmeleri için yeterli düzeyde pedagojik alan bilgisine sahip ve bu bilgiyi uygulayabilen/geliştirebilen öğretmenlerin olması gerekmektedir. Fen bilimleri öğretmenin pedagojik bilgi ve pedagojik alan bilgisi konusunda bilgi eksikliği olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen bazı teknikleri bilse de bu tekniklerin isimleri ve uygulama aşamaları konusunda yeterli düzeyde olmadığı ders gözlemlerinde tespit edilmiştir. Bu eksikliğin lisans eğitimi yıllarından süregelen ve gerek öğretim programının yoğunluğu gerekse hizmet içi eğitimlerin ve seminerlerin etkili olmamasından dolayı giderilemediği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak şu öneriler getirilebilir;

-Araştırmada yer alan öğretmenin *“yaratıcı düşünme üzerine daha önce herhangi bir şey okumadım, bu konuda bizlere herhangi bir öğretimi yapılmadı, ama bu gibi proje sayesinde bizler de bilgi sahibi oluyoruz, üniversiteler ve Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı öğretmenler işbirliği içinde çalışmalı”* önerisinin desteklenmesi görüşündeyiz. Ancak bu şekilde öğretmen eğitimi üzerine yapılan araştırmalar ve bu araştırmalara yönelik düzeltmeler anlamlı olacaktır.

-Hizmet içi eğitim ve seminerlerin kapsamı uygulamaya yönelik etkinlikler ile donatılmalı ve bu seminerlerin devlet tarafından kontrolü yapılmalıdır.

-Öğrencilerin özgür ve esnek düşünebilmesi için öğretmenlerin de özgür ve esnek düşünebilen bireyler olması gerekmektedir.

-Öğretmenler öğrencilerinin yaratıcı düşünebilmesi için gerekli demokratik ortamı hazırlamalı, her bireyin fikrini dinlemeli ve onlara saygı duymalıdır.

-Ders kitaplarındaki etkinlikler yaratıcı düşünme becerisini geliştiren etkinlikleri içermelidir.

- Öğretmen eğitimi programlarında yer alan Özel Öğretim Yöntemleri I ve II derslerinde gerçekleştirilen kuramsal bilgiler ve uygulamalar, bu dersin öğretim programlarında yer almadığı yıllarda mezun olan öğretmenlere hizmet-içi eğitim kurslarıyla mutlaka sunulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akdağ, M. ve Güneş, H. (2003). Öğretmen Rolünün Yaratıcı Bir Sınıf Ortamı Oluşturmasındaki Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 159. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/159/akdag-gunes.htm Adresinden 13 Ocak 2016 Tarihinde İndirilmiştir.
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde Bireyi Tanımanın Önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15-24.
- Alkan, C. (1976). Öğretmen eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 9(1), 95-115.
- Alkan, H. (1993). Fen Bilimlerinde Eğitim Ve Öğretmen Yetiştirme Modeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(9), 115-124.
- Appleton, K. (2003). How do beginning primary school teachers cope with science? Toward an understanding of science teaching practice. *Research in Science Education*, 33(1), 1-25.
- Aydın, B. (2003). Bilgi Toplumu Oluşumunda Bireylerin Yetiştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 183-190.
- Aydın, S., ve Boz, Y. (2012). Fen öğretmen eğitiminde pedagojik alan bilgisi araştırmalarının derlenmesi: Türkiye örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 479-505.
- Carlsen, W. S. (1999). Domains of teacher education. In J. Gess-Newsome and N.G. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge*, (133-144). Dordrecht, *The Netherlands: Kluwer Academic Publishers*.
- Chen, A., Ennis, C. D., & Loftus, S. (1997). Refining The Value Orientation Inventory. *Research Quarterly For Exercise And Sport*, 68(4), 352-356.
- Cochran, K. F., King, R. A., & DeRuiter, J. A. (1991). Pedagogical content knowledge: A tentative model for teacher preparation. East Lansing, MI: National Centre for research on Teacher Learning. ERIC Document Reproduction Service No. ED, 340683.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research: Choosing Among Five Traditions*. London: Sage Publications.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş (3.Baskı)*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Erdoğan, Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.
- Fettahoğlu Demirci, S. (2011). Eğitim ve Verimlilik. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 141, Kasım, 14-21.
- Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1962). *Creativity and Intelligence: Explorations with Gifted Students*.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Hagevik, R., Veal, W., Brownstein, E. M., Allan, E., Ezrailson, C., & Shane, J. (2010). Pedagogical content knowledge and the 2003 science teacher preparation standards for NCATE accreditation or state approval. *Journal of Science Teacher Education*, 21(1), 7-12.
- Hançer, A. H., Şensoy, Ö., & Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde Çağdaş Fen Bilgisi Öğretiminin Önemi Ve Nasıl Olması Gerektiği Üzerine Bir Değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 80-88.

Kaptan, F., ve Korkmaz, H. (2002). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi fen öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi, *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitapçığı*, Cilt II, 1281-1287, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Kind, V. (2009). Pedagogical content knowledge in science education: perspectives and potential for progress. *Studies in science education*, 45(2), 169-204.

Magnusson, S. , Krajcik, J. & Borko, H. (2002). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In Julie G.N. and Norman G. L. (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge* (pp.95-132). Kluwer Academic Publishers, New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow.

Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 3-11.

Morgil, F. İ. ve Yılmaz, A. (1999). Fen Öğretmeninin Görevleri Ve Nitelikleri, Fen Öğretmeni Yetiştirilmesine Yönelik Öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(15), 181-186.

Öner, D. (2012). Öğretmenin bilgisi özel bir bilgi midir? Öğretmek için gereken bilgiye kuramsal bir bakış. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27 (2), 23- 32.

Runco, M. A. (1996). Personal creativity: Definition and developmental issues. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 72, 3-30.

Selvi, K., ve Öztürk, A. (2000). Yaratıcı drama yöntemi ile fen öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 42-46.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.

Şahin, Ç. (2003). Değişen dünyada sınıf öğretmenlerinin değişen toplumsal ve yaratıcılık rolleri. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 1-9.

Tamir, P. (1988). Subject matter and related pedagogical knowledge in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4 (2), 99-110.

Yaman, S., & Yalçın, N. (2005). Fen bilgisi öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisine etkisi. *İlköğretim Online*, 4(1), 42-52.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

ÖĞRENCİLERİN LİSE YAŞAM KALİTESİ ALGILARI İLE OKULA BAĞLILIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Prof. Dr. Türkan Argon
AİBÜ, Eğitim Fakültesi, Bolu
turkanargon@hotmail.com

Mehmet İsmetoğlu
Akçakoca Anadolu Lisesi, Akçakoca
mehmetismetoglu@hotmail.com

Özet

Öğrencilerin fiziksel, duygusal ve sosyal iyi olma hali olarak kısaca ifade edilebilecek okul yaşam kalitesi, okulların karşılaşması muhtemel sorunların önlenmesinde önemli bir faktördür. Öte yandan öğrencilerin okula devamı, derslere etkin katılımları, akademik başarıları, hedef davranışların kazandırılması gibi amaçların okula bağlılıkla yakından ilgili olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda yapılan araştırma ile lise öğrencilerinin lise yaşam kalitesi ile okula bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında Düzce ili Akçakoca ilçesinde bulunan farklı türlerdeki 8 lisede yürütülmüş olup, çalışma grubunu araştırmaya gönüllü olarak katılan 450 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında öğrencilere, “Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği” ve “Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği” uygulanmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma ve korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin lise yaşam kalitesi algıları ile okula bağlılık düzeylerinin orta düzeyde olduğu; lise yaşam kalitesi algıları ile okula bağlılık düzeyleri arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Lise Yaşam Kalitesi, Okul Bağlılık, Lise Öğrencileri.

THE RELATIONSHIP BETWEEN HIGH SCHOOL STUDENTS’ PERCEPTION OF QUALITY OF SCHOOL LIFE AND SCHOOL ENGAGEMENT LEVELS

Abstract

Quality of School life which can be described briefly as students’ being good physically, emotionally and socially arises as an important factor to prevent possible problems of schools at education administration. On the other hand, it is known that some aims like students’ attendance at school, their effective participation in lessons, academic achievements and bringing students target behaviors are related with school engagement. Accordingly, the purpose of this study is to analyze the relation between high school students’ quality of school life and their school engagement perceptions. The sample of the study was figured with relational survey model and it was carried out at 8 different types of high schools in Akçakoca district in Düzce province. Study group consists of 450 students who are volunteers. Research data were collected via “Quality of School Life Scale” and “Students School Engagement Scale”. On data analysis, mean, standard deviation and correlation analysis were used. According to the results of the study, it has been confirmed that students’ quality of school life perceptions and school engagement levels are at medium-level and also there is a positive directional and meaningful relation at medium level between students’ quality of school life perceptions and school engagement levels.

Keywords: Quality of Life in High School, School Engagement, High School Students.

GİRİŞ

Son yıllarda eğitim ve öğretim anlayışlarında yaşanan paradigma değişiklikleri, teknolojinin eğitime entegrasyon süreci, 21. yüzyıl öğrenci profili, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS), temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı (TEOG) vb. sınav sonuçları okullarda verilen eğitimin süreç dahil birçok boyutta tartışılmasını zorunlu kıldığı gibi, birer girdi olarak eğitim sistemini ciddi anlamda değişime zorlamaktadır. Bu durum eğitim politikaları ve öğrenme öğretme süreçlerinin yeniden tasarlanmasını gerektirdiği gibi öğretmen yeterliklerinin de çağın gereklerine uygun olacak şekilde gözden geçirilmesini gerektirmektedir. Diğer yandan bireylerde aranılan yeterlikler değişmiş olup, yerel düşünüp küresel davranabilme, sorunlara duyarlı olma, problem çözme, iletişim becerileri yüksek olma vb. özellikler çağın temel bireysel yeterlikleri olarak görülmektedir (Akdoğan, 2014). Ayrıca bugün tüm ülkelerin önemli hedeflerinden biri bilgiyi üretmek ve ona sahip olmaktır. Çünkü çağın egemen gücü Çelik'in (2012) Drucker'dan aktardığı gibi üretim faktörleri, sermaye ya da doğal kaynaklar değil, bilgidir. Bilgi toplumlarında ise bilgiyi üretme, faydaya dönüştürme ve yaymada aktif görev alacak kurum şüphesiz okul olacaktır. Okulun bilgi toplumuna uygun bir örgüt kültürüne sahip olması aynı zamanda yetiştireceği insan tipinin bilgi toplumunun ihtiyaçlarına cevap verebilecek yeterliklere sahip olmasını destekleyecektir. Oysa bugün eğitim sistemleri ve uygulama alanı olan okullar inisiyatif kullanabilen, girişimci, uluslararası rekabet gücü gelişmiş bireyleri üretmekten öte çoğunlukla dar kalıplara hapsolmuş, devlet kapısında iş bekleyen memur yetiştiren kurumlar (Özden, 2010) olarak eleştirilere maruz kalmaktadır. Öte yandan çağın gereklerine uygun örgüt olarak okullarda neler ve nasıl öğretilecek, müşterileri kimler olacak ve bu müşterilerin temel özellikleri neler olacak ya da bilgi toplumunun okulu nasıl bir örgüt kültürüne sahip olacak? (Çelik, 2012) tarzı sorular cevaplarını tam olarak bulamamış ve beraberinde pekçok soruyu getirmektedir. Bunlara ilaveten okul dışı dünyanın, okuldaki eğitim öğretim süreçlerinden daha ilginç ve cazip olması, öğrencilerin okul dışı süreç ve yapılanmalara ilgi duymasına (Cemaloğlu, 2014) neden olmakta, bu durum okulu çevresiyle rekabet edemeyen bir kurum olarak konumlandırmaktadır. Görüldüğü gibi okullarda yaşanması beklenen bir değişim vardır ve bu süreç okulu karşılıklı olarak etkileyen ve etkilenen konumuna sokmaktadır. Okulun iç ya da dış paydaşları diğer bir ifade ile öğretmen, öğrenci, veli, toplum ya da diğer tüm paydaşlar doğal olarak okulun ihtiyaçlara cevap vermesini beklemektedir. Özellikle toplumsal rolü açısından öğrenci girdisinin zaman içerisinde tutum ve değer yargılarındaki farklılaşma, beklenen değişimin temel unsuru olma özelliği taşımaktadır. Çünkü okulların varlık nedeni öğrencilerdir. Bu durum okulu karakterize eden ve bireyin değer ve inançlarının toplamı olarak ifade edilen okul ortamlarının, bireyin uzun dönem yaşam kalitesi ile yaşam çıktılarına büyük ölçüde etki etmesi (Durmaz, 2008) nedeniyle okulu oluşturan tüm unsurların çağın gereklerine uygun olarak organize edilmesini zorunlu kılmaktadır.

Lise Yaşam Kalitesi

Yaşam kalitesine dayanan lise yaşam kalitesi kavramı; okul yaşam kalitesi ve okul yaşamının niteliği gibi farklı tanımlamalarla ifade edilmektedir (Durmaz, 2008; Sarı, 2011; Kalaycı ve Özdemir, 2013). Sürekli iyi olma hali olarak ele alınan yaşam kalitesi, bireyin kendi fiziksel ve ruhsal gelişimine yönelik algısı olup (Wong, Cronin, Griffith, Irvine, & Guyatt, 2001) öznel iyi oluşun bir göstergesidir ve yaşam doyumunun da belirleyicisidir (Özdemir & Koruklu, 2013). Yüksek yaşam doyumunun kaygı, davranış bozukluğu, madde kullanımı gibi olumsuz tutum ve davranışlarla ters orantılı; başarı, okula yönelik olumlu tutumla doğru orantılı olması (Gilman & Huebner, 2013; Suldo & Shaffer, 2008) hedef ve beklentilerini gerçekleştirmeleri için okulların yaşam kalitelerine önem vermelerini gerektirmiştir.

Okul yaşam kalitesinin en önemli göstergesi, öğrencilerin eğitsel yaşantılar yoluyla genel iyi olma hallerinin gerçekleştirilmesidir (Karatzias, Power ve Swanson, 2001). Okul yaşam kalitesini belirleyen önemli unsurlar; okulun resmi ve resmi olmayan yönlerini etkileyen otorite figürleri, sosyal ya da görevle ilgili tecrübeleri (Epstein ve Mcpartland, 1976), geçmişteki deneyimleri, şimdi taşıdığı anlam ve geleceğe yönelik perspektifleri, öğretmen, veli akran ilişkileri ve yaşam biçimi olarak eğitim (Tangen, 2009) şeklindedir. Bu unsurları farklı şekillerde olmasına rağmen ortak noktaları bulunmaktadır. Bu ortak noktalar Karatzias, Power ve Swanson'a (2001) göre öğretim programı, okula devam, öğretim yöntemleri, kişisel ihtiyaçlar, okulun ve bireyin değerler sistemi, destek, nesnel ve öznel çevresel faktörlerken; Yılmaz'a (2005) göre öğretmene olan tepkiler, sınıf işlerine bağlılık, okulla tatmin; Durmaz'a (2008) göre ise olumlu ve olumsuz duygu, statü, kimlik, öğretmenler,

fırsat ve başarı şeklindedir. Okul yaşamı fonksiyonları olarak bu unsurlar birey ve toplum üzerinde kurulduğundan, bireylerin sosyal ilişkilerini ya da sosyal entegrasyonunu desteklemeli, kendi eylemleri için bireysel ve sosyal sorumluluk oluşturup geliştirmelidir (Williams ve Batten, 1981; akt: Demir, Kaya ve Metin, 2012). Bu durum okul yaşamı niteliğinin sadece akademik öğrenmelerle sınırlı kalmayıp sosyal uyum ya da katılımı etkileyen önemli bir süreç olduğunu da göstermektedir. Zira okul yaşamının olumlu ya da olumsuz yaşantı ve duygular içermesi ve sonuçlarının bireyin yaşadığı sosyal çevreyi bütünsel olarak etkilemesi, öğrencinin okulda geçirdiği zaman dilimi göz önüne alındığında okul yaşamı kalitesinin ne denli önemli olduğunu daha iyi hissettirmektedir.

Okulların öğrenci kişiliğinin oluşmasında yasa, kural, norm, davranış kuralları ve sosyal kabul edilebilirliğin öğretildiği yerler olması okul yaşam kalitesinin önemi bir kat daha atırmaktadır (Argon ve Kösterelioğlu, 2009). Süreçte öğrencilerin karşılıklı etkileşimleri, yönetici-öğretmen-öğrenci-veli ilişkileri, toplumsal yaşam unsurlarının anlaşılması kimlik duygusunun inşa edilmesinde önemli belirleyicilerdir. Örneğin okul yaşamındaki iletişim şekli kişilik oluşumundaki belirleyiciliği yanında özellikle ergenlerde okulu sevmenin önemli bir nedeni olarak değerlendirilmektedir (Sarı, 2012). Bir bakıma okula dair paylaşılan tüm değerlerin bir bütünü olan ve okul kültürü olarak tanımlanabilecek değer, anlam, ortak yaşanmışlık ve sembolleri (Demir, Kaya, & Metin, 2012) öğrenci davranışlarının önemli belirleyicileri olarak nitelemek mümkündür. Öğrencilerin, bu ortamda etkileşimleri sonucu doyuma ulaşmaları ve mutlu olmaları, onların okula yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkileyecektir. Okul yaşam kalitesi öğrencilerin iyi olma hallerinin bir göstergesi olarak değerlendirildiğinde, okul yaşamından tatmin olma ya da olmama halleri, bir bakıma bilişsel bir takdir biçimi olarak da değerlendirilmektedir (Karatzias, Power, & Swanson, 2001). Bu takdir biçimi okulun gelişim sürecinin ele alınmasında ya da hedeflerin gerçekleşme düzeyini belirlemede ölçütlerden biri olarak kullanılabilir. Çünkü okulu yaşanır bir yer haline getirmek için, öğrencilerin tercihlerine, deneyimlerine ve okulun sakinleri olarak fikirlerine başvurmak oldukça önemlidir (Tangen, 2009). Öte yandan okulların sadece akademik başarılarını baz alarak kaliteli ya da iyi okul şeklindeki değerlendirmede bulunmak içine düşülen önemli bir handikaptır. Çünkü akademik performans okul yaşam kalitesinin nitelendirilmesinde tek başına bir gösterge olmayıp, öğrencilerin fiziksel, duygusal ve sosyal iyi olma hallerinin önemsenmesi ve yaratıcılık gibi yeteneklerinin de desteklenmesi gerekmektedir (Weston (1998, akt: Sarı, 2011). Bu alanlardan biri ya da birkaçının gözardı edildiği okul yaşantılarının, öğrencilerin gelişimlerini eksik bırakacak olmasından dolayı, sosyal uyum, davranış bozuklukları veya sağlık problemlerinin ortaya çıkması olasılık dahilindedir (Durmaz, 2008; Argon ve Kösterelioğlu, 2009; Sarı, 2012). Zira okul yaşam kalitesinin önemli belirleyicileri; okulun sosyal yapısının öğrencinin okul tatminine, sınıf içi etkinliklere katılımlarının görev yapısına, öğretmenlere karşı tutumlarının ise sınıf içi otoriteye bağlılığı şeklindedir (Epstein ve Mcpartland, 1976). Öğrencinin okul yaşam kalitesine yönelik olumlu algısı ve duyguları, onları daha kolay motive ederken (Linnakylä, 1996), akranlarına yönelik daha az zorbacı davranış sergilemesine (Kandemir & Özbay, 2009), terk ve devamsızlık oranlarının düşmesine neden olmaktadır (Taylı, 2008). Okulda geçirilen yaşantının öğrenci belleğinde bıraktığı etkiler, öğrencinin kendini mutlu hisetmesine, okulun öğrenci için çekici bir merkez olma özelliğine olumlu katkı sağladığı gibi olumsuz da olabilir. Olumlu davranış geliştirmeye katkı sağlayacak olan okul yaşam kalitesi ise öğrencilerin sosyal hayatta utumlu ve başarılı olmalarını sağlayacak (Demir, Kaya, & Metin, 2012), sosyal kabul yönlerini destekleyecektir (Bilgiç, 2009). Bütün bu gerekçeler göstermektedir ki yaşam alanı olarak okulların akademik başarı göstergeleri tek başına genel geçer bir değerlendirme ölçütü olarak kabul edilmemelidir. Fiziksel, duygusal ve sosyal gelişim alanlarının desteklendiği okullara devam eden öğrenciler daha sosyal, öğrenmeye açık ve olumlu davranış ve tutum içerisinde bulunmakta, hayata ve üst öğrenim kurumuna daha kolay uyum sağlamaktadırlar. Benzer şekilde öğrenci tatminini arttıran öğrenme ve iletişim ortamı beraberinde daha az davranış bozukluğu, disiplin sorunları, öğrenci devamsızlığı ve okul terki yaşanmasına yol açmaktadır. Bütün bunlar okulların yaşam kalitesini yükseltmeleri gerçeğini beraberinde getirmektedir.

Okul Bağlılığı

Okul bağlılığı öğrencide, öğretmen ve arkadaşları tarafından önemsendiğini hissetmesi sonucu oluşan sevgi ve sadakat duygusudur (Wilson, 2004). Bir bağlılık türü olarak ele alındığında ise sosyal hayatta bir gruba ait olma duygusu açısından temel ihtiyaçlardan biridir (Osterman, 2000). Bağlılık insanın temel gereksiniminden biri olup psikolojik iyi olma halinin sağlanmasında yetkinlik ve özerklikle beraber ele alınması gereken bir kavramdır (Deci ve Ryan, 2000). Bireyin gruba ya da herhangi bir unsura yönelik temel ihtiyacı olduğu gibi kendini güvende hissetmesi ve destekleyici ilişki ağları oluşturmasını da sağlamaktadır (Özdemir & Koruklu, 2013). Okul

ortamında bu ihtiyacın giderilememesi beraberinde ciddi sorunlar getirmektedir. Örneğin eğitim kurumlarına bağlılık, çocuk suçlu olmanın önündeki en önemli engellerden biridir (Burkay, 2008).

Okul bağlılığı, öğrencinin okulun sunduğu faaliyetlere ya da okulun sağladığı yararlarla ilişkin görüşü (Yıldız & Kutlu, 2015), kendini okula ait hissetmesi (Finn, 1993), öğrenmesine psikolojik yatırım yapması (Newmann, 1992), derse hazırlık yapip, dikkatle dinlemesi, ödevle yönelik zaman harcaması gibi davranışlar bütünüdür (Bruyn, 2005). Yapılan tanımlar okul bağlılığının davranışsal, duyuşsal ve bilişsel boyutlarda ele alınması gereken bir kavram olduğunu göstermektedir (Özdemir ve Koruklu, 2013; Bellici, 2015). Davranışsal boyutuyla okul bağlılığı, öğrencilerin ders dışı etkinliklere aktif katılımıyla (Arastaman, 2009) ilgili olmakla beraber, bu öğrencilerin akademik başarılarının da iyi olduğu ileri sürülmektedir (Bellici, 2015). Davranışsal bağlılık pozitif katılım, okulla ilgili aktivitelere aktif katılım ve ders dışı etkinliklere katılım olmak üzere üç ana boyutta ele alınıp (Savi, 2011), bu bağlılık türü yüksek olan öğrencilerin sportif ve sosyal aktivitelere etkin olarak katılımı sözkonusudur. Duyuşsal bağlılık öğrencilerin okul, öğretmen ve arkadaşlarına yönelik olumlu yaklaşımları olup (Kalaycı & Özdemir, 2013), bir bakıma okula olan ilgi, tutum ve duyguların karşılığı olarak değerlendirilmektedir (Savi, 2011). Okulla özdeşleşme olarak değerlendirilen bu bağlılıkta öğrencinin mutlu ya da kaygılı oluşu, derslere karşı ilgi ve merak düzeyi önemlidir. Öğrencilerin eğitimin gerekliliğine inanmaları, eğitimi değerli bulmaları okula karşı duyuşsal bağlılık içerisinde bulunduklarının göstergesidir. Üçüncü boyutu olan bilişsel bağlılık ise öğrenmeye karşı bilişsel yatırım olup öğrenme faaliyetlerine istekle katılma ve bu yönde gösterilen çaba, öğrenmede stratejik davranma ve öğrenme yöntemleri belirleme şeklinde kendini gösterir (Arastaman, 2009; Kalaycı & Özdemir, 2013). Bu bağlılık düzeyi yüksek öğrencilerin öğrenmeye dair niçin ve nasıl sorularına karşılık ikna edici cevaplara sahip oldukları, karmaşık sorunlara ve başarısızlıklara yönelik çözüm stratejileri geliştirdikleri, üst düzey öğrenmelere zemin hazırlayarak başarılı oldukları ileri sürülmektedir (Arastaman, 2009). Genel olarak değerlendirildiğinde okul bağlılık düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik yönden başarılı oldukları, sosyal etkinliklerde aktif görev aldıkları, okula devam sorunu yaşamadıkları ve sosyal yaşama daha kolay uyum sağladıkları görülmektedir (Savi, 2011; İlgar & Parlak, 2014; Turgut, 2015). Öte yandan düşük olması ise beraberinde okula yabancılaşma gibi olumsuz sonuçları ortaya çıkarırken, bu durum öğrencilerin okulda öğrendiklerini anlamsız olarak değerlendirmelerine de neden olmaktadır (Ayık & Atas-Akdemir, 2015). Görüldüğü gibi öğrencinin okuldan ne kadar hoşlandığı ile ilgili bir durum (Yıldız & Kutlu, 2015) olan bağlılık beraberinde öğrencinin kendisini okulun bir parçası olarak görmesine neden olmakta, ders içi ve ders dışı faaliyetlere aktif katılımını sağlamaktadır. Kendisini değerli ve mutlu hisseden öğrenci ise yeni konuları keşfetmeye ve öğrenmeye meraklı olup, sosyal ve entelektüel becerilerini geliştirmeye açıktır. Sonuç olarak öğrencilerin genel iyi olma halleriyle ilgili değişkenlerin yordanmasında önemli bir kavram olan okul bağlılık olumlu ve olumsuz sonuçları açısından üzerinde önemle durulması gerek bir konudur. Bütün kademelerde hedeflerini gerçekleştirmek isteyen okullar öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerini önemseyerek hareket etmeli ve gereken tedbirleri almalıdır.

Okul Yaşam Kalitesi İle Okul Bağlılığı Arasındaki İlişki

Ergenlik dönemi başta olmak üzere bütün dönemlerde okula bağlılığın antisosyal davranışları ortadan kaldırıp akademik başarıyı deteklemesi, aktif katılımı sağlaması, gelişim dönemlerinin sağlıklı atlatılmasına katkıda bulunması konunun önemini arttırmaktadır. Okul yaşam kalitesi olarak liselerin öğrencilerini destekleyici tutum ve davranış içerisinde olması okula devam, ders içi ve dışı aktivitelere aktif katılım, öğrencinin kendisini toplumun saygın bir üyesi olma inancını pekiştirmesi gibi aynı zamanda okula bağlılığı da artıracaktır. Bu durum öğrencinin yaşam doyumunu arttırıp, kimlik oluşumuna ve toplumun aktif bir bireyi olmasına olumlu katkıda bulunacaktır. Nitekim okul yaşam kalitesinin artırılmasıyla birlikte öğrencilerin okula bağlılıklarının artırılması son yılların önemli sorunlarından olan okul terki, devamsızlık, suça itilme, istenmeyen davranışlar, yabancılaşma, madde kullanımı, öğrenmeye karşı direnç ve duyarsızlaşmanın önüne geçilmesini sağlayacağı gibi (İlgar ve Parlak, 2014), okulun potansiyel tehlikelere karşı tampon görevi görmesini ve zararlı olabilecek her unsura karşı koruyucu bir özelliğe sahip olmasını sağlayacaktır (Yıldız & Kutlu, 2015).

Okullar, evleri dışında öğrencilerin kendilerini güvende hissedebilecekleri yerlerin başında gelmektedir. Zira Herman, Reinke, Parkin, Traylor ve Agarwal (2009) okulları öğrencilerin evlerinden uzaktaki esas çevreleri olarak nitelemekte ve öğrencilerin kimlik gelişimlerine etkisine vurgu yaparak yaşama dair stratejilerin buralarda geliştirildiğini ifade etmektedirler. Bu durum okulların birer birey olarak öğrencilerin tüm ihtiyaçlarının karşılık bulabileceği ve karşılanması için olası desteğin sağlanabileceği ortamlar olmasını

gerektirmektedir. Yaşam alanı olarak okullar öğrenciyi desteklediği sürece hedeflerini gerçekleştirebilecektir. Bunu yaparken toplumsal ihtiyaçların da gözardı edilmemesi gerekmektedir. Çünkü bireysel ve toplumsal beklenti çerçevesinde ortamlarını düzenleyen okullar, misyonunu yerine getirebileceklerdir. Nitekim William Glasser'in tabiriyle bireyin mutluluğunun belirleyicisi olmada ihtiyaçlarının giderilmesi temel faktördür (Çivitçi, 2012). Bu durum ise okul yaşam kalitesiyle okula bağlılık arasındaki pozitif yönlü bir ilişkinin olma önkabulünü destekler niteliktedir. Yapılan araştırmalar da temel eğitimden ortaöğretime doğru gidildikçe okula bağlılığın azaldığı görülmekle (İlgar & Parlak, 2014) birlikte, yaşam alanı olarak okulların niteliğinin iyileştirilmesiyle okul bağlılığının istenilen düzeye gelebileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin akademik başarılarının ve gelecekte içinde bulunacakları iş hayatının temellerinin atıldığı lise döneminin öğrencide bırakacağı izlerin derin olduğu düşünülmektedir. Ergenlik dönemi olan bu dönemde lise yaşam kalitesi, öğrencilerin psikolojik, fiziksel ve sosyal gelişim ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Okula bağlılık ise öğrencilerin hedef belirlemesi ve belirledikleri hedefe yönelik çaba göstermelerinde oldukça etkilidir. Bu doğrultuda yapılan bu araştırmada okul yaşam kalitesi algısı yüksek öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin yüksek olacağı varsayımına dayalı olarak, okul yaşam kalitesi algılarını belirleyen değişkenlerin neler olduğu, bu değişkenlerin okul bağlılığıyla ilişkili olup olmadığı incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algı düzeyleri ile okula bağlılıkları arasındaki ilişki düzeyini belirlemektir. Bu çerçevede araştırmada Akçakoca ilçesinde bulunan lise öğrencilerinin; lise okul yaşam kalitesi ile okula bağlılık algıları belirlenerek, lise okul yaşam kalitesi algıları ile okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli iki veya daha çok sayıda değişkenin birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan ve tarama yoluyla bulunan ilişkilerin, neden-sonuç ilişkisinden çok değişkenlerden birinin durumunun bilinmesi halinde diğerinin sonuçlarının kestirilmesinde önemli sonuçlar veren araştırma modelidir (Karasar, 2013).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2015-2016 eğitim öğretim yılında Düzce ili Akçakoca ilçesinde bulunan 8 resmi lisede öğrenim gören ve araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılan 450 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 246'sı kız, 204'ü erkek; 250'si Anadolu lisesi, 200'ü meslek lisesi öğrencisidir.

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarını ölçmek amacıyla Sarı (2011) tarafından geliştirilen Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ) ve Arastaman (2006) tarafından geliştirilen Okul Bağlılığı Ölçeği (OBÖ) kullanılmıştır. LİSEYKÖ; öğretmenler, okula yönelik olumlu duygular, statü, okul yöneticileri, okula yönelik olumsuz duygular, öğrenciler ve sosyal etkinlikler olmak üzere 7 alt boyut ve 35 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekte 14 madde olumsuz olup kodlamada ters kodlama yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı olan Cronbach Alpha değerleri alt boyutlarda .68 ile .86 arasında değişirken toplamda .60 olarak belirtilmiştir. Ölçekte alınabilecek en düşük puan 35 en yüksek puan ise 175 tir. OBÖ ise öğrencinin içsel bağlılığı, okul ortamı-bağlılık ilişkisi, okul program bağlılık ilişkisi, okul yönetimi bağlılık ilişkisi ve öğretmen bağlılık ilişkisi olmak üzere 5 alt boyut ve toplam 27 maddeden oluşan 5 likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları alt boyutlarda .63 ile .83 arasında değişirken toplamı için .94 olarak belirtilmiştir. Bu araştırmada ise yapılan güvenirlik çalışmaları sonucu iç tutarlık katsayısı olan Cronbach's Alpha değeri Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği için .68, Okula Bağlılık Ölçeği için .89 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizi

Araştırma verileri SPSS programında çözümlenmiştir. Verilere hangi testlerin uygulanacağını belirlemek amacıyla değişkenlerin dağılım normalliği Kolmogorow-Smirnov testi ile incelenmiş ve normal dağılım göstermediği ($p < .05$) tespit edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada lise yaşam kalitesi ve okula bağlılık düzeyleri

için standart sapma ve ortalama değerler bulunmuş, lise yaşam kalitesi algısı ile okula bağlılık düzeyi arasındaki ilişki için korelasyon analizi (spearman's rho) yapılmış, anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Lise Yaşam Kalitesine Yönelik Bulgular

Tablo 1’de öğrencilerin lise yaşam kalitesine yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 1: Öğrencilerin Lise Yaşam Kalitesine Yönelik Görüşleri

Ölçekler	Boyutları	N	$\bar{X}$	ss
Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği	Öğretmenler	450	2,96	,6517
	Okula Yönelik Olumlu Duygular		3,15	,9293
	Statü		3,56	,7663
	Okul Yönetimi		2,65	,8400
	Okula Yönelik Olumsuz Duygular		2,94	,9193
	Öğrenciler		3,39	,7516
	Sosyal Etkinlikler		2,89	,6856
	Toplam		3,09	,3587

Tablo 1’e göre öğrencilerin lise yaşam kalitesi algılarının toplamda $\bar{X} = 3.09$ ile orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuç Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) tarafından yapılan araştırma sonucuyla paraleldir. Alt boyutlarda ise en yüksek ortalama statü alt boyutunda ($\bar{X} = 3,56$) “çok katılıyorum” düzeyindeyken, en düşük ortalama $\bar{X} = 2,65$ ile “orta düzeyde katılıyorum” düzeyi ile okul yönetimi alt boyutundadır. Bu bulgu Durmaz’ın (2008) araştırma sonuçlarıyla oldukça paralellik göstermektedir. Statü alt boyutu “bu okulda olmak beni gururlandırıyor”, “okulumu diğer okullardan daha çok beğeniyorum” gibi maddelerin oluşturduğu bir alt boyuttur. Arzu edilen düzeyde olmasa da elde edilen bulguları öğrencilerin aidiyet duyguları açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirmek mümkündür. Bu maddelerden yola çıkarak öğrencilerin bulundukları okula yaşam kalitesi algılarının pozitif yönlü olduğunu söylemek mümkündür. Aynı zamanda okula yönelik olumsuz duygular alt boyutu ortalamasının $\bar{X} = 2,94$ ile orta düzeyde olması yine olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü alt boyutu kapsayan maddelerde bulunan “her gün okula gelmek benim için bir işkence gibidir” ya da “okuldayken çok sıkılıyorum” şeklindeki maddelere verilen cevap ortalamalarının düşük çıkması öğrencilerin yaşam kalitesi algılarının pozitif yönlü olmasına dönük olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Okula yönelik olumlu duygular alt boyut ortalamasının toplam ortalamasının az üzerinde olması; öğretmenler ve sosyal etkinler alt boyutlarının ortanın altında çıkması üzerinde durulması gereken noktalar olarak değerlendirilebilir. Bu çağ öğrencisinin özellikle rol model boyutuyla düşünüldüğünde kişilik gelişiminin önemli bir evresinde öğretmen etkisinin boyutu dikkate değer bir konudur. Katılımcılığın ve kendini rahatlıkla ifade etmenin ön plana çıktığı okul yönetimi alt boyutunun en düşük ortalama sahip olması ise öğrencilerin okul yönetiminde yeterince göz önünde bulundurulmadıkları karar alma sürecine aktif olarak katılamadıkları sonucunu göstermektedir. Bu alt boyutta elde edilen $\bar{X} = 2,65$ sonucu kişilik gelişiminde örnek alınan rol modeller ile katılımcılığın önemi açısından değerlendirildiğinde her iki alt boyutta ortalamasının düşük çıkması düşündürücüdür. Öğrenciler alt boyutunda ortalamasının $\bar{X} = 3,39$ olması olumsuz bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenci iletişimi üzerinde durulan bu alt boyut maddeleri “okuldaki birçok öğrenci küfürlü konuşmaktadır”, “öğrencilerin çoğu birbirini kıskanmaktadır” şeklindedir. Gelişim dönemleri dikkate alındığında aileden daha etkili olduğu bilinen akran gruplarının öğrenci üzerindeki etkisi davranışlarını kabul görmesi ya da reddedilmesi açısından değerlendirildiğinde önemi daha iyi anlaşılacaktır. Bu alt boyut ortalamasının orta düzeyde çıkması olumlu bir durum olarak düşünülse de, öğretmenler, okul yönetimi ve sosyal etkinlikler alt boyutlarına oranla yüksek çıkması üzerinde durulması gereken diğer bir durum olarak değerlendirilebilir.

Okula Bağlılık Düzeyine Yönelik Bulgular

Tablo 2’de öğrencilerin okul bağlılığına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 2: Lise Öğrencilerinin Okula Bağlılıklarına Yönelik Görüşleri

Ölçekler	Boyutları	N	$\bar{X}$	ss
Okula Bağlılık Düzeyi Ölçeği	İçsel Bağlılık	450	3,12	,6594
	Okul Ortamı		2,99	,8751
	Okul Programı		3,11	,9598
	Okul Yönetimi		3,36	,7860
	Öğretmen		3,16	,9067
	Toplam		3,14	,6227

Tablo 2'ye bakıldığında okula bağlılığın alt boyut ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Araştırmanın yapıldığı okullar bazında değerlendirildiğinde katılımcıların okula bağlılıklarının en düşük okul ortamı ($\bar{X}=2,99$), en yüksek ise okul yönetimi ($\bar{X}=3,36$) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okul yönetimi ortalaması diğer alt boyutlara oranla yüksek görünse de orta düzeyde gerçekleşmiş olması bu alt boyutun öğrencilerde istenilen düzeyde karşılık bulmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Genel toplamda okul bağlılık düzeylerinin $\bar{X}=3,14$ ile orta düzeyde olduğu söylenebilir. Tablo 2'de görüldüğü üzere lise yaşam kalitesi algılarının en düşük olduğu alt boyut olan okul yönetimi boyutunun okul bağlılığında ilk etken olarak değerlendirilmesi araştırmaya katılan öğrencilerin araştırmaya verdikleri önemi göstermekle beraber, bağlılığı etkileyen bu unsurun göz ardı edildiğini de göstermektedir. Öğrencilerin lise çağına oldukları göz önünde bulundurulduğunda, birer birey olarak kabul görmek ve karar alma sürecinde aktif olarak rol almak istedikleri sonucuna ulaşmak mümkündür. Lise öğrencilerinin genel anlamda hedeflerinin üniversite olması okula bağlılıklarının sembolik düzeyde olmasına neden olmuş olabilir. Çağımız lise öğrencilerinin diğer bir bakış açısıyla Z kuşağının öğrenme tarzları, hedefleri ve bu hedeflere ulaşmada izledikleri yolun teknoloji merkezli, fayda sonuçlu olması okula bağlılıklarının sembolik düzeyde gerçekleşmesine neden olmuş olabilir. Diğer bir faktör olarak lisenin üniversite öncesi bir geçiş dönemi olması, esas amacın üniversite sınavında başarılı olup üniversiteye yerleşme olması gibi faktörler yine lise bağlılığının sembolik düzeyde olmasının diğer nedenleri olarak sayılabilir. Arastaman'ın (2009) lise 1. sınıflara yönelik okul bağlılık araştırmasında içsel bağlılığın maddelerinden olan "liseden sonra üniversiteye devam etmek istiyorum" madde ortalamasının içsel bağlılıkla ilgili olarak en yüksek ortalamaya sahip olmuş olması araştırmada elde edilen sonucu, lise öğrencilerinin sembolik bağlılıklarını destekler nitelikte görünmektedir. Alt boyut ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin okul bağlılığı algılarını ikinci derecede etkileyen faktörün öğretmen ($\bar{X}=3,16$) olduğu algısı ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerle iletişimi ve çalışmalarında onlara destek olmaları okula bağlılığın önemli yordayıcısı olarak değerlendirilebilir.

Lise Yaşam Kalitesi Algısı ile Okula Bağlılık Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Tablo 3'te öğrencilerin lise yaşam kalitesi algıları ile okula bağlılık düzeyi ölçeklerinden aldıkları toplam puanlar arasındaki spearman's rho korelasyon katsayıları verilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin Lise Yaşam Kalitesi Algıları ile Okula Bağlılık Düzeylerine Yönelik Görüşleri Arasındaki Korelasyon Analizi Tablosu

ÖLÇEKLER		İçsel bağlılık	Okul ortamı	Okul programı	Okul yönetimi	Öğretmen	Okula Bağlılık
Öğretmenler	r	,229**	,370**	,409**	,349**	,377**	,426**
Okula yönelik olumlu duygu	r	,322**	,486**	,387**	,522**	,403**	,532**
Statü	r	,281**	,277**	,196**	,393**	,309**	,366**
Okul yönetimi	r	,157**	,222**	,340**	,316**	,284**	,332**
Okula yönelik olumsuz duygu	r	-,282**	-,498**	-,335**	-,274**	-,284**	-,440**
Öğrenciler	r	-,061	-,082	,004	-,075	-,149**	-,083
Sosyal Etkinlikler	r	,030	-,018	-,101**	-,102**	-,077	-,066
Lise Yaşam Kalitesi	r	,230**	,287**	,320**	,404**	,320**	,389**

* p<.05; **p<.01

Tablo 3’de korelasyon katsayılarına göre öğrencilerin lise yaşam kalitesi algıları ile okula bağlılık düzeyleri arasında toplamda orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=,389$; $p<.01$). Bu bulgu öğrencilerin lise yaşam kalitesi algıları arttıkça okula bağlılık düzeylerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç alan yazında yapılan araştırmalarla paralellik göstermektedir. Nitekim Arastaman (2009) ve Kalaycı & Özdemir’in (2013) araştırmaları bu sonucu destekler niteliktedir. Öğrenci görüşleri alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin lise yaşam kalitesinin öğretmenler alt boyutuna yönelik algıları ile okula bağlılığın içsel bağlılık ($r=,229$, $p<.01$) alt boyutu ile pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki ortaya çıkarken; okul ortamı ($r=,370$, $p<.01$), okul programı ($r=,409$, $p<.01$), okul yönetimi ($r=,349$, $p<.01$), öğretmenler ($r=,377$, $p<.01$) ve ölçeğin toplamına ($r=,426$, $p<.01$) yönelik orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin lise yaşam kalitesine yönelik okula yönelik olumlu duygu alt boyutuna yönelik algıları ile okula bağlılığın tüm alt boyutları ve toplamında; içsel bağlılık ($r=,322$, $p<.01$), okul ortamı ($r=,486$, $p<.01$), okul programı ($r=,387$, $p<.01$), okul yönetimi ($r=,522$, $p<.01$), öğretmenler ($r=,403$, $p<.01$) ve ölçeğin toplamı ($r=,532$, $p<.01$), pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Lise yaşam kalitesine yönelik statü alt boyutuna yönelik öğrenci algıları ile okula bağlılığın içsel bağlılık ($r=,281$, $p<.01$), okul ortamı ($r=,277$, $p<.01$), okul programı ($r=,196$, $p<.01$) alt boyutları ile düşük düzeyde; okul yönetimi ($r=,393$, $p<.01$), öğretmenler ($r=,309$, $p<.01$) ve ölçeğin toplamı ($r=,366$, $p<.01$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Lise yaşam kalitesine yönelik okul yönetimi alt boyutuna yönelik öğrenci algıları ile okula bağlılığın içsel bağlılık ($r=,157$, $p<.01$), okul ortamı ($r=,222$, $p<.01$), öğretmenler ($r=,284$, $p<.01$) boyutları ile düşük düzeyde; okul programı ($r=,340$, $p<.01$), okul yönetimi ($r=,316$, $p<.01$) ve ölçeğin toplamı ($r=,332$, $p<.01$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Lise yaşam kalitesine yönelik okula yönelik olumsuz duygu alt boyutu ile okula bağlılık toplamda ve alt boyutlarda negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre okula yönelik olumsuz duygu okula bağlılığın içsel bağlılık ($r=,282$, $p<.01$), okul yönetimi ($r=,274$, $p<.01$), öğretmenler ($r=,284$, $p<.01$) boyutları ile düşük düzeyde; okul ortamı ($r=,498$, $p<.01$), okul programı ($r=,335$, $p<.01$) alt boyutları ve ölçeğin toplamı ($r=,440$, $p<.01$) ile orta düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişkiye sahiptir. Lise yaşam kalitesinin öğrenciler alt boyutu okula bağlılığın sadece öğretmen boyutu ile ($r=,149$, $p<.01$) ile düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişkiye sahiptir. Diğer alt boyutlarla ilişki ortaya koymamıştır. Benzer şekilde sosyal etkinlikler alt boyutu da okula bağlılığın okul programı ($r=,101$, $p<.01$) ve okul yönetimi ($r=,102$, $p<.01$) alt boyutlarıyla düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki ortaya çıkarmıştır. Lise yaşam kalitesi toplam ölçeğine yönelik algı okula bağlılığın içsel bağlılık ($r=,230$, $p<.01$), okul ortamı ($r=,287$, $p<.01$) ile düşük düzeyde, okul programı ($r=,320$, $p<.01$), okul yönetimi ($r=,440$, $p<.01$), öğretmenler ($r=,320$, $p<.01$) ve ölçeğin toplamı ($r=,389$, $p<.01$) ile orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiye sahiptir.

Elde edilen bulguların tamamı, lise yaşam kalitesi ile okula bağlılıkları arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin lise yaşam kalitesine yönelik algıları arttıkça okula bağlılık düzeyleri bu durumdan olumlu etkilenip artmaktadır. Negatif ilişkinin ortaya çıktığı boyutlar değerlendirildiğinde, burada karşılaşılan negatif korelasyonun okula yönelik olumlu duygu alt boyutuyla birlikte değerlendirilmesi durumunda daha sağlıklı sonuca ulaşmak mümkün olacaktır. Okula yönelik olumlu duygular arttıkça okul bağlılığının artması sonucuna bağlı olarak; olumsuz duyguların azalması da okul bağlılığını olumlu yönde etkileyecektir. Bu alt boyutun okula bağlılık alt boyutlarıyla olan ilişkisine bakıldığında ise olumsuz duyguların en çok okul ortamıyla en az okul yönetimiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Yine ortaya çıkan diğer bir negatif yön ise okula bağlılıkla sosyal etkinlik boyutu arasındadır. Okulları tarafından ders dışı etkinliklerle desteklenen öğrencilerin bu alt boyut açısından okula bağlılık düzeylerinin artacağı sonucu ilgili literatür tarafından desteklenmektedir (Durmaz, 2008; Arastaman, 2009; Kalaycı ve Özdemir, 2013).

Lise yaşam kalitesi ölçeği alt boyutlarından olan öğretmenler alt boyutu ile okul ortamı, okul programı ve okula bağlılık arasındaki orta düzeyli pozitif ilişki, öğretmen yaklaşımlarının okul bağlılığını arttırmada önemli bir unsur olduğu ve arzu edilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin öğretmen alt boyutuna yönelik bu değerlendirmeleri, öğretmenlerin iletişim becerilerini yeniden gözden geçirmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğrenciyle etkin bir iletişim kurma, öğrencinin kendisini daha rahat ve iyi ifade etmesine dolayısıyla öğrenme sürecinin daha sağlıklı ve başarılı yürütülmesine neden olacaktır. Etkili iletişim aynı

zamanda öğrencinin desteklenmesi, güçlü yanlarına vurgu yapılması, anlamına da gelecek, bu durum akademik başarının artmasından, sosyal alanda başarıya kadar birçok alanda öğrenciye olumlu olarak yansımaktadır.

Lise yaşam kalitesi ile okula bağlılık arasında orta düzeyde pozitif ilişki çıkan diğer bir alt boyut olan statü alt boyutun; öğrencilerin okul yönetim süreçlerine katılmaları ve bir birey olarak kabul görmeleri ile ilgili bir durumdur. Özellikle ergenlik döneminde öğrencinin kendini ifade etmesine yardımcı olmak, öğrencinin depresyon, şiddet, okul terki vb. istenmeyen durum ya da davranışları sergilemesini de önüne geçmeye yardımcı olacaktır. Statü alt boyut maddelerine bakıldığında gurur, beğeni vb. ifadeler öğrencilerin kendilerini iyi hissetmeleri, pozitif duygu ve tutum içerisinde olmalarını destekleyecek unsurlar olarak düşünülebilir. Bu unsurlar aynı zamanda yaşam doyumu açısından da önem arz etmektedir. Lise yaşam kalitesinin yordayıcılarından statü alt boyutunun okul yönetimi ve öğretmenler alt boyutu öğrenciler açısından okul ortamı, okul programı ve içsel bağlılık alt boyutlarına oranla daha fazla önemsendiği görülmektedir.

Lise yaşam kalitesi alt boyutu olan okul yönetimi ve okul bağlılığı arasındaki orta düzeyde pozitif yönlü ilişki klasik okul yönetim anlayışının çağımızda geçerliliğini yitirmeye başladığının da bir göstergesi olarak değerlendirilmelidir. Çağdaş yönetim anlayışında bulunan yönetimin bir parçası olarak yönetilenler ya da yönetim anlayışının gerekliliği araştırma sonuçlarının diğer bir bulgusu olarak değerlendirilmelidir. Elde edilen bulgular bir yaşam alanı olarak okulların örgütlenmeden karar almaya kadar tüm yönetim süreçlerinde öğrencinin aktif katılımını bir gereklilik haline getirmiş durumdadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Lise öğrencilerinin yaşam kalitesi algıları ile okula bağlılık düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Lise yaşam kalitesi algılarında en yüksek değer “statü” alt boyutunda, en düşük değer ise “okul yönetimi” alt boyutundadır. Okula bağlılık düzeyi açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin özellikle okul ortamı ve okul yönetimine yönelik orta düzey algıları okula bağlılıklarını etkileyen bu iki unsurun istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Okul bağlılık düzeyi genel ortalama orta düzeyde katılıyorum şeklindedir.

Lise yaşam kalitesi ile okula bağlılık düzeyi arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Alt boyutlar arasında; lise yaşam kalitesine yönelik öğretmenler alt boyutu ile okula bağlılığın içsel bağlılık alt boyutu ile düşük düzeyde; okul ortamı, okul programı, okul yönetimi, öğretmenler ve ölçeğin toplamına yönelik orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Lise yaşam kalitesinin olumlu duygu alt boyutu ile okula bağlılığın tüm alt boyutları ve toplamında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Statü alt boyutu ile okula bağlılığın içsel bağlılık, okul ortamı, okul programı alt boyutları ile düşük düzeyde; okul yönetimi, öğretmenler ve ölçeğin toplamı arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Yaşam kalitesinin okul yönetimi alt boyutu ile okula bağlılığın içsel bağlılık, okul ortamı, öğretmenler boyutları ile düşük düzeyde; okul programı, okul yönetimi ve ölçeğin toplamı arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Okula yönelik olumsuz duygu alt boyutu ile okula bağlılık toplamında ve alt boyutlarda negatif yönlü anlamlı ilişki göstermiştir. Öğrenciler alt boyutu ise okula bağlılığın sadece öğretmen boyutu ile düşük düzeyde negatif yönlü ilişki ortaya çıkartırken; benzer şekilde sosyal etkinlikler alt boyutu da okula bağlılığın okul programı ve okul yönetimi alt boyutlarıyla düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki göstermiştir. Lise yaşam kalitesi toplam ölçeğine yönelik algı okula bağlılığın içsel bağlılık, okul ortamı ile düşük düzeyde, okul programı, okul yönetimi, öğretmenler ve ölçeğin toplamı ile orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiye sahiptir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında şu önerileri getirmek öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin artmasına dolayısıyla öğrenci hedefleri ile okulun hedeflerini gerçekleştirmesine yardımcı olacak diye düşünülmektedir:

1. Okul yönetim sürecinde bulunan karar alma aşamalarına (okul aile birliği, öğretmenler kurulu, ödül ve disiplin kurulu vb.) öğrencilerin aktif olarak katılımları sağlanmalıdır.
2. Okul yönetimi anlayışının planlama, uygulama, değerlendirme gibi yönetsel süreçlerinde daha şeffaf ve katılımcı anlayış benimsenmeli, sadece karar almada değil planlama ve değerlendirme aşamalarında da öğrencinin fikirlerine önem verilmelidir.
3. Bugünkü okul ortamlarının tasarımları 19. ve 20. yüzyıl tasarımlarını yansıtacak şekildedir. Oysa çağımız öğrencilerinin ihtiyaç ve beklentileri oldukça değişmiş olup, bu tasarımlar öğrenci ihtiyaç ve beklentilerine cevap

vermekten çok uzaktır. Okulların bir yaşam alanı olarak yeniden tasarlanması çalışmalarına öncelik verilmesi, okul ortamlarını daha cazip kıldığı gibi yaşam kalitesini artıracaktır.

4. Okul devamsızlıkları ile terkin etkileyen diğer bir unsur olarak okul programlarının çağın gerisinde kalmaması, her yerde ve her zaman eğitim anlayışını destekler nitelikte yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

5. Öğretmen öğrenci ilişkilerinde hiyerarşik sınıf yönetimi anlayışı yerine empatik anlayış benimsenmeli, öğrenme ve rehberlik tasarımları bu çerçevede yeniden yapılandırılmalıdır.

6. Olumlu okul ortamı sağlanması adına okul yönetimi-öğretmen-öğrenci ilişkileri empati saygı ve anlayış eksenine yerleştirilmeli, özellikle arkadaşlık ilişkilerini olumlayıcı ders dışı etkinliklere daha sık yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

Akdoğan, A. (2014). *Uluslararası Eğitim Programlarında İnsan Yetiştirme Modeli*. ookgm.meb.gov.tr: http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_02/26095652_ieitimkongresikitab.pdf adresinden alındı.

Arastaman, G. (2006). *Ankara İli Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin, öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 102-112.

Argon, T. ve Kösterelioğlu, M. A. (2009). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşam kalitesi ve fakülte kültürüne ilişkin algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 43-61.

Ayık, A. ve Aktaş-Akdemir, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algıları rasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(4), 429-452.

Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65.

Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi Algısının Arkadaşlara Bağlılık ve Empatik Sınıf Atmosferi Değişkenleriyle İlişisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bruyn, E. D. (2005). Role strain, engagement and academic achievement in early adolescence. *Educational Studies*, 31(1), 15-27.

Burkay, S. (2008). Teorik çerçevede suç. *ETHOS: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*. 2(4), 1-15.

Cemaloğlu, N. (2014). 21.yy'da Türkiye'de Okulu Yeniden Tanımlamak. http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_02/26095652_ieitimkongresikitab.pdf adresinden 25.03.2016 tarihinde alınmıştır.

Çelik, V. (2012). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çivitçi, A. (2012). Üniversite öğrencilerinde genel yaşam doyumu ve psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiler. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 321-336.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human Needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 11(4), 227-268.

Demir, Ö., Kaya, H. İ. ve Metin, M. (2012). Lise öğrencilerinde okul kültürünün bir ögesi olarak okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 9-28.

Durmaz, A. (2008, Ekim). *Liselerde Okul Yaşam Kalitesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Epstein, J. L. & Mcpartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15-30.

Finn, J. D. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. <http://eric.ed.gov/?id=ED362322>: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED362322.pdf> adresinden 20.03.2016 tarihinde alınmıştır.

Gilman, R. & Huebner, S. (2013). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 192.

Herman ,K. C., Reinke, W. M., Parkin, J., Taylor, K.B. & Agarwal, G. (2009). Childhood depserion: Rethinking the role of the school. *Psychology in the Schools*, 46(5), 433-446.

İlgar, M. Z. ve Parlak, K. (2014). *Üniversite Sınavlarına Hazırlanan Öğrencilerin Okula Bağlılık Özbiñç ve Giirişimcilik Özellikleri Arasındaki İlişki*. docplayer.biz.tr:<http://docplayer.biz.tr/9105808> adresinden 27.03.2016 tarihinde alınmıştır.

Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağılılıkları üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315.

Kandemir, M. ve Özbay, Y. (2009). Sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin zorbalıkla ilişkisi. *İlköğretim Online*, 8(2), 322-333.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi.

Karatzias, T., Power, K. & Swanson, V. (2001). Quality of school life: Development and preliminary standardisation of an instrument based on performance indicators in scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), 265-284.

Keith C. Herman & W. M. (2009). Childhood depression: Rethinking the role of the school. *Psychology in the Schools*, 46(5), 433-446.

Kesim, M. (2014). *Postmodern Dönemde Teknoloji ve İnsan Etkileşimi*. ookgm.meb.gov.tr: http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_02/26095652_ieitimkongresikitab.pdf adresinden 27.03.2016 tarihinde alınmıştır.

Linnakylä, P. (1996). Quality of school life in the Finnish comprehensive school: a comparative view. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 40(1), 69-85.

Newmann, F. M. (1992). *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. <http://eric.ed.gov>: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371047.pdf> adresinden 22.03.2016 tarihinde alınmıştır.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Education & Educational Research*, 70(30), 323-367.

Özdemir, Y. ve Koruklu, N. (2013). İlk ergenlikte anne babaya bağlanma, okula bağlanma ve yaşam doyumu. *İlköğretim Online*, 12 (3), 836-848.

Özdemir, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 , 213-224.

Özden, Y. (2010). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Sarı, M. (2011). Lise yaşam kalitesi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 253-266.

Sarı, M. (2012). Empatik sınıf atmosferi ve arkadaşlara bağlılık düzeyinin lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1) 95-119.

Sarı, M., Ötünç, E. ve Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi; Adana ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 297-320.

Savi, F. (2011). Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(1), 80-90.

Suldo, S. M. & Shaffer, E. J. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review*. 37 (1), 52-68.

Tangen, R. (2009). Conceptualising quality of school life from pupils' perspectives: a four-dimensional model. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 829-844.

Taylı, A. (2008). Okulu Bırakmanın Önlenmesi ve Önlemeye Yönelik Uygulamalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 91-104.

Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin, Önemli Yaşam Olayları, Algılanan Sosyal Destek ve Okul Bağlılığı Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74(7), 293-299.

Wong, E., Cronin, L., Griffith, L., Irvine, E. J. & Guyatt, G. H. (2001). Problems of HRQL assessment: How much is too much? *Journal of Clinical Epidemiology*, 54(11), 1081-1085.

Yıldız, M. A. ve Kutlu, M. (2015). Erinlerde okula bağlanmanın yordayıcısı olarak sosyal kaygı ve depresif belirtilerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 332-345.

Yılmaz, K. (2005). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-9.

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKRAN İLİŞKİLERİ ALGILARI İLE OKULA İLİŞKİN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Prof. Dr. Türkan Argon
AİBÜ, Eğitim Fakültesi, Bolu
turkanargon@hotmail.com

Didem Çelik Yılmaz
Akçakoca Anadolu Lisesi, Akçakoca
didemcelikyilmaz@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin okula ilişkin tutumları ve akran ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Düzce ili, Akçakoca ilçesindeki Anadolu ve meslek lisesine devam eden 400 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Okula İlişkin Tutum Ölçeği ve Akran İlişkileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde ortalama, standart sapma ve korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akran ilişkileri algılarının orta düzeyde, okula ilişkin tutumlarının ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Lise öğrencilerinin akran ilişkileri algısı ile okula ilişkin tutumlara yönelik görüşleri arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okula İlişkin Tutum, Akran İlişkileri, Lise Öğrencileri.

THE RELATIONSHIP BETWEEN HIGH SCHOOL STUDENTS' PEER RELATIONS AND THEIR ATTITUDE ABOUT SCHOOL

Abstract

The purpose of this study is to define the relation between high school students' attitudes about school and their opinions about peer relations. The sample of the study was figured with relational survey model and it was carried out at Anatolian and Vocational high schools in Akçakoca district in Düzce province. Study group consists of 358 students who are volunteers. Research data were collected via "School Attitude Scale" and "Friendship Qualities Scale". On data analysis, mean, standard deviation and correlation analysis were used. According to the results of the study, it has been confirmed that students' attitudes about school are at low level, friendship qualities levels are at medium-level and also there is a negative directional and meaningful relation at a low-level between high school students' attitudes about school and their opinions about peer relations.

Keywords: Attitudes about School, Peer Relations, High School Students.

GİRİŞ

Bir toplumun kalkınmasında en belirleyici rolü oynayan eğitim sadece içinde bulunduğu zamanı etkilemekle kalmamakta, geçmişle geleceğe ışık tutar hale getirerek toplumu refahı için yarınlara hazırlamaktadır. Nitekim eğitim, çağın şartlarına uyum sağladığı ölçüde kabul görüp amacına ulaşmaktadır. Bu durum karmaşıklardan uzak, anlaşılır ve kabul edilebilir bir eğitim için, eğitim sürecinin uygulama alanı olan okulların değişmesi gerekliliğini beraberinde getirmektedir ki; değişimin etkisi altında olan öğrencilere ulaşabilmek mümkün olsun. Çünkü değişimin en önemli göstergesi olan 21. yüzyıl öğrencisi olan kristal çocuklar, eskimeye yüz tutmuş

kavramlar ve yaklaşımların sunulduğu okullarda eğitim almayı istememekte; okul ortamlarında bilişsel yetileri kadar duygusal, psikolojik ve sosyolojik vb. pek çok ihtiyaçlarını da tatmin edecek ortamlar aramaktadırlar.

Okul, insanları sosyal hayattaki rollerine hazırlayan, bireye istenen davranışların öğretildiği ve öğretimin planlı bir şekilde gerçekleştirildiği insan topluluklarından oluşan bir örgüt ve kurumdur (Nalçacı ve Bektaş, 2012). Okulda başarılı olmanın önemi kişileri gelecek hayatlarında her yönüyle etkilemesinde saklıdır. Çocukluk ve ilk gençlik dönemlerinin zamansal olarak çoğunun geçirildiği, sosyal, bilişsel ve duygusal öğrenmeler yaşanan bu kurumlar öğrencileri sadece akademik ya da kariyerleri açısından değil yetişkin birey olma yolunda psikolojik gelişim olarak da etkilemektedir (Cemalcılar, 2010). Buna karşın genel kanıya bakıldığında okulları eğlenceden uzak, sıkıcı, sorumluluklardan ibaret binalar olarak gören öğrenci sayısı azımsanmayacak kadar çoktur. Oysa okullarda öğrenme yaşantılarının öğrencilerin fiziksel ve ruhsal olarak iyi hissedecekleri çalışma ortamlarında gerçekleştirilmesi, öğrencileri güdüleyecek, olumlu davranış alışkanlığı kazandıracak ve akademik başarılarında da artışa sebep olacaktır (Adıgüzel, Okula İlişkin Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve güvenilirlik çalışması , 2012). Okul ortamı bireyin sosyalleşmesi açısından da en uygun ortamdır. Doğumundan ölümüne kadar sürekli gelişim içinde olan insan kendini var sayabilmek için sosyalleşmeye ihtiyaç duymakta; bu ihtiyacı gideren ortamların başında ise okullar gelmektedir. Bununla birlikte yaşadığı ne varsa paylaştığı sürece yaşadım diyebilen insan, sosyalleşme ortamında paylaşımlar yapacağı kişileri seçerken belli kıstaslara başvurmaktadır. Benzer dünya görüşü, sosyal çevre ve yakın yaş grupları bu kıstaslar içinde öne çıkanlarıdır. Özellikle lise çağındaki ergenlerde bu kıstaslardan en önemlisi akran gruplarıdır. Tüm bunların yanı sıra değişimin inanılmaz hızda gerçekleştiği günümüzde toplumsal normları, tutumları, okul kavramını, ergenleri ve onların ilişkilerini gerçekçi bir şekilde anlayabilmenin önemli bir paydası; gençlerin içselleştirdikleri teknoloji merkezli yeni sosyal yaşamı ve bu yaşam tarzının yeni nesilde oluşturduğu farklılıklar olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır.

AKRAN İLİŞKİLERİ

Akran; aynı yaş grubundan yakın arkadaş olan ya da olmayan, aynı etkinliğin içine giren bireylerin oluşturduğu topluluk olup (Bayhan ve Işıtan, 2010) insan doğasındaki sosyalliği yaşamasının temel ögesidir. Hayatları boyunca yaşantılarını belli kişilerle isteyerek ya da istemeyerek geçiren bireyler, bu birlikteliklerden doğan etkileşimler ile sosyalleşmekte ve geçirilen her birliktelik bireyde olumlu ya da olumsuz çeşitli izler bırakmaktadır. Bazen bireyler etkileşim içerisine girdikleri akranlarına bağlanmayı ihtiyaç olarak da görebilmektedirler. Bu ihtiyaç, gelişim evrelerinin en zor dönemlerinden olan ergenlikte çok daha fazla belirginleşmektedir. Ergenlikte yaşanan bu ihtiyaç yoğun olduğu gibi, davranışsal olarak birbirini taklit etme şeklinde de kendini göstermektedir. Taklit edilen davranışla birlikte ergenler daha çok kabul görmeye başlayarak ödül değerlerine ulaşmış olmakta ve bir diğer davranış da taklit etmek için güdülenmektedirler (Kaner, 1998). Nitekim insanlar bağlanacakları kişilerin kendileri için bir ödül değeri taşımasını istemekte ve bağlandıkları kişilerden çokça etkilenmektedirler.

Arkadaşlık ilişkilerinin kuramsal yapısını inceleyen Bayhan ve Işıtan (2013) akran ilişkisini; toplumsal hayata hazırlayan ve gelişimin bir parçası olan kavram olarak nitelemektedir. Ergenlik döneminde ise bireyler önceki dönemlere göre daha fazla birlikte zaman geçirmekte, bu zamanı keyifli bulmakta ve birbirlerinden daha çok etkilenmektedirler (Çırpan ve Çınar, 2013). Bu dönemde fiziksel değişimle birlikte bilişsel, sözel ve mantıksal değişimler yaşanmakta ve kültürün de etkisiyle gençlerin çevreleriyle iletişimi çeşitlenmektedir. Bu süreç ergenlerin bireysel kimliklerinin oluşumunu etkilerken, kimlikleri geliştikçe daha olumlu akran ilişkileri kurmasını da sağlamaktadır (Bayhan ve Işıtan, 2010). Ancak akran ilişkilerinin pek çok boyutu olduğunu göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin olumlu ve olumsuz etkilere sahip olan bu ilişkide akran zorbalığı, akran sapması, akran desteği ve danışmanlığı, romantik ilişkiler ve küçük- büyük grup akran iletişimi gibi birçok faktör ve süreç etkili olabilmektedir.

Hayatının ilk dönemlerinde fiziksel ve psikolojik gelişimi tamamen ebeveyn kontrolünde ve desteğinde ilerleyen çocuk, karmaşık bir dönem olan ergenlikte ebeveyn iletişimi ve desteği önemini korumasına rağmen, akranlarıyla daha baskın role sahip olmaya başlamaktadır (Newton ve Mwisukha, 2009; Bayhan ve Işıtan, 2010). Değer ve güven kazandırma hususunda bir zamanlar varlıklarının merkezi olan aileler, bu dönemde akran ilişkilerinin çok gerisinde kalmaktadırlar. Çünkü ergen birey, arkadaşlık ilişkilerinde güç, sahiplenilme ve güven duygularına sahip olurken ailelerinin kısıtladığı ama çok da başarılı olamadığı çoğu şeyi akranlarından aldığı

güçle gerçekleştirmektedir (Demir, Baran ve Ulusoy, 2005). Ayrıca ergenlik dönemindeki olumlu sosyal bağlar mutluluk ve öznel iyi oluş ile bağlantılıdır. Empatik iletişim becerileri gelişmiş ergenlerde bu bağ daha güçlü olup bireysel sosyal uyum süreçlerini geliştirmektedir (Gleason, Jensen-Campbell ve Ickes, 2011). Empatik iletişimin güçlenmesi ise yine akran ilişkilerinin sayesinde mümkündür. Çünkü bireyler akran ilişkileri içinde kendilerinin ve karşılarındaki kişilerin hislerini anlamayı öğrenmektedirler (Demir, Baran ve Ulusoy, 2005).

Ergenlerde akran ilişkileri konusunda dikkat çekilmesi gereken diğer bir nokta; ailesini yeterli görmeyen ve okul ortamında da ilgisini çok çekmeyen derslerle baş etmeye çalışan gençlerin kendi varoluşlarını ispatlamak için akran gruplarıyla hareket etmeyi tercih etmeleridir (Newton ve Mwisukha, 2009). Dâhil olunan akran grubundaki olumlu ya da olumsuz tutumlar grubun her bir üyesini etkilerken, grubun fikirlerine ve yargılarına karşı çıkan ergenler reddedilme riski ile karşı karşıya kalabilmektedirler. Akranları tarafından reddedilen ergenler ise anti-sosyal davranışlar sergilemeye başlayarak iletişim becerilerinde de yetersiz kalmakta (Kaner, 1998), bu durum onları yalnızlık, istenmeyen anti sosyal davranışlarla ilgi çekme gibi süreçlere yönlendirebilmekte, hatta okul dışı istenmeyen akran ilişkilerine yönlendirebilmektedir. Ergen davranışlarına dair alan yazında verilen tüm olguların yanı sıra bu davranışları anlamaya dönük daha geniş ve çağın gereklerine uygun bir bakış açısı yakalayabilmek için günümüz öğrencilerinin tabi olduğu sosyal değişimleri de hesaba katmak gerekmektedir. Çünkü bu değişimler her ne kadar yetişkinler tarafından kabul edilmek istenmese de ergenlerin yaşamı algılayışlarında ciddi farklar yaratmaktadır.

OKULA İLİŞKİN TUTUM

Çevresiyle etkileşim ve iletişim içinde olan bireyler ve özellikle öğrenciler, olumlu duygular besledikleri ortamlara ait olmayı istemekte bunun için de çaba sarf etmektedirler. Ait olduğunu ve kabul gördüğünü hisseden birey bu statüyü kaybetmemek adına üzerine düşen görevleri gönüllülikle yapmakta ve bu görevlere karşı olumlu tutum sahibi olmaya başlayarak engelleri aşmak konusunda güdülenmektedir. Okul da kurum, örgüt ya da eğitim aracı olarak amaçlarını gerçekleştirmek için öğrencilerin de bu olumlu tutumlara ihtiyaç duymaktadır.

Tutum, uyarıcısı belirsiz olan, ailede başlayıp okulda ve sosyal hayatta devam eden çevreye karşı geliştirilen tercihler, beğeniler, reddedişler, ön kabuller ve hatta ön yargılardır. Kişinin zihninde oluşup beliren imgesel görüntüler tutumlar olarak ifade edilmekte ve yaşantılara dönüşmektedir. Zira Adıgüzel (2013) tutumu; kişilerin bir nesneye yönelik düşünceleri, davranışları ve duyguları olarak tanımlamaktadır. İnsan yaşamında her şeye dair olduğu gibi okula ilişkin de bir tutum geliştirmekte ve bu tutum onu pek çok alanda etkileyen bir güç haline dönüşmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin okul hayatında ve devamında başarılı olmalarının ön koşulu okula dair olumlu tutumlar içinde olmalarıdır. Çünkü okula ilişkin tutum, öğrencilerin okula ve sınıfa yönelik kendi kendilerine ifade ettikleri ilgi ve sevgiyi içermektedir (McCoach, 2002). Bununla beraber tutumlar kişinin içinde bulunduğu ortama ve yaşantılarına göre şekillenebilir. 21. yüzyılın değişip dönüşen dünyası, bireylerin tutumlarını ve hayata dair tüm olgularını da etkileyerek değiştirmektedir.

Ergen öğrencilerin okula ilişkin olumlu tutum içinde olmalarında, okulun çekici olması oldukça önemlidir. Bir öğrenci için okulun çekici olması, okul niteliğinin iyi olmasını gerektirir ki; bunun için öğrenci okulda bireysel ve genel durumları içeren deneyimlere sahip olarak bu süreçte mutluluk duygusunu hissetmelidir (Demir, Kaya ve Metin, 2012). Çünkü olumlu tutum sahibi olmak yalnızca doğru düşünceleri değil mutluluğa yönelik güzel duyguları da ifade etmektedir (Adıgüzel, 2012). Okula dair olumlu tutumlar oluşturacak diğer faktör okulun sosyal ikliminin öğrenci üzerinde pozitif etki bırakmasıdır. Çünkü okul bilişsel, duygusal ve davranışsal durum bileşenleri ile öğrencileri etkilemekte ve okula yönelik olumlu ya da olumsuz bir tutum sahibi olmasını sağlamaktadır. Bunların dışında okul doyumu, sınıf içi çalışmalara bağlılık, öğretmen ilişkisi ve akran ilişkileri de okula ilişkin olumlu tutum geliştirmeyi etkilemektedir (Kalaycı ve Özdemir, 2013). Okula ilişkin olumlu tutumun en önemli çıktılarında biri beraberinde okula bağlılığı getirmesidir. Çünkü okula bağlılık öğrencilerin okulda ya da sınıfta oluşturdukları duygusal, davranışsal ve bilişsel yatırımlardır (Perdue, Manzeske ve Estell, 2009) ve söz konusu duygu, düşünce ve davranışlar birbirine bağlı olup biri diğerini etkilemektedir (Adıgüzel, 2013). Okula karşı olumsuz tutum ise öğrencilerin hem eğitim sürecinde hem de gelecekteki iş ve sosyal hayatlarında sorun yaşamalarına neden olabilmektedir. Çünkü bireylerin iş ve sosyal hayatlarında yaşadıkları sorunların altında yatan temel unsurlar arasında okula ilişkin olumsuz tutum ve olumsuz akran ilişkileri gösterilmektedir

(McCoach, 2002). Ancak olumsuz bir okul tutumuna sahip öğrenci kaybedilmiş bir öğrenci olarak görülmemelidir. Çünkü yaşantıları etkileyen tutumlar olduğu kadar tutumları etkileyen yaşantılar olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır (Adıgüzel, 2012). Bu durumda eğitim sürecinin uygulama alanı olan okulların niteliklerinin artırılarak, öğrenci beklentileri doğrultusunda yenilenmelerinin öğrencilerin olumlu yaşantılar geçirmesini sağlayacağı dolayısıyla bu durumun okula karşı tutumu olumlu etkileyeceği söylenebilir. Bunların yanı sıra ergenler, yenilemiş bakış açıları sayesinde herhangi bir olguya yönelik tutumlarını diğer yaşanmışlıklarına bağlamak konusunda istekli olmayabilmektedirler. Diğer bir deyişle ilişkilerini, algılarını birbirlerinden bağımsız tutmakta daha başarılıdır.

AKRAN İLİŞKİLERİ VE OKULA İLİŞKİN TUTUM

Akran ilişkileri öğrencilerde okul kavramını şekillendiren unsurların başında gelmektedir (Cemalcılar, 2010). Okula ilişkin olumlu tutum öğrenciye kendisini güvende hissetmesi için bir güç verirken, sınıf arkadaşlarıyla olumlu sosyal ilişkiler kurabilen öğrenciler, okulu daha güvenli bir yer olarak algılamakta ve diğerlerine nazaran herhangi bir zorbalık kurbanı olmaktan kendilerini uzak hissetmektedirler (Rodkin, 2003). Nitekim sosyal ve psikolojik faktörlerin insanların hayatlarında ne denli önem arz ettiği yadsınamaz bir gerçektir. Bu bağlamda akran ilişkilerinin ergenleri hem sosyal hem de psikolojik açıdan etkilemesi, onların sadece eğitime değil aynı zamanda hayata dair tutum değişikliği yaşamalarına sebep olacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Ancak okul, öğrencinin hayatında çok temel bir role sahip olsa da öğrencinin tutum değişikliğinden hem etkileyen hem de etkilenen bir faktördür.

Alanyazın incelendiğinde okula ilişkin tutum ve akran ilişkilerinin pek çok faktörle etkileşiminin incelenmiş olduğu görülmektedir. Her iki olgunun da akademik başarı ile ilişkisi çokça irdelenmiş ve hemen hemen her araştırmada sonuç olarak anlamlı ilişki bulunmuştur (McCoach, 2002; Mc Coach ve Siegle, 2003; Perdue, Manzeske ve Estell, 2009; Cemalcılar, 2010; Kalaycı ve Özdemir, 2013). Örneğin McCoach (2002) okula ilişkin tutumla akademik başarısızlığı ilişkilendirirken iki değişken arasında herhangi bir sebep sonuç akışı olmadığını ifade ederken bu iki değişkene üçüncü olarak akran ilişkilerini eklemenin anlam farkı netleştireceğini öngörmektedir. Çünkü ona göre akran ilişkileri bu farkta önemli rol oynamaktadır ve ergenlerin arkadaşlık ilişkileri okula ilişkin tutumlarını etkileyen akademik başarıyla bağlantılıdır (McCoach, 2002). Okula ilişkin tutumu sadece akademik başarıyla ilişkilendirmek okulu tek yönlü algılamak anlamına gelir ve öğrencilerin yaşamlarına şekil verme işini sahiplenilen okul kültürünü eksik değerlendirmeye sebep olur. Çünkü insanın bireysel farklılıklarını ön plana çıkaran yenilikçi eğitim yaklaşımlarında kişilerin psikolojik ve çevresel faktörlerinin bu süreçte önem arz ettiği vurgulanmaktadır. Yine bu faktörlerin başında ise insanın sosyal çevresini oluşturan akran ilişkileri gelmektedir. Öğrencilerin akademik başarısına etki ettiği savunulan akran ilişkilerinin günümüzde rekabetçi öğretim anlayışı sayesinde boyut değiştirdiğini de düşünmek gerekir.

Akran ilişkilerinin kişinin hayatında kısa ya da uzun süreli pek çok etkileri göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin okula ilişkin tutumları ile akran ilişkileri arasında da bağ olduğu varsayılmaktadır. Çünkü okula ilişkin tutumu belirleyen pek çok etkenin arka planında akran ilişkileri bulunmaktadır (Bayar ve Uçanok, 2012). Buna karşın alan yazında okula ilişkin tutum ile akran ilişkileri arasında ilişkiyi belirleyen bir araştırma doğrudan yapılamamıştır ve son dönem gençlerinin bu ilişkiyi nasıl yönlendireceği çok net görünmemektedir. Bu doğrultuda yapılan çalışmayla lise öğrencilerinin okula ilişkin tutumları ve akran ilişkilerine yönelik görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulguların özellikle gelişim dönemleri açısından kritik dönem içerisinde olan ergenlik dönemindeki lise öğrencilerinin okula ilişkin olumlu tutum oluşturmalarını sağlamak ve bu tutumu artırmak için akran ilişkilerinin etkisini kavrayarak gençleri okula pozitif duygularla bağlamak için yol gösterici hale getirmenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin okula ilişkin tutumları ve akran ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarına ve akran ilişkilerine yönelik görüşleri ne düzeydedir?
2. Lise öğrencilerinin okula ilişkin tutumları ve akran ilişkilerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM**Araştırma Modeli**

Araştırmacının modeli genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel tarama modeli, değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan tekil arama modeli ve iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmacının çalışma grubunu Düzce ili, Akçakoca ilçesinde bulunan Anadolu ve Meslek liselerinde öğretim gören gönüllü 353 öğrenci öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin 181'i Anadolu Lisesi, 172'si meslek lisesi öğrencisi; 158'i kız, 195'i erkek; 98'i 9. sınıf, 89'u 10. sınıf, 84'ü 11 sınıf, 82'si ise 12. sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin kişisel bilgilerine ulaşabilmek için kişisel bilgi formu, Akran İlişkileri Ölçeği ve Okula İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Akran İlişkileri Ölçeği; Atik, Çok, Çoban, Doğan, Güney Karaman (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış, toplam 22 madde ile birliktelik, çatışma, yardım, koruma ve yakınlık olma üzere 5 alt boyuttan oluşan bir ölçektir. 5'li Likert türü olan ölçek maddeleri 1= Doğru Değil' den 5=Tamamen Doğru'ya derecelendirilmiştir. Ölçeğin Türkçe formunun Cronbach's alfa katsayıları .66 ile .86 arasında değişmektedir. Bu araştırmada ise Cronbach's alfa değeri .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin çatışma alt boyutunda bulunan 3 madde ters kodlanmıştır. Öğrencilerin okula ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla Adıgüzel (2012) tarafından geliştirilen Okula İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 21 madde ve sevgi, değer, uyum ve güven olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .86 olarak ölçülmüştür. Bu araştırmada ise Cronbach's alfa değeri .59 olarak bulunmuştur. Ölçeğin 7 maddesi olumsuz ifade içerdiğinden ters kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS for Windows 22,0 programında çözümlenmiştir. Alt problemler doğrultusunda hangi analizlerin uygulanacağını belirlemek için verilerin dağılım normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir ve normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p < .05$). Bu doğrultuda araştırmada lise öğrencilerinin akran ilişkileri algıları ve okula ilişkin tutumları için standart sapma ve ortalama, akran ilişkileri algıları ile okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki için korelasyon analizi (Spearman's Rho) yapılmış anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA**Akran İlişkileri Algılarına Yönelik Görüşler**

Tablo 1: Lise Öğrencilerinin Akran İlişkisine Yönelik Görüşleri

Ölçekler	Boyutları	N	$\bar{X}$	ss
Akran ilişkileri Ölçeği	Birliktelik	353	3,36	,8927
	Çatışma		3,69	,9061
	Yardım		4,31	,9099
	Koruma		3,77	9878
	Yakınlık		3,88	,9382
	Toplam ölçek		3,83	,6886

Tablo 1'e göre lise öğrencilerinin akran ilişkilerine yönelik görüşleri alt boyutlar olan birliktelik ($\bar{X} = 3,36$), çatışma ($\bar{X} = 3,69$), koruma ($\bar{X} = 3,77$) ve yakınlıkta ($\bar{X} = 3,88$) "genellikle doğru" düzeyindedir. Yardım alt boyutunda ise "çok doğru" düzeyindedir ($\bar{X} = 4,31$). Ölçeğin toplamında da öğrencilerin görüşü "genellikle doğru" düzeyindedir.

Öğrencilerin akran ilişkileri ölçeğinin birliktelik, çatışma, koruma ve yakınlık alt boyutlarında birbirlerine yakın ortalamalar ile "genellikle doğru" ifadesini belirtmiş olmaları, ergenlerin ilişkilerinde bazen yakın bazen de uzak

bir duruş sergiledikleri şeklinde betimlenebilir. Ölçek maddeleri kapsamında arkadaşına yönelik ifadelerinde birlikte olmaktan keyif aldığını belirten öğrenciler, arkadaşlarıyla aynı fikirde olmadıkları durumlar olduğunu ve çatışma sürecine girebileceklerini de ifade etmişlerdir. Bu durum söz konusu öğrencilerin gerçek bağlar kurmakta zorlandıkları, bağlanma konusunda temkinli davrandıkları ve arkadaşlık ilişkilerine bir miktar faydacı yaklaşım içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Yaşları 14 ile 17 arasında değişen bu öğrenciler ait oldukları çağ itibarıyla bireyselliğe önem veren özgürlükçü bireylerdir. Bu yüzden takım çalışmalarında sorun yaşamaları muhtemeldir ve kendilerini ifade ederken ya da sosyal çevrelerinde varoluşlarını sürdürürken ait olma ihtiyaçlarının çok da yüksek düzeyde olmadığı düşünülebilir. Diğer yanda günümüzde sosyal ilişkilerini sanal dünya yoluyla kuran gençlerin gerçek iletişim süreçlerinde sorun yaşamaları şaşırtıcı bir sonuç olarak görülmemelidir. Bu durum gençlerin iletişim süreçlerinde sadece kendi kurallarının geçerli olduğu bağımsız kanalları tercih ettiğini de göstermektedir. Akran ilişkileri Ölçeğinin tümüne yönelik öğrenci görüşlerinin “genellikle doğru” ifadesiyle betimlenmesi alt boyutlardaki gibi ergenlerin tutumlarından kaynaklanabilir. Ancak bu düzey yine de kritik sınır olarak görülebilir. Zira yetişkinlikte kuracakları sosyal bağların temelini bu dönemde oluşturan ergenlerin akran ilişkilerinde problem yaşamaları, onların gelecekte kuracakları ilişkilerinde de yapay bağlılıklara sebep olabileceği, bu durumda beraberinde toplumsal yaşamda iletişim, etkileşim, takım çalışması gibi süreçlerde çeşitli sorunları getireceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Okula İlişkin Tutuma Yönelik Görüşler

Tablo 2: Lise Öğrencilerinin Okula İlişkin Tutuma Yönelik Görüşleri

Ölçekler	Boyutları	N	$\bar{X}$	ss
Okula İlişkin Tutum Ölçeği	Güven	353	2,69	,5326
	Sevgi		3,06	,4779
	Değer		2,45	,7152
	Uyum		3,22	,6670
	Toplam ölçek		2,84	,4203

Tablo 2’ye göre lise öğrencilerinin okula ilişkin tutumlar ile ilgili görüşleri alt boyutlar olan güven ($\bar{X} = 2,69$) ve değerde ($\bar{X} = 2,45$) “çok az katılıyorum” düzeyindeyken; diğer alt boyutlar olan sevgi ($\bar{X} = 3,06$) ve uyumda ($\bar{X} = 3,22$) “kısmen katılıyorum” düzeyindedir. Ölçeğin geneline yönelik öğrenci görüşleri ise ($\bar{X} = 2,84$) “çok az katılıyorum” düzeyindedir.

Çalışmaya katılan öğrenci grubu okula ilişkin tutum ölçeğinin genelinde ve güven ile değer alt boyutlarında “çok az katılıyorum” ifadesini ön plana çıkartmışlardır. Bu görüş 21. yüzyıl öğrencisinin okula dair fikirlerinin ne denli farklılaşmış olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Kristal çocuklar olarak da tabir edilen günümüz lise öğrencileri öğrenmeye çok meraklı olsalar da bu ihtiyacı sanal ortamlarda bireysel olarak karşılayabileceklerini düşünmekte ve bilgiye ilk elden ulaşmayı tercih etmektedirler. Bu durum onların okulu bilgi yuvasından ziyade kariyerleri için geçilmesi gereken bir basamak olarak gördüklerini düşündürmektedir. Değişimin çocukları, okul gibi katı kurallara tabi olan resmi kurumları gereksiz ve sıkıcı bulmakta; okuldan edindikleri kazanımların gerçek hayatta kullanılabilirliğini sorgulamaktan çekinmemektedirler. 2000’li yıllarda doğan bu gençler özerkliklerinin sınırlarını genişletmeyi arzulamakta ve bu genişlemenin önündeki herhangi bir engeli görmezden gelmeyi tercih edebilmektedirler. Dolayısıyla genel geçer kuralları olan ve ne yazık ki yaratıcılığı sınırlandıran okullar, günümüz gençleri için eskisi gibi büyük önem arz etmemektedir. Nitekim bilginin öneminin arttığı günümüzde ergenler teknoloji ve bilimsel gelişmelerin de katkısıyla okulu bilgi için tek adres görmemekte, klasik meslekler peşinde koşmamakta ve bunun sonucunda da okula ilişkin tutumları çok olumlu olmamaktadır. Türkiye’de neredeyse bütün kademelerin sonunda bir üst kademeye geçiş için girilmesi gerekli olan sınavlar, okulları yaşama hazırlayan yerler değil, üst öğrenim ya da meslek seçimi için gidilmesi gereken yerler olarak görülmesine neden olmaktadır. Okul dışı dünyanın daha fazla cazip uyaran içermesi ise onların okullara yönelik beklentilerini yükseltmiş, okulların beklentileri karşısında zayıf kalması ise bu sürecin bir mecburiyet olarak algılanmasına neden olmuştur. Sevgi ve uyum alt boyutlarında görüşlerin nispeten daha olumlu olması ise öğrencilerin eğitimin önemine ve gerekliliğine dair inançlarının yok olmadığını ancak bu eğitimi daha yaratıcı ortamlarda almak istemelerinin işareti olarak yorumlanabilir. Çünkü gelecek beklentilerine ulaşmak için aşılması gereken okul sürecinde gençler, okula gitmek için her türlü fedakârlıkta bulunabileceklerini, okulun tüm sıkıcılığına rağmen toplumsal değerleri yozlaştırmadığını ifade etmekte. Elde

edilen bu bulgulardan yola çıkarak, öğrenci açısından eğitimde ciddi bir yenileşmeye ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmaktadır.

Lise Öğrencilerinin Akran İlişkileri Algıları İle Okula İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki

Tablo 3: Akran İlişkileri Algısı İle Okula İlişkin Tutumlara Yönelik Öğrenci Görüşleri Arasındaki Korelasyon Analizi Tablosu

ÖLÇEKLER		Birliktelik	Çatışma	Yardım	Koruma	Yakınlık	Akran İlişkileri Toplam
Güven	r	-,076	,015	-,095	-,096	-,125*	-,098
Sevgi	r	-,098	,006	-,034	-,005	-,122	-,080
Değer	r	-,059	-,115*	-,115*	-,068	-,089	-,108*
Uyum	r	-,056	,028	-,033	-,013	,005	-,014
Okula İlişkin Tutum Toplam	r	-,095	-,030	-,088	-,059	-,109*	-,098*

p<.05

Tablo 3'e göre korelasyon katsayıları incelendiğinde lise öğrencilerinin akran ilişkileri algısı ile okula ilişkin tutumlara yönelik görüşleri arasında negatif yönlü çok düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($r=-,098$, $p<.05$). Bu ilişki alt boyutlar açısından incelendiğinde okula ilişkin tutum ölçeğinin güven alt boyutu ile akran ilişkisi ölçeğinin yakınlık alt boyutu arasında ($r=-,125$, $p<.05$); okula ilişkin tutum ölçeğinin değer alt boyutu ile akran ilişkisi ölçeğinin tamamı ($r=-,108$, $p<.05$), çatışma ($r=-,115$, $p<.05$), yardım ($r=-,115$, $p<.05$) alt boyutları arasında; okula ilişkin tutum ölçeğinin toplamı ve akran ilişkileri ölçeğinin yakınlık alt boyutu ($r=-,109$, $p<.05$) arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda lise öğrencilerinin akran ilişkilerine yönelik algıları olumlu olarak arttıkça okula ilişkin tutumlarına yönelik görüşleri düşük düzeyde de olsa azalmaktadır; ya da okula ilişkin tutumları yüksek düzeyde olan öğrencilerin akran ilişkileri algıları görece olarak azalmaktadır.

Bu negatif yönlü ilişki alan yazında karşılaşılanın aksine işlemektedir. Ancak göz önünde bulundurulması gereken husus zamanın, öğrenci tutumları üzerinde çok hızlı bir değişim etkisine sahip olmasıdır. Her geçen gün gençlerin algısı değişmekte ve yeni şekiller almaktadır. Ayrıca unutulmaması gereken bir Türkiye gerçeği girilecek olan bir sınav ile karşı karşıya olunmasıdır. Sınava girecek ve bir meslek seçimiyle karşı karşıya olan öğrenciler için, arkadaşlık ilişkileri çok fazla önem arz etmeyebilmektedir. Ne yazık ki sınav gerçeği, öğrencilerin birbirleriyle iletişim ve etkileşim içerisine girip sosyalleşmelerine engellemektedir. Çünkü bu öğrencilerin çoğu bu süreci kayıp bir zaman olarak görebilmektedir. Ya da tam aksi durum göz önünde bulundurulursa sınava girip, bir üniversiteye yerleşip meslek sahibi olamayacağını düşünen öğrenciler için arkadaşlık ilişkileri çok önemli olup, okul sadece gidilmesi ve tamamlanması gereken bir yer olarak görülmekte, okula gidilse de gidilme de arkadaşlık ilişkilerinde çok etkili olmamaktadır. Nitekim akademik başarı kaygısı, rekabetçi eğitim anlayışı, öğrenciden çok yüksek düzeyde başarı beklentisi, okul değiştirme, öğrenci öğretmen çatışması, akran zorbalığı, yetersiz fiziksel koşullar, sosyal etkinlik eksikliği, ilgisiz veli profili ve öğrenme bozuklukları okula ilişkin olumsuz tutumların sebepleri arasında gösterilmektedir (Leonard, 2002). Sayılan sebepler öğrencilerde stres sebebi olabilmekte ve öğrenciyi bu faktörlerle başa çıkma yolları aramaya sevk etmektedir. Bu çaba esnasında, bu yaş grubunun genel özelliği olan öğrencilerin yaşama bakış açıları oldukça etkili olan sabırsızlıkları onları sebat etmekten alıkoymakta ve kolay yolu seçmelerine sebep olmaktadır. Bu durum okula ilişkin tutumu olumsuz olan öğrencilerin, okullarda yaşadıkları hayal kırıklığını akran ilişkilerini iyileştirerek telafi etmeye çalıştıklarını düşündürmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Küresel bağlamda 1960'lerden itibaren hızlanan kültürlerarası etkileşimle beraber nesiller kategorize edilmeye başlanmıştır. Uyumlu, otoriteye saygılı ve çalışkan nesil olarak tanımlanan X kuşağı ile başlayan süreç; örgütsel bağlılık göstermekten kaçınan, uyumsuz ve bağımsız olarak nitelendirilen Y kuşağıyla 2000'lere kadar gelmiştir. 21. yüzyılın ilk çeyreğinde oluşan teknoloji baskın yaşam, bireylerin hayata bakış açıları ciddi değişimler oluşturmuş ve bu süreçte doğan ve teknoloji ile bebeklikte tanışan Z kuşağını oluşturmuştur. Z kuşağı sosyal

medyayı yaşamlarının merkezine alan, sosyal ilişkilerini ve hatta öğrenme ihtiyaçlarını dijital ortamlarda tatmin etmeye çalışan gençlerden oluşmaktadır. Geleceği temsil etmekten ziyade onu oluşturan bu nesil, kendilerinden önceki normları kabul etmemekte, aynı anda pek çok işi etkin olarak yapabilmekte ve kendilerini sınırlandıracak her türlü ortama tepki vermektedir. Tüm bu etkenlerin lise öğretim düzeyinde olan ergenlerin okula ilişkin tutumlarında ve akran ilişkisi kurma yollarında önemli etkileri olduğu düşünülmektedir. Kendilerini sanal gerçeklikle ifade etmeye çalışan ergenler akran ilişkilerinde eskiye nazaran farklı tutumlar sergilemekte ve okul kavramının şu anki halinden hoşnut olmadıklarını açık bir dille ifade etmektedirler. Nitekim araştırma sonuçlarında ortaya çıkan durum bu bulguları destekler niteliktedir.

Araştırmaya göre lise öğrencilerinin *akran ilişkilerine yönelik görüşleri* alt boyutlar olan *birliktelik*, *çatışma*, *koruma* ve *yakınlıkta* “genellikle doğru”; *yardımda* “çok doğru” düzeyindeyken ölçeğin toplamında “genellikle doğru” düzeyindedir. Lise öğrencilerinin *okula ilişkin tutumları* toplamda ve alt boyutlar olan *güven* ve *değerde* “çok az katılıyorum”; *sevgi* ve *uyumda* “kısmen katılıyorum” düzeyindedir. Lise öğrencilerinin akran ilişkileri algısı ile okula ilişkin tutumlara yönelik öğrenci görüşleri arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda lise öğrencilerinin yenilikçi ve yapılandırmacı bir yaklaşımla örülmüş eğitim örgütlerine ihtiyaç duyduğu, akran ilişkilerinde rekabetten hoşlanmadıkları, sınav odaklı bilgi aktarımını faydasız buldukları söylenebilir. Öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının istenilen seviyede olmamasının sebepleri arasında Türk eğitim sisteminin zaman içinde fazla değişikliğe uğraması, sınav kaygısı ile oluşan akademik başarı stresi, kalabalık sınıf mevcutları, öğrencilerin öğrenme çıktılarını uygulama imkânlarının olmaması sayılabilir.

Çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

- Öğrencilerin okula ilişkin tutumlarını olumlu yönde artırmak amacıyla eğitim yaşantılarını zenginleştirecek çağa uygun dijital platformların kullanımının artırılmalı, sosyal medya araçları ders içeriklerine uygun yöntemlerle entegre edilmelidir.
- Öğrencilerin okulda olumlu akran ilişkileri geliştirebilmeleri için; okullar iklimini öğrenciye hitap edecek şekilde zenginleştirilmeli, sosyal etkinliklere önem verilerek bu etkinlikler esnasında öğrenci-öğretmen ve yönetici ilişkileri geliştirilmelidir.
- Dijital çağı gereklilikleri ile okul kuralları yeniden düzenlenmeli ve bu düzenleme esnasında öğrencilerin fikirleri de alınmalıdır.
- Bu araştırma farklı illerde resmi ve özel eğitim kurumlarında yürütülebileceği gibi yapılacak olan nitel çalışmalar ile öğrencilerin konuya ilişkin görüşleri derinlemesine analiz edilebilir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, A. (2012). Okula ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 40, 30-45.

Adıgüzel, A. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 49-66.

Bayar, Y. & Uçanok, Z. (2012). Okul Sosyal iklimi ile geleneksel ve sanal zorbalık arasındaki ilişkiler: Genellenmiş Akran algısının aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27, 101-114.

Bayhan, P. & Işıtan, S. (2010). Ergenlik döneminde ilişkiler: Akran Ve romantik ilişkilere genel bakış. *Aile Ve Toplum Eğitim Kültür Araştırma Dergisi*, 20, 33-42.

Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2), 243-272.

Çırpan, F. K. & Çınar, S. (2013). Sağlık Hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinde akran desteği ile akademik başarı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 191-199.

Demir, N. Ö., Baran, A. G. & Ulusoy, D. (2005). Türkiye'de ergenlerin arkadaş - akran grupları ile ilişkileri ve sapmış davranışlar: Ankara örneği. *Bilig*, 32, 83-108.

Demir, Ö., Kaya, H. İ. & Metin, M. (2012). Lise öğrencilerinde okul kültürünün bir ögesi olarak okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4, 11-26.

Gleason, K. A., Jensen-Campbell, L. A. & Ickes, W. (2011). The role of empathic accuracy in adolescents' peer relations and adjustment. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 35, 997-1011.

Kalaycı, H. & Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *GEFAD*, 33(2), 293-315.

Kaner, S. (1998). Akran ilişkileri ölçeği ve akran sapması ölçeği geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Araştırma Fonu Projesi*. Proje No: 98-04-00-01, 1998.

Karasar, N. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınevi.

Leonard, C. (2002). *Quality of School Life and Attendance in Primary Schools*. (Unpublished Phd Dissertation). Faculty of Education and Arts The University of Newcastle.

Mc Coach, D. B. & Siegle, D. (2003). The school attitude assessment survey-revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 414-429.

McCoach, D. B. (2002). A Validation study of the school attitude assesment survey. *Measurement And Evaluation In Counseling And Development*, 35, 66-76.

Nalçacı, A. & Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13 (1), 239-258.

Newton, M. A. & Mwisukha, A. (2009). Relationship between peer attitudes towards school, selected peer group activities and academic achievement of secondary school students in Nairobi. *Journal of Educational Research and Development*, 4, 99-104.

Perdue, N. H., Manzeske, D. P. & Estell, D. B. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46 (10), 1084-1097.

Rodkin, P. C. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four Questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32(3), 384-400.

TDK. (16.04.2016). *Türk Dil Kurumu* http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=AKRAN adresinden 01.05.2016 tarihinde alınmıştır.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE ZORBA DAVRANIŞLARIN ÖNLENMESİNE YÖNELİK BİR GİRİŞİM PROGRAMI

Yrd. Doç. Dr. Arzu Akcan
Akdeniz Üniversitesi
aarzu@akdeniz.edu.tr

Fatih Akcan
Milli Eğitim Bakanlığı
fatihakcan@hotmail.com

Öğr. Gör. Süreyya Sarvan
Akdeniz Üniversitesi
ssarvan@akdeniz.edu.tr

Özet

Bu makalede ortaokul öğrencilerinde zorba davranışları önlemek için hazırlanmış ve deneysel çalışmada etkililiği sınanmakta olan “Akranlar Arasında Saldırgan Davranışı Önleme Programı”nın tanıtılması amaçlanmaktadır. Makalenin okul sağlığı alanında çalışanlar ve öğretmenler için yararlı olacağı düşünülmektedir. Toplam altı haftadan oluşan program ortaokul öğrencilerine ve onların anne/babalarına yönelik uygulamaları kapsamaktadır. Programda öğrencilere duyguları tanıma, duyguları ifade etme, empati kurma, öfke kontrolü, sorun çözme ve toplumsal değerler ana temaları ile 40 dakikalık altışar eğitim ve öğrencilerin programı ile eş zamanlı olarak anne/babalara ergenlik dönemi özellikleri, ergenle iletişim, öfke kontrolü ana temaları ile 60 dakikalık altışar eğitim uygulanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin programına uygun şekilde düzenlenen altı aile etkinliği bulunmaktadır. Program kapsamında yapılan etkinlikler haftalık olarak okul panosunda, öğretmenleri ve diğer okul çalışanlarını bilgilendirme amacıyla, öğrencilerin ise bilgilerini pekiştirme amacıyla duyurulmaktadır. Sonuç olarak “Akranlar Arasında Saldırgan Davranışı Önleme Programı” etkili olarak uygulandığında zorba davranışların önlenmesinde başarılı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Saldırganlık, zorbalık, ortaokul öğrencileri.

AN INITATIVE PROGRAMME FOR PREVENTION OF BULLYING BEHAVIOR FOR ELEMENTARY SCHOOL STUDENT

Abstract

This article is intended to be introduced "Peer Between Aggressive Behavior Prevention Program" was prepared to prevent bullying in middle school students and being tested the its effectiveness of an experimental study. of the article is considered. The article is considered that it will be useful for school health workers and teachers in the area. The programme, total six-week, consists of some applications covers middle school students and their parents . It is applied to students for six events 40 minutes each with main themes of recognizing emotions, express emotions, empathy, anger management, problem solving, social values and to parents for same amount of events 60 minutes each with the main themes of adolescence features, teenager communication, anger management. There are also six family events held in accordance with the program of the students. The activities carried out under the program are announced in weekly school boards to the teachers and other school employees for the purpose of disclosure and for the consolidation of the information of the students. Consequently, "Peer Between Aggressive Behavior Prevention Program" when is effectively implemented would be considered successful in the prevention of bully behavior.

Keywords: Aggression, bullying, middle school students.

GİRİŞ

Saldırganlık, öfke, düşmanlık, rekabet, engellenme, korku gibi durumlardan kaynaklanan ve karşısındakine zarar vermeyi, onu durdurmayı, ona engel olmayı ya da kendini korumayı hedefleyen fiziksel, sözel veya sembolik her türlü davranıştır. Saldırganlık, sağlıklı bir yoldan kendini ortaya koyma biçiminde yerinde ve özkoruyucu ya da yıkıcı davranışlarda olduğu gibi olumsuz olabilir (Budak, 2005). Bandura ise, saldırganlığı “kişisel zarara ve mülkiyet zararına yol açan davranış” olarak tanımlamaktadır. Ona göre, saldırganlığın kişisel zararı fiziksel olduğu kadar değersizleştirme, aşağılama gibi formlarla psikolojik de olabilir. Bu nedenle saldırganlığın tanımında hem incitici davranışlar hem de sosyal açıdan yargılamalar da olmalıdır (Bandura, 1973). Saldırganlığa kuramsal yaklaşımlar biyolojik ve sosyal olmak üzere iki ana gruba ayrılabilir. Biyolojik açıklamalara göre saldırganlık doğuştan bir davranış eğilimidir. Sosyal açıklamalara göre ise doğuştan ya da öğrenilmiş olabilecek, sosyal olay ve koşulların su yüzüne çıkardığı genel bir dürtü olarak görülmektedir. Örneğin Bandura biyolojik faktörlerin saldırganlıkla ilgili rolünü kabul etse de, asıl dikkat çektiği nokta doğrudan ya da temsili yaşantının rolüdür. Bir çocukta saldırganlık dürtülerinin aşamalı denetimi kapsamlı bir öğrenme sürecine bağlıdır (Hogg & Vaughan, 2007). Bu bağlamda bireyi saldırganlığa iten nedenler içsel değil, dışsal ve çevresel olarak görülmektedir.

Saldırgan davranışı etkileyen cinsiyet, yaş, anne-baba yanında büyüme, anne-babanın eğitim düzeyi, gelir düzeyi, evlilik uyumları, birlikte yaşama durumu, tutumları, saldırgan davranış gösterip göstermemesi, anne-babadan birinin ölümü, aile içi şiddete tanık olma, kardeşler, televizyon ve bilgisayar, okul ve arkadaşlar gibi birçok etmen sayılabilir (Deluty, 2009; Gander & Gardiner, 2007; Temel ve diğ., 2010). Çalışmalarda üç yaşlarında saldırganlık türlerinin ortaya çıktığı (Ostrov & Keating 2004), hatta çocukların yaklaşık %80’inde fiziksel saldırganlığın 17 ayda başladığı (Tremblay et al., 1999) görülmektedir.

Saldırgan davranış türlerinden olan zorbalık; okul, ev ve toplumda ciddi bir problemdir. Temelde bir güç istismarı olan zorbalık olgusu okullarda çeşitli şekillerde görülmektedir. Okullarda yaşanan en yaygın zorbalık biçimi öğrenciler arasında yaşanan ve akran zorbalığı olarak adlandırılan zorbalıktır. Akran zorbalığı, bir ya da birden çok öğrencinin kendilerinden daha güçsüz öğrencileri kasıtlı ve sürekli olarak rahatsız etmesi ile sonuçlanan ve kurbanın kendisini koruyamayacak durumda olduğu saldırganlık türüdür (Tübitak ve Ankara Üniversitesi [AÜ]).

Zorbalık davranışını tanımlamak ilk bakışta kolay görülebilir. Zorbalığın yaygın görüntüsü; bir çocuğun kendinden daha küçük bir çocuğu okulun bir köşesinde dövmesi, sıkıştırması gibi davranış şeklindedir. Bu tip davranışlar zorbalık olarak kabul edilmesine rağmen zorbalık eskiden bilinen tiplerinden çok daha karmaşık olabilir. Fiziksel zorbalığın farkına varmak kolay olmasına rağmen zorbalık aynı zamanda gizli ve sessizce oluşabilir; internet, telefon ya da dedikodu aracılığıyla duygusal olarak zarar verebilir (<http://www.pacer.org/bullying/resources/info-facts.asp>) Zorbalığın fiziksel, sözel, ilişkisel ve maddi zarar olmak üzere dört ana tipi vardır. Fiziksel zorbalık; vurma, tekmeleme, yumruk atma, tükürme, takılma, itme gibi fiziksel güç ve davranış kullanmayı içerir. Sözel zorbalık; sözel ve yazılı iletişim, hedeflenen gençlere, isim takma, alay etme, tehdit içeren kelimeler, notlar, mimikler ve seksüel yorumlarla zarar vermeyi içerir. İlişkisel zorbalık; sosyal izolasyon, dedikodu, elektronik olarak utanç verici görüntüler gönderme gibi eylemler aracılığıyla ilişkilerine ve itibarına zarar vermeyi içerir. Maddi zarar verme; hırsızlık, tahribat yapma ya da borcunu ödemeyi reddetme, kişisel elektronik bilgileri silme gibi durumları içerir (Gladden, Vivola-Kantor, Hamburger, & Lumpkin, 2014).

Zorbalık okullarda çok eksik rapor edilmiş güvenlik problemidir. Yaygın inancın tersine zorbalık; okulun dışında ya da okul yolunda gerçekleşmesinden daha fazla okulda gerçekleşmektedir (Ferguson, Miguel, Kilburn, & Sanchez, 2007). Bazı yetişkinler zorbalığı nispeten zararsız hatta genç bireylerin karakterinin şekillenmesine yardım eden bir davranış olarak göz önüne alır (Ferguson et al., 2007; Rigby, 2004). Birçok yetişkin zorbalığı, karakterin oluşması için bir fırsat, büyüme sürecinin bir dönemi olduğuna inanmakta ve sıklıkla kaçınılamaz olduğunu ileri sürmektedir (Rigby, 2004). Bu algıların böyle değerlendirilmesine rağmen 21. yüzyılda yararlı olduğu artık kabul edilemez bir gerçektir. Bu kuşakta zorbalığın; mağdur ve zorbaya uzun dönem zararlı etkiler

sahip olduğu bilinmektedir (Ferguson et al., 2007). Zorbalık psikolojik ve akademik olarak kısa ve uzun dönemin her ikisi ile de ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerde; anksiyete, düşük benlik saygısı, depresyon, okula karşı olumsuz tutum, okula devam etmenin azalması, daha alt kademedeki olma (Rueger & Jenkins, 2014), daha düşük akademik başarı (Juvonen, Wang, & Espinoza, 2011), intihar düşüncesi ya da teşebbüsü (Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld, & Gould, 2007) gibi durumlar rapor edilmiştir. Ayrıca zorbalığa mağdur kalan öğrencilerin sonraki yaşamlarında, depresyon (Ttofi, Farrington, Lösel, & Loeber, 2011) ve post travmatik stres bozukluğu (Nielsen, Tangen, Idsoe, Matthiesen, & Mageroy, 2015) deneyimlemenin yüksek riski altındadır. Buna karşılık zorba olan öğrenciler büyük olasılıkla adolesan dönemde bağımlılık yapan madde kullanma ve sonraki yaşamlarında çeşitli problemler; antisosyal davranış ve suç oluşturan şiddet nedeni ile polisle karşılaşma yüksek oranda görülür (Renda, Vassallo, & Edwards, 2011).

Pek çok okul yöneticisi ve öğretmen okullarında zorbalığın olmadığını dile getirmektedir. Oysa zorbalık dünyanın hemen hemen her okulunda yaşanmaktadır. Ancak bazı okullarda zorbalığın ortaya çıkmasını engelleme ve azaltma çalışmaları daha etkin bir şekilde yapılırken, diğerlerinde sorun ciddiye alınmamakta, yok sayılmakta ve üstü örtülmektedir. Okullarda zorbalığı önlemek için bunu bir sorun olarak görmek, gerekli önlemleri almak ve uygulanabilecek müdahale programlarını geliştirmek gerekmektedir (Tübitak ve AÜ). Okullarda zorbalığı önlemeye dönük çalışmalar öncelikle yetişkinlerin düşünce, davranış ve tutumlarında değişimi hedeflemektedir. Ayrıca yetişkinlerin (idareci, öğretmen ve veli) olumlu rol model olmaları, öğrencilere karşı sıcak ve sevecen bir okul ikliminin yaratılması, kabul edilmeyen davranışlar konusunda net ve tutarlı davranışlar sergilenmesi, düşmanca ve fiziksel cezaların kullanılmadığı ve kurallara uyulmadığında yaptırımların tutarlı bir şekilde uygulandığı bir okul ortamı geliştirmek önem kazanmaktadır (Ertunç, Yögev ve Kılıç, 2013). Bu programları uygulamak için yönetici, öğretmen, öğrenci ve anne/baba işbirliği gereklidir.

Bu makalede ortaokul öğrencilerinde zorba davranışları önlemek için hazırlanmış ve deneysel bir çalışmada etkililiği sınanmakta olan “Akranlar Arasında Saldırgan Davranışı Önleme Programı”nın tanıtılması amaçlanmaktadır.

AKRANLAR ARASINDA SALDIRGAN DAVRANIŞI ÖNLEME PROGRAMI’NIN TANITIMI

Program ortaokul öğrencilerinde akranlar arasındaki saldırgan davranışları önlemek amacıyla geliştirilmiştir. Programda öğrencilerin erken dönemde kendilerini tanımaları ve duygularını fark edebilmeleri, zorba davranışa başvurmak yerine çözüm aramaları, var olan olumsuz duygu ve davranışlarını değiştirmeleri amaçlanmıştır. Bu programın dört basamağı bulunmaktadır.

- Öğrencilere yönelik girişim
- Anne/babalara yönelik girişim
- Öğrencilerin programına yönelik aile etkinliği
- Okulda etkinliğin duyurulması

Ortaokul öğrencilerine yönelik olan bu programın üzerinde durduğu esas nokta; öğrencilerin davranışların farkına varması, olumlu tutum ve davranış geliştirmeleri, yapıcı çözüm yolları bulmaları, toplumsal değerlerin farkına varmalarını sağlamaktır.

Program hazırlığında Bandura’nın çalışmaları etkili olmuştur. Bandura (1989), düşmanca tutum yerine arkadaşlık ilişkilerinin geliştirilerek seçilmiş çevreye müdahale edilebileceğini belirtmektedir. Bu nedenle; saldırganlığı önlemeye yönelik girişimler içerisinde arkadaşlık ilişkilerinin geliştirilmesi ile ilgili aktivitelere (duygular, empati, öfke kontrolü, problem çözme, toplumsal değerler) yer verilmektedir. Yüksek düzeyde saldırganlık gösteren okul çağı çocuklarının, duyguları anlamak için birden çok faktörü incelemek yerine tek faktöre dayandıkları görülmektedir. Bu yüzden saldırgan tepkiler gösteren okul çağı çocuklarının, duyguları anlamada daha geç olgunlaştıkları belirtilmektedir (Erdoğan ve diğ., 2010). Empatik beceriler, davranışların altında yatan niyeti ve amacı daha doğru tahmin etmeyi sağladığı için, iletişim sürecinde yaşanan yanlış anlamaları en aza indirerek, yükleme yanlışlıklarından kaynaklanabilecek saldırganlık davranışlarının da azalmasını sağlamaktadır. Empati becerisi için de çocuğun önce kendi duygularını fark etmesi ve anlamlandırması gerekir (Temel ve diğ., 2010). Empati becerileri ve sorun davranışlarla ilgili çalışmaların sonuçları her ikisinin birbiri için anlamını oldukça iyi ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle empatinin, kızgınlık ve

saldırganlıkla olumsuz yönde ilişkisi olduğu, olumlu sosyal davranışlar ile olumlu yönde ilişkisi olduğu söylenebilir (Strayer and Roberts, 2004). Yapılan çalışmalar empatinin saldırganlık türleriyle, zorbalık gruplarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Hasta ve Güler, 2013; Siyez ve Kaya, 2011). Çocuklara duygularını kontrol etme becerisinin kazandırılması, onların öfkelerini uygun yollarla ifade edebilmelerini sağlayacaktır. Çocuklar çoğunlukla öfkelendiklerinde bunu uygun yollarla kontrol altında tutmayı bilememekte, çatışmalara cevapları saldırganca olabilmekte, kızgınlıklarını zararlı ve yıkıcı yollarla ifade edebilmektedirler (Örnek, 2008). Saldırgan çocukların sosyal problem çözmenin çeşitli yönlerinde eksiklikleri vardır. Onlar tipik olarak belirsiz durumlardaki davranışları düşmanca algılayabilirler, sosyal ipuçlarını anlamayabilirler. Onlar saldırgan olmayan akranlarına göre sosyal sorunlar için daha saldırgan ve yersiz yanıtlar vererek olumlu sonuçlara ulaşacaklarını düşünürler (Frey, Hirschstein and Guzzo, 2000). Yapılan çalışmalarda problem çözme becerisinin ve öfkenin uygun bir şekilde ifade edilmesinin zorbalıkla baş etmede önemli olduğu görülmektedir (Atik ve Kemer, 2008; Champion and Clay, 2007; Hay and Evans, 2006). Değerler ise olayların ve davranışların seçimine rehberlik eder, göreceli önem dereceleri vardır ve toplumdan topluma zaman içinde değişebilir (Balat ve Dağal, 2007; Yazıcı 2007). Değerler eğitimi alan öğrencilerin de saldırganlık düzeylerinin azaldığı yönünde sonuçlar elde edilmektedir (Elbir ve Bağcı, 2013). Akranlar Arasında Saldırgan Davranışı Önleme Programının içeriği de duygular, empati kurma, sorun çözme, öfke kontrolü ve toplumsal değerler şeklinde oluşturulmuştur.

Akranlar Arasında Saldırgan Davranışı Önleme Programı'nın başlangıcında öğrencilere zorbalığa yönelik "Zorbalığı Önleyebiliriz" isimli broşür dağıtılarak hem kendilerinin hem de ailelerinin konuya ilişkin farkındalıklarının oluşması sağlanmaktadır. Bir sonraki hafta başlayan programın öğrenciler için olan bölümü her biri 40 dakika süren altı dersten oluşmaktadır. Haftada bir ders işlenmektedir. Dersler duyguları tanıma, duyguları ifade etme, empati kurma, öfke kontrolü, sorun çözme ve toplumsal değerler olarak sıralanmaktadır. Her bir derse ısınma egzersizi ile başlanır ve derslerde soru-cevap, tartışma, rol oynama, grup çalışması yöntemleri kullanılır (Tablo 1).

Programın anne/babalara yönelik bölümü ise her biri 60 dakika süren altı oturumdan oluşmaktadır. Haftada bir oturum yapılmaktadır. Konular ergenlik döneminin özellikleri, ergenle iletişim ve öfke kontrolünden oluşmaktadır. Kullanılan yöntemler ise soru-cevap, tartışma ve alıştırmalardır. Aynı zamanda öğrencilerin programına yönelik ev etkinlikleri ile anne/babanın programa katılımı desteklenmektedir. Bu etkinlikler de öğrencilere yönelik girişim programı ile eş zamanlı olarak yürütülen altı aile etkinliğinden oluşmaktadır (Tablo 1).

Okul çevresi ise panoda yapılan açıklamalar ile desteklenmektedir. Okul panosunda öğretmenleri ve diğer okul çalışanlarını bilgilendirmeye yönelik; öğrencilerin ise bilgilerini pekiştirmeye yönelik açıklamalar haftalık olarak duyurulmaktadır (Tablo 1).

Programın davranışlarda etkili olması beklendiğinden herhangi bir değerlendirme yöntemi ya da aracı kullanılmamaktadır. Program sonrasında öğrencilerin zorba davranışlarını değerlendirmek için ise çeşitli ölçme araçları kullanılabilir.

Tablo 1: Akranlar Arasında Saldırgan Davranışı Önleme Programı

Haftalar	Öğrencilere Yönelik Girişim Programı	Anne/Babalara Yönelik Girişim Programı	Öğrencilerin Programına Yönelik Aile Etkinliği	Okulda Etkinliğin Duyurulması
1. Hafta	Duyguları Tanıma Süre: 40 Dakika Amaç: Çeşitli durumlar karşısında hissedilen duyguları tanımlayabilmesini sağlamak	Ergenlik Dönemi (11-14 Yaş) Özellikleri Süre: 60 Dakika Amaç: Ergenin gelişim özelliklerini farkedebilmesi	Bir hafta boyunca duygu günlüğü tutma	
2. Hafta	Duyguları İfade Etme Süre: 40 Dakika Amaç: Çeşitli durumlar karşısında hissedilen duyguları olumsuz davranışlar sergilemeden ifade edebilmesini sağlamak	Ergenle iletişim: Temel kavramlar Süre: 60 Dakika Amaç: Ergenle iletişimi engelleyen durumları ayırt etmesini sağlamak	Duyguların bedendeki belirtilerine ve ifade etmeye yönelik bulmaca çözme	Okul panosunda öğretmenleri ve diğer okul çalışanlarını bilgilendirmeye yönelik;

3. Hafta	Empati Kurma Süre: 40 Dakika Amaç: Bir durum karşısında arkadaşının duygularını anladığını ifade edebilmesini sağlamak	Ergenle iletişim: „Ben“ dili Süre: 60 Dakika Amaç: Ergenle iletişimde „ben dili“ kullanımının farkını anlamasını sağlamak	Verilen senaryoda uygun olmayan empatik yaklaşımı fark etme ve uygun empatik yaklaşımı açıklama	öğrencilerin ise bilgilerini pekiştirmeye yönelik açıklamaların haftalık olarak duyurulması.
4. Hafta	Öfke kontrolü Süre: 40 Dakika Amaç: Öfke duygusunu yaşadığı bir durum karşısında öfkeyi yıkıcı olmayan bir şekilde ifade edebilmesini sağlamak	Ergenle iletişim: Empati Kurma Süre: 60 Dakika Amaç: Ergenle iletişimde empati kurmanın önemini anlamasını sağlamak	Bir hafta boyunca davranış çizelgesi uygulama	
5. Hafta	Sorun çözme Süre: 40 Dakika Amaç: Sorun olarak gördüğü bir durum karşısında çözüm basamaklarını anlamasını sağlamak	Ergenle iletişim: Sorun çözme, anne-baba-ergen çatışmaları Süre: 60 Dakika Amaç: Anne-baba-ergen çatışmalarında kullanılacak çözüm yöntemlerini fark etmelerini sağlamak	Çatışma için belirlenen mücadele alanına yönelik davranış değişikliği gerçekleştirme	
6. Hafta	Toplumsal Değerler Süre: 40 Dakika Amaç: Toplumsal değerlerin toplum içinde yaşamak ve içinde yaşadığı toplumu dikkate almak için gerekli olduğunu anlamasını sağlamak	Öfke Kontrolü Süre: 60 Dakika Amaç: Öfke duygusunu yaşadığı bir durum karşısında öfkeyi yıkıcı olmayan bir şekilde ifade edebilmesini sağlamak	Toplumsal değerler sözlüğü oluşturma	

SONUÇ

Ortaokul öğrencilerinde zorba davranışları önlemeye yönelik geliştirilen “Akranlar Arasında Saldırgan Davranışı Önleme Programı” öğretmenler ve okul sağlığı alanında çalışanlar için kolaylıkla uygulanabilecek niteliktedir. Programın, çocukların kendilerini tanımada, problem çözmelerinde, kişilerarası ilişkilerinde ve davranışlarında olumlu yönde gelişme sağlaması beklenmektedir.

KAYNAKÇA

- Atik, G. ve Kemer, G. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasındaki zorbalığı yordamada problem çözme becerisi, sürekli öfke-öfke ifade tarzları ve fiziksel özyeterliğin kontrolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 198-206.
- Balat, G.U. ve Dağal, A.B. (2007). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi. *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 66, 32-33.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. USA: Prentice-Hall. Retrieved March 29, 2012 from <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=9694054>.
- Bandura, A. (1989). *Social cognitive theory*. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol.6. Six theories of child development (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Champion, K.M., & Clay, D.L. (2007). Individual differences in response to provocation and frequent victimization by peers. *Child Psychiatry Human Development*, 37, 205-220.
- Deluty, R. (2009). Saldırgan, atılgan ve çekingen davranma(ma) yolları. Çeviren: Uşaklı H, *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 86, 20-21.

Elbir, B. ve Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 8(1), 1321-1333.

Erdoğan, İ. (Ed), Mercan, Ç.S., Çelikkol, A.K., Poyraz, C., Ergin, T., Ergin, H., Demir, İ., Armağan, Y., & Gazioğlu, E.İ. (2010). *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ertunç, G., Yögev, P., & Kılıç, G.(2013). Akran Zorbalığı Önleme Programı, 06.05.2016 tarihinde http://cankayaram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/06/06/119806/icerikler/akran-zorbalig-onleme-program_985873.html adresinden alınmıştır.

Ferguson, C.J., San Miguel C., Kilburn, J., C., & Sanchez, P. (2007). The effectiveness of school-based anti-bullying programs a meta-analytic review. *Criminal Justice*, 32(4), 401-414.

Frey, K.S., Hirschstein, M.K., & Guzzo, B.A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102-112.

Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2007). *Child and Adolescent Development. Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Çevirenler: Dönmez A, Çelen N, Onur B (Ed), 6. baskı, Ankara: İmge Kitabevi.

Gladden, R. M., Vivola- Kantor, A. M., Hamburger, H. M., & Lumpkin, C. D. (2014). Bullying Surveillance among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements version 1.0, National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and United States Department of Education . Washington.

Hasta, D. ve Güler M. E. (2013). Saldırganlık: Kişilerarası ilişki tarzları ve empati açısından bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 64-104.

Hay, C., & Evans M. M. (2006). Violent victimization and involvement in delinquency: Examining predictions from general strain theory. *Journal of Criminal Justice*, 34, 261-274.

Hogg, M., & Vaughan, G. M. (2007). *Social Psychology*. Sosyal Psikoloji. Çeviren: Yıldız İ, Gelmez A, Ütopya Yayınevi, Ankara, s:482-523.

Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 152-173.

Klomek A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I., S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 46, 40-49.

Nielsen, M., B., Tangen, T., Idsoe, T., Matthiesen, S., B., Mageroy, N. (2015). Post-traumatic stress disorder as a consequence of bullying at work and at school. A literature review and meta-analysis, *Aggression and Violent Behavior*, 21, 17-24.

Ostrov, J. M., & Keating, C. F. (2004). Gender difference in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, 13(2), 255-277.

Örnek, H. Ş. (2008). Erken çocuklukta öfke ve öfkeyle baş etme. *Çocuk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 76, 18-21.

Pacer's National Bullying Prevention Center. *Bullying info and facts*. Retrieved May 06, 2016 from <http://www.pacer.org/bullying/resources/info-facts.asp>.

Renda, J., Vassallo, S., & Edwards, B. (2011). Bullying in early adolescence and its association with anti-social behaviour, criminality and violence 6 and 10 years later. *Criminal Behavior and Mental Health*, 21, 117-127.

Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25(3), 287-300.

Rueger, S.,Y., & Jenkins, L., N. (2014). Effects of peer victimization on psychological and academic adjustment in early adolescence. *School Psychology Quarterly*, 29, 77-88.

Siyez, D. M. ve Kaya, A. (2011). Akran zorbalığı gruplarında empatik eğilim. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 23-43.

Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development*, 13, 1-13.

Temel, F., Haktanır, G., Üstün, E. Y., Ural, O., Erkan, S., Aksoy, A. B., Alkan Ersoy, Ö., Ünal, F., Yaşar, M., Özgün, Ö., Kartal, H., Ersay Çekmecelioğlu, E., Akgün, E., Kurtulmuş, Z. (Ed). (2010). *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tremblay, R. E., Japel, C., Perusse, D., McDuff, P., Boivin, M., Zoccolillo, M., et al., (1999). The search for the age of 'onset' of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 9, 8-23.

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3: 63-73.

Tübitak ve Ankara Üniversitesi. *Okullarda Şiddetin Önlenmesi Öğretmen El Kitabı*. 06.05.2016 tarihinde http://www.rehberlikservisim.net/dosyalar/siddet/okullarda_siddet_ve_zorb_onlms_ogretmen_el_kitabi.pdf adresinden alınmıştır.

Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2013). Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 346-354.

Yazıcı, S. (2007). Değerler eğitimi. *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 66, 27-29.

BİLSEM'NDE ÖĞRENİM GÖREN ÇOCUKLARIN ANNE VE BABALARININ ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUK KAVRAMINA DAİR METAFORİK ALGILARI

Dilek Ünal

Sakarya Bilim ve Sanat Merkezi
dilekunal_bilsem@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. Duygu Gür Erdoğan

Sakarya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
dgur@sakarya.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Eda Demirhan

Sakarya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü
edemirhan@sakarya.edu.tr

Özet

Bu çalışmada üstün yetenekli çocukların anne ve babalarının “üstün yetenekli çocuk” kavramını nasıl algıladıklarının metaforlar vasıtasıyla ortaya konması ve “üstün yetenekli” kavramına ilişkin bakış açılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacının çalışma grubunu, 2015-2016 Eğitim Öğretim yılında Sakarya Bilim ve Sanat Merkezi’nde eğitim alan, 5.6.7.8.9.10. ve 11. sınıf seviyelerinden bir kız, bir erkek olacak şekilde belirlenen 14 öğrencinin anne ve babası olmak üzere toplam 28 kişi oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni doğrultusunda katılımcıların metaforik algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada metaforlar, ilgili konuya ilişkin algıları ortaya koymak adına temel amaca hizmet etmesi için analiz edilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan bir form kullanılmıştır. Bu formda, katılımcılardan üstün yetenekli çocuk kavramına yönelik benzetme yapmaları istenmiş ve bu benzetmenin gerekçesini açıklamaları için boşluklar kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların üstün yeteneklilik kavramına ilişkin görüşleri düşünme becerileri, kişilik özellikleri, bilimsel üretkenlik ve diğer temaları altında toplanırken; üstün yetenekli bir çocuk kavramına ilişkin oluşturmuş oldukları metaforların ise değerli, hassas, bilgili, değişken, bilgiye aç ve çalışkan temaları altında toplandığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Üstün yetenek, Bilim ve Sanat Merkezi, Metafor.

METAPHORIC PERCEPTION OF MOTHERS AND FATHERS OF CHILDREN IN SCIENCE AND ART CENTERS (BILSEM) REGARDING THE GIFTED CHILD CONCEPT

Abstract

The objective of this study is to present how mothers and fathers of gifted children perceive the "gifted child" concept through metaphors and identify their perspectives regarding the concept of "giftedness". The work group of the study is constituted by a total of 28 people that are the mothers and fathers of the fourteen students, half of them are girls and half of them are boys from the 5.6.7.8.9.10 and 11th grades, receiving education in Sakarya Science and Art Center in 2015-2016 Academic year. We try to identify the metaphoric perceptions of the participants with phenomenology that is one of the qualitative research methods. The metaphors have been analyzed to service for the basic objective to reveal the perception on the matter. We have used a form, consisting of structured and semi-structured questions as a data collection tool in the study. In this form, the participants were asked to make the analogy for the concept of gifted children and they are

provided spaces for them to explain the reason of such analogy. According to the results of the research, while opinions of the participants on the giftedness have been collected under their thinking skills, personal characteristics, scientific productivity, and other themes; their metaphors on the gifted child concept have been collected under the themes such as valuable, sensitive, informed, shifting, have an insatiable desire for knowledge and hardworking.

Keywords: Gifted, Science And Art Centers (BILSEM), Metaphor.

GİRİŞ

Üstün yetenek kavramı tarih akışı içerisinde farklı açılardan değerlendirilmiş ve türlü şekillerde tanımlanmıştır. İlk tanımlar daha geleneksel ve tutucu bir özellik gösterir. Ancak zaman içinde 130 IQ puanını aşan bireyleri üstün yetenekli olarak nitelendiren bu tutucu yaklaşımların yerlerini daha çağdaş tanımlara bıraktığı görülmektedir (Sak, 2010). Örneğin Renzulli (2002) üstün yetenekli öğrencileri, ortalamanın üstünde yetenek, görev anlayışı ve yaratıcılık merkezinde kümelenen eylemleri ortaya çıkarıp geliştirebilecek kişiler olarak tanımlar. A.B.D Üstün Zekâlı Çocuklar Ulusal Konseyi ise “Bir ya da daha fazla alanda olağanüstü performans gösteren veya olağanüstü potansiyeli olan birey.” (Akt: Sak, 2010:5) olarak ifade ederken Gallagher ve Kirk (1989:85) üstün yetenekli çocuğun yaratıcılık, sanat, liderlik ve ya entelektüellik gibi alanlarda üstün başarı gösteren ve bu becerilerini geliştirmek adına okul ortamında ulaşamadığı, alana yönelik zengin içeriklere sahip etkinliklere gereksinim duyan çocuk olarak tanımlar.

Üstün yetenekli çocuklar çoğu konuyu akranlarından hızlı kavrama, üstün duygusal zekâyâ sahip olma, ince mizah anlayışları, üretkenlikleri, iletişim becerileri ve sorgulayıcı yapılarıyla dikkat çekerler. Aile ve sosyal çevrelerinin olumlu ve yapıcı yaklaşımlarıyla bu özellikleri onları daha üretken ve mutlu kılarken aksi durumda kendilerini tamamen kapatır hatta ciddi ruhsal sorunlar yaşayabilirler (Ataman, 2004 a). Bu nedenle üstün yetenekli bireylerin mümkün olduğunca erken zamanda tanımlanmaları, doğru ellerde ve en iyi şekilde eğitilmeleri tüm toplumlar için hayati önem taşır. Zira bu bireyler toplumların gelişmesinde çığır açabildikleri gibi eğitimlerinin ihmali durumunda da çevrelerine ve kendilerine tamiri imkânsız zararlar verebilirler (Çağlar, 2004).

Yapılacak yanlışların önüne geçebilmek ve üstün yetenekli kişilerin doğru şekilde eğitilmelerini sağlamak amacıyla, tekinin bile sistem dışında kalmasına müsaade etmeyen, psiko-sosyal gelişimlerine katkı sağlayarak tüm yeteneklerini tam olarak kullanabilmelerini mümkün kılan eğitim programları geliştirilmeli ve bunlar özel eğitim kapsamında uzman eğitimciler tarafından uygulanmalıdır (Akkanat, 2004). Konuya yönelik olarak Duke Üniversitesinin Yetenek Tanılama Programının Yapmış olduğu anket çalışmasında da üstün yetenekli öğrencilerin, varsayılan liderlik rolleri, özel yetenek alanlarının gelişimi ve genel danışmanlık konularında bir uzmanla çalışmaya ihtiyaç duydukları görülmüştür (Pfeiffer, 2001).

Ülkemizde üstün yetenekli çocukların eğitimi meselesi 1964 yılından beri farklı zamanlarda gerçekleştirilen uygulamalar yoluyla, her ne kadar yetersiz de olsa, Türk Milli Eğitim tarihinde yerini almıştır (Ataman, 2000). Bu uygulamalar arasında Anadolu Liseleri, Meslek Liseleri ve vakıfların yönetiminde öğrencilerini sınavla seçerek özel eğitim veren okulların çalışmaları dikkat çekicidir (Eripek, Özsoy ve Özyürek 1997). Özellikle 1993 yılından itibaren alana yönelik kalıcı çalışmalara başlanmış, üstün yetenekli çocuklara en doğru eğitim şartlarını oluşturabilmek için, çeşitli milletlerce uygulanan eğitim modelleri araştırılmış ve ülkemizin mevcut sosyal, ekonomik, kültürel ve eğitim durumuna göre uygulanabilirlik düzeyleri değerlendirilerek bize uygun farklı bir model tasarlanmış ve bu tasarı Prof. Dr. Dönmez tarafından “Ek Ders Uygulama Okulu” şeklinde nitelendirilerek ilerleyen aşamalarda Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) olarak isimlendirilmiş ve pilot proje olarak beş merkezde (Ankara, İstanbul, İzmir, Bayburt ve Denizli) uygulanmaya başlanmıştır (Dönmez, 2004:71-72).

Bilim ve Sanat Merkezleri, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü’ne bağlı olarak açılmaktadır. Bugün Türkiye genelinde 70 ilde bulunan 83 BİLSEM ’de okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimi kapsayan tüm dönemlerdeki üstün yetenekli öğrencilere, uzman personelce yaparak yaşayarak öğrenme modeli üzerine kurgulanmış eğitim programlarıyla hizmet verilmektedir. Ayrıca titizlikle

düzenlenmiş rehberlik faaliyetleriyle üstün yetenekli bireylerin eğitiminde kurum-veli işbirliğine yönelik planlamalar yapılarak veli, eğitim çalışmaları içinde önemli bir unsur olarak görülmüştür (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2015). Zira çocuk eğitimi ve çocuğun psiko-sosyal gelişiminde, bir eğitim kurumundaki çalışmalar ne kadar üst düzey olursa olsun asla kendi başına yeterli olamayacaktır. Bu konuda mutlaka anne-babalarla işbirliği içinde hareket etme zorunluluğu vardır.

Özellikle ilkökul dönemindeki akranlarına göre farklı özelliklerdeki çocukların eğitim sürecinde yaşadıkları uyum sorunları çoğu zaman anne babaları büyük bir bunalıma sokmaktadır. Çocuğun okul içi ve okul dışı yaşamında karşılaşılabilecek sorunlara yönelik, eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin ebeveynlerin yanında olarak doğru rehberlik hizmetleri sunmaları çocuğun psiko-sosyal gelişimi açısından son derece önemlidir (Sak, 2010).

Ataman (2004 b) üstün yetenekli çocukların çoğu zaman iletişimde akranları yerine yetişkinleri tercih ettiğini özellikle de aileleriyle paylaşımda bulunmayı yeğlediklerini, çoğu zaman da en yakın dostlarının anneleri olduğunu ifade eder. Bu nedenle ailelerin üstün yetenekli çocuklarıyla iletişim şekilleri ve üstün yetenek kavramını nasıl algıladıkları önem arz etmektedir ve bahsi geçen kavramın algılanış şekillerini metaforlar yoluyla ortaya koymak da mümkündür.

Türkçede benzetmeler, istiareler ve mecazlar biçiminde kullanılan ve bir kavramın kişinin zihninde oluşturduğu imge, anlam ya da kavramsal ifadeleri anlatan metafor; Yunancada “Metapherein” ya da “Metafora” köklerinden türemiştir. İkiye ayrılan kelime yapısında “Meta” değiştirmek, “pherein” ise taşımak, anlamına gelmektedir (Levine, 2005). Belli bir konuya yönelik tecrübeleri ve yaşamışlığı ifade ettiği için de bir kavramın bir başka kavramla ifade edilmesinden çok daha güçlü bir zihinsel sürecin ürünüdür (Eraslan, 2011). Bir metafor, anlamın direkt aktarılmasından ziyade, sembollerle ifadesidir. Webster New Word sözlüğünde metaforun tanımı şu şekilde yapılmıştır: “Metafor; doğrudan aktarılan kelime ya da kelime grubunun yanı sıra, bir şeyin başka bir şeye benzerliğini yansıtan ve karşılaştırmayı içeren bir ifade biçimidir” (Marshak, 1993: 44).

Shuell’in (1990: 102) metaforlar için “Eğer bir resim 1000 kelimeye bedelse, bir metafor da 1000 resme bedeldir.” ifadesini kullanmaktadır. Çünkü, bir resim sadece statik bir imge sunarken, bir metafor bir olgu hakkında düşünmek için zihinsel bir çerçeve sunmaktadır (Akt: Dünder ve Karaca, 2013). Johnson ve Lakoff (1980) da metaforların kişilerin algılama ve düşünme şekline göre tasarlandığını, fikirleri daha canlı ve dikkat çekici hale getirmekle kalmayarak aynı zamanda algı ve kavrayışı da yeniden yapılandırıldığını ve böylelikle bireylerin çevrelerinde gerçekleşen olayları anlamalarına yardımcı olduğunu savunur. Bu yönüyle metaforlar, üstün yetenekli çocukların anne ve babalarının üstün yetenekli çocuk kavramına yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmada güçlü bir araç olarak kullanılabilir.

Bu çalışmada; BİLSEM’lerdeki anne ve babaların “Üstün Yetenekli Çocuk” kavramına yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmış ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Bilim ve Sanat Merkezi’ne devam eden üstün yetenekli çocukların anne ve babalarının “üstün yeteneklilik” kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Bilim ve Sanat Merkezi’ne devam eden üstün yetenekli çocukların anne ve babalarının üstün yetenekli çocuğa ilişkin metaforları nelerdir?
3. Bu metaforlar ortak özellikleri yönünden bir araya toplandıkları kavramsal kategoriler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Türü

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim deseni ile yürütülmüştür. Olgubilim araştırmaları farkında olduğumuz ancak derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız konular hakkında derinlemesine bilgi edinmek için kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden birisidir (Şimşek ve Yıldırım, 2005). Bu çalışmada olgu bilim deseni doğrultusunda katılımcıların “üstün yeteneklilik” kavramına yönelik metaforik algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bilimsel çalışmalarda metaforlar, araştırmanın temel amacını ortaya koymak ya da temel amaca yardımcı olmak amacıyla iki şekilde kullanılabilir.

Katılımcılar

Araştırmamızın katılımcıları, 2015-2016 Eğitim Öğretim yılında çocukları Sakarya Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim alan toplam 28 veliden oluşturmaktadır. Katılımcılar 5.6.7.8.9.10. ve 11. sınıf seviyelerinden bir kız bir erkek olacak şekilde belirlenen 14 öğrencinin anne ve babası olmak üzere toplam 28 kişi olacak şekilde belirlenmiştir. Çünkü olgubilim çalışmalarında çalışma grubu araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu yansıtabilecek bireyler ya da gruplar olmalıdır (Şimşek ve Yıldırım, 2005). Katılımcıların seçiminde gönüllülük esas alınmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Anne	Baba	Toplam
<i>Eğitim durumu</i>			
İlkokul mezunu	2	2	4
Ortaokul mezunu	3	2	5
Lise mezunu	2	1	3
Üniversite mezunu	6	6	12
Lisansüstü	1	3	4
<i>Toplam</i>	<i>14</i>	<i>14</i>	<i>28</i>
<i>Meslekler</i>			
Çalışmıyor	10	-	10
Eğitimci	3	2	5
Serbest meslek	-	5	5
Polis	-	4	4
Mühendis	-	1	1
Doktor	-	1	1
Hemşire	1	-	1
İşçi	-	1	1
<i>Toplam</i>	<i>14</i>	<i>14</i>	<i>28</i>

Katılımcıların demografik özellikleri eğitim durumları açısından incelendiğinde anne ve babaların hepsinin en az ilkokul düzeyinden mezun oldukları ve bu sebeple okuryazar oldukları görülmektedir. Anne ve babaların eğitim durumları incelendiğinde ilkokul mezunu dört, ortaokul mezunu beş, lise mezunu üç, üniversite mezunu on iki ve lisansüstü eğitim almış dört birey bulunduğu görülmektedir. Meslekler bazında incelendiğinde ise on annenin herhangi bir işte çalışmadığı, üçünün eğitimci (öğretmen, akademisyen) ve bir tanesinin hemşire olduğu görülmektedir. Babaların meslekleri incelendiğinde ise beş kişinin serbest meslek, dört kişinin polis, iki kişinin eğitimci ve birer doktor, mühendis ve işçiden oluştuğu görülmektedir.

Bunun yanı sıra katılımcıların üstün yetenekliler ile ilgili araştırma ve bilgi edinme yollarını belirlemek amacı ile sorulan sorulara ilişkin bilgiler Tablo 2 'de belirtilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların Üstün Yeteneklilik İle İlgili Bilgi Edinme Yolları

	Anne		Baba		Toplam	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır
“Üstün yetenek” kavramı ile ilgili araştırma yaptınız mı?	4	10	2	12	6	22
Üstün yetenekliler ile ilgili seminer ya da konferans herhangi bir etkinliğe katıldınız mı?	5	9	3	11	8	20
Üstün yetenekliler ile ilgili herhangi bir kitap/yayın okudunuz mu?	2	12	1	13	3	25
Sosyal medyada üstün yetenekliler ile ilgili herhangi bir gruba üye misiniz?	2	12	0	14	2	26

Tablo 2' ye bakıldığında katılımcılardan 22 tanesinin üstün yeteneklilik konusunda bir araştırma yapmadığı, 6 tanesinin ise bu konuda araştırma yaptığı görülmektedir. 20 katılımcı üstün yeteneklilerle ilgili bir seminer veya konferansa katılmışken, 8 kişinin bu soruya “hayır ” yanıtı verdiği görülmektedir. Katılımcılardan 3'ü üstün yeteneklilerle ilgili bir kitap veya yayın okumuştur ancak 25 katılımcının bu yönde okuma gerçekleştirmediği görülmektedir. Yine tabloda 2 katılımcının sosyal medyada üstün yetenekliler ile ilgili bir gruba üye olduğu görülürken 26'sı değildir. Sorulara “evet” yanıtını verenlerin çoğunluğunu anneler oluşturmaktadır. Bununla beraber katılımcıların üstün yeteneklilik alanına yönelik bilgi edinme konusunda zayıf olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri elde etmek için katılımcılara, uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan bir form verilerek katılımcılardan bu formları doldurmaları istenmiştir. Yapılandırılmış sorular genel olarak katılımcıların demografik özellikleri ve üstün yeteneklilik konusunda bilgi edinme yollarını belirlemek amacı ile sorulan sorulardan oluşmaktadır. Yarı-yapılandırılmış soru olarak ise katılımcılardan üstün yetenekli çocuk kavramına yönelik benzetme yapmaları istenmiş ve bu benzetmenin gerekçesini açıklamaları için boşluklar kullanılmıştır. Bu formun doldurulması için yeterli süre verilmiştir ve üstün yetenekli çocuk kavramına yönelik anne babaların metaforlarının neler olduğu ve ortaya çıkan metaforların ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabileceği sorularına cevap aranmaya çalışılmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin değerlendirilmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların “üstün yeteneklilik” kavramına yönelik bakış açıları ve “üstün yetenekli çocuk” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar araştırılarak tablolaştırılmıştır.

Araştırmanın birinci problemi olarak anne ve babalara “Üstün yeteneklilik kavramı sizin için neyi ifade etmektedir?” sorusu sorulmuştur. Anne ve babaların verdikleri bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin veriler Tablo 3’de belirtilmiştir.

Tablo 3: Üstün Yetenekli Bir Çocuğa Sahip Anne ve Babaların Gözünden “Üstün Yeteneklilik” Kavramı

Tema	Kodlar	Sıklık frekansı (f)			Toplam f
		Anne	Baba	Toplam	
Düşünme Becerileri	Çabuk anlayan	4	6	10	24
	Farklı bakış açısına sahip	4	3	7	
	Diğer çocuklardan farklı	3	1	4	
	Farklı düşünen	-	2	2	
	Detaylı düşünen	1	-	1	
Kişilik Özellikleri	Zeki	2	2	4	16
	Başarılı	2	1	3	
	Özgüvenli	1	1	2	
	Meraklı	1	1	2	
	Saygılı	-	1	1	
	Diğer (yaratıcı, olgun, çalışkan, dikkatli)	4	-	4	
Bilimsel Üretkenlik	Yol gösteren	-	1	1	6
	Çığır açan	-	1	1	
	Topluma faydalı	-	1	1	
	Çözüm üretebilen	-	1	1	

	İcat yapan	-	1	1	
	Araştırma yapan	-	1	1	
	Özel bir anlamı yok	2	1	3	
DİĞER	Kaybedilen çocuk	1	-	1	5
	Takip edilmesi gereken	-	1	1	

Ailelerin üstün yeteneklilik kavramına ilişkin bakış açıları sırası ile a) Düşünme becerileri ($f=24$), b) Kişilik özellikleri ($f=16$), c) Bilimsel üretkenlik ($f=6$) ve d) Diğer ($f=5$) olmak üzere dört farklı tema altında kategorize edilmiştir (Tablo X). Bununla birlikte düşünme becerileri temasında en çok, çabuk anlayan ($f=10$), farklı bakış açısına sahip ($f=7$); kişilik özellikleri temasında zeki ($f=4$), başarılı ($f=3$) kodları anne babalar tarafından üstün yeteneklilik kavramını açıklamada en fazla kullanılan kavramlar olarak ön plana çıkmaktadır. Bilimsel üretkenlik teması altında yer alan bütün kodların ise üstün yetenekli çocukların babaları tarafından belirtilmesi ise dikkat çekici bir sonuçtur. Son olarak ise diğer başlığı altında temalaştırılamayan kodlardan ise özel bir anlamı yok kodu ($f=3$) bu başlık altında en fazla değinilen kod olmak üzere karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmanın ikinci problemi olarak anne babaların “üstün yetenekli bir çocuk” kavramına ilişkin metaforları araştırılarak Tablo 4’de belirtilmiştir.

Tablo 4: Üstün Yetenekli Bir Çocuğa Sahip Anne ve Babaların Gözünden “Üstün Yetenekli Bir Çocuk”

Tema	Kodlar	Sıklık frekansı (f)			Toplam f
		Anne	Baba	Toplam	
Değerli	Altın	1	1	2	8
	Değerli obje	1	-	1	
	Keşfedilmemiş maden	1	-	1	
	İstiridye	1	-	1	
	Cevher	-	2	2	
	Mücevher	-	1	1	
Hassas	Camdan yapılmış obje	2	2	4	8
	Kristal obje	1	-	1	
	Çiçek	1	-	1	
	Tomurcuk	-	1	1	
	Kuş	-	1	1	
Bilgili	Bilgisayar	-	1	1	5
	Deniz	-	1	1	
	Buzdağı	-	1	1	
	Su	-	1	1	
	Işık	1	-	1	
Değişken	İki yanı keskin bıçak	1	-	1	3
	Sabun	1	-	1	
	Bulmaca	1	-	1	
Bilgiye aç	Yakıtı ihtiyaç duyan araç	1	-	1	2
	Kardan adam	-	1	1	
Çalışkan	Karınca	1	-	1	2
	Arı	-	1	1	

Anne ve babaların üstün yetenekli bir çocuğa ilişkin ürettikleri metaforlar, a) Değerli ($f=8$), b) Hassas ($f=8$), c) Bilgili ($f=5$), d) Değişken ($f=3$), e) Bilgiye aç ($f=2$) ve f) Çalışkan ($f=2$) olmak üzere altı tema altında toplanmıştır (Tablo Y). Altın, değerli obje, keşfedilmemiş maden, istiridye, cevher ve mücevher olarak belirtilen metaforlar “değerli”; camdan yapılmış obje, kristal obje, çiçek, tomurcuk ve kuş olarak belirtilen metaforlar “hassas”; bilgisayar, deniz, buzdağı, su ve ışık olarak belirtilen metaforlar “bilgili”; iki yanı keskin bıçak, sabun ve bulmaca olarak belirtilen metaforlar “değişken”; yakıtı ihtiyaç duyan araç ve kardan adam olarak belirtilen metaforlar “bilgiye aç”; karınca ve arı olarak belirtilen metaforlar “çalışkan” temaları altında toplanmıştır. Bu temalara ilişkin anne-babaların ifadelerinden bazıları aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

- Üstün yetenekli bir öğrenci altın gibidir. Çünkü işlendikçe değerlenirler. (Değerli)

- Üstün yetenekli bir öğrenci camdan yapılmış bir obje gibidir. Çünkü dikkatle korunmalı ve özenle bakılmalıdır. (Hassas)
- Üstün yetenekli bir öğrenci bilgisayar gibidir. Çünkü her konu hakkında bilgi sahibidirler. (Bilgili)
- Üstün yetenekli bir öğrenci iki yanı keskin bir bıçak gibidir. Çünkü doğru yönlendirilmezlerse kötü sonuçların oluşmasına sebep olabilirler. (Değişken)
- Üstün yetenekli bir öğrenci yakıta ihtiyaç duyan bir araç gibidir. Çünkü bilgiye ulaştıkça ilerlerler. (Bilgiye aç)
- Üstün yetenekli bir öğrenci karınca gibidir. Çünkü kızım eve gelir gelmez ve sürekli ders çalışıyor (Çalışkan).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, çocukları Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim gören anne-babaların üstün yetenek kavramına dair algılarını ve üstün yetenekli çocuklarına yönelik bakış açılarını metaforlar yardımıyla belirlemek için gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda Bilim ve Sanat Merkezi velilerinin “üstün yeteneklilik” kavramına yönelik algıları; düşünme becerileri, kişilik özellikleri, bilimsel üretkenlik ve diğer olmak üzere dört farklı tema altında kategorize edilmiştir. Bununla birlikte düşünme becerileri temasında en çok, çabuk anlayan ve farklı bakış açısına sahip; kişilik özellikleri temasında zeki, başarılı kodları anne babalar tarafından üstün yeteneklilik kavramını açıklamada en fazla kullanılan kavramlar olarak ön plana çıkmaktadır. Bilimsel üretkenlik teması altında yer alan bütün kodların ise üstün yetenekli çocukların babaları tarafından belirtilmesi ise dikkat çekici bir sonuçtur. Son olarak ise diğer başlığı altında temalaştırılamayan kodlardan, “özel bir anlamı yok” bu başlık altında en fazla değinilen kod olmak üzere karşımıza çıkmaktadır.

Bilim ve Sanat Merkezi velilerinin “üstün yetenekli çocuk” kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar ise; değerli, hassas, bilgili, değişken, bilgiye aç ve çalışkan olmak üzere altı tema altında toplanmıştır. Altın, değerli obje, keşfedilmemiş maden, istiridye, cevher ve mücevher olarak belirtilen metaforlar “değerli”; camdan yapılmış obje, kristal obje, çiçek, tomurcuk ve kuş olarak belirtilen metaforlar “hassas”; bilgisayar, deniz, buzdağı, su ve ışık olarak belirtilen metaforlar “bilgili”; iki yanı keskin bıçak, sabun ve bulmaca olarak belirtilen metaforlar “değişken”; yakıta ihtiyaç duyan araç ve kardan adam olarak belirtilen metaforlar “bilgiye aç”; karınca ve arı olarak belirtilen metaforlar “çalışkan” temaları altında toplanmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında Bilim ve Sanat Merkezi velilerinin üstün yetenekli çocuğu literatürde değinilen özelliklerine uygun şekilde algıladıkları görülmektedir.

Yerli yazında konuya yönelik iki önemli çalışma yapılmıştır. Özsoy (2014) Bilim Ve Sanat Merkezi öğrenci, öğretmen ve velilerine yönelik çalışmada katılımcıların üstün yetenekli öğrenciyi; uygun eğitime gereksinim duyan, yaşlılarından farklı görünen, yüksek performans gösteren, değerli, anlamak için çaba gerektiren, geniş kapasiteli ve çok yönlü olarak algıladıklarını belirtirken, Çapan (2010) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının geniş kapasiteli, yüksek performans gösteren, araştıran, gizemli, yaratıcı, üretken, ileriye görebilen, çok yönlü ve geleceğe yön veren, olaylara farklı bakabilen, yaşlılarından farklı, anlamak için çaba gerektiren ve değerli olmak üzere üstün yetenekli öğrenci ile ilgili 13 farklı kategoride sınıflandırma yapıldığını tespit etmiştir.

Bu çalışmada en fazla metafor “değerli” ve “hassas” kavramsal kategorilerinde geliştirilmiştir ve her iki temada da sekiz metafor vardır. “değerli” teması Özsoy (2014)’un araştırmasında en çok metafor üretilen ikinci kategori olurken, bulunan bu sonuç Winebrennar (2000), Çapan (2010), Silverman (2000), Adams, Cassidy, Neumester ve Perce (2007)’nin yapmış oldukları çalışmadaki bulgularla da örtüşmektedir. “Hassas” kategorisinde üretilen camdan yapılmış obje, kristal obje, çiçek, kuş, tomurcuk metaforlarının sözü edilen iki yerli kaynakta farklı kategoriler altında toplandığı görülmektedir. Tomurcuk, arı, karıca metaforları Çapan (2010) ve Özsoy (2014)’un çalışmalarında “üretken/yüksek performanslı” kategorilerinde toplanmıştır. Bu tespit Winebrenner (2000), Silverman (2000), Chan (2000) ve Adams ve diğerleri (2007)’nin bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Çiçek metaforu Çapan (2010)’ın çalışmasında “değerli birey”, Özsoy (2014)’un araştırmasında ise “yaşlılarından farklı görünen birey” şeklinde nitelendirilmiştir.

Yerli yazındaki çalışmalarda, bu araştırma sonucunda ortaya çıkan kristal obje, su (Özsoy, 2014), bilgisayar, deniz, ışık (Çapan, 2010; Özsoy, 2014) metaforları yer alırken; istiridye, camdan yapılmış obje, sabun, bulmaca, yakıta ihtiyaç duyan araç, kardan adam metaforlarına rastlanmamıştır.

Sonuç olarak bu çalışma, üstün yetenekli çocukların psiko-sosyal gelişiminde son derece önemli görevleri bulunan anne babaların “üstün yetenek” ve “üstün yetenekli çocuk” kavramlarına ilişkin algı ve düşünceleri hakkında ipuçları vermesi bakımından önemlidir. Bununla birlikte üstün yetenekli öğrencilerin eğitim sürecinde rolü bulunan tüm paydaşlara yönelik algı ve tutumlarını ortaya koyacak farklı nitelikteki araştırmalara da ihtiyaç duyulmaktadır.

Çalışma sonuçları BİLSEM Programları içerisinde önemli rolü bulunan veli rehberliği çalışmalarına yön verecek niteliktedir. Bununla birlikte üstün yetenekli öğrencilerin eğitim sürecinde rolü bulunan tüm paydaşların algı ve tutumlarını ortaya koyacak farklı nitelikteki araştırmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışma kapsamında, çoğunluğu lisans ve lisansüstü eğitimi tamamlamış olan katılımcı grubun “üstün yeteneklilik” kavramına yönelik bilgi düzeylerinin zayıf olduğu belirlenmiştir. Kavrama dair velilerin bilgilendirilmesi adına belirli aralıklarla yerel ve ulusal seminer ve konferanslar verilmelidir.

Üstün yetenekli çocuklara sahip anne babalara sunulan bilgilerin gerçek hayata aktarılmasına destek olmak amacıyla, Özel Eğitim Daire Başkanlığı, üniversiteler veya Bilim Sanat Merkezleri’ndeki rehberlik birimleri tarafından uygulamaya yönelik özel eğitim programları düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

Adams, C.M., Cassidy, J.C., Neumester, K.L.S. & Perce, R.L. (2007). “Fourth-Grade Teachers' Perceptions of Giftedness: Implications for Identifying and Serving Diverse Gifted Students”, *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 4, 479.

Akkanat, H. (2004). Üstün veya özel yetenekliler. *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Ataman, A. (2000). Aileler ve öğretmenler üstün zekâlı çocuklara nasıl yardımcı olabilir? *Özel eğitimde aile eğitimi sempozyumu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, s.252–263.

Ataman, A. (2004 a). Üstün veya özel yetenekliler. *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Ataman, A. (2004 b). Üstün Yetenekli/Zekâlı Çocuk İle Yaşamak. *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Chan, D.W. (2000). “Exploring Identity Cation Procedures of Gifted Students by Teacher Ratings: Parent Ratings and Student Self-Reports in Hong Kong”. *High Ability Studies*, 11, 69-82.

Çağlar, D. (2004). Yaratıcı Çocuklar ve Yaratıcılığın Geliştirilmesi. *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Çapan, B.E. (2010). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12).

Dönmez, N. B. (2004). Bilim Sanat Merkezleri’nin kuruluşu ve işleyişinde yapılması gereken düzenlemeler. 1. *Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Dündar, H ve Karaca, E.T. (2013). Formasyon öğrencilerinin ‘pedagojik formasyon programı’na ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 19-34.

Eraslan, L. (2011). Sosyolojik metaforlar. *Akademik bakış dergisi*, 27.

- Eripek, S., Özsoy, Y. ve Özyürek, M. (1997). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar: Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Karatepe.
- Gallagher, J. J. & Kirk, S. A. (1989). *Educating exceptional children*. USA: Houghton Mifflin Company.
- Johnson, M. & Lakoff, G. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago, 276.
- Levine, P.M. (2005). *Metaphors and Images of Classrooms*. ERIC: EJ724893.
- Marshak, J. R. (1993). Managing the metaphors of change. *Organizational dynamics*, 22(1): 44-56.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Bilim Ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*, 4.04.2016 tarihinde "http://orgm.meb.gov.tr/" adresinden alınmıştır.
- Özsoy, Y. (2014). Bilim ve Sanat Merkezi öğrenci, öğretmen ve velilerinin üstün yetenekli öğrenci kavramına ilişkin metaforları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 74-87.
- Pfeiffer, Steven I. (2001). Professional Psychology And The Gifted: Emerging Practice Opportunities. *Professional Psychology: Research and Practice*, 32 (2).
- Renzulli, J. (2002). Emerging conception of giftedness: Building bridge to the new century. *A Special Education Journal*, 10 (2).
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Shuell, T. J. (1990). Teaching and learning as problem solving. *Theory into practice*, 29 (2):102.
- Silverman, L. (2000). "Characteristics of Giftedness. Gifted Development." www.gifteddevelopment.com (Erişim Tarihi: 09.05.2016).
- Şimşek, H ve Yıldırım, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Winebrenner, S. (2000). Gifted Students Need an Education, Too. *Educational Leadership*, 17, s. 52-56.
- eğitimi. *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 66, 27-29.